



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A Participação dos Pais/Encarregados de Educação e o Papel do Diretor de Turma

**Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação,
especialização em Administração e Organização Escolar**

Helena Manuela Faria Monteiro

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
JANEIRO 2016**



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A Participação dos Pais/Encarregados de Educação e o Papel do Diretor de Turma

Relatório de Atividade Profissional

apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação,

especialização em Administração e Organização Escolar

Helena Manuela Faria Monteiro

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de relatório

Helena Manuela Faria Monteiro, aluna número 232413157 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, janeiro de 2016

(assinatura)

Agradecimentos

Aos meus pais, agradeço a vossa participação e envolvimento em cada um dos momentos da minha vida. Obrigada por sempre me incentivarem perante os desafios, a fazer mais e melhor. Obrigada pela força anímica que me transmite perseverança determinante para os momentos menos fáceis que naturalmente surgem. Obrigada pelo vosso amor incondicional e pela forma como, ao longo de todos estes anos, estiveram sempre presentes.

Ao meu irmão, exemplo de determinação e compreensão, ouvinte atento de algumas dúvidas, inquietações, desânimos e sucessos, muito agradeço o apoio, a confiança e a valorização sempre tão entusiasta do meu trabalho, dando-me, desta forma, coragem para ultrapassar cada obstáculo.

Ao meu marido, obrigada pela confiança que sempre depositou no meu trabalho, pela sua dedicação e compreensão, pela disponibilidade com que sempre me ajudou e pelo incentivo incondicional para terminar mais este desafio a que me propus.

Ao professor Luís Pereira, obrigada pelo companheirismo e apoio incansável. Fizemos cada etapa deste caminho em conjunto, por isso *“começamos juntos e terminamos juntos”*.

Ao Agrupamento de Escolas de Idães, aos diretores de turma, aos meus alunos, aos pais e encarregados de educação das minhas direções de turma, a minha gratidão pela colaboração e pelo que tenho aprendido convosco.

Agradeço ao Professor Doutor Carlos Estêvão pela sua orientação, traduzida numa presença sempre constante e numa resposta pronta aos meus apelos, fazendo-se acompanhar de palavras de confiança e incentivo.

Por fim, agradeço à Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, pela oportunidade e pela forma acolhedora como me recebeu.

Resumo

A relação que existe entre a escola e a família, bem como o envolvimento dos pais/Encarregados de Educação (EE) na vida escolar, constitui a base de estruturação e construção deste relatório. Partir da experiência profissional e desta forma estudar a participação dos pais/EE e o papel do Diretor de Turma (DT) no envolvimento escolar foi uma prioridade. Uma vez que, tantas vezes referido em outros trabalhos, a relação família-escola e a participação dos pais/EE na vida da escola são uma mais-valia para o sucesso dos alunos.

Pretendeu-se de forma mais exaustiva compreender essa relação, nomeadamente, como se processa o envolvimento parental, a forma como os intervenientes (pais, diretores de turma e escola) colaboram entre si, permitindo uma reflexão crítica sobre o como e em que deve incidir a cooperação entre os atores.

A importância da interação que deverá existir entre a família e a escola; os obstáculos que impedem a participação dos pais/EE e as estratégias que podem beneficiar e fortalecer esta união, numa perspetiva de corresponsabilidade, são outro aspeto que entendemos ser da máxima importância para fomentar o sucesso escolar; perceber por que pais/EE e professores ainda não se conseguem entender e compreender o porquê da maior parte dos educadores atribuir aos pais/EE a origem dos problemas de disciplina e, tantas vezes, apontar como fatores o novo modelo familiar, no qual os adultos permanecem pouco tempo em casa, ou ainda aquele que apresenta uma organização diferente da tradicional.

Por fim, também constituiu uma finalidade deste relatório, incluir a perspetiva dos diretores de turma relativamente ao envolvimento dos pais e encarregados de educação com a escola.

Palavras- Chave: pais, escola, diretores de turma, participação, partilha.

Abstract

The relationship between school and family as well as the involvement of parents/Guardians (EE) in school life is the basis for structuring and construction of this report. From the professional experience and thus study the participation of parents/EE and the role of Class Directors (DT) in school involvement it has been a priority. Since so often mentioned in other works, the family-school relationship and parental involvement/EE in school life are an asset to the success of students.

We sought to more thoroughly understand the relationship established between the school, parents and class directors, ie, understand how they can be parental involvement, such as how stakeholders (parents, class directors and school) work together, enabling a critical reflection on how and where to focus cooperation between the actors.

The importance of interaction that should exist between family and school; the obstacles to the participation of parents/EE and strategies that can benefit and strengthen this link in a perspective of responsibility, are another aspect which we believe is of utmost importance to promote success at school; look to explain of why parents/EE and teachers can not yet understand each other and comprehend why the majority of educators give to parents/EE the source of discipline problems and so often point to as factors the new family model, in which adults remain little time at home, or one that has a different organization from the traditional.

Another purpose of this report, include the perspective of the class of directors with regard to the involvement of parents and guardians with the school.

Key- words: parents, school, class directors, participation, sharing.

Résumé

La relation entre l'école et la famille, ainsi que l'implication des tuteurs dans la vie de l'école, est la base pour la structuration et la construction de ce rapport. Partir de l'expérience professionnelle et étudier le rôle de la famille et le rôle du professeur principal, dans l'organisation de l'école, a donc été une priorité, vu que ce sujet est souvent mentionné dans d'autres travaux sur l'éducation et ont démontré que la relation famille-école et l'implication des familles dans la vie scolaire sont un atout pour la réussite des élèves.

Ainsi, se voulait, de manière plus approfondie, comprendre la relation établie entre l'école, les familles et le professeur principal, surtout comprendre comment fonctionne et se règle la participation des familles, notamment la forme comme les intervenants (famille, professeur principal et école) travaillent et collaborent ensemble, permettant une réflexion critique sur comment et sur quoi se doit concentrer la coopération entre les acteurs.

L'importance de l'interaction qui doit exister entre la famille et l'école; les obstacles à la participation des parents et des stratégies qui peuvent encourager et renforcer cette union, dans une perspective de responsabilité, sont un autre aspect que nous croyons être d'une importance capitale pour favoriser la réussite à l'école; voir et comprendre le « pourquoi » que les parents et les enseignants ne sont pas encore en mesure de se comprendre et comprendre pourquoi la majorité des éducateurs attribuent, aux parents, l'origine des problèmes de discipline et présentent souvent, comme facteur principal, le nouveau modèle de la famille, dans lequel les adultes restent peu de temps à la maison, ou encore celui qui a une organisation différente de la traditionnelle.

Constitue également un objet de ce rapport inclure le point de vue du professeur principal, en ce qui concerne la participation des familles et des tuteurs avec l'école.

Mots-clés: La famille, l'école, le professeur principal, la participation, le partage.

Sumário Executivo

Ser professora: um sonho tornado realidade!

Ser professora... foi, desde que tenho memória, o meu sonho de criança. À pergunta típica “O que queres ser quando fores grande?” a resposta era sempre igual: professora!

Nas brincadeiras de “faz de conta”, algumas vezes “fui” mãe, dona de casa, cabeleireira e, tantas, tantas vezes, professora. O brincar a ser professora foi, algumas vezes, partilhado com as amiguinhas, no entanto, na maior parte das vezes, era uma brincadeira solitária, mas, na verdade, nunca me sentia sozinha, pois, no meu imaginário, estavam lá os “meus alunos”. Alunos estes que, ordenada e ordeiramente, ocupavam cada uma das cadeiras vazias dispostas à minha frente. O quadro era a porta de madeira da cozinha ou do quarto, onde escrevia, ou melhor, insistia em riscar com a ponta de um lápis não afiado. Durante estas “aulas” falava com os “meus alunos”, explicava e ensinava a contar, a escrever, a ler, a pintar (repetia o que me ensinavam). Nesta altura, e com a ingenuidade de uma criança, achava eu que ser professora era apenas isto, estar com os alunos, saber e transmitir a matéria. Aos seis anos queria ser professora primária, aos onze queria ser professora de ciências ou matemática, aos treze anos, a frequentar o oitavo ano, tive pela primeira vez Físico-Química e, desde então, passei a querer ser professora de Física e de Química.

Não basta dizer que se sonha ser professora, nem basta dizer que se quer ser professora, temos de trabalhar e conduzir a nossa vida em função deste objetivo. A minha caminhada rumo ao sonho SER PROFESSORA iniciou-se na Escola Primária da Devesinha, escolinha da aldeia que me viu nascer, crescer e na qual ainda hoje vivo! Será mesmo curioso referir que, mesmo querendo ser professora, não gostava nada de andar na escola, chorava diariamente. Mas, entre lágrimas e tristeza, mentalizava-me que teria de ser assim, teria mesmo de ir para a escola!

A minha caminhada continuava, agora, na Escola Preparatória de Caldas de Vizela, na qual frequentei o quinto e sexto ano. O terceiro ciclo e o ensino secundário foram completados na Escola Secundária de Vizela. Estávamos nós em 1996, quando, já avistava a meta, o ano de concurso ao ensino superior! Mais um desafio, pois foi o primeiro ano em que se realizaram exames nacionais e que no décimo segundo ano, as tradicionais três disciplinas deram lugar a sete disciplinas, sendo que, cinco delas sujeitas a avaliação externa, com a realização dos exames nacionais. Desafio ultrapassado com sucesso- Universidade do Minho, Licenciatura em Ensino de Física e Química!

Após quatro anos de Física, Química, Matemática, Metodologias e Pedagógicas, eis que chega o tão desejado ano de estágio, no qual o *brincar ao faz de conta* vai dar lugar ao ser (parcialmente) professora. Fui professora estagiária na Escola E.B. 2/3 de Vila Verde. O ano de professora estagiária foi um ano de muito trabalho, mas que me deu muito gozo e prazer, pois foi, sobretudo, um ano de partilha, de aprendizagem. Sentia que ensinava, mas sobretudo que aprendia; aprendia com os professores, mas, essencialmente, com os alunos. Aprendia que a teoria nem sempre se aplica taxativamente na prática, aprendia que ser professora é muito mais do que saber e ensinar a “matéria”.

No dia 4 de junho de 2001, o verbo *brincar* às professoras era substituído pelo verbo *ser* professora.

Durante três anos fui professora na Escola E.B.2/3 de Moreira de Cónegos. Acabadinha de sair do aconchego do ano de estágio, para além de lecionar Física e Química, Estudo Acompanhado e Área de Projeto, seria diretora de turma, e agora?... Mais um desafio, que teria de enfrentar da melhor forma possível! Entre medos e expetativas fui gerindo as minhas ânsias e aprendendo que ser diretor de turma não é um cargo fácil de se desempenhar, pois, os alunos quando chegam à escola não chegam sozinhos, trazem consigo os pais/EE, o contexto

social, económico e cultural onde estão a crescer e, cabe ao diretor de turma gerir e ser o elo de ligação dos vários pontos (escola, professores, alunos, EE/pais).

Ao fim de três anos como professora contratada, concorro a nível nacional para vincular e, eis que a sorte dita QZP do Algarve, mais concretamente a Escola D.Manuel I em Tavira. Malas feitas rumo ao sul do país para mais um desafio profissional e pessoal. Durante este ano lecionei os sétimo, oitavo e nonos anos, fui delegada de grupo disciplinar e, claro está, diretora de turma! Verdade que já tinha três anos de experiência como diretora de turma, mas, como cada turma é uma turma, como o contexto social e cultural é diferente, foi mais um ano de experiências peculiares e de verdadeiras aprendizagens.

Um ano passou e, com saudades dos “meus algarvios”, regresso ao norte, agora à Escola E.B.2/3 de Amarante, ao ensino da Física e da Química e também para continuar a desempenhar o “desafio” de ser diretora de turma.

Desde 2006 que pertenço ao quadro do Agrupamento de Escolas de Idães, assim sendo, este é o décimo ano que sou professora e diretora de turma na Escola Básica e Secundária de Idães. Durante esta década e, nesta escola, tomei verdadeira consciência que as minhas brincadeiras de *faz de conta que sou professora* estavam muito, mas mesmo muito, aquém do que é ser professora, hoje em dia.

Foram muitos os desafios que encontrei neste Agrupamento, desde delegada de grupo disciplinar, membro e coordenadora do secretariado de exames, coordenadora da Sala PEN (sala de Preparação de Exames Nacionais), coordenadora da Sala de Estudo, no âmbito do Programa de Acompanhamento promovido pela Inspeção Geral de Educação e Ciência e membro do Conselho Pedagógico.

Há seis anos atrás colocaram-me mais um desafio, ser coordenadora de diretores de turma do 3.º ciclo e do ensino secundário. Uma vez aceite o desafio, o meu papel como coordenadora visa, entre outros, ter um papel facilitador do desempenho do “exigente” cargo de diretor de

turma. Como coordenadora tenho tentado facilitar e minimizar o tempo gasto à volta das burocracias, para que, cada diretor de turma disponha de mais tempo e, sobretudo, tempo de qualidade para quem realmente é o epicentro da escola, os alunos.

Nunca desisti de um desafio profissional e, por isso, mais recentemente integro a equipa multidisciplinar do Agrupamento, na qual fazem parte um representante da Comissão e Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), a psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), dois representantes de pais/EE, um representante dos alunos, entre outras entidades. No presente ano letivo, estamos em fase de criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

No exercício das mais variadas funções, desde professora de Física e Química, diretora de turma, coordenadora de diretores de turma, tenho sempre como centro da minha ação os ALUNOS.

Ser professora: um sonho tornado realidade há quinze anos!

Ser professora: um sonho tornado realidade, um desafio constante que vale a pena enfrentar!

Ser professora: um sonho tornado realidade que quero continuar a viver!

Índice

Introdução	15
Parte I: Enquadramento Teórico	
CAPÍTULO I – A escola como organização e participação dos pais/EE na escola	20
1. A participação em contexto educativo	21
1.1. Perspetiva histórica e enquadramento legal	22
1.2. A participação dos pais/EE na escola: análise sociopolítica	37
2. A participação na organização escolar	42
2.1. Formas de envolvimento e participação dos pais/EE na escola	43
2.1.1. Participação à luz do modelo burocrático-racional	43
2.1.2. Participação à luz do modelo político	47
2.1.3. Participação à luz do modelo comunitário	51
2.1.4. Participação à luz do modelo de ambiguidade	54
2.1.5. Participação à luz do modelo (neo) institucional	58
2.2. Vantagens da participação dos pais/EE na escola	60
CAPÍTULO II – Diretor de Turma da Organização Escolar	65
1. A emergência do cargo de diretor de turma: do diretor de classe ao diretor de turma	66
2. Perfil e competências do diretor de turma	68
3. Problematização das condições de exercício do cargo	76
3.1. Na relação com os pares.....	77
3.2. Na relação com os alunos.....	78
3.3. Na relação com os pais/EE.....	81
3.4. Na relação com as estruturas organizativas	83

Parte II: Participação dos pais/EE e o papel do Diretor de Turma: uma experiência profissional

CAPÍTULO III - Descrição do contexto escolar	86
CAPÍTULO IV- A participação dos pais/EE no contexto escolar percebido pelo Diretor de Turma	95
1. Contributo dos fatores sociodemográficos dos pais/EE para a educação	98
2. A importância do envolvimento dos pais/EE e professores para a educação	103
CAPÍTULO V- Análise Crítica	110
CAPÍTULO VI - Reflexões Finais e Conclusões	124
Referências Bibliográficas	130
Quadro Legislativo	140
Lista de Abreviaturas e Acrônimos	141

Índice de Figuras

Figura 1: Mapa do Concelho de Felgueiras	87
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Sexo dos alunos.....	90
Gráfico 2: Número de retenções	90
Gráfico 3: Concelhos do Agrupamento.....	91
Gráfico 4: Habilitações académicas dos pais	93
Gráfico 5: Situação profissional dos pais/EE.....	93

Índice de Tabelas

Tabela 1: Perspetiva histórica da relação Escola-Família.....	37
Tabela 2: Edifícios do Agrupamento	88
Tabela 3: Número de alunos do Agrupamento	90
Tabela 4: Taxa de abandono 2014/2015	91
Tabela 5: Alunos com NEE de acordo com o nível de ensino.....	91
Tabela 6: Número de Docentes por Idade e Tempo de Serviço.....	92

Introdução

O desenvolvimento humano não pode ser perspectivado restringindo-se somente às características individuais do ser humano. Neste sentido, os contextos sociais onde estão inseridos, bem como os processos interativos a que estes são inerentes, constituem-se como fatores preponderantes para o seu desenvolvimento global.

Como elemento mediador entre o homem e a cultura, surge a família, enquanto contexto de socialização constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo, assumindo um papel decisivo e essencial no desenvolvimento dos seus elementos (Soares & Almeida, 2011), sendo considerada, pelos vários autores, como a principal impulsionadora da aprendizagem humana (Dessen & Polonia, 2007).

O funcionamento das famílias e o seu impacto sobre o desenvolvimento é um domínio que é cada vez mais estudado, em especial, no que concerne ao envolvimento dos pais/EE na escolaridade dos filhos e/ou educandos e conseqüente rendimento escolar (Chechia & Andrade, 2005). Sendo que, o sucesso escolar não se resume unicamente às classificações obtidas em contexto educativo e são inúmeros os fatores que interferem no aproveitamento escolar das crianças, entre os quais o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (Santos & Lopes, 2009; Chechia & Andrade, 2005).

A escola é uma instituição que completa a família. Uma depende da outra, os pais/EE e os professores estão sempre a ensinar concomitantemente os mais novos na tentativa de se alcançar sempre o melhor e automaticamente melhorar os seres humanos, as famílias, a sociedade, o país (Santos & Lopes, 2009).

Porém, a proximidade dos pais/EE com a escola constitui, ainda hoje, um grave problema em muitas escolas do nosso país, pois, são muitos os pais/EE que possuem uma atitude menos

positiva face à escola, sem perceberem os benefícios que uma relação mais próxima com a escola pode originar.

Tendo-se verificado esta confluência entre a parentalidade e a comunidade escolar tornou-se importante incluir neste trabalho a literacia familiar procurando compreender os papéis que assumem, essencialmente em termos de envolvimento/ participação dos pais no contexto escolar e as implicações em termos do sucesso escolar dos alunos. Chechia e Andrade (2005) interessaram-se por perceber como os pais constroem os seus conhecimentos sobre a escola, identificando, através de relatos, o que liga e o que une pais e escola. Assim sendo, concluíram que os alunos que recebem maior apoio por parte dos pais revelam maiores habilidades nas tarefas.

A chamada família nuclear ou tradicional, composta por pai, mãe e filhos, tendo o pai como principal provedor financeiro e a mãe dedicada exclusivamente à educação dos filhos e à administração do lar, já não é tão comum quanto era. A partir de meados do século XX começam a ganhar visibilidade novas configurações familiares: pessoas que vivem juntas sem estarem casadas legalmente, que vivem sozinhas por opção, mulheres chefes de família, novas famílias compostas por pessoas que já foram casadas e com filhos de outros relacionamentos. Com estas transformações, aliadas a uma grande crise económica e de valores, professores e educadores revelam-se alienados das transformações sociais que acabaram por interferir e mudar a organização das famílias. E, ao depararem-se com as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento dos seus alunos, sem encontrar esse modelo de família ou apoio por parte dos progenitores, esbarram com uma série de problemas para os quais não encontram soluções, pois que, sentem-se impotentes numa sociedade onde, na maioria das vezes, os pais e encarregados de educação se demitiram da sua responsabilidades de pais e educadores.

Em face desta realidade, alguns estudos enfatizam a necessidade da escola se aproximar das famílias dos seus alunos, procurando fazer um trabalho em parceria com elas. Essa

aproximação pode permitir a quebra de preconceitos, por parte da escola em relação às famílias e uma compreensão maior, por parte das mesmas, do papel da escola e da sua forma de trabalhar. Quando há essa aproximação, mostram os resultados de pesquisas (Marques, 2002; Polonia & Dessen, 2005), as consequências são bastante satisfatórias. Os pais sentem-se valorizados e tornam-se aliados dos professores, os quais, por sua vez, passam a executar formas de acompanhamento e auxílio sistemático aos alunos, permitindo que eles desenvolvam mais o seu potencial.

O acompanhamento da vida escolar dos filhos pelos pais/EE é um fator importante para a aprendizagem e para o sucesso de crianças e jovens, não só para o sucesso académico relacionado com as notas escolares, mas também e sobretudo, para o desempenho escolar como um todo, que envolve o comportamento do aluno na escola. O bom aluno distingue-se pela sua postura em relação à educação, apresentando capacidade de concentração, disciplina e perseverança. Características estas que ajudam a estudar e aprender melhor. Ora, quanto mais ativos os pais se apresentarem, maior a probabilidade de o filho tirar boas notas e terminar um curso.

Diante dessa diversidade familiar, cabe à escola gerar uma maior participação dos profissionais da educação na vida pessoal dos alunos. A comunicação entre família e escola exige respeito, confiança e atender as necessidades básicas da criança. Com a participação dos encarregados de educação, a escola passa a conhecer as dificuldades e conhecimentos de cada um, acompanhando o progresso, estimulando as suas habilidades e respeitando os sentimentos do educando. É, neste sentido, que surge o papel do diretor de turma. Ele é, em todo o processo ensino-aprendizagem, um agente privilegiado de mudança. Essa possibilidade advém-lhe do facto de conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes diretos no processo de ensino-aprendizagem. Conhece os alunos, o seu meio familiar, os seus

problemas, os seus interesses e expectativas, conhece os professores da turma e os órgãos de gestão da escola.

A atuação do diretor de turma insere-se pois num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresenta-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente, uma “disponibilidade” incondicional para os “filhos” que não são seus mas que a todo o momento necessitam de uma mãe, uma amiga, uma psicóloga...

Parte I

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I

A escola como organização e participação dos pais/EE na escola

1. A participação em contexto educativo

Quando nos debruçamos sobre a participação dos pais/EE nas escolas, desde logo compreendemos que a relação escola-família é uma realidade que atualmente existe em praticamente todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento só se verifique numa pequena percentagem das mesmas. Os estudos científicos conhecidos neste âmbito quer a nível nacional, quer internacional, referem sistemas que podem agrupar-se em categorias, das quais destacamos: o associativismo de pais, as expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais, a participação dos pais/EE como práticas de cidadania, as expectativas dos professores sobre o envolvimento, a participação dos pais nos órgãos de decisão das escolas, as estruturas de mediação escola-família. Daqui que, quando se fala nessa relação, refere-se sobretudo as representações e as práticas existentes entre os elementos adultos de cada um destes sistemas.

O termo participação remete-nos desde logo para o poder de decidir, ou seja, deve ser encarado como um processo permanente que visa estabelecer um equilíbrio entre as competências de todos os agentes educativos. Ao nível da participação parental, Silva (2002) considera que o termo engloba o conjunto de atividades coletivas que se encontram legalmente enquadradas. Já Devies (1989 cit. in Silva, 2002, p.20) utiliza o termo participação parental exclusivamente para referir aquelas atividades que pressupõem algum poder e/ou influência em campos como o planeamento ou a gestão. Assim, para este autor, é importante procedermos, nesta fase, a uma distinção entre participação e envolvimento parental. Por envolvimento o autor entende o apoio direto prestado pelas famílias ao educando. Já o conceito de participação remete desde logo para a integração de órgãos na escola para que se possa proceder à troca de informação entre a família e a escola.

O envolvimento parental, para o autor, é considerado como o desenvolvimento e execução de todas as atividades desenvolvidos pelos progenitores para os filhos, com o intuito primordial de obtenção de sucesso educativo, sendo que as mesmas tanto podem ser levadas a cabo em casa como na escola.

Contudo, urge ainda a necessidade de, neste ponto. clarificarmos o conceito de encarregado de educação. Como se constata, esta é uma designação utilizada vulgarmente no contexto escolar, para fazer referência ao indivíduo que, no ato da matrícula de um aluno menor de idade, se responsabiliza, perante a escola, pelo acompanhamento da vida escolar da criança, independentemente do vínculo familiar que os possa unir e de lhe estar ou não atribuído o poder paternal. Corresponde, por conseguinte, à pessoa que mantém uma relação privilegiada com a escola. Na maior parte dos casos, o encarregado de educação é um dos progenitores, geralmente a mãe. No entanto, em muitas situações, esta função é assumida por outros familiares como os avós ou irmãos mais velhos. A figura do encarregado de educação coincide, na maioria das vezes, com o papel dos pais e das famílias, pelo que, com o avançar do tempo, ambos os termos acabam por coincidir entre si e muitas das vezes são utilizados com o mesmo significado.

1.1. Perspetiva histórica e enquadramento legal

Para se compreender a escola, tal como a conhecemos hoje, temos efetivamente que recuar no tempo e na história em que não existia uma instituição voltada para o ensino, em que o plano de estudos não se encontrava organizado em diferentes ciclos e, onde o vocábulo participação, não entrava no campo das políticas educativas do nosso país.

Estando assim a recuar no tempo e na história, remontando ao século XVIII e XIX, à época da industrialização, onde o ensino se caracterizava essencialmente, pela transmissão dos saberes necessários e fundamentais à integração do ser humano, que se processava no seio

da família e também da comunidade (Igreja) ministrada nas escolas paroquiais e catedrais. Assim, numa primeira fase, a Igreja desempenhou um papel fundamental no que concerne à criação e controlo dos novos meios de formação (Sá, 2004). Este magistério da Igreja viria a manter-se preponderante por um período largo de tempo. Sousa Fernandes (1992) corrobora com a ideia apresentada e menciona que o século XIX ficou marcado por inúmeras inovações ideológicas de cariz político, veiculadas num projeto educativo assente na filosofia das luzes, em que o Estado se afirma progressivamente como a única instituição com força política capaz de dirigir o novo projeto educativo. Deste modo, Estado e Igreja foram repartindo entre si o poder sobre a educação formal, deixando para as famílias somente a missão de enviar os filhos à escola e assim, as funções educativas da escola passam então a alargar-se para além das finalidades meramente institucionais e os professores foram-se afirmando cada vez mais como profissionais e funcionários do Estado, ao qual não se podiam opor. Esta aliança de interesses entre o Estado e os professores acabou por colocar a família e a comunidade, em geral, à margem de todo um processo educativo. No entanto, em bom rigor, a educação sempre existiu, assumindo várias formas e diferentes modalidades de ensino, consoante o momento.

A educação, num período remoto anterior ao da emergência da instituição escolar, era essencialmente informal e os mais novos aprendiam fundamentalmente através da imitação e a educação formal ficava de forma geral para as elites (Silva, 2010). Relativamente ao ensino obrigatório, vigorava a ideia de que os portugueses não necessitavam de ser alfabetizados. Contudo, para concretizar esta intenção, foram tomadas medidas como o encerramento de escolas móveis e o impedimento de frequentarem a escola os alunos que reprovassem mais de três vezes (Nóvoa, 2005).

A escolarização, nesta época, entende-se aqui de forma sumária como um processo formal, que inclui, essencialmente, o acesso à leitura e à escrita, decorrentes de um processo de sedentarização da população.

Assim, no decorrer do século XIX, constata-se que os pais não se interessavam pela educação dos seus filhos, não compareciam nas escolas e apenas pressionavam os professores quando necessário para facilitar o processo educativo dos seus filhos (Sá, 2004). A separação de funções entre escolas e famílias parece, assim, ser condição de existência da própria escola, mesmo quando as famílias não a questionam. (Silva, 2010). Nesta altura, aparece legislação a defender que o Estado devia ceder às pressões familiares, criticando assim a lógica consumista e pragmática da atitude dos pais perante a escola (Sá, 2004). Contudo, apesar desta representação, em 1895, surge o Decreto-Lei de 14 de agosto, que aprovou o regulamento geral do ensino secundário, reconhecendo-se, pela primeira vez, o direito dos pais de serem informados e responsabilizados pela função que desempenham, criando um elo de ligação entre a escola e as famílias denominado por “o caderno escolar” e a pedido dos diretores é incumbido que as famílias examinem regularmente o mesmo, com o intuito de se manterem a par da prestação escolar dos seus filhos. Segundo Lima e Sá (2002), aos pais é deixada a tarefa de colaboração e não só de partilha de informação.

A implementação da República, em outubro de 1910, veio introduzir a ideia de homem novo, entendido como ator social ativo e competente. Nesta linha de pensamento, a instrução passa a ser entendida como um “instrumento imprescindível e essencial à democratização do país” (Sousa Fernandes, 1992, p. 313), tomando-se consciência da ligação entre educação e desenvolvimento. O surgimento do novo regime é acompanhado da distinção entre educação e instrução, percecionando-se esta como uma das componentes da ação educativa global, em que a legislação reforça as competências do reitor, veiculando-se ainda segundo alguns normativos legais, uma imagem menosprezada dos pais (Lima & Sá, 2002).

Na segunda metade do século XX, assiste-se a profundas alterações sociais e a uma reconfiguração da relação escola- família (Silva & 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.

Em termos de síntese, como constatamos e segundo Sá (2004), ao longo do processo de construção da escola, verificamos que a reforma Pombalina desempenhou um papel fundamental sobre a participação dos pais/EE nas escolas. No entanto, se este processo, por um lado, libertou os professores do controlo exaustivo da Igreja, por outro, parece efetivamente ter conduzido a uma certa marginalização dos pais ao longo do processo educativo.

Em 1968, com a publicação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, começam progressivamente a surgir alterações em relação ao que, até então, era estabelecida entre a escola e a família. Com o surgimento do novo estatuto, verificamos que cada escola deve fornecer aos alunos um serviço de orientação escolar, com o principal objetivo de proporcionar aos encarregados de educação e aos alunos, elementos informativos capazes de os auxiliar ao longo do seu percurso escolar, nomeadamente aquando dos problemas inerentes a todo o processo (Silva, 2003). Contudo, não podemos deixar de salientar que esta publicação, para além do mencionado, permitiu também que existisse a possibilidade de um representante legal ser convocado para as reuniões do conselho escolar (Silva, 2003). No entanto, apesar de ficar patente a ideia que existia efetivamente uma vontade acrescida da

parte da escola em modificar a relação que, até então estabelecia com os familiares, não podemos deixar de mencionar que, apesar das inúmeras alterações verificadas com a implementação dos referidos decretos, a relação entre a escola e a família ocorria ainda de forma bastante controlada, visto que esta ligação era sempre estabelecida em função da escola e sempre que a escola o permitisse. Assim, até ao 25 de abril não podemos mencionar que existisse uma representação dos pais e/ou EE nas escolas portuguesas.

Após o 25 de abril, mais propriamente a partir de 1975, assiste-se à continuação da 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 antes, associada a uma crise de legitimação do Estado. Não obstante o processo de participação parental estar a ser orientado e valorizado pelas prioridades dos professores e pela condescendência dos pais, mais do que pelas exigências políticas governamentais, vários investigadores (Stoer, 1986; Lima, 1992; Santos, 2009) consideram que 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.

Neste período começou a verdadeira ligação da escola à família. Até então, como verificamos, cada um destes agentes educativos tinha um papel distinto e não interferiam entre si. Lima e Sá (2002) mencionam que, ao longo dos tempos, mesmo em termos legislativos, os pais eram encarados como sofrendo de algum tipo de *deficit* em que não se interessavam pela educação formal dos filhos, não cumprindo assim a sua obrigação de cooperadores, visto que quando eram convocados, não compareciam nas escolas e a sua participação no processo educativo era nula ou quase inexistente, pressionando o poder político e também os professores para o facilitismo na educação.

Segundo Lima e Sá (2002), nesta fase, as escolas passaram por grande confusão que se deveu essencialmente à demissão dos reitores, contratação de professores e criação de

comissões de gestão. No entanto, mesmo este sendo um momento que aponta para as relações formais mais estreitas entre escolas e famílias, no sentido da sua universalização, temos de ter em consideração o Decreto-Lei de 21 de dezembro de 74 que constitui, segundo Silva (2003), a primeira tentativa de implantação e construção do ensino pós- primário, com uma gestão democrática que substitui as atuais comissões de gestão pelos conselhos diretivos.

No que concerne às famílias, no período após o 25 de abril, o Decreto-Lei de 21 de dezembro, no seu artigo 38.º, vem sugerir aos conselhos diretivos que fomentem o contacto, e que desta forma, promovam e apoiem a criação de associações de pais (Lima & Sá, 2002).

Segundo o autor supracitado, com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, é, pela primeira vez, feita referência à representação de um elemento da associação de pais em órgãos da escola, sendo o mesmo isento de voto. Em 1977 é publicada a Lei 7/77 que estabelece as regras para as associações de pais, para o ensino primário e secundário, constituindo, no entanto, um marco fundamental para a presença dos pais nas escolas (Lima & Sá, 2002). Esta lei regulamenta a gestão das escolas, permitindo a participação dos encarregados de educação nos conselhos pedagógicos e constitui, a primeira legislação que autoriza a presença dos pais nas escolas.

No entanto, como constatamos ao longo da revisão bibliográfica efetuada, até meados da década de 80, apesar de publicações de todos os decretos de lei mencionados, não se registaram alterações significativas, no que concerne à participação dos pais/EE nas escolas, visto que só se admitia a participação de um representante legal do aluno no Conselho Pedagógico.

Após o 25 de abril, muita legislação é produzida no que concerne à participação dos pais na escola, sendo interessante verificar que esta parece resultar mais da necessidade da administração central, do que da pressão dos pais para que tal aconteça. O primeiro documento oficial português que faz referência ao envolvimento dos pais é a Constituição da

República Portuguesa, aprovada pelo Parlamento no ano de 1976, cujo objetivo passa por garantir o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, (alínea a) do artigo 74.º), reconhecendo a obrigação do Estado na cooperação com as famílias na educação, sendo que esta passa a ser encarada como um elemento fundamental na sociedade. Segundo Diogo (2002), desde então, a legislação produzida foi no sentido de alargar e consolidar a presença dos pais na escola.

O sistema educativo vê-se confrontado com a crescente necessidade de responder de forma adequada aos novos contextos sociais e políticos, no que concerne à transmissão de competências e valores que não podem ser ignorados e, neste sentido, exige legislação sobre a educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 apresenta-se como a principal reguladora do sistema de ensino português e, desde que a mesma foi publicada, que de certa forma, reconhece a variedade cultural e a participação dos pais nas escolas ao institucionalizar-se a ligação da escola ao meio e a constituição e desenvolvimento de comunidades educativas dinâmicas, onde as famílias e seus representantes devem desempenhar um papel de relevo. Assim, o artigo 43.º, no ponto 1, impõe o respeito pelas regras da democraticidade e de participação no Sistema Educativo. No mesmo artigo, o ponto 2 explicita a participação de professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas das atividades sociais, cívicas, culturais e ainda de instituições de caráter científico. Já a administração e gestão, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, as escolas devem orientar-se essencialmente por princípios de democraticidade, como refere o artigo 45.º, ponto 2: “Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimento de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível e ensino”. Já no ponto 7 do mesmo decreto, os pais surgem assim, investidos de novas responsabilidades e

novos poderes, sendo-lhes concedida a possibilidade de participarem na tomada de decisões em dois órgãos determinantes: O Conselho da Escola e o Conselho Pedagógico.

As décadas de 80 e 90 constituem, efetivamente, um ponto de viragem a nível das mudanças políticas, culturais e económicas, cujas consequências foram visíveis ao nível da educação. Neste mesmo período, o Estado, em grande medida influenciado pela conjuntura atual, adquire centralidade e redefinição das suas funções (Lima & Almerindo, 2002, p.7).

Neste novo contexto, as reformas da educação ressurgem como tecnologias da mudança social, sendo supostamente capazes de promover a adaptação dos indivíduos às novas exigências ditadas pela economia e pelos desafios vigentes. Ainda que predominantemente despoletadas pelo Estado, verifica-se uma forte similitude entre alguns eixos estruturantes e estratégias adotadas nas mudanças ao nível da educação (Lima & Almerindo, 2002, p.7). Assim, com os trabalhos da comissão de reforma ocorreram alterações significativas no papel do Estado na tomada de decisão e administração escolar. De modo geral, constam medidas de descentralização administrativa, ampliação da participação da comunidade local e reforço da autonomia dos sistemas e das escolas públicas (Carvalho, 2014).

A 10 de maio, é publicado o DL n.º172/91, que integra o denominado “Novo Modelo de Administração e Gestão Escolar”. Foi implementado, a título experimental, num número limitado de escolas (21 escolas a nível nacional e 3 áreas escolares, tendo-se alargado no ano letivo seguinte a mais 28 escolas e 2 áreas escolares) e coexistiu com o DL 769-A/76. Os grandes princípios deste modelo são os da representatividade, democracia e integração da comunidade, onde se destacam sobretudo os órgãos assembleia de escola e conselho executivo.

O decreto definia, no artigo 5º, os órgãos de direção, administração e gestão: Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar, Diretor Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Coordenador de Núcleo (nos estabelecimentos agregados em áreas escolares).

Nessa conjuntura, propõe um órgão de direção integrando representantes da comunidade e um órgão de gestão de topo, constituído entre os professores e outros de gestão intermédia.

Esta divisão entre direção e gestão seguia a linha de que a escola deveria ser dirigida pela comunidade (embora 50% dos elementos fossem professores) e gerida por um órgão de natureza técnica (constituído somente por professores) que privilegiasse os critérios pedagógicos na sua ação.

Esta estrutura organizativa estabelece novas relações de poder dentro das escolas, o Conselho de Escola passa a ser o órgão com mais peso na definição da política da escola, sendo que é o órgão que define os princípios fundamentais da escola e o principal promotor da integração da escola no meio que a envolve.

Embora o DL n.º172/91 consagre esta situação de paridade entre professores e restantes membros, determina, no entanto, que o presidente do Conselho de Escola seja sempre um representante dos professores, o qual possui voto de qualidade.

Em síntese, este modelo pretendia equilibrar os poderes entre os diversos setores (professores, pais, alunos) mas pensamos que ele não foi conseguido, saindo os professores beneficiados ao estarem representados no Conselho de Escola com 50% dos elementos, sendo o presidente desse órgão professor; o Diretor Executivo, que é professor, também pertence ao Conselho de Escola; sendo ainda o Conselho Pedagógico constituído maioritariamente por professores e presidido por um deles. Além disso, e entre outras razões, como a cultura do país ainda está pouco desenvolvida ao nível da participação e, sendo ainda os professores reconhecidos como os conhecedores dos assuntos da educação, é natural que todo o conselho respeitasse mais a posição destes do que a dos elementos não docentes.

O Decreto-Lei 921/92, de 27 de setembro, no seu artigo 9.º estabelece as competências inerentes aos diretores de turma com o intuito de assegurar a participação dos pais e

encarregados de educação, nomeadamente no acompanhamento e orientação do seu educando (Silva, 2003). Para além do mencionado, esta legislação alarga e consolida a presença dos pais na escola, ao regulamentar a sua participação em órgãos escolares, conferindo, em certa medida, uma certa estabilidade aos órgãos assegurando a máxima democraticidade do sistema, bem como a sua clara representatividade local.

Entre o período de 1994 a 1997, é notória a existência de um vazio legislativo no que respeita às relações escola/família. Contudo, em meados de 1998 surge o novo modelo de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino (Decreto-Lei n.º 115, de 4 de maio) com o objetivo de concretizar na vida das escolas, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. No artigo 6.º, relativo ao regulamento interno, é mencionada a obrigatoriedade da assembleia ter na sua constituição a presença dos pais/EE.

No artigo 40.º do referido regime, é reconhecido aos pais o direito de “participação na vida da escola” e participam ainda, com direito a voto, na eleição dos membros do conselho executivo. Em 1998, surge o Decreto-Lei n.º 270/98 que, “do ponto de vista da relação escola-família não traz nada de novo. Na prática limita-se a consagrar o estatuto de ator social, atribuído aos pais” (Lima & Sá, 2002). Todavia, tudo indica que, na prática, essa participação tem envolvido, pelo menos até ao presente, uma elite de pais, independentemente do seu grupo social de pertença.

Mais recentemente, a legislação que regula a participação dos EE na Escola é o Decreto-Lei n.º 75/2008 que estabelece o novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação. Este documento aponta para a necessidade de reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção dos estabelecimentos de ensino, para além de lhes assegurar os direitos de participação no processo educativo. Segundo Lima (2002), aos pais, enquanto responsáveis primeiros pela

educação dos filhos, é conferido papel de destaque, nomeadamente através da sua inclusão como membros de pleno direito no órgão mais importante – o Conselho de Direção.

A Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro-Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno, dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

O objetivo da Lei passa, essencialmente, no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina, esforço e mérito, na maior responsabilização de alunos e pais ou encarregados de educação e no reforço da autoridade efetiva dos professores e do pessoal não docente.

O estatuto aplica-se aos alunos do ensino básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais, sendo ainda aplicado aos estabelecimentos públicos de educação, formação e ensino, dado que estabelece os direitos e deveres do aluno.

O regime da presente Lei introduz alterações, referindo-se, em síntese, aos seguintes: direitos e deveres do aluno; representação dos alunos; faltas de pontualidade e faltas de material didático; maior celeridade da atuação disciplinar; estabelecimento da responsabilidade dos pais ou encarregados de educação em relação aos deveres dos seus filhos e educandos; incumprimento dos deveres dos pais ou encarregados de educação em relação à assiduidade, pontualidade e responsabilidade dos educandos.

Nos tempos atuais, no que concerne ao papel da família na escola, são unânimes as opiniões dos autores quanto ao papel que a família exerce em todo o processo educativo.

As relações fraternais foram já descritas em tempos remotos, de forma bastante sucinta por Adler (1984) e mais tarde por Freud (1913). Nesta descrição, os autores supracitados salientaram a importância que a família exercia sobre o desenvolvimento individual do ser humano.

A família está incluída entre as instituições sociais básicas, e é constituída tendo por base relações de parentesco cultural e historicamente determinadas (Carvalho & Almeida, 2010).

A sociedade espera que as famílias sejam capazes de proteger os seus elementos, promover a sua integração social, preservar o seu equilíbrio e assegurar a sua continuidade através da preservação de identidade. No entanto, as famílias são entidades dinâmicas que, por essa razão, estão sujeitas a mudanças e fatores imprevisíveis, pressões e exigências que, por vezes, fazem com que o sistema familiar se desagregue ou se modifique, ganhando uma nova homeostase (Gomes, 2010). Assim, a família terá como papel fundamental o de dar continuidade à vida humana, mas também terá a sua responsabilidade, através da educação dos seus filhos, preparando-os para viver em sociedade e fornecendo-lhes os valores essenciais e adequados para que estes, progressivamente, possam tornar-se indivíduos capazes de crescer de forma saudável.

A fratria constitui assim um contexto privilegiado para a aprendizagem, na medida em que permite que as crianças contactem com novas formas de ser e estar e mais tarde no contexto extrafamiliar, as crianças podem sempre recorrer às aprendizagens adquiridas para se orientarem no estabelecimento de novas relações. Contudo, perante um mundo cada vez mais 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. Atualmente, os pais reconhecem e legitimam o papel e poder dos professores na aprendizagem, modelagem, dificuldades e equilíbrio emocional dos seus filhos, deixando assim que o professor se encarregue de toda a educação.

Para Alarcão (2006), atualmente a escola e a família não podem ser encaradas como contextos de educação independentes, ambas são agentes de socialização primária que se completam mutuamente na formatura humana e social do indivíduo (Alarcão, 2006). Nesta

linha de pensamento, segundo a autora supracitada (2006), cada vez mais os pais devem procurar a colaboração da escola e até, interessarem-se ativamente pela vida da escola. Para Alarcão (2006), tanto a família como a própria escola, têm a obrigação de educar o aluno e ajudá-lo a desenvolver-se na sua tripla dimensão bio-psico-social. Deste modo, o relacionamento mais próximo dos pais/EE com a escola dá uma maior noção do ambiente em que decorrem as aprendizagens e proporciona uma troca de experiências enriquecedoras para ambos, trazendo inúmeros benefícios para os alunos a nível cognitivo, afetivo, social e de personalidade (Polonia & Dessen, 2005). González (1992) refere que quando existem boas relações família – escola, o processo de aprendizagem é melhorado e conseqüentemente existe um aumento significativo do rendimento escolar.

Apesar de atualmente existir uma maior participação dos pais no processo educativo e na vida escolar dos seus filhos, como refere Silva (2003), a participação das famílias na escola não surgiu como uma resposta na sociedade em geral, mas sim como uma clara exigência legislativa. No entanto, independentemente da participação dos pais no contexto escolar ser real ou não, a mesma constitui atualmente uma mais-valia, não só para o aluno, como também para a eficaz gestão das escolas. Contudo, não deixa de ser importante referirmos que, atualmente, deixamos para trás uma história de participação subordinada a relações distantes, em que os governos não reconheciam os pais como agentes políticos e enquanto parceiros de uma gestão democrática. Deste modo, atualmente, quando nos debruçamos sobre a relação existente entre os pais/EE temos, efetivamente, de refletir sobre a conceção da família face às transformações sociais vigentes. Villas-Boas (1996) menciona que a aproximação das famílias tem aumentado nos últimos tempos, no entanto, os professores continuam a colocar algumas barreiras no que concerne à participação, destacando a visão negativa que ainda permanece sobre as famílias, pois consideram que muitos dos problemas com que os alunos se deparam na escola têm origem no seio familiar e no ambiente que se gera em torno da família. Por

outro lado, os professores resistem ainda à participação dos pais na escola, uma vez que receiam possíveis interferências com as suas funções. Porém, é importante salientar que a maioria dos contactos realizados pelos professores com a família e/ou EE tem por base problemas de ordem disciplinar ou falta de aproveitamento, pelo que os mesmos contribuem para estimular a participação dos pais (Silva, 2003).

Como constatamos, a participação dos pais/EE nem sempre é fácil, devendo por isso ser guiado por princípios éticos e democráticos. Neste sentido, torna-se pertinente, com base na situação económica da atualidade, saber o que os encarregados de educação esperam da escola e como participam na educação escolar dos jovens. Nesta linha de pensamento, Estêvão (1998) considera que a participação dos pais nas escolas não deve ser encarada como sendo debilidade, último recurso quando as coisas não andam bem, ou como necessária apenas nos eventos festivos promovidos pela escola. A interação deve ser encarada como sendo uma possibilidade de enriquecimento mútuo e de ampliação do espaço democrático na escola. Para o autor supracitado, no que concerne à participação dos pais/EE na vida escola, tal como acontece no ensino público, também no privado a participação é influenciada pelas questões culturais, económicas e sociais. Contudo, no privado, os pais possuem, efetivamente, uma postura de participação mais estruturada e pensada, dado que existe uma maior diversidade de ofertas, ao nível dos modelos pedagógicos e dos serviços. É ainda importante salientar que, por norma, no ensino privado, os pais são detentores de mais conhecimento, ao nível do funcionamento de ensino, o que origina, conseqüentemente, maior participação na vida escolar dos jovens.

Crozier (1997) considera que os fatores sociais também condicionam a relação entre a família e a escola, visto que a classe dos pais exerce um impacto direto sobre o capacidade dos mesmos intervirem na escolarização dos filhos. As famílias mais carenciadas, do ponto de vista económico, e mais desprotegidas, demonstram no geral, pouca confiança no que

concerne à sua capacidade de aprendizagem dos conteúdos lecionados na escola, o que acaba por limitar a sua participação e ajuda ao educando. Crozier (1997), a este respeito, refere ainda que, os pais que pertencem a uma classe média são capazes de elaborar os aspetos escolares dos seus filhos, ao passo que os pais da classe trabalhadora não o são, e quando interrogados, tendem a referir tendencialmente o comportamento dos seus filhos. Para Marques (1998) existe uma barreira adicional no que toca à participação dos pais na vida escolar dos seus educandos, que se resume à natureza da escola enquanto organização. Esta atua de acordo com procedimentos formais que dificultam a sua atuação perante as exigências atuais. Por outro lado, devido às mudanças estruturais da família e às alterações sociais e económicas, ocorridas nos últimos trinta anos, a escola passou progressivamente a assumir novas responsabilidades educativas de complemento à família. Nesta linha de pensamento, para que as famílias participem ativamente e cada vez mais na vida escolar, é necessário encontrar novos comportamentos e novas práticas que abranjam todos os agentes educativos.

Neste sentido, Canário (2001) considera que a educação é um processo constante de autoconstrução, sendo fundamental valorizar e potenciar as experiências dos alunos, bem como habilitar as famílias atuando para elas, ou seja, implicando-as diretamente no desenvolvimento de todos os processos educativos. No entanto, para que esta aspiração se concretize na prática, é necessário que existam novas dinâmicas de colaboração entre a família e a escola, que efetivamente recaem sobre uma nova gestão, nomeadamente no que se refere a uma nova relação de poder e ao seu funcionamento e interação com as respetivas famílias. Desta forma, compete aos profissionais e às famílias iniciarem o diálogo, constituírem redes de colaboração que potenciem oportunidades diferenciadas de participação (Montenegro, 1997). Neste contexto, urge cada vez mais a necessidade de se criarem programas de ocupação educativo para os tempos livres, para que a escola possa, de forma adequada, assegurar a complementaridade à família e premiar espaços de comunicação. Por

outro lado, urge também a necessidade de criar incentivos para as famílias, no sentido destas adotarem novos comportamentos e mais responsabilidade educativa.

Na Tabela 1, encontra-se sistematizada a perspetiva histórica da relação Escola-Família.

Tabela 1: Perspetiva histórica da relação Escola- Família

Modernidade	Pós- Modernidade	Reconfiguração da Relação escola-família
<ul style="list-style-type: none"> • Estado Nação • Papel regulador do Estado; • Direito à igualdade; • Escola para todos; • Relação escola/família existência de separação de poderes; • Escola para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania reclamada; • Crise escola de massas; • Novos tipos de famílias e novos processos de individualização social; • Educação permanente e repartida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Separação de pais entre a escola e os papéis parentais; • Surgimento de diferentes setores e interesses parentais; • Pai- consumidor (lógica do mercado) pai/parceiro (afirmação de identidades)

Fonte: Adaptado de Silva (2010)

1.2. A participação dos pais/EE na escola: análise sociopolítica

Partindo da premissa histórico-cultural de que os seres humanos se constituem através das relações que estabelecem uns com os outros, tal constatação não deixa de ser transferida para o âmbito escolar. Nesse contexto, pais e educadores tentam, sem a intenção de transferir responsabilidade e sim estabelecer diálogos, instituir formas de interações sociais que promovam a participação e cooperação entre as famílias e a escola. Através dessa relação as crianças aprendem, interiorizam conteúdos e constituem a sua identidade. Deste modo,

torna-se evidente que os laços entre a família e escola vão para além do caráter meramente institucional estabelecido.

Se nos debruçarmos sobre uma análise sociopolítica compreendemos que, desde a Constituição da República Portuguesa, que se estabelece o direito de participação na vida pública, exercido diretamente ou por intermédio de um tutor ou representante legal ou representantes livremente eleitos. Deste modo, Silva (2004, p. 249) considera que a relação escola – família não se confina ao espaço físico da escola ou às suas fronteiras físicas, sendo certo que, todas as interações que ocorrem neste contexto entre os professores e pais, transbordam essa fronteira física e supera, inclusive, esse conjunto de atores sociais. Por outro lado, o autor entende a relação entre a escola e os pais, como sendo uma relação de natureza complexa e multifacetada, ou seja, uma relação que depende de inúmeros fatores internos e externos ao próprio indivíduo e à instituição escola, que para melhor poder ser compreendida e estudada, deve ser analisada em duas vertentes, ou seja, a vertente escolar e a vertente família. Assim, ao propor a análise das interações que ocorrem entre ambos (professores e pais), o autor está a considerar dois planos distintos e independentes, no âmbito dos quais se movem contactos, interesses, aproximações e afastamentos, e se desenham situações de cooperação, de comunhão de interesses cujo foco reside na tensão relacional entre os agentes.

Expondo a sua noção e sentido de conceito do modelo de análise proposto, Silva (2004) considera que é justamente na vertente escola que ocorrem, com maior intensidade, essas interações, por iniciativa dos docentes ou por iniciativa dos pais (mais frequente a primeira possibilidade, do que a segunda, conforme o estudo empírico que suporta a análise efetuada), sendo que, tal vertente escola abarca todas as atividades realizadas na escola, de forma individual ou coletiva (por exemplo, encontro entre um professor e um pai de determinado aluno, ou uma reunião de professores ou reunião de pais). Contudo, podemos incluir de igual modo, nesta vertente, todas as atividades que se relacionem com a participação de

encarregados de educação em órgãos da escola ou em reuniões da associação de pais, visto que, o conjunto destas atividades constitui a parte mais visível da relação escola – família (Silva, 2004).

A par desta vertente, concorre a vertente lar (residência do aluno) onde se realizam as atividades relacionadas com a escola que ele aí desenvolve ou que ele e os seus pais/encarregados de educação desenvolvem em conjunto. Neste sentido, o autor considera incluir nos exemplos ou manifestações dessa vertente lar, as atividades relacionadas com os trabalhos de casa ou outras atividades manifestas de estudo (e o apoio que lhes é, ou não, dado pela família). No entanto, para Silva (2004), as atividades realizadas no lar escapam frequentemente ao conhecimento dos docentes e, como tal, são de difícil controlo por parte da escola, o que pode originar, muitas das vezes, a uma má avaliação, no que concerne ao empenho e envolvimento dos pais no processo educativo dos alunos. No que respeita às atividades realizadas na vertente lar, Silva (2004) propõe um horizonte mais alargado para as mesmas, sendo atividades que podem ocorrer fora de casa, mas promovidas ou proporcionadas pelos pais/encarregados de educação, como seja o caso das explicações, ou ainda, das que se destinam a aumentar o nível cultural e de formação das crianças que podem incluir a visita a museus e a bibliotecas. Todavia, o afastamento dos professores no que concerne a estas atividades, bem como o desconhecimento da sua realização, só recentemente foi reconhecido pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que enfatiza a aprovação e avaliação das estratégias de desenvolvimento, tendo em consideração o currículo nacional, bem como o projeto curricular de cada escola. Assim, o projeto curricular de turma, segundo Silva (2004), deve ser iniciado com base na caracterização da turma com recurso aos dados relativos às condições socioeconómicas, bem como ao percurso escolar dos alunos, ao nível etário e ao seu desenvolvimento psicológico.

Para o autor supracitado, para além das duas vertentes onde ocorrem as interações entre a família e a escola, considera que, para análise dessa relação, é necessário um enfoque particular no que concerne à vertente da escola e da família, propondo, por isso, que se considerem também especificamente duas “dimensões de atuação: individual e coletiva” (Silva, 2004, p. 249).

A dimensão individual engloba as atividades levadas a cabo ou realizadas por cada pai/encarregado de educação ou por cada docente, no âmbito da relação escola – família. Segundo o autor, servem de exemplos dessa dimensão, os contactos feitos pelos professores para os pais, podendo, também aqui, englobar todo o tipo de atividades desenvolvidas pela família, no contexto do seu lar, bem como as atividades realizadas pelos professores.

Por fim, a dimensão individual tem que ver essencialmente com a defesa de interesses particulares dos pais/EE diretamente junto da escola ou do docente, exemplos disso são as situações em que o encarregado de educação procura o professor para justificar as faltas de assiduidade, quando solicita a tomada de medidas de diferenciação pedagógica junto do docente com o intuito, por exemplo, de resolver determinadas dificuldades de aprendizagem em que a escola tem efetivamente de combinar medidas de apoio educativo com conhecimento prévio dos pais.

Quanto à dimensão coletiva, no que concerne à participação dos pais no contexto escolar, Silva (2004) menciona que esta dimensão está essencialmente relacionada com as atividades ligadas à associação de pais como representantes legais, no meio escolar dos próprios pais. Flores (2003) enfatiza que, na realidade, este tipo de dimensão tem pouca relevância nas interações entre a família e a escola, visto que a mesma acontece de maneira informal. Por outro lado, Canário (2001) acrescenta que as expectativas da escola, no que concerne à participação das famílias, centram-se sobretudo na sua comparência às reuniões.

Silva (2004) considera ainda que a cultura portuguesa da participação dos pais na vida das escolas foi marcada, durante décadas, por um isolamento da escola face à comunidade e meio onde se insere e que, ainda hoje, estigmatiza e influencia as interações escola – família, retirando protagonismo à afirmação da referida dimensão coletiva da manifestação dessa relação.

Estamos assim perante um conjunto de limites que, ainda hoje, condiciona a participação dos pais na vida da escola e limita a relação escola – família a um conjunto de interações, essencialmente no plano da escola e numa dimensão essencialmente individual: fatores organizacionais (ou institucionais), fatores inerentes à escola ou à cultura-escola e limites de natureza sociocultural que afetam diretamente os pais. Contudo, apesar de a lei decretar a participação dos pais nos órgãos de direção e na administração das escolas, a mesma parece não ser suficiente para mobilizar os pais, onde o défice de participação coletiva se pode ainda explicar por razões de natureza cultural e do nível socioeconómico, dominante no universo das escolas.

Em síntese, do ponto de vista legal, parece não haver qualquer obstáculo à participação dos pais. Essa oferta político-social encontra-se em nítida contradição, visto que a participação dos pais se opõe claramente à posição dos restantes agentes educativos. Contudo, não podemos deixar de mencionar as restantes “barreiras e/ou oposições” à participação dos pais/EE na contexto escolar, nomeadamente na dimensão das atividades coletivas. Nesta dimensão concreta, encontramos claros condicionamentos, nomeadamente no que concerne às entidades patronais, ou seja, a dispensa do horário laboral dos trabalhadores, para que estes possam exercer, de forma adequada, o papel de auxílio ao aluno e, mais uma vez, nesta dimensão, e a respeito da dispensa laboral, percebemos uma certa discrepância entre a proteção, ou o que é decretado por lei e a realidade praticada no dia-a-dia da escola.

2. A participação na organização escolar

A escola, para além de cumprir a sua função social que recai sobre o ensino teve, como constatamos, ao longo dos séculos, de incluir, resistir, transformar-se e reorganizar-se, de forma a perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade. Enquanto organização, a escola tem constituído, ao longo dos últimos tempos, um dos objetos de estudo preferenciais na área educacional.

A escola é um vasto sistema social que progressivamente tem vindo a ser construído, tendo em consideração as necessidades da sociedade, bem como os significados culturais vigentes. Assim, pode acrescentar-se que a escola é uma organização social que se concretiza em cada instituição escolar, sendo que cada escola é única na sua individualidade e na relação que construiu, ao longo do tempo, com os outros sistemas com os quais se encontra em constante interação, nomeadamente a família e a comunidade envolvente. Neste seguimento, as funções da escola passam sobretudo pela transmissão do conhecimento e pela promoção da aprendizagem, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento do aluno e da sua socialização.

Deste modo, diversas teorias têm contribuído para assegurar a sustentabilidade do funcionamento da escola. De seguida, podemos identificar essas mesmas teorias e parte dos elementos que as constituem. Assim, neste trabalho de revisão focamos a nossa atenção, em especial, para os modelos organizacionais, primeiro numa perspectiva generalizada que posteriormente se encaminhará para uma perspectiva particular, tendo em consideração a escola enquanto organização. Dentro de uma vasta panóplia de modelos organizacionais, optamos por nos debruçar sobre os modelos burocrático- racional, político, comunitário, de ambiguidade e neo-institucional. No nosso entender e no âmbito deste relatório, os modelos organizativos selecionados possibilitar-nos-ão desvendar e compreender alguns aspetos mais

ocultos das organizações escolares. Na verdade, qualquer um dos modelos permite o acesso a uma leitura explicativa sobre o funcionamento geral das escolas.

No que diz respeito ao modelo burocrático-racional, bastante aplicada nas nossas escolas, enfatiza a cultura sob uma perspectiva de integração profunda e coesa. Já o modelo político de interpretação das organizações é relevante, visto que, tem em consideração a panóplia de diversidades de interesses e objetivos dirigidos essencialmente às escolas e aos agentes educativos. No que respeita ao modelo de ambiguidade, este parece-nos abarcar algumas práticas que ocorrem nas organizações escolares. O modelo comunitário que confere um sentido mais humano, de proximidade nas relações e de empatia.

2.1. Formas de envolvimento e participação dos pais/EE na escola

2.1.1. Participação à luz do modelo burocrático-racional

Para Estêvão (1998), o modelo burocrático-racional, enquanto modelo analítico, permite a compreensão de alguns aspetos à estruturação e funcionamento das organizações em geral, e das educativas em particular, procurando, desta forma, promover a adequação dos meios aos fins.

O modelo burocrático de inspiração weberiana atribui grande importância à estrutura formal, realçando as questões da racionalidade e da dominação (sendo estas consideradas as dimensões mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações), exibindo um conjunto de características distintas, das quais se destacam: a centralização da estrutura de autoridade, a orientação por metas, um grau de formalização e de complexidade, processos racionais e centralizados de tomada de decisão e controlo (Estêvão, 1998).

Assim, este modelo determina que o modo mais eficiente de gestão não deve ser abordado fora do contexto da visão sociológica que o encorpa. Se é correto afirmarmos que a teoria da

burocracia assenta no pressuposto da procura da maior eficiência no funcionamento das organizações, por outro lado, não podemos circunscrever a organização burocrática a um conceito meramente formal. Deste modo, a organização é encarada como uma estrutura social, formalmente organizada, que responde a um sistema ideal concebido pela direção, em que a participação dos mesmos é subestimada e deixada para segundo plano (Estêvão, 1998). Nesta linha de pensamento, este modelo evidencia a necessidade de distinguirmos a estrutura formal da dimensão pessoal dos seus membros, tendo em consideração a definição das suas condutas para o alcance das metas. Este modelo evidencia a estrutura hierárquica da autoridade legal inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para o alcance de objetivos e finalidades, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para certificar a neutralidade e a progressão pelo mérito.

Esta perspetiva burocrática pressupõe a existência de uma solução organizacional universal, válida, e que seja relevante para todos os contextos, enfatizando a importância dos papéis e das relações formais para conceber as organizações como entidades responsáveis que criam regras de gestão, para assim coordenarem, as diversas atividades (Estêvão, 1998). Assim entendido, o modelo burocrático racional dá uma imagem altamente pré determinada, integrada e fechada das organizações, onde se consegue facilmente prever o comportamento dos agentes envolvidos em todo o processo (Firestone & Herriott, 1982 cit. in Estêvão, 1998, p.179). Para Lima (2001), este modelo acentua a relevância das normas abstratas das estruturas formais, bem como os processos de planeamento e de tomada de decisão, e o símbolo preditivo das ações organizacionais.

Perante esta perspetiva, o modelo tem merecido grande atenção e destaque por parte da comunidade científica, nomeadamente na área das organizações educativas, visto que o mesmo detém um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento

(Estêvão, 1998, p.180), entre muitos outros aspetos que contribuem para a compreensão das organizações.

Não obstante a sua relevância, tem surgido críticas no que concerne à sua inadequação ou insuficiência, também na área da educação. Crozier (1963, cit. in Estêvão, 1998, p.180) a este respeito menciona que o modelo apresenta todas as características (hierarquização, centralização das decisões) que se assemelham a uma máquina, sublinhando a este propósito (inovação) que as organizações privadas possuem menor grau de burocratização e que muitas delas estão paralelamente menos submetidas a um sistema centralista, logo, usufruem de melhores condições para poderem inovar.

Segundo Estêvão (1998), parece incontestável que as organizações educativas privadas apresentam certas dimensões burocráticas mais fortes, que são visíveis através de uma maior integração das suas metas e técnicas diárias na escola.

Para Canavarro (2000), o modelo, no âmbito da organização escolar, afasta-se do essencial, nomeadamente na elaboração de políticas aquando de um trabalho pedagógico. De facto, perante este modelo, a escola terá efetivamente de ser relativizada, visto que a realidade escolar não se confina à aplicação de regras. No entanto, ao promover e garantir a estabilidade e a rotina, este modelo, segundo Silva (2011), cria condições para que se estabeleça uma rigidez, dificultando a mudança, a criatividade e o espírito de iniciativa, originando conseqüente e inevitavelmente, uma “zona de conforto” que possibilita, a quem executa as tarefas, uma entidade de competência que pode, efetivamente, não corresponder à realidade. Desta forma, para Estêvão (2004), o modelo ao determinar uma visão integradora das organizações, acaba por ignorar que as organizações escolares se veem também rodeadas de conflitos e se predispõem à inovação. Para o autor, este modelo não pode ser considerado de modo algum suficiente, sobretudo quando nos debruçamos sobre as organizações escolares e

sobre o confronto com situações de grande dependência política e autoridades externas à escola (Estêvão, 1998, p.183).

Apesar de todas as características assinaladas, o modelo weberiano constitui efetivamente um marco no que concerne ao desenvolvimento da teoria organizacional contemporânea, visto que se concentra essencialmente naquilo que podemos denominar por versão da realidade (Lima, 1998). Quanto à sua estrutura, o mesmo perspectiva-se como um modelo unitário, que não nos traduz, por isso, o caráter complexo e multifacetado das estruturas.

Sendo a educação um serviço social prestado à comunidade, sob a alçada do Estado, mais concretamente do Ministério da Educação, consideramos que o modelo burocrático se encontra enraizado no funcionamento da organização escola, dado que o referido modelo pressupõe a existência de uma escola sem autonomia e dirigida pelos serviços centrais.

Para Formosinho (1986, p.67), o “espírito que informava a gestão democrática das escolas preparatórias e secundárias foi reduzido a gestão corrente e a uma prática de maior rigidez na implementação das normas.”. Nesta linha de pensamento, consideramos que a escola é uma organização complexa, destinada a responder às exigências da sociedade e a preparar a força de trabalho por ela requerida, sendo que, atualmente, tem sido conseqüentemente levada a organizar-se noutros moldes. A burocracia materializa-se nos exercícios rotineiros, nas normas disciplinares, no sistema de avaliação e na hierarquia dos cargos.

Contudo, não podemos deixar de salientar Weber (1964 cit. in Estêvão, 1998, p. 178) que considera esta abordagem uma das mais coerentes e imprescindíveis para procedermos à compreensão e caracterização das organizações, nomeadamente a organização escolar. Para o autor, a organização é primordialmente um problema político, consistindo uma forma de dominação legítima, dado que, para Weber, existem determinadas dimensões que a distinguem e lhe dão uma clara superioridade técnica, quando comparado a outras abordagens.

Como constatamos, as organizações formais de educação passaram por um período significativo de discussões e controvérsias, a respeito dos paradigmas estabelecidos. Nesse contexto, começam, progressivamente, a ganhar destaque as discussões acerca das novas formas organizacionais.

Assim, o modelo burocrático, sendo um modelo analítico, permite a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estrutura e funcionamento das organizações sobretudo educativas. Ele pressupõe uma escola sem autonomia que, efetivamente, é destinada a responder às exigências da sociedade, pressupondo a separação entre conceção e ação.

A participação mais substantiva é transportada para a escola, dando origem a funções especializadas, sendo que, o professor é submetido a um minucioso sistema de planeamento, coordenação e controlo. Aqui, foram consideradas as necessidades do professor, da organização escolar, bem como os seus interesses concretos (Estêvão, 1998). Em suma, apesar de ser um modelo muito criticado, revelou-se um dos mais perenes.

2.1.2. Participação à luz do modelo político

O modelo burocrático esteve na base da análise organizacional, sendo considerado como uma teoria dominante pelos diversos investigadores, nomeadamente na área da educação. No entanto, os seus pressupostos fundamentais, dos quais podemos destacar a racionalidade, a estabilidade e ainda a previsibilidade, foram postos em causa por outros modelos conceptuais. Deste modo, surge o modelo político que dá importância à atividade política, considerando que a mesma é uma dimensão essencial para as organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder, e que os conflitos são normais e se constituem em fatores significantes de promoção de mudanças (Estêvão, 1998). Por outro lado, segundo o mesmo autor, neste modelo reconhece-se que a participação dos agentes pode ser intensa, mas também algo inconstante em que as metas organizacionais são ambíguas,

estando assim sujeitas a interpretações políticas que nem sempre são coincidentes, emergindo sobretudo do processo de negociação.

Como constatamos neste modelo, outros aspetos passaram a ser realçados na vida das organizações. A política constitui uma importante fatia da vida das organizações. A metáfora política, dado que a atividade política se transformou num elemento fulcral da vida das organizações, tendo em conta que inúmeros aspetos (as metas, os objetivos, a estrutura, os estilos de liderança) inerentes às organizações desfrutam de uma dimensão política. Os indivíduos não pensam todos de igual modo. Neste contexto, também as opiniões dos agentes divergem, os interesses de cada um provocam inevitavelmente conflitos. É assim que os modelos políticos se apresentam como um instrumento prático para nos debruçarmos sobre a compreensão da relação existente entre a política e a organização. Deste modo, alguns estudos científicos, levados a cabo neste âmbito, chegaram à conclusão que o fator mais significativo e capaz de afetar a produtividade de uma organização passa, efetivamente, pelas relações interpessoais que são desenvolvidas no contexto de trabalho (Hersey & Blanchard, 1988).

Segundo Estêvão (1998), partindo da importância atribuída às relações interpessoais, este modelo recai essencialmente sobre as estratégias e táticas de conflito, com o intuito primordial de evitar a sua existência. Canavarro (2000, p. 77) define o conflito e os interesses da seguinte forma: “os interesses como derivados de aspetos cognitivos e afetivos (...) que acabam por condicionar e orientar o nosso comportamento para uma determinada direção, constituindo esta, a sua força, no processo de relação do indivíduo com o meio. (...). Para o autor supracitado, no conflito já ocorre colisão de interesses. (...) Muitos conflitos tendem a enraizar-se no funcionamento duma determinada organização, a institucionalizar-se, a fazer parte da cultura da organização. (...)”.

Deste modo, qualquer que seja a atitude comportamental dos indivíduos, resultará sempre um determinado impacto na vida organizacional, dado que todos os membros da organização

detêm uma certa influência. Por outro lado, no que concerne às organizações educativas, o modelo político realça as construções sociais como sendo o palco de uma arena de luta e liberdade, onde a tomada de decisões decorre segundo processos de confrontação e de negociação fundamentados nos interesses conflitantes e estratégias de poder, visto que, as metas organizacionais são ambíguas e nem sempre coincidentes, a participação dos atores pode ser mais intensa em certas ocasiões assumindo variações em termos de intensidade em processos de negociação (Estêvão, 1998). Para Bush (1986, cit. in Estêvão, 1998, p.186), a estrutura das organizações educativas é entendida como uma realidade conflitual, em que a definição de determinados objetivos obedece a um processo, também ele conflituoso, entre os diferentes agentes que colaboram com a organização escolar. Partindo do exposto até ao momento, podemos mencionar que todas as estruturas organizacionais pressupõem uma hierarquia de um quadro de objetivos e metas, e de um exercício de poder que permita alcançar os objetivos delineados.

Ball (1987, cit. in Estêvão, 1998, p.187) ao reportar-se ao contexto escolar em específico menciona que as escolas são um espaço de disputa de ideologias, são lugares onde confluem influências de cariz interpessoal, compromissos e negociações, onde os mecanismos de poder são mobilizados, de forma estratégica, pelos agentes, numa micropolítica singular, evidenciando a dimensão da organização como “construção social”. No que concerne às interações políticas diárias, no contexto escolar, o autor salienta o facto de os professores mobilizarem concretamente “estratégias micropolíticas” que tem que ver com o uso estratégico do poder.

Crozier (1963, cit. in Estêvão, 1998, p.188) debruçou-se também sobre a análise do poder nas organizações. Assim, com base no seu estudo que recai essencialmente sobre a influência que o poder exerce sobre uma organização, conclui e demonstra que os diferentes jogos de poder são capazes, por si só, de resolver os problemas que as organizações provocam.

Neste sentido, Friedberg (1995) menciona que os diferentes jogos de poder, podem ser denominados por “troca política”, uma vez que os indivíduos trocam recursos, ainda que manipulem, a seu favor, as regras que determinam esta troca.

No entanto, e no caso da organização escolar, os constantes jogos de poder e de conflito não impedem que as escolas prossigam com a sua atividade, dado que o clima que se gera em torno desta organização acaba por ser o resultado de um clima de confrontação que possibilita que os grupos continuem a funcionar com algum grau de efetividade (Silva, 2011).

A escola pode ser encarada como um *locus* político, visto que evidencia uma estrutura informal, dado que pretende essencialmente ligar os agentes entre si o que origina, na maioria das vezes, conflitos de poder. A análise da escola à luz do modelo político permite, aos vários atores, salvaguardar, mediante estratégias variadas, as suas posições no seio da organização.

Neste contexto, os interesses dos professores podem ser divididos em 3 grupos: os interesses pessoais, profissionais e políticos. Os interesses pessoais estão ligados às questões de autonomia, estatuto, território e recompensas; os interesses profissionais referem-se ao empenho dos professores, consoante as suas atividades pedagógicas; já os interesses políticos relacionam-se com a adesão destes profissionais, a opções de política (Estêvão, 1998).

Para este último autor, nas escolas os conflitos de interesses são normalmente resolvidos através do poder. Assim, neste contexto, podemos encontrar dois tipos de poder: o poder enquanto autoridade que tem que ver com poder formal, que se situa fundamentalmente na estrutura da organização, bem como com o poder enquanto influência, poder informal, que se manifesta através do conhecimento, experiência pessoal e personalidade do professor.

Nas organizações escolares, o “jogo político” é notório sobretudo em situações de mudança entre diferentes agentes educativos na defesa de interesses. Contudo, este funcionamento político da escola não permite aos indivíduos propriamente ganhos materiais, mas sim ganhos em termos de influências, prestígio e estatuto. No entanto, ainda que este

ocorra em certas organizações escolares, é fortemente condicionado, por fatores políticos externos, legislativos e normativos.

Todavia, este modelo, tal como sucede como o modelo burocrático, não está isento de críticas. Uma das mais apontadas atende à sua fragilidade, bem como ao facto do mesmo estar dominado pelos conceitos de interesse, conflito e poder. Para Bush (1984 cit. in Estêvão, 1998, p.186), os grupos de interesse estão altamente realçados em detrimento da organização. Por outro lado, segundo o autor supracitado, este modelo é principalmente um modelo descritivo, interpretativo. No entanto, em defesa do modelo político, podemos mencionar que este modelo, como constatamos, apresenta uma imagem mais real das organizações e ainda promove, efetivamente, um conjunto de tomada de decisões. Por outro lado, este modelo auxilia-nos na interpretação e desconstrução das ideias preconcebidas de que as instituições nas escolas constituem sistemas integrados que podem ser encarados como organizações e que, para além disso, permitem-nos compreender o comportamento humano em torno destas organizações.

2.1.3. Participação à luz do modelo comunitário

Este modelo apresenta-se, essencialmente, como uma adaptação à compreensão das organizações educativas privadas, tendo em consideração o modelo comunitário que tem por base, na sua essência, os modelos anteriores. Assim, este modelo acaba por suprimir lacunas que existiam nos anteriores, sendo o que melhor se adequa às escolas. Define as organizações como sendo um “sistema cooperativo”, privilegiando a estrutura informal protetora da componente humana, individual, protegendo-a da organização, enfatizando assim a participação de todos os membros da organização (Estêvão, 1998).

No entanto, quando nos debruçamos sobre a perspetiva comunitária, no que concerne à análise das organizações, temos de ter em consideração a sua dimensão integradora que,

quando aliada a um sistema de valores, reforça a codificação unívoca e o entendimento comum aos objetivos da organização (Estêvão, 1998). No entanto, em bom rigor, este modelo encara a organização como uma nova unidade social capaz de proporcionar um novo lar, ou seja, um lugar de segurança emocional.

Dentro desta lógica, e perante a resolução dos conflitos que podem eventualmente surgir no âmbito das relações, a organização da escola deve estar munida de uma estrutura que facilite a interação construtiva, a seleção de pessoal, bem como a influência mútua, a lealdade e a confiança. Deste modo, espera-se assim conseguir com este modelo a organização, o trabalho de grupo, e a motivação de forma a alcançar os objetivos delineados. McGregor (1980, cit. in Estêvão, 1998, p.191) menciona o princípio da integração, visto que, para o autor, este princípio auxilia na concretização dos objetivos e simultaneamente na luta pelo poder.

Neste modelo, deparamo-nos também com o que Mintzberg (1986, cit. in Estêvão, 1998, p.192) define como a configuração “Missionária”, ou seja, são apresentados nesta configuração muitos elementos que se podem efetivamente assemelhar à comunidade, visto que os mesmos possuem fluxos entre as coligações internas e externas. No entanto, este modelo em específico tem sido posto em causa, sendo substituído por outros conceitos que progressivamente têm ganho alguma relevância e destaque nas análises organizacionais, de entre os quais podemos destacar, o conceito de clima e cultura organizacional, visto que ambos celebram o enraizamento na comunidade e ocultam as vicissitudes que passam pelas relações de poder.

Uma outra forma que pode encaixar na perfeição, neste modelo, é aquele a que Rothschild-Whitt (1979, cit. in Estêvão, 1998, p.193) descreve como organizações democráticas coletivas. Este tipo de organização, segundo o autor supracitado, apresenta dimensões como, entre outras, alocação da autoridade na comunidade e uma orientação para o

consenso pela negociação, bem como uma divisão mínima do trabalho e a estratificação igualitária de acordo com o ideal de comunidade, com relações holísticas pessoais e valiosas entre si mesmas, possuindo, em última instância, um número mínimo de regras formalizadas.

Já Bush (1995, cit. in Estêvão, 1998, p.193) apresenta-nos o modelo “colegial” caracterizando-o como um modelo que possui uma forte orientação normativa, partindo do pressuposto que, todos os membros concordam com os objetivos organizacionais, em virtude de partilharem os mesmos valores e de participarem da definição dos objetivos que se propõem a alcançar. Deste modo, a estrutura pode ser definida como sendo objetiva sem, no entanto, obedecer a uma estrutura hierárquica rígida. Congruentemente, também o estilo de liderança adotado neste modelo, é influenciado sobretudo pela sua natureza colegial dos processos de tomada de decisão, surgindo o líder como um entre iguais. Esta perspectiva é acompanhada ainda por referências comuns como “comunidade educativa” e “projeto educativo”, sob o véu da comunhão de valores e de ideias de vida, a originalidade de certas escolas (do setor privado) face a outras (do setor público). Assim, esforço de preservação e resguardo entre os “mestres” e os discípulos”, as organizações privadas prolongam, de forma natural, o lar.

Nesta linha de pensamento, Estêvão (1998) considera que o ponto de comunicação entre as escolas e os pais, no setor privado, tende a aparecer mais frequentemente no domínio simbólico. No entanto, vários autores debruçaram-se sobre o *ethos* comunitário, no que concerne às organizações privadas, concluindo que a sua missão e o seu clima organizacional são profundamente modelados pelo *ethos*, consolidando assim uma “comunidade funcional”, entendida como aquela em que as sanções e as normas sociais surgem fora da estrutura social, mas que as reforçam e as perpetuam, tornando-se assim como uma fonte de apoio aos pais (Estêvão, 1998). As instituições escolares privadas, ao inculcarem um maior sentido de

integração nos alunos, bem como metas educacionais mais elevadas, estão a proporcionar-lhes uma melhor preparação académica.

No que concerne ao vetor mais político deste modelo, temos assistido a algumas tentativas de resguardar a imagem das escolas enquanto comunidades educativas, atribuindo-lhes assim um forte potencial político de transformação social e das relações estabelecidas com a sociedade, vinculada às ideias de descentralização, de recontextualização da ação social, de horizontalidade das relações de poder e comunicação, de participação e de transformação social destacando o carácter intersubjetivo das relações entre os membros.

Contudo, e não obstante a todos estes esforços, este modelo também foi alvo de algumas críticas, visto que o mesmo parece incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e aleatoriedade no que concerne à construção interna das organizações educativas. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que, apesar da sua forte fundamentação teórica, a mesma não tem sido capaz de inverter a descoloração política deste modelo pela menor atenção à dimensão do poder e do conflito (Estêvão, 1998). Uma outra crítica prende-se com o facto deste modelo ser propício a uma racionalidade “romântica” originando, muitas das vezes, análises normativas que originam interpretações menos satisfatórias.

2.1.4. Participação à luz do modelo de ambiguidade

Numa tentativa de produzir outros entendimentos, menos estruturalistas e racionais das organizações, surgiram outros modelos como alternativa aos modelos burocrático, político e comunitário. Assim, surgem teorias como o resultado de estudos empíricos que demonstram que as organizações constituem estruturas debilmente organizadas, acabando por realçar o valor do simbolismo e da ambiguidade, em detrimento da ordem e da racionalidade organizativas. Assim, emerge o modelo da ambiguidade que enfatiza essencialmente a

incerteza e a imprevisibilidade no que concerne às estruturas organizacionais, como consequência da instabilidade e da complexidade, de uma ação organizacional.

Se o modelo burocrático se debruçava, quase unicamente, na análise simplista da versão, ignorando as camadas ocultas da realidade, os novos modelos rompem com a ideia de certas imagens estereotipadas acerca da ação organizacional.

A origem deste modelo encontra-se relacionada com um grupo de investigadores que se mostrava insatisfeito com as explicações que os modelos formais produziam para a explicação do funcionamento organizacional, sobretudo em momentos de grande incerteza.

A teoria por eles desenvolvida menciona que organizações funcionam tendo por base objetivos difusos e as estruturas da organização trabalham com grupos autónomos. Assim, a tomada de decisão surge de modo formal e informal, sendo a participação um processo fluido. Nesta perspetiva e segundo os autores mencionados ao longo do texto, uma das principais características das organizações era a falta de coerência e de clareza na definição de objetivos. Objetivos esses que, quando clarificados, permitiriam obter e atingir os principais interesses da escola e da comunidade escolar, ou seja, permitirão o sucesso dos alunos e das metas curriculares estipuladas. Mas, no entanto, os objetivos das organizações não são claros e os seus processos não são devidamente compreendidos. Deste modo, os modelos de ambiguidade sinalizam a ausência clara de objetivos, uma tecnologia controversa, a segmentação da organização, a participação fluida, a incerteza sobre o poder que é atribuído às várias partes da organização, a interferência do ambiente nas organizações, a ênfase no carácter não arquitetado das decisões e o reconhecimento da descentralização, dada a complexidade e a imprevisibilidade das organizações (Estêvão, 1998).

Os pressupostos inerentes a este modelo foram difundidos através das metáforas das *organized anarchies*, do *garbage can* e dos *loosely coupled systems*.

A definição dos objetivos de uma organização pauta-se por grande falta de clareza, como já dissemos. Contudo, toda esta indefinição, quanto ao conjunto de objetivos que traduzem os interesses da organização, põe em causa o processo de tomada de decisão. O funcionamento da organização assenta num simples procedimento de julgamento/erro, a partir de experiências precedentes e a partir de invenções impostas pela necessidade.

O caráter inconstante da participação dos indivíduos na organização é uma característica das organizações enquanto anarquias organizadas. Já a ambiguidade de metas é um traço peculiar das organizações educativas. As organizações educativas apresentam metas vagas, indefinidas, ambíguas e abertas a múltiplas interpretações. Por isso, as estruturas de decisão desenvolvidas para atingir tais metas debatem-se entre a incerteza e o conflito. Enquanto a imagem da burocracia passa a ideia de uma organização coesa e coerente, com metas bem delineadas e precisas, a imagem da anarquia organizada revela a sua vertente fragmentada e heterogénea em torno de metas ambíguas. Esta metáfora, que encara a escola como anarquia, possibilita fazer um enquadramento organizacional com grande validade, na medida em que facilita a visualização de uma multiplicidade de dimensões.

A ambiguidade organizacional pode ser caracterizada tendo em consideração o caso da metáfora do *caixote do lixo* e, deste modo, para compreender os processos nas organizações, pode encontrar-se uma oportunidade de escolha no *caixote do lixo*, que pode constituir resposta para vários tipos de problemas. Segundo esta leitura, a tomada de decisões não envolve processos de sequencialidade lógica, todos os problemas e consequentes soluções são despejados no *caixote do lixo* das organizações sem qualquer ordem.

A tomada de decisões, resulta assim, da mistura de problemas e de soluções dos indivíduos e das oportunidades existentes. Tudo isto junto cria situações de grande ambiguidade. Sem reflexão prévia, as decisões são tomadas de acordo com as “misturas acidentais” que vamos fazendo. Esta imagem apela assim à falta de intencionalidade e desafia o modelo à

identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação (Lima, 1998).

Relativamente a este modelo, Estêvão (1998, p.222) salienta que, “ (...) na consideração do processo de decisão, enquanto *garbage can*, é introduzido um factor de aleatoriedade assinalável (...) dentro das concepções mais convencionais da racionalidade organizacional (...)”.

Tanto a metáfora da anarquia organizada como a metáfora do processo de decisão (associado à metáfora do caixote do lixo) evidenciam um marco na análise das escolas e representam um contributo valioso para a mudança, visto que se focalizam, essencialmente, sobre os aspetos que até então permaneciam no esquecimento.

As organizações escolares, segundo esta perspetiva, são organizações cuja articulação se encontra debilitada. Deste modo, a falta de articulação nas organizações escolares pode manifestar-se a vários níveis, entre os quais podemos destacar, ao nível das intenções, ações, meios e fins, processo e produtos, professores e alunos, professores e pais/EE, professores e professores. Dado que a natureza destas desarticulações não é intencional, podem aparecer e desaparecer em qualquer altura consoante as circunstâncias.

Em jeito de síntese, Bush (1986, cit. in Costa, 2003, p.48-55) resume as características fundamentais geradoras de ambiguidade na organização escolar: a falta de clareza dos objetivos da organização; a problemática da tecnologia e dos processos nas organizações escolares; a segmentação das organizações em grupos com uma coerência, valores e objetivos semelhantes debilmente articulados; a estrutura problemática, complexa e ambígua; a fluidez da participação nas decisões, o ambiente, o contexto como origem de ambiguidade; a fraca ou inexistente cooperação entre os elementos que compõem a organização.

Os líderes, nos modelos de ambiguidade, são os principais facilitadores do processo de decisão, fomentando oportunidades de discussão, de participação e de confronto de soluções, plausíveis respostas aos problemas.

No entanto, ainda que limitado, o modelo de ambiguidade fornece uma contribuição muito válida para compreender as dinâmicas das organizações educativas concretas, quer no que diz respeito às escolas públicas, quer no que respeita ao ensino privado.

2.1.5. Participação à luz do modelo (neo) institucional

Este modelo é de extrema pertinência para as organizações educativas privadas, dado que, tem como objetivo ultrapassar as limitações inerentes aos modelos de escolha racional (Estêvão, 1998). Ele surge com potencialidades únicas e bastante úteis à compreensão particular de algumas especificidades das organizações educativas privadas. Assim, partindo do pressuposto que a forma institucional da organização é a forma cultural proeminente das sociedades modernas, os institucionalistas revelam o impacto dos meios institucionais na ordem interna das organizações (Estêvão, 1998). Para o mesmo autor, as organizações passam assim a ser entendidas como um meio para a sociedade racionalizada, dependendo ambas das políticas supraorganizacionais. No entanto, este modelo dá especial ênfase à multiplicidade dos meios que efetivamente acabam por condicionar as organizações, tendo em consideração os padrões diversificados cujos efeitos só são passíveis de serem compreendidos através de uma macro- análise.

Contudo, a multiplicidade de impactos sobre os meios diversificados, vai obrigar a organização educativa a ampliar e integrar na sua estrutura formal, estruturas socialmente construídas, possibilitando assim uma “estrutura litúrgica”. Desta forma, as organizações deixam de ser encaradas como conjuntos orgânicos e passam a ser entendidas como conjuntos debilmente articulados. Esta abordagem dá assim grande destaque às pressões externas, no

que concerne às políticas organizacionais, considerando que a existência da organização se encontra dependente de atenção e capacidade de adaptação às diferentes configurações de recurso do meio, considerando assim que, tudo o que acontece em qualquer organização, é somente uma função da organização da sua estrutura, da sua liderança e dos seus procedimentos.

Segundo esta abordagem, as organizações educativas privadas, são também elas organizações eminentemente institucionalizadas, são criadas e legitimadas, ganhando assim novo sentido e identidade, isto é, elas são escolas porque parecem escolas, porque se estruturam com categorias e rituais que funcionam segundo as regras da sociedade.

Nos estudos científicos que aplicam este modelo às organizações educativas privadas, um dos aspetos mais frequentemente salientados é que estas organizações estão menos sujeitas, do que as organizações públicas, a pressões políticas. No entanto, em comparação estão mais expostas à ordem institucional do mercado, podendo porventura apresentar estruturas menos elaboradas como uma menor complexidade administrativa e mais coerência pragmática do que apresentam as escolas públicas (Estêvão, 1998). No entanto, do ponto de vista explicativo, estas organizações terão mais a ganhar do que as escolas públicas, visto que, com a aplicação deste modelo, as regras internas serão mais fluidas e menos ambíguas, porque não se encontram ostensivamente formalizadas (Wrobel, 1984 cit. in Estêvão, 1998, p. 209). Este último aspeto chama a atenção para a vertente deste modelo relacional com o impacto dos diferentes meios institucionais nas organizações educativas privadas, ou seja, salientam-se a pressão institucional, visto que, de forma intencional ou não, acaba por condicionar as organizações em geral.

Em suma, a partir do entendimento das organizações educativas como sistemas ideológicos, determinam-se regras que definem os seus projetos e as metas, regras contextuais

de racionalidade, de escola e educação, que as legitimam, constituindo-se assim como codificações sociais coletivas.

Por outro lado, este modelo insiste na discrepância entre as metas organizacionais e a realidade, pelo que a organização, muitas das vezes acaba, por desarticulação interna entre o núcleo técnico e o núcleo institucional, omitir os seus defeitos no que concerne ao próprio sistema mais amplo. No entanto, e apesar das críticas proferidas a este modelo, ele apresenta-se, cada vez mais, como imprescindível aquando da abordagem sociológica das organizações, visto que possibilita uma análise mais completa e alargada dos meios institucionais e da centralidade do processo de legitimação das organizações.

2.2. Vantagens da participação dos pais/EE na escola

Como verificamos ao longo da revisão da literatura, a família, desde sempre, constituiu uma instituição privilegiada, pois nela reside o meio natural e mais adequado para o desenvolvimento global do ser humano. Deste modo, o papel que os pais e EE desempenham no processo educacional do aluno constitui um fator imprescindível para o seu adequado desenvolvimento e adaptação ao contexto onde se encontra inserido (Marchesi, 1995). Nielsen (1999) é de opinião que, para que os alunos tenham uma boa experiência educativa, é necessário que os pais sejam envolvidos no processo educativo. Nesta linha de pensamento, segundo Marujo (1997), os estudos científicos realizados neste âmbito, revelam que o envolvimento e integração dos pais e EE na escola está efetivamente associado a resultados escolares significativamente mais positivos.

Porém, para o autor supracitado, os benefícios da interação entre os pais e a escola, não se resume só ao domínio cognitivo, sendo também evidente o seu benefício no domínio comportamental e afetivo. Assim, uma maior consistência entre a família e a escola, no que

concerne a objetivos e às normas comportamentais, está significativamente associado a menores problemas comportamentais e de indisciplina do aluno. Por outro lado, quando existe um maior envolvimento parental na escola, é notório que os pais acabam, conseqüentemente, por transmitir aos seus filhos a importância que a escola tem para si, facilitando, desta forma, o desenvolvimento de uma atitude mais positiva face à escola por parte do aluno.

Os pais, que conhecem os seus filhos são as pessoas com melhores condições para, juntamente com os profissionais de educação, ajudarem as crianças a resolverem os seus problemas. Ambos devem complementar-se e devem estar interessados em se informarem reciprocamente e constantemente (Dessen & Polonia, 2007; Polonia & Dessen, 2005).

Marques (2001) considera que, quando os pais ou os EE se envolvem na educação e com a escola, os seus filhos sentirão mais motivação. Por outro lado, terão melhores resultados e, desta forma, os pais tendem a compreender melhor o trabalho do professor e a imagem da escola será enaltecida.

Muitas vezes, os pais veem os filhos como seres únicos, estando permanentemente atentos às suas particularidades e às suas necessidades afetivas. Os professores, pelo contrário, enquanto profissionais, “olham” para cada aluno e veem um membro de um grupo, no seio do qual é necessário instaurar uma dinâmica coletiva que passa por uma certa uniformização nas formas de tratamento (Piva, 2010). No entanto, sendo a afetividade um fator primordial, sobretudo aos olhos dos progenitores a um nível do desenvolvimento do sujeito, há aspetos que devem ser tomados de igual modo em conta. É importante que os pais dos alunos percebam o trabalho dos professores e as estratégias adotadas pelos mesmos, que abracem uma postura de empatia e sejam prestáveis e cooperativos sobretudo para comunicar, o que não se verifica muitas das vezes e que, de tal forma, contribui para o aparecimento de determinados conflitos e limitações em relação ao contexto escolar (Piva, 2010; Dessen & Polonia, 2007), estando por vezes, estes conflitos, associados à imagem negativa que os pais

têm de si próprios e da sua própria experiência escolar, posteriormente projetada na vida escolar dos seus filhos (Polonia & Dessen, 2005).

Como constatamos, o envolvimento parental traz também inúmeras vantagens aos professores que procuram agradar aos pais/EE através da prestação de um serviço de qualidade, esforçando-se para que a insatisfação dos alunos diminua progressivamente.

A interação entre professor, os pais/EE e aluno é algo essencial e de extrema importância, que deve ser tido em conta pelas famílias, de forma a proporcionar um ambiente que conduza a comunicação de um modo eficaz e propicie oportunidades adequadas, pois, os professores mostram-se muito mais interessados e participativos na educação dos alunos, quando entram em contacto com pais interessados na educação dos seus filhos e com vontade de comunicar (Cavalcante, 1998), estando de acordo com os resultados divulgados no inquérito internacional de TALIS desenvolvido em 2008 pela OCDE.

Porém, noutras circunstâncias, também é verificável o surgimento de limitações por parte das instituições educativas, em que, por vezes, conceitos como os valores, crenças, vivências, conceções e informações adquiridas pelo aluno são postos de parte (Polonia & Dessen, 2005).

É importante referir que há profissionais de educação que não valorizam a estreita e essencial ligação que a escola e a família devem ter, não vêm qualquer influência na otimização de processos como a aprendizagem, a socialização e desenvolvimento do indivíduo, o que está incorreto e limita o progredir de cada aluno/sujeito a um nível de maior mestria, tornando-se por vezes uma limitação, ou até mesmo um conflito passível de vários contextos (Costa, 2003).

Parece essencial acentuar que as relações funcionais e necessárias acrescidas de ambos os contextos (família - escola) não se resumem apenas numa afirmação/aceitação da sua própria relevância, há necessidade, tanto por parte dos professores como dos pais/EE, em tirar prazer dessa relação, em sentir envolvimento em determinados objetivos e paralelamente adquirir um

resultado de uma autoestima acrescida, sentindo-se úteis e desenvolvendo uma interligação, em que potencialize o crescimento e desenvolvimento da criança ao seu melhor nível, suscitando repercussões tais como o aumento da sua autoestima, melhoria do rendimento escolar, melhoria das relações pais - filhos e atitudes mais positivas dos pais para com a escola (Alarcão, 2006). Contudo, a mesma autora refere ainda que, o sucesso desta interligação, entre ambos os contextos, depende também da forma como a comunicação se desenvolve, não só por parte dos pais e dos diretores de turma, como também por parte do próprio aluno, do seu grupo de pares, dos restantes professores, entre outros, ou seja, todas as pessoas que estejam num processo relacional.

Polonia e Dessen (2005) referem cinco aspetos fundamentais associados a promoção de uma integração fundamental e positiva entre a escola e a família, nomeadamente, uma boa interação verbal, um relacionamento afetivo positivo entre pais e as crianças, o tipo de crenças e influências dos pais sobre os filhos, as estratégias disciplinares e de controlo adotadas pelos pais e as expectativas dos mesmos, em relação aos seus próprios filhos.

Ainda relativamente aos benefícios da colaboração dos pais na escola, Davies (1989) considerou que o envolvimento dos pais na vida escolar proporciona múltiplos e diversos benefícios, destacando: o aproveitamento escolar das crianças e o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Assim, afirmou que, quando os pais participam na vida escolar, os filhos obtêm melhores resultados; o trabalho do professor torna-se mais fácil, porque recebe apoio da parte da família; os pais, quando cooperam, assumem atitudes mais favoráveis e passam a encarar os professores de outra forma e a ter um sentimento de pertença à escola. Dessa forma, o envolvimento dos pais nos assuntos escolares pode conferir conhecimentos, experiências e confiança nas suas capacidades. Por outro lado, podemos mencionar que a conquista na participação dos pais/EE nas escolas, representa uma meta que todos os pais/EE e professores devem ambicionar, para o bem de todos os agentes que integram a escola.

Segundo Marques (1997), todos os pais e EE podem e devem participar ativamente na educação dos seus filhos e na sua vida escolar. Cabe à escola incentivá-los e, para isso, definir um conjunto de estratégias para fomentar o envolvimento e a participação dos pais na escola. Estas estratégias devem ser adotadas consoante o tipo de famílias e o tipo de objetivo que pretendem atingir. No entanto, Marques (1997) menciona algumas estratégias, para maior inclusão e participação dos pais na escola, destacando: a formação para pais; criação de um espaço apropriado para os receber, onde podem promover o convívio e a troca de informação; envolver os pais na tomada de decisão da escola, visto que os mesmos podem efetivamente apresentar propostas de grande qualidade no que concerne à gestão; desenvolver programas de apoio ao envolvimento dos pais; contactar frequentemente os pais; convidar os pais/EE a assistir às aulas; criar serviços de apoio aos alunos e famílias mais carenciadas.

Para Diogo (1998) a parceria entre a escola e a família faz com que a relação entre ambos seja feita numa ideologia de partilha e de reciprocidade. A comunicação deixa de ser unilateral, para dar lugar a uma comunicação bilateral.

CAPÍTULO II

Diretor de Turma na Organização Escolar

1. A emergência do cargo de diretor de turma: do diretor de classe ao diretor de turma

Segundo Leite e Barroso (2010), na atualidade, a escola apresenta uma população muito heterogénea, com origens culturais muito diversas e distintas entre si, que, cada vez mais, reclama uma educação de qualidade que efetivamente assegure o respeito pelas necessidades dos alunos, de forma a facilitar a sua transição para a vida ativa, com vista à plena integração na sociedade e maior autonomia. Numa sociedade, em rápida mudança, torna-se fundamental que as escolas se organizem para responderem, de forma eficaz, à aspiração da sua missão, oferecendo aquilo que a sociedade espera dela de forma concertada e colaborativa.

No nosso país e nas nossas escolas, a figura do diretor de turma tem sido atualmente colocada no centro do trabalho da coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos, com o objetivo principal de promover o seu sucesso educativo. Neste sentido, Peixoto e Oliveira (2003) salientam que existe um número quase ilimitado de tarefas, que por norma são atribuídas ao diretor de turma. Na perspetiva de Castro (1995), espera-se que este seja o rosto visível de toda a instituição escolar, visto que é suposto que o mesmo consiga conhecer, cumprir e fazer cumprir as regras estipuladas. Assim, numa breve alusão à história legal do diretor de turma, pode-se realçar que é difícil encontrar uma documentação precisa e detalhada sobre esta função. Contudo, esta situação, ao longo dos últimos anos, tem vindo progressivamente a evoluir no sentido de uma maior clarificação.

No entanto, se nos debruçarmos sobre a história e sobre o enquadramento legal do diretor de turma, compreendemos que o seu papel só obteve maior destaque com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, que estipula a participação do diretor de turma nas equipas de avaliação dos processos educativos.

A compreensão histórica e legal do diretor de turma implica uma análise refletida sobre as principais componentes que compõem a regulamentação, destacando-se, agora, as que consideramos mais relevantes.

O Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio (define o regime de direção, administração, e gestão dos estabelecimentos, e coloca a função do diretor de turma colocando-o ao nível de outras estruturas); Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (determina o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e aclara algumas responsabilidades, atribuindo ao diretor de turma a função de coordenação. Este decreto é fundamental e de grande importância para o diretor de turma, pois, explicita o teor de competências do diretor de turma e remete para o Regulamento Interno de cada escola); Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho (descreve o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação); Decreto -Lei 6/2001, de 18 de janeiro; Lei 30/2002, de 20 de janeiro (estabelece a reorganização curricular, criando a uma sequência entre ciclos. Este decreto surge da real necessidade de reorganizar e adequar a escola às suas crescentes exigências); Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que estabelece a igualdade de oportunidades, valoriza a educação promovendo assim a melhoria da qualidade do ensino, sendo um aspeto determinante dessa qualidade a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos os jovens.

2. Perfil e competências do diretor de turma

A escola e os professores atualmente enfrentam o grande desafio de formar cidadãos que sejam autónomos e capazes de encontrar soluções perante os inúmeros desafios concebidos pela globalização. Deste modo, o professor vê o seu papel, tradicionalmente demarcado pela transmissão de conhecimentos, a evoluir.

Para Bruner (1999) a educação deve ser encarada, em primeiro lugar, como uma cultura em que o indivíduo aprende para posteriormente servir a sua nação de forma adequada. O desenvolvimento das capacidades e estratégias cognitivas e da compreensão de conceitos são, para o autor, mais importantes do que a aquisição de informação. Nesta perspetiva, cabe ao diretor de turma, entre outras, a árdua tarefa de criar condições ambientais que permitam estimular as aprendizagens, a reflexão e a motivação dos alunos. Deste modo, não podemos deixar de referir, em primeiro lugar e no que concerne à criação de um ambiente propício às aprendizagens e transmissão de conhecimentos, a gestão de sala de aula, como um fator de extrema importância para a criação de um ambiente em que todos os intervenientes se sintam à vontade e confiantes.

Para Lopes (2001), a sala de aula constitui uma unidade eco-comportamental complexa, com prioridades específicas e com elevadas exigências de gestão. Muitas dessas exigências atuam independentemente da vontade dos professores e alunos e condicionam os seus comportamentos. Assim, quando falamos em sala de aula e na sua gestão, temos de ter em conta: a multidimensionalidade, a simultaneidade, a imediaticidade, a imprevisibilidade, o local público e a história.

A multidimensionalidade refere-se ao número de acontecimentos que podem ocorrer numa sala de aula, por exemplo: interações entre os elementos que constituem a turma, tarefas que se devem realizar (Doyle, 1986, cit. in Lopes, 2001, p.45).

A simultaneidade tem a ver com acontecimentos que ocorrem no contexto de sala de aula. Nesta fase, o diretor de turma deve tentar reduzir o número de acontecimentos, para conseguir manter o controlo e a gestão da sala de aula (Doyle, 1986, cit. in Lopes, 2001, p.50).

Na imediaticidade prevê-se que o professor seja capaz de atuar, rápida e eficazmente, sobre os acontecimentos que vão surgindo em contexto de sala de aula (Doyle, 1986, cit. in Lopes, 2001, p.70).

Na imprevisibilidade é espectável que o professor/DT dê uma resposta pronta e eficaz. Contudo, é natural que um professor mais inexperiente tenha mais dificuldades em solucionar os imprevistos que ocorrem na sala de aula. Estas situações podem provocar nos professores ansiedade, porque se veem confrontados com sucessivas ameaças à sua autoridade (Doyle, 1986, cit. in Lopes, 2001, p.52). Outro problema inerente à gestão da sala de aula, prende-se com o facto de esta ser um local público com características particulares que afetam o trabalho do professor, por exemplo: o mau comportamento de um aluno pode incentivar o mau comportamento dos restantes, as crenças que os alunos têm das suas vivências em comunidade, ou até mesmo a influência dos meios de comunicação. Por fim, tanto a história da turma como do professor acabam por condicionar o comportamento de ambas, por exemplo, as expectativas que os alunos possuem acerca do professor podem condicionar a sua aprendizagem/motivação e as expectativas que os professores têm acerca dos alunos podem também condicionar a forma como é lecionada determinada matéria (Doyle, 1986, cit. in Lopes, 2001).

Rodrigues (2005) considera que as modalidades de gestão da sala de aula devem ser entendidas como um conjunto de condições pré-estabelecidas (distribuição espacial dos alunos, regras de interação, rotinas e estratégias, encadeamento das atividades), que definem o contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem. Segundo o autor, o conceito de gestão de sala de aula tem sofrido inúmeras alterações. No início das pesquisas efetuadas

sobre este tema, o conceito de gestão de sala de aula centrava-se apenas nas questões de manutenção da ordem e da disciplina. Atualmente, estas pesquisas têm sofrido alterações e rapidamente ultrapassaram as questões inerentes à ordem e à disciplina. Para o autor, o ensino tem duas dimensões em que devem assentar as tarefas do professor: as funções relativas à gestão da turma e a definição de regras, bem como o ensino de conteúdo dos programas.

Segundo Amado e Freire (2005), a gestão da sala de aula é uma *praxis* que envolve conhecimentos e competências técnicas, tecnológicas e cuidados, modos de ser e de pensar de cada um dos intervenientes. Assim, o conceito de gestão de sala de aula pode ser alargado e englobar o modo como o professor prepara o primeiro dia de aulas, como planifica e organiza cada aula e as atividades, como gere a motivação e estímulos, como avalia e como gere o seu poder. Neste seguimento, três aspetos parecem merecer maior importância: o controlo dos comportamentos, gestão do ambiente ensino/aprendizagem e gestão da instrução.

A gestão do ambiente ensino/aprendizagem abrange estratégias de início do ano, estratégias prévias às atividades e estratégias que conduzam ao bom estabelecimento das relações interpessoais. Já a gestão da instrução deve incluir estratégias de motivação e manutenção do interesse da turma.

Por último, a gestão dos comportamentos deve ser feita através de estratégias de vigilância e de controlo por parte do professor. Uma gestão de aula bem-sucedida e eficaz deve incluir uma articulação entre as três componentes mencionadas anteriormente.

A gestão do ambiente ensino/aprendizagem deve ser conseguida através do professor, que deve, desde o início do ano letivo, transmitir uma imagem de autoridade e organização. O professor deve adotar também uma postura de distanciamento dos alunos, conseguida através de uma postura mais séria, estabelecimento de regras e organização das atividades.

A gestão da instrução engloba a planificação e preparação de aulas, bem como estabelecimento de rotinas e estruturas de participação. Quanto à planificação e preparação

das aulas a investigação revela que o modo como o professor planifica a aula não passa despercebido. Os alunos vão fazendo uma leitura de todos os indicadores, o que pode condicionar as interações na sala de aula (Amado & Freire, 2005). A planificação das aulas deve incluir aspetos como: definição dos objetivos, seleção dos conteúdos e estratégias de ensino (Amado & Freire, 2005). Já as rotinas ajudam a estruturar e a encurtar os períodos de transição entre as atividades, na medida em que constituem um marco de início ou de fim das atividades, como exemplo: sumário ou a marcação dos trabalhos de casa (Lopes, 2001). Por último, as estruturas de participação permitem aos alunos um maior ou menor grau de envolvimento na tarefa e fazem com que o comportamento destes varie em função das atividades. As estruturas de participação englobam: recitação, trabalho no lugar, trabalho em pequenos grupos e apresentações realizadas pelos alunos (Lopes, 2001).

Na gestão dos comportamentos é importante ter em consideração a vigilância e o controlo. A vigilância implica circular pela sala, para que o professor consiga ter a perceção daquilo que o rodeia, do comportamento e trabalho dos alunos. Ao fazer esta vigilância, o professor pode fazer *scanning* de toda a turma ou ter atenção a um grupo ou aluno, em específico (Lopes, 2001). A sua capacidade de prestar atenção a um ou mais acontecimentos imprevistos, permitem ao professor fazer um controlo de situações inesperadas. Já o controlo pode ser feito de duas formas, com ou sem punição. No controlo com punição, o professor pode recorrer a tarefas que os alunos considerem desagradáveis ou à mudança de local onde o aluno se encontra. Quanto ao controlo sem punição, o professor pode recorrer a um vasto conjunto de estratégias como: estimulação de comportamentos adequados (com reforços positivos), advertência (chamar o aluno à atenção) ou impor novas regras. (Estrela, 1992).

Para além do mencionado, o professor será aquele que impulsionará a aprendizagem do aluno, simplificará a tarefa para que a mesma seja compreensível e de fácil execução,

ajudá-lo-á na realização da tarefa, encorajando o aluno de forma continuada, apontando percursos alternativos, com *feedback* para autocontrolo do aluno e com reforços constantes.

Para Pereira (2009) existem quatro competências básicas que o diretor de turma deve ter, destacando: a competência implícita, comunicativa, teórica e por fim a competência reflexiva. Deste modo, competência implícita é caracterizada pelas crenças, e experiências anteriores que o diretor de turma tem sobre o que significa ensinar e aprender. Já a competência reflexiva, na opinião do mesmo autor, permite que o diretor de turma procure soluções para gerir os problemas e obstáculos que porventura se deparem na sala de aula.

Para Perrenoud (2001), para além do mencionado, o diretor de turma deve ter a capacidade de trabalhar em equipas multidisciplinares, enfrentando os dilemas éticos inerentes à sua profissão.

Sá (1997), no âmbito do perfil do diretor de turma, concluiu que “as qualidades pessoais” do diretor de turma constituem um elemento fulcral para o desempenho do cargo. A “regular participação dos pais” surge como o segundo facto mais valorizado para o bom desempenho do diretor de turma. Este autor suporta a ideia de que o “bom diretor de turma” é aquele que é um líder, sendo esta uma competência enfatizada na literatura. Ainda nesta linha de pensamento, Heck & Williams (1984) mencionam que a liderança ao nível educativo implica a integração e interligação das qualidades pessoais e da competência profissional, o que requer uma apreciação e compreensão dos sentimentos e sensibilidades especiais dos outros. Já Chiavenato (1999) identifica alguns traços de perfil, competências e habilidades desejáveis para que o diretor de turma possa exercer o seu cargo de forma adequada, destacando: a inteligência, otimismo, calor humano, comunicabilidade, mente aberta, espírito empreendedor, habilidades humanas, empatia, assunção de riscos, criatividade, tolerância, impulso para a ação, entusiasmo, disposição para ouvir, visão do futuro, flexibilidade, responsabilidade, confiança, maturidade, curiosidade e perspicácia.

Zenhas (2006) identificou diversas competências importantes para o cargo de diretor de turma mencionando as competências de comunicação (verbal e não verbal); de relacionamento interpessoal (empatia, autenticidade, disponibilidade para prestar apoio, cooperação, compreensão de outras culturas, percepção e respeito pelas diferenças sociais e culturais); competências de resolução de problemas; conhecimentos em gestão de conflitos.

No nosso entender, todas as competências anteriormente mencionadas são importantes para que o diretor de turma possa cumprir a sua missão fundamental: apoiar o sucesso pessoal dos alunos. De facto, é notório que o diretor de turma tem de relacionar-se com muitas pessoas e que o seu sucesso depende do clima de comunicação, de colaboração e, até, da relação que consiga criar com todos os agentes educativos. Em concordância com Castro (1995), para que o diretor de turma possa desempenhar o seu cargo de forma adequada é fundamental que, cada vez mais, se tenha em consideração as condições da instituição, bem como as medidas organizacionais que permitam um desempenho adequado e eficaz.

Como constatamos, embora não nos seja possível definir um perfil único para variadíssimas pessoas que exercem uma mesma função de ser diretor de turma, apresentam-se, de seguida, uma sistematização das principais qualidades que, segundo Sá (1997), o diretor de turma deve possuir, com o objetivo de o ajudar a realizar, com êxito, a tarefa que, no campo da orientação, lhe compete, qualidades humanas, científicas e técnicas, a seguir elencadas:

Qualidades humanas:

- Empatia;
- Maturidade;
- Sociabilidade;
- Sentido de responsabilidade;

-
- Relacionar-se com muitas pessoas (professores, alunos, órgãos de gestão, pais, psicólogos, autarquias locais, etc.) – sentido de comunicação;
 - Tem que entrar na dinâmica da relação pessoal, no dinamismo próprio da vida dos grupos;
 - Tem que contribuir, eficazmente, para a criação de um clima de comunicação, de colaboração e, até, de relação amistosa;
 - Capacidade para assimilar ideias, capacidade para querer, decidir e, porventura, alterar decisões, com o objetivo de procurar permanentemente os interesses de cada um e de todos os elementos da comunidade escolar;
 - Maturidade a nível intelectual;
 - Maturidade a nível afetivo;
 - Deve manifestar um equilíbrio emocional que o afaste de comportamentos de insegurança, de ansiedade, de dominação, de impulsividade;
 - Capacidade de diálogo;
 - Sentido de adaptação ao presente e a visão do futuro;
 - Capacidade de expor, de sugerir, de apontar caminhos e soluções, bem como de informar e de clarificar situações educativas;
 - Capacidade de assumir compromissos e riscos;
 - Deve ser autêntico;
 - Confiante nos alunos;
 - Capaz de estabelecer empatia com cada aluno e com a turma no seu conjunto;
 - Capacidade de relacionamento com os alunos, evitando problema disciplinares;
 - Capacidade de envolver os pais na vida da escola;

Capacidades científicas e técnicas:

- Deverá possuir conhecimentos teórico-práticos no campo da Psicologia, da Pedagogia e das novas tecnologias que o ajudarão a desempenhar, da melhor maneira, a sua função;
- Saber planificar, coordenar, estimular e avaliar;
- Atender aos aspetos do desenvolvimento, da maturação, da aprendizagem, da orientação da turma e de cada um dos seus alunos;
- Capacidade e disponibilidade para a resolução dos problemas pessoais dos alunos;
- Conduzir o aluno a descobrir os seus próprios valores e interesses, ajudando-o a assumir as suas dificuldades, orientando-o no processo ensino-aprendizagem;
- Deve comunicar com os pais;
- Coordenar as atividades dos professores da turma;
- Capacidade de envolver os professores da turma em projetos interdisciplinares;
- Capacidade de conduzir as reuniões do conselho de turma com eficiência e rapidez;
- Conhecer e interferir na organização escolar;
- Estabelecer o ponto de união entre alunos, pais, professores e escola;
- Dinamizar a colaboração entre estes agentes educativos;
- Deve dispor de tempo suficiente para levar a cabo as atividades de suma importância para a eficiência pedagógica da escola;
- Capacidade de resolver com autonomia os problemas da turma, sem ter que envolver os outros professores;
- Dispor de tempo necessário para levar a cabo a sua atividade.

3. Problematização das condições de exercício do cargo

O diretor de turma exerce na escola uma valiosa atividade, a qual julgamos merecer uma profunda reflexão. Segundo Boavista e Sousa (2013), este docente constitui um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no contexto escolar, mas que se espalham e englobam toda a comunidade educativa. O diretor de turma, segundo os autores supracitados, acumula atualmente numerosas funções a nível burocrático. Assim, e perante o exposto, cada vez mais se torna necessário e essencial olhar para o diretor de turma como um agente educativo que acumula um tripla função, ou seja, estabelece uma relação com os alunos, com os encarregados de educação e com os restantes professores. Assim, Boavista e Sousa (2013) consideram que o diretor de turma é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. O diretor de turma constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo –turma e o grupo–professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação (Boavista & Sousa, 2013).

Com as mudanças do século XX e face à inadequação das estruturas organizacionais, o diretor de turma ocupa uma posição importante nas estruturas da escola. Sendo a educação um processo que conduz a pessoa ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades, a orientação deverá ser realizada de uma forma cautelosa, ou seja, por toda a comunidade educativa, destacando-se aqui a do professor e a do diretor de turma, uma vez que, a relação professor-aluno implica uma situação de formação integral. Neste sentido, o diretor de turma, na escola, é o elemento fundamental da orientação educativa, em articulação com os de mais intervenientes na educação. O diretor de turma possui assim um papel fundamental numa

estrutura que envolve a coordenação de diversas atividades e de diversos agentes educativos. O diretor de turma precisa então de estar preparado, para cumprir com êxito e de forma adequada, todas as valências inerentes ao seu cargo. Assim, consideramos de extrema importância, mais do que conhecer a legislação, conhecer as funções, quando em interação com os diferentes agentes educativos sobre os quais nos debruçaremos de seguida.

3.1. Na relação entre pares

Teixeira (1995), considera que para o diretor de turma conseguir assumir com êxito a profissão, face à carga relacional que ela comporta, necessita de se sentir apoiado. Já Heck e Williams (1984) tinham enfatizado a importância da interação entre pares (grupo de professores) como sendo um elemento vital para o crescimento profissional e para o desenvolvimento do diretor de turma, enquanto ser humano. Nesta linha de pensamento, a interação com o grupo de pares deve ser promovida num ambiente onde se estabelece uma relação de confiança entre colegas.

Dado que a vida pessoal e profissional do diretor de turma não podem estar completamente separadas, é necessário estabelecer nas escolas, entre os professores, um clima que facilite o desenvolvimento pessoal e profissional. Por outro lado, a partilha de experiências com outros professores permite ao diretor de turma “encontrar – se a si mesmo”, bem como desenvolver sentimentos de pertença (à escola, ao grupo e à comunidade em geral), sendo os mesmos elementos cruciais e decisivos para o desenvolvimento de uma visão própria mais positiva. A visão positiva do “eu” fornece segurança e traduz-se em sentimentos positivos para com os outros.

Roldão (2007) defende que o diretor de turma é um dos responsáveis pela gestão e direção da escola. Deste modo, as funções que lhe são inerentes colocam-no na “interface” da

docência e da gestão, já que, junto dos restantes professores desempenha “uma função de coordenação” mediante os diversos agentes educativos (pais, professores e alunos).

Ao diretor de turma cabe a tarefa de coordenar e/ou dinamizar a reconstrução, a diferenciação e a adequação do currículo. Deve, entre outras tarefas, promover a coordenação interdisciplinar e orientar a harmonização das práticas pedagógicas dos diferentes professores, tendo em conta as características dos alunos. Esta tarefa implica o estabelecimento consensual de necessidades e potencialidades; bem como a clarificação de atitudes e valores a promover, através do trabalho concertado dos diversos professores, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes.

Hutmacher (1992) chama a atenção para o facto de, nas escolas, em geral, existir pouca troca de conhecimentos entre os professores. Nesta linha de pensamento, Sá (1997) salienta que ser diretor de turma representa ser diretor dos alunos, e não dos professores. Tendo em conta a identidade disciplinar e o individualismo pedagógico que caracteriza os professores, a coordenação dos docentes pelo diretor de turma não é tarefa fácil. Qualquer tentativa de exercer um controlo mais apertado sobre os desempenhos individuais pode ser percebida pelo grupo de pares como uma afronta, devendo, por isso, de imperar a “lógica da confiança”. Na visão dos seus pares, o diretor de turma é alguém que pode e deve ser o mediador adequado quando surgirem conflitos. Quando essas situações aparecem, o diretor de turma ganha força, quando intervém no sentido de repor o equilíbrio.

3.2. Na relação com os alunos

Postic (2007) salienta que a atividade de qualquer professor passa principalmente pelo aluno e pela relação estabelecida entre ambos. Deste modo, o professor necessita de conhecer cada aluno e fazer com que ele deseje adquirir conhecimentos. Este desejo, segundo a autora, depende mais da relação que o professor estabelece com o aluno, do que da forma como dá o

programa. Assim, a “ chave do sucesso do professor” passa efetivamente pela sua capacidade de criar um ambiente que promova a curiosidade, o pensamento crítico, a independência, bem como autoconfiança e autonomia dos alunos. Com efeito, a “relação educativa produtiva baseia-se essencialmente na confiança que o aluno tem na implicação pessoal dos dois (aluno/professor) num processo vivo de descoberta” (Postic, 2007 p.123). Assim, para compreender as necessidades de um aluno, o professor precisa de ter consciência das influências inerentes aos contextos da comunidade onde o aluno está inserido (Heck e Williams, 1984).

É o diretor de turma que, regra geral, conhece melhor os alunos. Um diretor de turma, que seja interessado, oferece uma parcela significativa do tempo dedicado à direção de turma, bem como à recolha e organização de informação acerca de cada aluno. O diretor de turma pode ser o professor de uma ou várias disciplinas, e o responsável por acompanhar os registos avaliativos. O diretor de turma, com base em todos estes conhecimentos, poderá orientar o aluno para além das atividades próprias do ensino-aprendizagem e, em alguns casos, até colaborar com os Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, na escolha de caminhos, no que concerne à vida profissional do aluno.

Para Zenhas (2006), o diretor de turma, em vez de ver o aluno como um elemento pertencente ao grupo- turma, tende a considerá-lo como uma pessoa, na sua individualidade, podendo desta forma contribuir para que os restantes professores tenham a mesma atitude perante determinado aluno. Assim, o diretor de turma deverá transmitir aos colegas, estes elementos relativos à análise da situação da turma e debatê-los numa perspetiva formativa e construtiva, no sentido de conseguir para todos aprendizagens bem-sucedidas, evitando leituras subjetivas (Roldão, 1997).

Marques (1997) menciona os efeitos nefastos da sobrelotação das escolas, salientando que, quanto mais alunos os professores tiverem em cada ano, tanto mais impessoais e

desumanizadas serão as relações que se mantêm, afirmando que “quanto menos tempo o diretor de turma tiver para comunicar com os alunos, mais difícil será a sua integração escolar” (Marques, 1997, p. 37).

Um estudo realizado por Sá (1997) revela que a maioria dos diretores de turma julga ter uma imagem positiva junto dos alunos, considerando mesmo que estes os veem como "um confidente". Por seu lado, as representações menos positivas para o diretor de turma são pouco referidas. No entanto, convém salientarmos que, apesar das evidências empíricas do estudo mencionado, nem sempre as representações positivas referenciadas são legitimadas pelos alunos.

Num estudo de Castro (1995) sobre o papel do diretor de turma, apenas 32,2% dos inquiridos consideram atualmente, o seu diretor de turma como "o professor a quem fazem confidências", enquanto 46,8% percebem o seu diretor de turma como "o professor que faz queixas dos alunos aos pais". Além disso, são mais os alunos que recordam os diretores de turma dos anos anteriores "com indiferença" (43,5%) do que os que os recordam "com agrado" (40,3%) e alguns (12,1%) recordam-os mesmo "com desagrado". A representação dominante que os alunos inquiridos (87,1%) têm do seu diretor de turma é a do "professor que informa os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento, comportamento e faltas.

Por outro lado, estudos mais recentes, de Alves-Pinto (2008), Borges (2008) e Teixeira (2008) demonstram que a representação que os alunos têm da sua relação com o diretor de turma é bastante positiva. Assim, no que concerne às relações estabelecidas entre aluno e diretor de turma, Teixeira (2008, p.91) conclui que “uma expressiva maioria dos inquiridos assume que o diretor de turma se interessa pelos seus problemas, ajuda a resolver os problemas que surgem entre alunos e professores e os ajuda mesmo quando “fazem asneiras”.

3.3. Na relação com os pais/EE

As competências atribuídas ao diretor de turma, no âmbito da relação escola–família, focam-se essencialmente na relação com os professores, alunos e pais/EE. Para Marques (1997), em atendimentos individuais com os pais e/ou em reuniões gerais, o diretor de turma, além de informar os encarregados de educação sobre o comportamento e o aproveitamento dos respetivos educandos, tem também a tarefa de os informar sobre os objetivos e conteúdos lecionados nas várias disciplinas, bem como as normas de funcionamento interno da escola, devendo ainda, em última instância, estimular e promover as relações entre encarregado de educação e a organização escolar.

No entanto, a principal dificuldade com que se depara, desde logo, é o “trazer” os pais/EE à escola, visto que esta é uma das principais queixas dos diretores de turma que também lamentam os “excessos de participação” de alguns pais/EE. Nesta linha de pensamento, Zenhas (2006, p. 49) considera que “o tipo de trabalho desenvolvido no exercício do cargo de direção, no âmbito da relação com a família, depende muito do indivíduo que o ocupa, dada a inexistência da definição de um perfil, a inexistência de formação específica dos professores para este cargo e a forma vaga como a lei estabelece as suas competências de relação com a família”.

Segundo Amoureux (1996) nem sempre a comunicação diretor de turma/pai é fácil. O diretor de turma tem que lidar com uma multiplicidade de pais, com motivações, temperamentos, expectativas, formações e características pessoais diferentes.

O diretor de turma como ponte comunicativa entre a escola e a família, tem de estar atento à linguagem que utiliza, bem como as características da família e adequação da sua linguagem, pois, a forma como a comunicação se processa pode efetivamente contribuir para incentivar ou desmotivar, sendo uma barreira ou um facilitador do relacionamento dos pais

com o estabelecimento de ensino. Deste modo, Davies (2003) aconselha a “comunicação inteligente” como uma prática a utilizar para promover uma maior colaboração com as famílias.

Neste âmbito, parece-nos pertinente referir Amoureux (1996) visto que o autor menciona várias técnicas para enriquecer o conteúdo da comunicação, das quais destacamos: a preparação da mensagem a ser transmitida (o emissor pode preparar as mensagens estruturando-as; prestar tanta atenção ao interlocutor como à mensagem que quer passar; dar a palavra ao outro para escutar, tentando desta forma compreender as suas necessidades, nomeadamente a clarificação da mensagem; estar pronto para integrar as reações do outro; pensar no objetivo da sua comunicação; vigiar todos os sinais de agastamento na comunicação. O autor faz ainda algumas recomendações para melhorar os processos de comunicação: o emissor deve treinar-se a exprimir emoções; falar em nome próprio; envolver-se na comunicação; recorrer ao “ponto da situação” sobre o modo como cada um vive a troca e identificar a comunicação.

Câmara *et al* (1997) alertam para o facto de “uma determinada mensagem verbal poder dar origem a diferentes significados, dependendo do não verbal (tom de voz, expressão facial, etc.); do conhecimento que os intervenientes, bem como o tipo de relação que têm um com o outro, das diferenças individuais, do contexto em que a relação decorre. Marques (1997) salienta que o diretor de turma não tem, muitas vezes, experiência e preparação pedagógica necessária para o exercício das suas funções e que a redução horária, que lhe é concedida, não chega para realizar um trabalho continuado com os pais e que muitas escolas também não dispõem de espaços adequados para que o diretor de turma receba os pais/EE de forma adequada. O mesmo autor acrescenta ainda que, no que concerne aos pais com pouca cultura e/ou escolaridade, a escola não está preparada para os receber e, por vezes, não deseja recebê-los. Neste contexto, pensamos que o cargo de diretor de turma deveria carecer de formação

específica, nomeadamente no que concerne aos conhecimentos e competências em técnicas de comunicação, bem como técnicas de liderança e gestão do tempo e do *stress*.

3.4. Na relação com as estruturas organizativas

Como constatamos, através da revisão bibliográfica efetuada, o diretor de turma, cada vez mais, constitui um papel fundamental na estrutura organizativa da escola, nomeadamente na dinâmica escolar, devido à influência que exerce entre os vários agentes educativos que se movimentam na comunidade educativa. Nesta linha de pensamento, o diretor de turma tem uma tarefa bastante multifacetada, sendo necessário que dentro da estrutura organizativa, o mesmo se vá ajustando progressivamente, tendo em consideração a função que desempenha, com alunos e respetivas famílias, com professores, com a organização escola e com a comunidade envolvente, podendo assim adotar vários comportamentos em simultâneo, o que implica que o diretor de turma tenha um perfil adequado, e um bom conhecimento sobre a sua função. Segundo Marques (2002) o diretor de turma é o eixo, em torno do qual gira toda a relação educativa. Peixoto e Oliveira (2003) corroboram com a ideia apresentada e defendem que o diretor de turma ocupa um lugar fulcral, na organização escolar, visto que o mesmo é considerado como o catalisador e coordenador dos grupos. Os mesmos autores salientam ainda que, a comunidade educativa espera que o diretor de turma conheça, cumpra e faça cumprir as regras estabelecidas pelas diferentes estruturas organizativas.

Para Boavista (2010), o diretor de turma, no contexto organizativo e tendo em consideração a sua relação com as estruturas organizativas, situa-se numa posição bipolar, assumindo efetivamente um papel de extrema relevância, visto que o diretor de turma, aos olhos do autor supracitado, é considerado um mediador e um guia de um percurso que se deseja eficaz, rumo ao sucesso. Para Peixoto e Oliveira (2003), o diretor de turma terá de ser um super-professor, na medida em que tem de corresponder a um determinado perfil, com

determinadas características, sendo metódico, humano e firme, e tem de se inteirar de toda a legislação e resolver conflitos inerentes à estrutura da própria organização.

Para Carneiro (2008), tendo em consideração a sociedade atual e o contexto educativo, é cada vez mais essencial que o diretor de turma estabeleça pontes de comunicação, tendo implícito um conjunto de relações constantes. No entanto, a sua figura como orientador torna-se de forma continuada, como constatamos, no papel de mediador. Nesta linha de pensamento, Rego (1997) considera que é importante que o diretor de turma consiga pôr de lado os modos tradicionais e aja de acordo com o comportamento dos pares.

Gomes (2000), menciona que as escolas, para alcançarem os objetivos que se propõem têm cada vez mais de se conseguir organizar elas próprias. A ação de organizar pressupõe trabalho conjunto, surgindo daqui, a necessidade de gerar acordos e de gerir expectativas, criar linguagens comuns e encontrar soluções aceitáveis para problemas que enfrentam em conjunto. Assim, nesta conjectura, agir é comunicar. É neste processo de debate, de diálogo que o diretor de turma pode desempenhar um papel nuclear, emergindo a consciência de que, «para ser líder de um grupo, alguém tem de assumir tal posição» (Peixoto & Oliveira, 2003, p.61). Para Costa (2000), o diretor de turma tem, por um lado, o papel de coordenar os professores e por outro, um elemento gestor do sistema educativo.

Elias (2008) considera que escolas capazes precisam de atores comprometidos, que desenvolvam o sentido de compromisso, num ambiente de satisfação dos indivíduos, sendo esta a principal tarefa dos diretores de turma no contexto da organização, cujo trabalho se centra essencialmente na planificação estratégica, definição de objetivos, orientação, inovação e na promoção de mudanças, sendo através do domínio dos conhecimentos sobre liderança e o exercício da mesma, que se poderá transformar o diretor de turma, de um agente algo passivo, em alguém que realmente coordena uma equipa pedagógica e que promove e estimula o sucesso educativo, o que implica uma sólida formação específica para o exercício da função.

Parte II

Participação dos pais/EE e o papel Diretor de Turma: uma experiência profissional

CAPÍTULO III

Descrição do contexto escolar

O Agrupamento de Escolas de Idães (AEI) emerge a 24 de Abril de 2002, pertencente ao Concelho de Felgueiras, no extremo distrito do Porto, que se encontra localizado a norte da região do Vale do Sousa abrangendo cerca de 116 km², distribuídos por 32 freguesias, sendo a sua população de cerca de 58 mil habitantes (INE, 2011). O concelho de Felgueiras integra quatro centros urbanos: a cidade de Felgueiras, a cidade da Lixa, a vila de Barrosas e a vila da Longra. O Município de Felgueiras é limitado a Norte por Fafe e Guimarães, a Sul por Lousada e Amarante, a Poente por Vizela e a Nascente por Celorico de Basto (Figura 1). O concelho insere-se no Vale do Sousa, uma região com características próprias, dotada de uma agricultura fértil e com uma indústria do calçado que emprega a esmagadora maioria da população local.

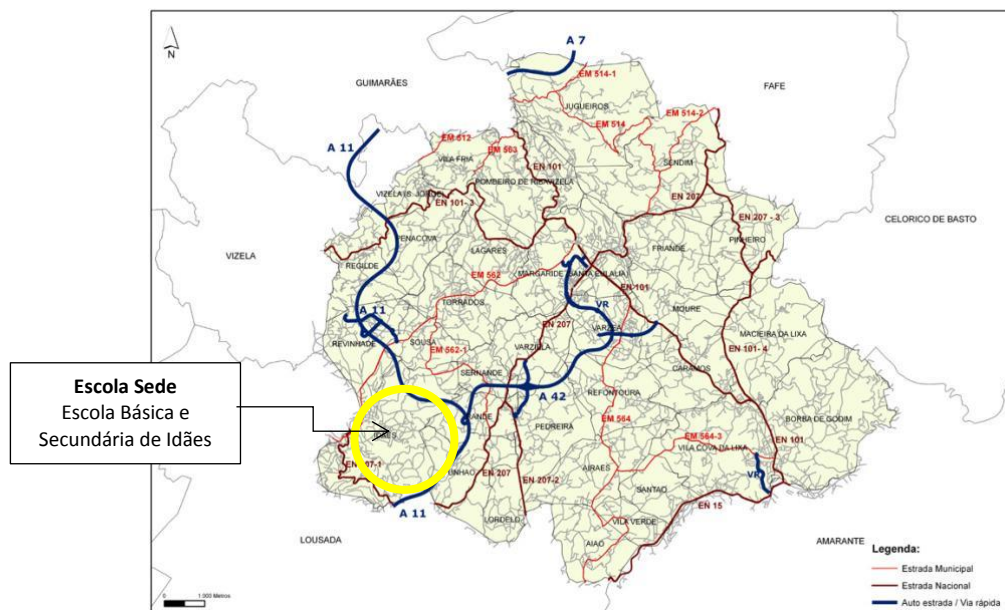


Figura 1: Mapa do Concelho de Felgueiras (Fonte: Município de Felgueiras)

O Agrupamento ocupa o espaço relativo às freguesias de Idães, Rande, Sernande, Lordelo, Unhão, Sousa, Revinhade e da parte Sul, a freguesia de Torrados. Ainda que a paisagem envolvente seja predominantemente rural com povoações dispersas, verificam-se alguns focos populacionais (vilas de Barrosas e Longra) e focos industriais. Existe, também, uma prática de

agricultura tradicional de subsistência fortemente enraizada como forma de complementar os rendimentos disponíveis. Dentro do setor secundário, da qual é proveniente a maior parcela dos rendimentos familiares, temos a preponderância da indústria do calçado.

O Agrupamento de Escolas de Idães tem uma oferta educativa que se estende do pré-escolar até ao ensino secundário e, para o normal desenvolvimento da sua atividade dispõe de oito edifícios (Tabela 2). Os estabelecimentos de educação e ensino evidenciam níveis de adequação, conservação e apetrechamento diferenciados, alguns dos quais a carecer de obras de requalificação, incluindo a Escola-Sede.

Tabela 2: Edifícios do Agrupamento

Edifício	Valência	Freguesia
Jardim de Infância do Lugar da Rapadiça	Jl	Revinhade
Jardim de Infância de Cruzes	Jl	Idães
Escola Básica de Idães	1.º Ciclo	Idães
Escola Básica de Outeiro	Jl/1.º Ciclo	Rande
Escola Básica de Paços	1.º Ciclo	Revinhade
Escola Básica de Salgueiros	Jl/1.º Ciclo	Sousa
Escola Básica de Boavista	Jl/1.º Ciclo	Sernande
Escola Básica e Secundária de Idães (sede)	2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Secundário	Idães

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015 AEI (adaptado)

Existem também outros recursos que são elementos facilitadores ao desenvolvimento do Projeto Educativo e asseguram as condições para o bom desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, nomeadamente:

- As duas Bibliotecas Escolares: uma na Escola Básica de Idães e outra na escola sede.
- Todas as outras escolas possuem computadores, apesar de parte deles serem bastante antigos, e ligação à internet disponibilizados pela autarquia.
- As duas salas TIC existentes na escola sede que a par dos recursos de comunicação e informação disponibilizados pelo plano tecnológico de educação fazem com que a escola sede se encontre bem apetrechada ao nível tecnológico.

- Outros serviços disponibilizados à comunidade, como as plataformas de correio eletrónico institucional, a plataforma *moodle* e o portal da escola também favorecem a divulgação de informação e a comunicação entre os vários elementos da comunidade.

O Agrupamento tem atualmente (2014/2015) a seguinte oferta formativa:

- Educação pré-escolar
- 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico
- Ensino secundário:
 - Ciências e Tecnologias
 - Línguas e Humanidades
- Ensino profissional
 - Técnico de Restauração variante Restaurante-Bar
- Cursos educação e formação
 - Serviço de mesa
- Cursos vocacionais
 - Calçado, Comércio e Desporto

O número de alunos do Agrupamento tem-se mantido relativamente estável nos últimos anos, essencialmente devido à introdução do ensino secundário, em 2009/2010, uma vez que nos ciclos anteriores tem-se verificado uma diminuição global de alunos.

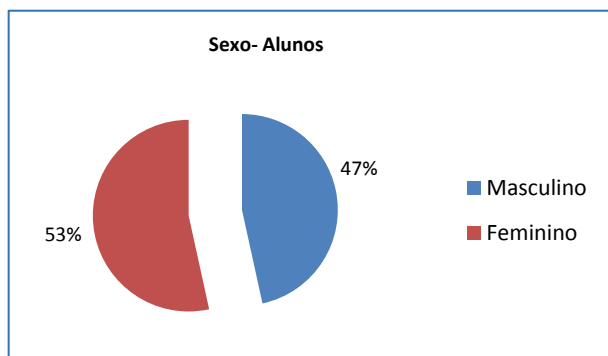
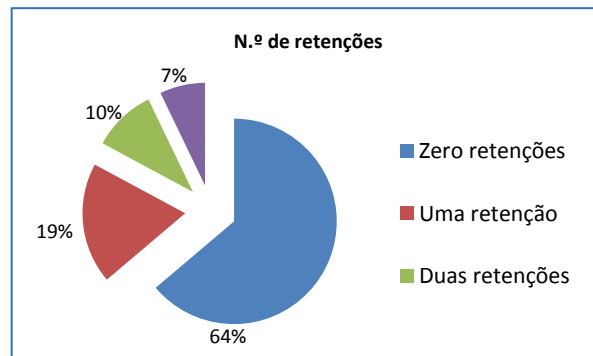
A tabela seguinte (Tabela 3) mostra-nos a evolução do número de alunos no Agrupamento nos últimos 8 anos.

Tabela 3- Número de alunos do Agrupamento

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Pré-Escolar	131	108	118	116	117	120	120	105
1.º Ciclo	406	403	363	351	318	279	277	268
2.º Ciclo	292	277	264	287	244	254	243	205
3.º Ciclo	414	385	377	339	364	366	338	326
Secundário	-----	-----	49	57	88	147	136	170
CEF	16	27	35	44	31	42	40	14
Vocacionais	-----	-----	-----	-----	-----	-----	23	43
Total	1259	1200	1206	1195	1162	1208	1177	1131

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015 AEI (adaptado)

A distribuição por sexo, dos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas de Idães é relativamente homogénea (Gráfico 1). Denotando-se uma percentagem elevada de alunos sem retenções ao longo do seu percurso escolar (Gráfico 2).

**Gráfico 1:** Sexo dos alunos**Gráfico 2:** Número de retenções

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015 AEI (adaptado)

Os alunos que frequentam este Agrupamento são esmagadoramente oriundos do concelho de Felgueiras. No entanto, 12% da população escolar desloca-se de Lousada para as diferentes escolas que compõem o agrupamento (Gráfico 3).

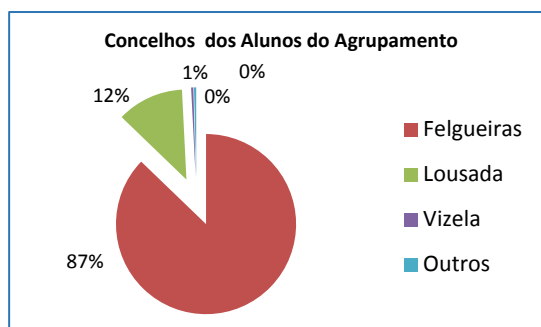


Gráfico 3: Concelhos dos alunos do Agrupamento

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015 AEI (adaptado)

De acordo com os dados fornecidos pelo Agrupamento, 1% dos alunos não são de nacionalidade portuguesa e 63% não beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar. Regista-se também que 45,8% dos alunos do ensino básico e 67,8% dos alunos do ensino secundário têm computador com ligação à *internet* em casa.

As taxas de abandono/desistência, nos últimos anos, considerando os dados disponibilizados, têm sido quase nulas, excetuando no primeiro ano do Curso Vocacional. O panorama das percentagens de abandono escolar no decurso do ano letivo 2014/2015 encontra-se na Tabela 4.

Tabela 4: Taxa de abandono 2014/2015

N.º de alunos inscritos	N.º de alunos que abandonaram	Taxa de abandono
1131	8	0,7%

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015 AEI

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, acompanhados pela equipa de Educação Especial, distribuíram-se do seguinte modo, de acordo com os níveis de educação e ensino (Tabela 5).

Tabela 5: Alunos com NEE de acordo com o nível de ensino

Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário
1	9	7	18	3

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015 AEI (Adaptado)

Ainda segundo os dados do Agrupamento, a educação e o ensino são assegurados por 96 docentes entre os vários grupos de docência e níveis de ensino, 2 técnicos e uma psicóloga (em tempo parcial). Dos 96 docentes, 90 são do quadro, sendo 77 docentes do quadro de agrupamento e 13 pertencem a um quadro de zona pedagógica e 6 são docentes contratados. A sua experiência profissional é significativa, pois, maioritariamente, lecionam há 10 ou mais anos (Tabela 6).

Tabela 6: Número de Docentes por idade e tempo de serviço

Idade/Antiguidade	Até 4 anos	Entre 5 e 9 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 20 e 29 anos	≥ 30 anos	Total
Menos de 30 anos	1	0	0	0	0	1
Entre 30 e 40 anos	0	8	26	0	0	34
Entre 40 e 50 anos	0	4	28	9	0	41
Entre 50 e 60 anos	0	2	7	3	6	18
Mais de 60 anos	0	0	1	1	0	2
Total	1	14	62	13	6	96

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015 AEI (adaptado)

O grupo do pessoal não docente, que em julho de 2015 totalizavam 44, entre técnicos e assistentes operacionais, asseguram o funcionamento dos serviços administrativos, da escola sede, dos jardins-de-infância e das escolas do 1.º ciclo. Este grupo é constituído pelos funcionários que já pertenciam ao quadro e por novos funcionários colocados pela autarquia no âmbito do protocolo que transfere as competências do pessoal para as autarquias. O agrupamento dispõe de mais 5 funcionários, colocados pelo Centro de Emprego.

Relativamente à formação académica dos pais/EE dos alunos, verifica-se que a percentagem de pais/EE com formação superior é residual, sendo que as habilitações académicas dos pais/EE recaem, essencialmente, nos primeiro e segundo ciclos. (Gráfico 4).

No que diz respeito à situação profissional, constata-se que esta é relativamente estável, uma que, apenas, aproximadamente 8% dos pais/EE estão desempregados (Gráfico 5).

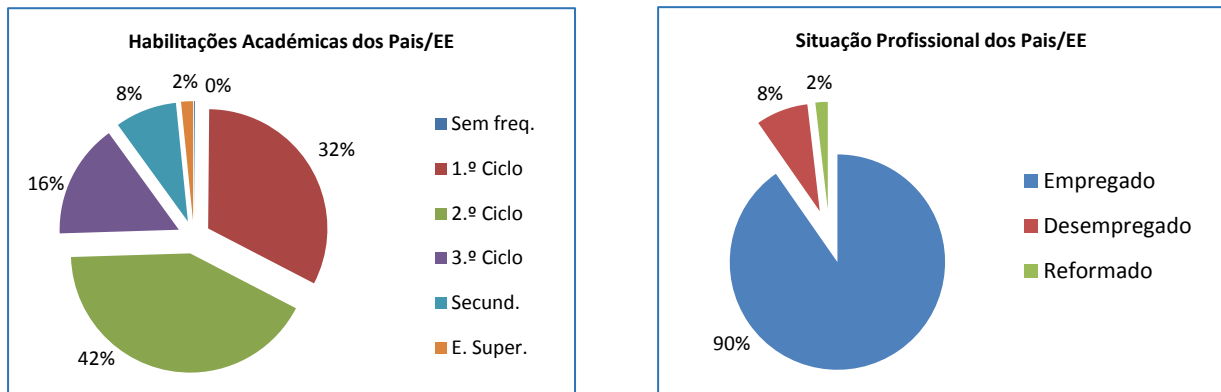


Gráfico 4: Habilitações académicas dos pais/EE **Gráfico 5:** Situação Profissional dos pais/EE

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015 AEI

Segundo o relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação, de 2015, e de acordo com os dados de referência, disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência relativamente ao ano letivo de 2012-2013, o Agrupamento, quando comparado com os agrupamentos/escolas públicos do país, apresenta variáveis de contexto que o colocam entre os mais desfavorecidos. Refere-se, em particular, a média do número de anos de habilitação dos pais e das mães, quer dos alunos do ensino básico quer do ensino secundário, a média do número de alunos por turma no ensino básico e a percentagem dos que não beneficiam da ação social escolar.

De acordo com o mesmo relatório de avaliação, os alunos são envolvidos na vida escolar e nas decisões que lhes dizem respeito, essencialmente, através do processo de autoavaliação, dos conselhos de delegados de turma e da disciplina de oferta complementar – Educação para a Cidadania e Saúde. Participam nas atividades inscritas no plano anual, destacando-se as dinamizadas no âmbito do desporto escolar, a comemoração de datas festivas e as visitas de estudo. A formação pessoal e social das crianças e dos alunos, em articulação com a formação

acadêmica, é uma prioridade na ação do Agrupamento, desenvolvida através dos clubes (Clube das Artes, Clube das Ciências e Eco-Escolas), de atividades programadas e da comemoração de efemérides.

No plano de ação do Projeto Educativo, os princípios gerais subjacentes à visão, missão e valores apresentados, estão de acordo com as premissas de uma escola intercultural, embora estejam definidos de uma forma geral e abrangente. “VISÃO”- Ser uma Escola que paulatinamente se possa tornar de referência e de excelência na promoção do conhecimento e desenvolvimento humano, cuja “MISSÃO” passa pela promoção no saber através da utilização dos recursos internos do agrupamento e parcerias, que procuram acima de tudo satisfazer as expectativas de alunos, encarregados de educação e comunidade.

CAPÍTULO IV

A participação dos pais/EE no contexto escolar percebido pelo DT

A palavra participação tem sido frequentemente utilizada como forma de colaboração e envolvimento, num processo de tomada de decisão. No que respeita aos critérios que regulam a participação dos EE, esta pode ser: ocasional, não estruturada, formal ou informal, conforme as características da população e da escola em questão. (Diogo, 1998).

Deste modo, Barros, Pereira e Goes (2008) consideram que a participação dos pais e EE na escola tem que ver com as questões relacionadas com a capacidade de tomar decisões de poder, de influência e de planeamento, ao nível da política educativa. Nesta linha de pensamento, os mesmos autores definem três níveis de participação em função da capacidade dos intervenientes interferirem no processo de decisão, são eles: a) pseudoparticipação- onde os participantes não influenciam a tomada de decisão; b) participação parcial – os participantes têm capacidade de influenciar as decisões; e c) participação total- os participantes possuem, de igual forma, o poder de decisão.

Para Afonso (1993), a participação e a influência dos pais nas escolas tem por base expectativas muito limitadas por parte dos professores e diretores de turma, dado que diretores de turma consideram que a participação dos EE na vida escolar dos educandos se resume, quase exclusivamente, às reuniões, quando estas são convocadas pelos próprios diretores de turma ou pela escola. Nesta linha de pensamento, os professores, em especial os diretores de turma, consideram que os EE são vistos como clientes, porque pouco conhecimento detêm acerca da escola. Sendo os mesmos considerados também como fiadores, a quem se recorre para obter determinado *feedback* (Afonso, 1993). Segundo o autor supracitado, para a grande maioria dos diretores de turma, os EE são considerados como um grupo de pressão, para outros os EE são vistos como parceiros, sendo então solicitados a participarem nas decisões escolares. Contudo, muitos professores alegam que, apesar de abrirem as portas da escola aos EE, para que estes possam participar das decisões da escola,

estes continuam a desinteressar-se da educação, confiando à escola toda a responsabilidade. Para os diretores de turma, os EE vêm à escola só mesmo quando solicitados.

Os estudos científicos (Davies, 1989, Silva, 2001) realizados neste âmbito demonstram que a maioria dos diretores de turma experienciam atitudes mais negativas em relação aos encarregados de educação que apresentam baixo estatuto socioeconómico, cujas circunstâncias parecem desviar-se do modelo convencional de educação.

Com base nos resultados obtidos em estudos científicos, fica patente a existência de uma participação pouco orientada que, efetivamente, recai sobre a imagem que os encarregados de educação detêm sobre as suas competências e sobre a escola. Para Lopes (2006) a participação dos encarregados de educação é percecionada exclusivamente nas solicitações da escola e que constituem, para Silva (2005, p.151) “uma forma de os professores manifestarem o seu poder e reforçarem distâncias”. Para o mesmo autor, os encarregados de educação tendem, por inúmeras vezes, a questionar as suas competências pessoais para apoiarem os filhos no percurso escolar. Para Rocha (2005) os EE, mesmo que estejam interessados em colaborar com a escola, não se sentem de todo competentes para o fazerem, acabando por, ainda que de forma inconsciente, delimitar as suas funções e exercer com negligência o seu papel. Devido à ausência de uma participação ativa, cria-se a noção de que todo o envolvimento da vida escolar é inacessível. Lopes (2006), através do seu estudo levado a cabo com EE de alunos do 1.º ciclo, constatou que o horário escolar e laboral constituem um limite à participação educativa. Para além disso, o tempo destinado às reuniões são, regra geral, incompatíveis com o horário de trabalho de parte dos EE, visto que a escola escolhe o mesmo horário de funcionamento das empresas, sobrepondo assim os horários. Para Barbosa (2005), os horários das reuniões são estabelecidos em função da disponibilidade da escola e dos diretores de turma, bem como dos grupos privilegiados, ou seja, aqueles com maior poder.

1. Contributo dos fatores Sociodemográficos dos pais/ EE para a educação

Relativamente ao contributo dos fatores sociodemográficos dos pais/EE para a educação, optamos por abordar o nível socioeconómico e a literacia, visto que na prática profissional e na revisão da literatura efetuada apresentaram-se como aspetos mais relevantes.

Nível socioeconómico (NSE)

A classe social é tida como um fator de risco, dado que o ambiente familiar tende a apresentar-se, na maioria das vezes, como pouco estimulantes (Saavedra, 2001) constituindo-se assim, como um fator de risco e uma barreira ao desenvolvimento do aluno (Pamplin & Williams, 2008). Esta situação tende a piorar quando os riscos psicossociais se apresentam combinados, com uma tendência crescente para modelar os problemas emocionais e comportamentais (Cruz, 2005).

Com base na literatura e com o intuito de compreender e analisar os problemas de comportamento, muitos estudos indicam que a influência de determinados aspetos sociodemográficos, constituem fatores de risco, quando associados ao baixo nível socioeconómico (Oliveira, 2005).

Quando o NSE da família é mais baixo, existe uma influência nos vários contextos em que a família está envolvida, desde a qualidade das próprias relações à troca de conhecimentos (Hoff, 2003).

Quando nos debruçamos sobre o NSE da família e dos EE importa perceber principalmente o porquê das diferenças com o NSE e como interferem com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu impacto no rendimento e sucesso escolar.

Bronstein (2002) refere ser provável que um progenitor com menor nível económico e cultural possua menos poder e conhecimento, e que, este *deficit* intervém e condiciona ao nível das práticas educativas e da relação com que este estabelece com a escola e com a comunidade escolar, incluindo o diretor de turma.

No estudo de Ferreira e Maturano (2002), os autores consideram que perante uma situação de dificuldade económica, existe uma tendência para o cansaço, preocupação, resultando em menor capacidade de compreensão e paciência por parte dos pais na relação com os seus filhos, não se mostrando tão disponíveis como estariam noutras situações mais favoráveis (Alarcão, 2006; Cruz, 2005).

Korn (1963/1969, cit. in Hoff, Lauren & Tardif, 2002, p.55) interessou-se por perceber de que forma as diferenças de condições de trabalho dos pais influenciam a relação com os filhos e conseqüentemente a relação destes com a escola. Deste modo, o autor concluiu que o local de trabalho dos pais funciona como um agente socializador, influenciando o tipo de interação e estabelecimento de relações (Hoff *et al.*, 2002).

Alguns estudos (Cia *et al.*, 2008; Ferreira & Maturano, 2010; Robila & Krishnakumar, 2006) demonstram também uma associação entre alunos de classes sociais mais desfavorecidas e o desempenho académico, acompanhado de problemas de comportamento, ambientes familiares caracterizados por menos recursos disponíveis, falta de brinquedos e outros materiais promotores de desenvolvimento, eventos adversos na vida escolar/familiar e ainda problemas ao nível do estabelecimento das relações interpessoais. Em contrapartida, um maior NSE está associado a um maior desempenho académico, revelando maiores capacidades intelectuais.

Verifica-se então que ambientes familiares pertencentes a classes sociais mais elevadas apresentam melhores oportunidades de desenvolvimento em todos os sentidos, em termos físicos, emocionais e intelectuais, proporcionados por melhores condições físicas e sociais e

no acesso privilegiado aos bens culturais do qual grande parte da população, por vezes, se encontra interdita (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005).

Hoff (2003) mostra-nos que um menor NSE está associado a maiores dificuldades em termos de desenvolvimento da linguagem e de riqueza de conteúdo por parte do aluno. Segundo o autor, alunos de progenitores com maior NSE revelam maiores resultados positivos associados ao desenvolvimento da linguagem do que os alunos de pais com menor NSE, observando-se experiências mais positivas em termo de desenvolvimento e de aprendizagem.

A condição económica, apesar de ser uma condição extrafamiliar, tem influência direta nas relações intrafamiliares, interferindo na capacidade de orientação consistente e da relação de pais e filhos com a escola. Atualmente, há uma série de estudos e evidências na área educativa que realçam, valorizam e demonstram o impacto do nível socioeconómico face aos comportamentos parentais, resultando daí, várias ascendências no que respeita ao desenvolvimento do indivíduo e da sua integração na sociedade e na escola (Mendonça, 2009).

Apesar de ser reconhecido que um aluno com carências económicas, trajetos morosos entre casa e escola e sem possuir condições favoráveis ao estudo, dificilmente conseguirá obter bons resultados escolares, todos estes aspetos não se apresentam suficientes para explicar o insucesso escolar do aluno, pelo que, será necessário acrescentar aspetos como a diferença do tipo cultural (Mendonça, 2009). Segundo a autora, a valorização dos alunos ao acesso a livros e outros materiais, o acesso a eventos culturais e o interesse do próprio aluno pela vida escolar, bem como o seu próprio desenvolvimento cognitivo, estão condicionados quer pelo nível económico quer pelo nível cultural específico de cada família.

Além disto, nem sempre o baixo nível socioeconómico é sinónimo de insucesso escolar e falta de envolvimento parental na vida escolar dos filhos. Estudos revelam que em várias

famílias, apesar das suas condições precárias, há algum tipo de envolvimento, inclusive quando os pais são analfabetos ou apresentam baixa escolaridade, sendo recorrente o pedido de ajuda a outros elementos como vizinhos, amigos ou outros familiares quando não apoiam diretamente o trabalho escolar (Diogo, 2008).

Como é observável o nível socioeconómico expressa-se de diversas formas, influenciando várias situações do dia-a-dia e contribuindo igualmente de formas muito distintas no que concerne à educação.

Literacia Familiar

O nível educacional dos pais é uma variável importante para explicar as variações observadas na vida educacional (Wall, 2005).

Os pais exercem uma influência importante no desenvolvimento das crianças e no padrão atribucional ao qual esta associa os seus sucessos e insucessos do rendimento escolar, podendo esta influência estar associada ao nível de habilitações literárias dos pais (Mascarenhas & Almeida, 2005). Segundo Mendonça (2009) as menores taxas de reprovação tem que ver com alunos cujos pais possuem maiores habilitações literárias. Em contrapartida, as maiores taxas de reprovação correspondem a pais de alunos com menores habilitações, analfabetos ou apenas com a quarta classe.

No entanto, torna-se importante especular se estas diferenças de cognição dos pais são provenientes exclusivamente ou principalmente de diferentes níveis de escolaridade, uma vez que, nas maiorias das vezes, esta análise não se realiza particularmente (Ribas *et al* 2003).

É importante que os pais percebam o quanto é relevante a sua participação na vida escolar dos filhos, que adquiram conhecimentos neste sentido (Ribas *et al.*, 2003; Bronstein, 2002).

Ainda de acordo com Ribas *et al.* (2003) o conhecimento dos pais deve incluir informações básicas, essenciais às práticas educativas. Marques (2010), através do seu estudo,

concluiu ainda que quando cruzado o nível de habilitações literárias dos pais com a sua participação na vida escolar dos filhos, verifica-se uma relação, essencialmente observável pela dificuldade de comunicação por parte dos pais com o diretor de turma e/ou outros professores, no conhecimento do funcionamento da própria instituição e ainda na compreensão de alguns documentos utilizados pela escola, úteis na transmissão de informações necessárias. Esta dificuldade é associada essencialmente à baixa escolaridade e ao fraco domínio da língua por parte dos encarregados de educação, constituindo-se como fator de distanciamento entre ambos os contextos.

2. A importância do envolvimento dos pais /EE para a educação

Quando se fala da participação da família no processo de ensino aprendizagem, tem que se levar em consideração o contexto no qual o aluno está inserido. Em muitos casos, o desequilíbrio das famílias ocorre devido a desemprego, a pobreza e a falta de condições básicas, cabendo à escola ser a parceira da família, ajudando-a a construir a educação dos seus filhos. A construção de conhecimentos que a escola transmite por meio dos professores é de suma importância, e para que esta seja alcançada, o aluno deve vir rodeado de atitudes que o levem ao êxito educacional. Sabe-se que essas atitudes são construídas no seio familiar e transmitidas no convívio diário.

A família é a base primordial da criança e sabe-se que, quando os pais/EE se interessam pela sua educação, os alunos sentem uma maior motivação e desenvolvem atitudes positivas em relação à aprendizagem. Portanto, é de suma importância que ambas caminhem juntas na construção dos jovens. Não cabe somente aos profissionais, mas sim a toda a sociedade a responsabilidade pela educação de crianças e jovens.

É importante ressaltar que a escola precisa de ter e estar em diálogo aberto com a família. Essa comunicação é de grande importância, pois que, os pais/EE devem oferecer valores morais aos seus filhos/educandos e, junto com a escola, promover atividades prazerosas para reunir família, alunos e professores. A comunicação entre as famílias e as instituições de educação deve ocorrer logo desde o início, de forma planeada, por forma a tornar-se uma rotina mais informal e cada vez mais ativa.

Para que a instituição de ensino mantenha um contacto aberto com as famílias é necessário que ela respeite e acolha os seus saberes, tais como: a pluralidade cultural, a diversidade de etnias, crenças, costumes e valores.

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança, porque permite a consciencialização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Nesse sentido, as escolas, por intermédio dos seus educadores, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias, sendo que essa parceria, de forma direta ou indireta, é que vai fazer o diferencial na formação do educando, ao passo que, é dever da família ter um relacionamento mais próximo com a escola, tendo em vista a melhoria e a qualidade do ensino que essa intervenção proporcionará.

Muitas famílias deixam de interagir na formação da criança junto com a escola, devido aos seus afazeres diários que ocupam muito do seu tempo. Porém, há sempre um momento onde a família poderá estar presente, como por exemplo, finais de semana, e, ou pelo menos alguns minutos durante o dia, participando do processo educativo, acompanhando as tarefas diárias e participando assiduamente das atividades propostas pela escola. Os pais têm um papel importante a desempenhar, reforçando a ideia que é transmitida pelos professores de que há todo um trabalho que se tem de desenvolver fora das aulas. O trabalho que o aluno desenvolve em casa é fundamental para que a aprendizagem se possa realizar de forma estruturada e consistente.

Mediante tudo isso, a escola deve exigir a presença da família e vice-versa, para caminharem juntas, responsabilizando-se mutuamente na formação dos educandos e cabe à família disponibilizar-se para atender e cumprir esse compromisso. Contudo, a escola necessita de acompanhar as famílias que tenham dificuldades em participar ativamente do quotidiano escolar dos filhos, pois a família é o suporte que toda a criança precisa para ajudar a desenvolver o seu conhecimento. Compreender estes desafios é o ponto de partida do trabalho da família junto com a escola. Com esta interação, os pais podem compreender o

trabalho que está a ser feito com os seus educandos, quais os materiais pedagógicos, o espaço físico e as metodologias que estão a ser utilizadas.

Para esta comunhão será fundamental que a escola diversifique as suas ofertas, e flexibilize as suas opções, nomeadamente através dos projetos curriculares de turma, no sentido de abarcar toda a diversidade de situações que lhe são colocadas, isto porque, anuindo com Cardoso (1996, p.78), “O professor encontrará sempre diversidade entre os alunos das suas classes, seja qual for o contexto onde desenvolva a sua atividade.” Mas, não basta enunciar novas expectativas, cada vez mais pontuais. É preciso que as políticas e as estruturas da educação criem as condições para que elas se realizem. Assim, pede-se aos professores ênfase na prática reflexiva, uma maior autonomia e profissionalização, uma cooperação, uma presença constante e um envolvimento a cem por cento na escola. Este facto supõe estabelecimentos escolares mais autónomos, que definam um projeto próprio e que prestem contas pela consecução do mesmo, e ao mesmo tempo, o currículo deve também ser orientado para a prática reflexiva. Para Strecht (2008, p.112), “Os melhores professores são, na realidade mestres. Mestres na arte de comunicar, saber estar, tolerar, exigir, amparar, prosseguir, pois na verdade são pessoas que, estando bem consigo mesmas, estão bem com o mundo e sabem revelá-lo com afeto e firmeza.” Augusto Cury (2004, p.140) traz uma importante reflexão sobre a educação na atualidade, "A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto". Assim, a escola com uma gestão democrática, participativa e humanizada, em parceria com outras instituições, terá um papel importante na mudança social e na solução dos problemas que a assolam.

Pretende-se então que o envolvimento e participação dos pais e /ou EE na escola se caracterize, essencialmente, por uma parceria educativa que se baseia no respeito mútuo e na

negociação, aliada à troca de informação, confiança, aptidões e na tomada de decisão (Marques, 1993).

Marujo (1997) corrobora com a ideia anteriormente apresentada e acrescenta que o envolvimento dos pais na educação dos filhos constitui, sem dúvida, não só um direito como uma responsabilidade. Nesta linha de pensamento, para o mesmo autor, os pais e EE devem acompanhar os filhos e educandos na vida escolar, visto que são elementos que contribuem, de forma significativa, para a dinamização da escola, favorecem a dinâmica social e contribuem ainda para melhorar a qualidade de ensino, sucesso e rendimento escolar, além de ajudar a construir uma sociedade mais democrática.

Para Marques (1997), a relação entre a escola e a família contempla vários objetivos, entre os quais destaca o aumento da relação existente entre estes elementos. Não obstante, este envolvimento integra uma comunicação que inclui um diálogo aberto entre pais/filhos e pais/professores, além de que, engloba a ajuda ao estudo, apoio à escola, trabalho voluntário e a participação na tomada de decisão.

Para Correia e Serrano (2002), a família constitui-se o principal elemento chave na vida e desenvolvimento da criança e do adolescente. De tal maneira que, segundo os mesmos autores, a escola tem o dever de envolver a família nas decisões relacionadas com o seu educando. Assim, progressivamente, ao longo dos últimos anos, a participação dos pais na vida escolar dos seus educandos adquire um papel importante no desempenho escolar, nomeadamente na reflexão de diferentes aspetos psicológicos e pedagógicos relacionados com os educandos. A importância da participação ativa da família com a escola tem sido alvo de inúmeros estudos científicos, tendo em consideração fatores como o comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação.

Deste modo, Lima (1991) analisa no seu estudo longitudinal, a interdependência dos pais, no que concerne à adaptação dos filhos à escola, demonstrando através dos resultados obtidos

que não é de todo possível analisar e compreender, na íntegra e de forma leviana, a adaptação da criança ao contexto escolar sem antes compreendermos o distanciamento entre pais e filhos e o seu relacionamento. Desta relação poderão advir grandes vantagens para todos os intervenientes. Para os professores, as principais vantagens serão a melhor compreensão das necessidades do aluno e da família, a aquisição de dados mais completos em relação aos comportamentos, de forma a estabelecer, com maior rigor e pertinência, os objetivos fundamentais para a vida educacional do aluno, bem como a possibilidade de reforçar os comportamentos adequados na escola e em casa.

Em relação às vantagens para as famílias, podemos mencionar a compreensão mais aprofundada das necessidades do aluno, maior informação relativamente aos seus direitos do aluno, assim como, mais informação relativa à forma como o trabalho realizado na escola pode ser continuado em casa.

Para os alunos, a relação entre os diversos elementos (pais /EE e professores) também pode ter inúmeras vantagens, das quais destacamos: a consistência entre o trabalho realizado, aumento das oportunidades e o acesso a melhores serviços (Turnbull,1986).

Seguindo esta linha de pensamento, também o Ministério da Educação faz referência à importância crescente da relação entre pais, professores e alunos. Assim, de acordo com os documentos legais (lei de bases e constituição), o princípio normativo e de cooperação está sempre presente, tendo em vista assegurar a integração da escola com o meio envolvente.

No nosso país, o primeiro estudo realizado neste âmbito remete à década de 80, sendo o mesmo levado a cabo por Davies. O estudo sobre o qual nos debruçamos remete para o envolvimento dos pais e EE nas escolas portuguesas. Os resultados obtidos demonstram que, nesta época, era escasso, independentemente do seu estatuto económico e social. Contudo, apesar do estudo mencionado evidenciar um baixo nível de participação dos pais na escola, o envolvimento e a participação são elementos que efetivamente parecem estar relacionados

com o nível cultural das famílias, confirmando assim que o envolvimento dos pais na escola tem efeitos positivos nos alunos, apresentando simultaneamente benefícios para os alunos e professores.

Os resultados do estudo longitudinal revelam uma associação positiva entre o envolvimento parental e a competência dos alunos. Esta associação verifica-se para os diferentes níveis socioeconómicos e em relação às diferentes formas de envolvimento parental. Os resultados são positivos e os alunos apresentam, assim, menos problemas de comportamento, menos abandono escolar e maior sucesso e rendimento escolar.

Para além do mencionado, verifica-se igualmente, uma associação entre envolvimento parental e ajustamento emocional dos alunos (Reis, 2005).

Contudo, nos últimos anos, neste âmbito, temos verificado com base nos estudos realizados, que é consensual que quando os pais se envolvem na educação, os alunos obtêm melhor aproveitamento e rendimento escolar. No entanto, temos cada vez mais, e em consequência das mudanças ocorridas na sociedade e na legislação, de ter em consideração como envolver os pais nas práticas educativas e na comunidade escolar, dado que não existe uma forma única e adequada de o fazer de forma assertiva. Deste modo, as escolas devem procurar melhorar e aumentar a comunicação entre os pais, quer com reuniões de pais, quer através da comunicação. Os professores são os elementos mais importantes para estabelecer essa relação de confiança e segurança entre ambos os elementos (pais e filhos).

Ainda no que respeita ao envolvimento dos pais/ EE no contexto escolar, sobre a temática, nomeadamente sobre a importância e impacto do envolvimento parental na educação, desempenho e ajustamento dos alunos, Desforges e Abouchaar (2003) referem que o papel que os alunos detêm sobre a própria mediação na relação existente entre a escola e a família não tem sido objeto de muita pesquisa. No entanto, os estudos realizados por Deslandes e Cloutier (2002) e Edwards e Alldred (2000), relativamente à perspectiva dos alunos acerca do

envolvimento dos seus pais no contexto escolar, permite-nos concluir que existem recursos que podem ser mobilizados para além da escola e da comunidade. Pelo exposto, não depende única e exclusivamente da escola, alterar a relação de cooperação, visto que, nos últimos anos, devido às alterações, esta relação centra-se também na família. Marques (2001) menciona que não existe um modelo único e adequado para envolver os pais e EE. A escola deve tentar, sempre que possível, ser criativa, tentando desta forma proporcionar uma panóplia de ofertas, tendo em consideração as características e necessidades dos alunos e da comunidade.

CAPÍTULO V

Análise Crítica

A qualidade da relação existente entre a família e a escola é apontada pela literatura científica, nomeadamente pelas teorias e modelos vigentes, como fator preponderante para o desenvolvimento harmonioso dos jovens, sendo apresentada por alguns estudos realizados a nível nacional e internacional (como constatamos ao longo do nosso relatório) como determinante para o desempenho escolar e educativo. Tanto o conhecimento como a aceitação dessa correlação, forte e positiva, parecem reunir algum consenso por parte dos investigadores. No entanto, a realidade atual mostra outra faceta, continuando a revelar-se de grande complexidade a concretização dessa relação de cooperação.

Os estudos científicos realizados neste âmbito apontam para a existência de inúmeros benefícios para todos os intervenientes no processo educativo (Silva, 2003; Zenhas, 2006), sendo que esta é uma ideia generalizada e bem patente na legislação Portuguesa (Lei das Associações de Pais; Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro; Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro; Decreto-Lei n.º 372//90, de 27 de novembro; Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) ao longo dos últimos anos. Porém, esta relação entre pais e professores sempre foi complexa e de difícil estabelecimento, sendo que, no que concerne ao sistema educativo português, “as relações entre pais e professores sempre foram assunto polémico” Lima (2002, p. 7), visto que nesta relação, ora se culpam os pais por estes ignorarem os seus educandos ou, simultaneamente, se culpabilizam os professores por estes menosprezarem e hostilizarem os encarregados de educação e as aprendizagens efetuadas pelos alunos.

Se nos debruçarmos sobre a análise do processo evolutivo, no que concerne à participação dos pais e dos EE na vida escolar dos pais/educandos, compreendemos que, desde os primórdios que a escola e a família se encontram de “costas voltadas”, aspeto que em nosso entender, se deve, em grande parte, ao sistema público, pelo facto de este ter sido construído e alicerçado numa rutura com a comunidade que, conseqüentemente, afeta todo o processo.

Atualmente, a investigação desenvolvida em torno da temática aceita que todos os agentes envolvidos devem estar conscientes da necessidade crescente de mudança na relação existente entre a escola, a família e a comunidade, sendo esta a habilidade fundamental para que haja melhoria no desempenho educativo dos alunos. Deste modo, o crescente espírito de exigência, face à qualidade da educação, obriga a que, progressivamente, se desenvolvam mecanismos de controlo, no que concerne à responsabilização relativamente ao desempenho do pessoal docente. Na educação, essa exigência traduz-se na adoção de medidas políticas educativas conducentes com um maior controlo e regularização do desempenho e eficácia das práticas educativas.

No nosso entender, tal como acontece nos diversos setores de atividade, também a escola atualmente se confronta com uma certa pressão, no que concerne à sociedade no geral, e em particular ao Estado, dado que ambos e com base na legislação vigente, tentam ser portadores de uma única forma de dar resposta às múltiplas solicitações e exigências.

A baixa participação familiar no contexto escolar e a pouca comunicação entre estes e o diretor de turma afeta, de forma negativa, o desempenho escolar, o comportamento e a assiduidade dos alunos, sendo este o maior problema com que os docentes se deparam no exercício da sua atividade profissional. A forma expressa como este problema afeta a comunidade educativa é evidente nas preocupações expressas e sublinhadas nos conselhos de turma, nos relatórios de avaliação e nos planos de trabalho de turma, bem como nos projetos educativos, sobretudo pela sua dimensão formal.

Como professora e em especial enquanto diretora de turma, as opressões a uma efetiva participação das famílias são de variada ordem e podem ser identificados, quer do lado das famílias, quer do lado da escola. Nesta linha de pensamento, fatores como a falta de tempo dos pais/EE, por questões de trabalho, poderão ajudar a explicar, de forma sucinta, o tradicional e notório afastamento das famílias à vida da escola. Por outro lado, a persistente e

pesada legislação funcional e estrutural da escola, a culpabilização mútua entre a escola e a família, o comportamento da escola face à comunidade ou a falta de preparação dos professores para se relacionarem com as famílias e pais/EE, poderá explicar e constituir igualmente uma barreira à participação dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos.

Contudo, a heterogeneidade da escola, tem merecido grande destaque por parte dos investigadores, como forma de explicar a ausência dos pais/EE. Nesta linha de pensamento, Silva (2009, p.9) considera que a riqueza cultural pode constituir efetivamente uma barreira, dada a heterogeneidade na população discente. Assim, é necessário, cada vez mais, esbater a supremacia da cultura escolar, dado que mais importante do que “aceitar e promover uma escola multicultural, é a construção de uma escola intercultural.”

A escola, na sua relação com a comunidade, pode agravar de certa forma as desigualdades já existentes, tornando-se assim num instrumento de exclusão social, sob a forma de insucesso ou abandono escolar.

Silva (2009) menciona que uma das desvantagens que podem surgir da relação de cooperação escola-família passa pela classe social, sendo este o maior efeito perverso. Marques (2001) considera a classe social como altamente condicionante do tipo de relação que se constrói entre a escola e a família, sendo que, este aspeto exerce grande influência no sucesso dos alunos. Em contrapartida, como constatamos anteriormente, e com base em estudos científicos (Vicent, 1996; Henry, 1996) podemos mencionar que as famílias, por via da sua condição social, podem posicionar-se, mais ou menos desfavoravelmente, face à escola. Assim, as escolas ao funcionarem com base num padrão cultural, colocam os alunos e as famílias, em menor ou maior desvantagem face aos requisitos por ela impostos.

Deste modo, perante a escola, alguns EE e alunos “são mais iguais que outros” (Silva, 2002, p. 114). Essa perspetiva decorre ainda, lembra o autor, do facto de a relação escola-família constituir “uma relação centrada nas distinções de classe social”. Assim, como relação

entre culturas, da relação escola-família emergem relações de poder, com as concomitantes hierarquizações e subalternização de atores e papéis que armadilham essas mesmas relações (Silva, 2002, p.105).

O mesmo autor adverte ainda para a coincidência da literatura em caracterizar a escola como uma instituição onde predomina um modelo de alunos, sendo os mesmos maioritariamente de classe média, zona urbana e brancos.

Nesta linha de pensamento, Lareau (1989) menciona que a escola procede a uma discriminação em relação às famílias que, com menores recursos, se veem confrontadas com as mesmas exigências e tratamento. Parafraseando Silva (2009), a escola ainda não reconhece a diversidade cultural e muito menos a reconhece e promove como sendo uma forma de enriquecimento. Assim, as dificuldades que emergem da relação escola-família provocam a necessidade de se traçarem, cada vez mais, objetivos que sejam coerentes e baseados não nos resultados, mas no conhecimento da comunidade educativa, sendo também necessário que se implementem estratégias inovadoras e que as mesmas sejam adequadas às famílias de forma a fomentar a participação e envolvimento na vida escolar.

Para além do mencionado, é importante salientar outros constrangimentos e/ou dificuldades na relação de cooperação entre escola-família, destacando desta vez a comunicação, como sendo o centro da grande dificuldade que ainda hoje permanece. No nosso entender, a existência de uma comunicação negativa entre os pais/EE e a escola pode refletir-se como um obstáculo à sua aproximação e relação. Atualmente, o envio e a receção de recados entre a escola e a família são feitos, de forma escrita, através dos próprios alunos. Daí, o aluno ser um elo importante nesta relação escola- família, demonstra-se, ao mesmo tempo, a falta de investimento noutras formas de comunicação no processo educativo. Deste modo, predomina nas escolas portuguesas a tendência para uma participação e colaboração indireta, na medida em que todas as informações são passadas em tempo útil.

Assim, as estratégias de participação e envolvimento dos pais/EE podem passar por ações de sensibilização e formação através da tão falada “escola de pais” e por apoios mais diretos e individualizados, que podem contribuir para a diminuição da influência da classe social na relação escola-família. Destacamos ainda a flexibilização dos horários de funcionamento da escola, nomeadamente no atendimento dos diretores de turma; a criação de um espaço específico para que os pais se possam encontrar, flexibilização das normas escolares que privilegiem a comunicação informal e o contacto, no que concerne ao contacto dos pais/EE com o diretor de turma. Para Silva (2009), as associações de pais, como atores sociais, podem assumir um papel relevante no exercício de uma cidadania ativa e contribuir para o desenvolvimento de uma relação proveitosa entre as famílias e a escola. Ainda neste âmbito, Barbosa (2005) destaca a importância da informação como instrumento, para promover a participação dos pais/EE na comunidade escolar.

Perante o exposto, até ao momento, fica claro que para melhorar o desempenho dos alunos através do envolvimento de pais /EE, podem emergir diversas formas, devendo para isso cada escola desenvolver estratégias que se adequem à sua realidade. Neste sentido, vários autores têm dado o seu importante contributo, propondo tipos de intervenção que promovam o envolvimento dos pais/EE. Nessa linha, Zenhas (2006) menciona que o fundamental na colaboração escola-família é atenuar as dificuldades decorrentes da cultura, inadequação e inadaptação escolar.

Contudo, dependendo da perceção de cada um e da sensibilidade e conseqüente posicionamento para melhorar a relação de cooperação entre a família e a escola, antes de mais, parece-nos fundamental desenvolver espaços de reflexão conjunta entre pais e professores, nomeadamente os diretores de turma, de forma a preparar pontos de atuação e intervenção. Caso contrário, continuar-se-á a construir caminhos paralelos que serão barreiras na relação escola-família, perpetuando-se a situação de desencontro e desarticulação. Neste

sentido, a escola, pelo nível de formação dos seus elementos, e pela sua estrutura organizada, encontra-se numa posição privilegiada para promover a criação e dinamização da relação de cooperação entre a escola e a família. Consideramos também fundamental a ajuda que a escola pode e deve dar ao diretor de turma, para que estes organizem melhor a sua planificação letiva, no sentido de uma participação mais assertiva e mais produtiva, e potencialmente mais consensualizada.

Para além do mencionado, a escola tem todo o interesse na promoção e desenvolvimento destas competências parentais, uma vez que delas colherá, certamente, os melhores resultados. E para que haja este elo entre famílias e escola, o papel do diretor de turma é, cada vez mais, determinante na organização escolar, pela sua influência no equilíbrio entre os vários atores que se movimentam em cada comunidade educativa. O diretor de turma é responsável, dessa forma, pela coordenação das atividades do conselho de turma e pelo plano de trabalho de turma.

A ação do diretor de turma será fundamental na definição de prioridades curriculares, decorrentes da análise da situação da turma (desde o contexto socioeconómico e cultural até ao percurso escolar anterior). Será também fundamental para o estabelecimento de um perfil de competências necessárias ao aluno que se desenvolverão através das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e para a clarificação de atitudes e valores a promover. É no horário semanal de atendimento que os pais/EE têm a oportunidade de obter informações de forma individualizada sobre o aproveitamento, a assiduidade e o comportamento dos seus educandos, ao mesmo tempo que devem transmitir ao diretor de turma o que de mais importante se passa na vida dos jovens. São dados que permitem compreender determinadas situações, ajudando a resolvê-las. É, aliás, nesta troca que se constrói a colaboração entre a família e a escola.

O diretor de turma pode ser o dinamizador, por excelência, das estratégias de mediação na sua relação com os alunos, o corpo docente, os órgãos de gestão da escola e os encarregados de educação. Neste caso, o diretor de turma terá um papel muito importante na gestão curricular. Além de professor, o diretor de turma será particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

Atualmente, e se tomarmos em consideração a perspectiva de uma escola democrática, o papel do docente já não se limita apenas a transmitir conhecimentos. O professor é, portanto, um organizador e disponibilizador de recursos. Se, outrora, o saber se afirmava como fator distintivo de uma elite, no presente urge democratizá-lo para que todos possam responder eficazmente às múltiplas solicitações de um mundo marcado por avanços vertiginosos a todos os níveis. O sucesso dependerá da capacidade de acompanhar as mudanças, na certeza de que a preparação a que os jovens tiverem acesso hoje, condicionará a sua atuação futura.

Tendo em consideração a minha experiência profissional, verifica-se, em especial nos últimos anos, na maioria das escolas, uma importante colaboração entre a escola e a família, tendo como consequência um desenvolvimento mais harmonioso e estreito entre os intervenientes. Deste modo, e como mencionado, a conceção que detinha acerca da temática tem vindo a sofrer modificações, com o decorrer dos anos e com a experiência profissional e pessoal adquirida. Desde que iniciei o meu percurso profissional, a minha trajetória tem sido bastante diversificada, ao nível das experiências, facultando-me conhecimentos que considero fulcrais para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional.

É necessário que a escola e os pais/EE trabalhem em conjunto para atingirem os seus objetivos, para que, desta forma, possam ajudar os seus jovens a evoluírem a nível escolar e a

desenvolverem-se globalmente. Considero de extrema importância a existência de cooperação entre os pais/EE e os professores, nomeadamente os diretores de turma.

De todos estes anos como diretora de turma e como coordenadora dos diretores de turma, posso mencionar que a relação entre a escola e os pais/EE não é nem simples nem linear, e que, muitas das vezes não acontece de forma natural, visto que esta relação de cooperação exige de todos os intervenientes abertura, diálogo, controlo e avaliação. A maior parte das vezes, é muito difícil de se encontrar um ponto de equilíbrio entre os diversos atores, pois, nem sempre os pais nem os professores se revelam disponíveis para que esta relação de cooperação possa existir.

Para além do mencionado, por vezes, subsiste ainda a ideia, principalmente pelos professores mais antigos, que consideram que a participação dos pais/ EE pode, de certa forma, “invadir” o seu território, vendo a participação dos encarregados de educação como uma ameaça à sua independência e autoridade.

Como professora, como coordenadora de diretores e sobretudo como diretora de turma procuro aprender, progredir, para melhor atingir os meus objetivos que passam por conseguir que todos os alunos evoluam integralmente, isto é, evoluam como alunos e como pessoas. Este é também o objetivo do Agrupamento de Escolas onde trabalho.

Desde a sua constituição que o Agrupamento de Escolas de Idães (AEI) se tem organizado para prestar um serviço educativo de qualidade à comunidade e como um espaço educativo de continuidade, procurando sempre encontrar as articulações necessárias a nível organizativo, a nível curricular e a nível das atividades extracurriculares. É preocupação do Agrupamento criar e melhorar os processos de apoio aos alunos e às famílias, por forma a garantir alternativas educativas a todos os alunos, reduzir o absentismo escolar assegurar a integração dos alunos, garantir o serviço público de educação, e neste sentido, frequentemente, através de questionários, cujos resultados coloca, posteriormente à disposição, procura saber a opinião

de toda a comunidade escolar, no intuito de se aproximar, cada vez mais, dos pais/EE. Esta contínua monitorização deve ser vista como uma atitude e uma forma de estar que contribua para uma cultura de autoavaliação, que se pretende que seja de uma cultura de melhoria.

O AEI reconhece o papel fundamental que o DT tem na construção e na fomentação de uma verdadeira participação, envolvimento e ligação dos pais/EE com a escola. Neste sentido, é notória a preocupação na atribuição do cargo de DT por parte da direção do AEI. A direção de turma é atribuída a docentes que apresentem qualidades humanas, científicas e técnicas que o ajudem a realizar, com êxito esta função e que lhes permita cumprir a sua missão principal: apoiar o sucesso dos alunos. A direção do AEI, tem o cuidado de auscultar os coordenadores de diretores de turma antes da atribuição do cargo de DT aos docentes. Enquanto coordenadora de diretores de turma tenho conhecimento formal e informal do desempenho de cada DT.

É prática comum no AEI a continuidade do desempenho do cargo de DT na mesma turma. A título de exemplo, fui diretora de turma durante seis anos da mesma turma, acompanhando-a desde o sétimo até ao décimo segundo ano. Esta prática, também contribui para uma maior e eficaz participação e envolvimento dos pais/EE no dia-a-dia do Agrupamento.

Na minha experiência profissional no AEI, constato que os pais/EE mais participativos e que se envolvem mais na Escola são os pais/EE das turmas cujos diretores de turma, também eles, se destacam pela sua participação e envolvimento, quer pessoal, quer profissional nas várias dinâmicas do Agrupamento.

A participação dos pais/EE é incentivada e promovida, quer pela direção do AEI, quer pelos próprios diretores de turma, na medida em que há um ajuste nos horários de atendimentos do DT com os EE. Atendendo que os horários de trabalhos dos pais/EE dos alunos do AEI são muito fechados, os diretores de turma marcam, sempre que possível, o seu horário de atendimento oficial, de acordo com a disponibilidade horária da maior parte dos

pais/EE, nomeadamente entre as doze e as catorze horas, de forma a coincidir com o horário de almoço dos pais/EE, ou após as dezassete horas. Os diretores de turma flexibilizam ainda o horário de atendimento, disponibilizando-se para atender os EE fora do horário de atendimento oficial, muitas vezes fora do seu horário de trabalho. Os pais/EE reconhecem que é fácil contactar os diretores de turma, quer a nível presencial, quer utilizando outros canais de comunicação (telefone e/ou email institucional). Sendo de se salientar que todas as reuniões gerais de EE são calendarizadas, no AEI, após o horário de expediente, isto é, às dezoito horas e quarenta e cinco minutos, de forma a proporcionar, que a maior parte dos EE tenham disponibilidade para comparecerem nas mesmas. A elevada presença dos EE nestas reuniões, em média cerca de 95% de presenças, reflete a eficácia desta estratégia. Esta disponibilidade constitui uma estratégia de abertura aos pais/EE e à comunidade em geral, que tem tido impacto no incremento do sentido de pertença e da participação social na vida do Agrupamento. Esta dinâmica é visível na mobilização para a concretização de atividades envolvendo toda a comunidade.

Como coordenadora de diretores de turma, incentivei e colaborei na criação de um espaço físico acolhedor e confortável de trabalho para os diretores de turma, mas sobretudo um espaço no qual os pais/EE se sintam bem recebidos pela escola. Desta forma existe uma sala específica para o atendimento dos EE, na qual se salvaguarda a privacidade do atendimento. Como diretora de turma, reconheço que os pais/EE sentem-se mais confortáveis e abertos ao diálogo, à partilha e à colaboração se sentirem que é respeitada a individualidade do seu educando e do assunto a tratar.

O Agrupamento tem feito, nos últimos anos, um investimento no combate à indisciplina, onde a criação do Gabinete de Gestão de Conflitos e os conselhos de turma assumem um papel estruturante no tratamento desta temática, definindo e uniformizando regras de atuação e de conduta, concertando com as famílias, as entidades tutelares de menores e as instituições

locais, estratégias de articulação e monitorizando as situações mais problemáticas. Fazem parte deste gabinete, em média três docentes e a psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento. Este gabinete centra a sua ação para os problemas de disciplina, no entanto, achou-se que não era suficiente para responder a outras necessidades do Agrupamento. Desta forma foi criada a Equipa Multidisciplinar, equipa esta constituída pelos coordenadores de diretores de turma, SPO, coordenadores de clubes, coordenador do Projeto Educação para a Saúde, coordenadores dos estabelecimentos do 1.ºciclo e do pré-escolar, um elemento da Direção, o interlocutor da CPCJ, um representante da CPCJ e outros técnicos e entidades. Esta equipa tem uma espectro alargado de ação, para além de tentar resolver situações de indisciplina, visa sobretudo, dar resposta a algumas situações sociais e familiares desfavorecidas. No sentido de aumentar a participação dos pais/EE, foi criado o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), neste gabinete para além do Gabinete de Gestão de Conflitos e da Equipa Multidisciplinar, fazem parte um representante dos alunos e dois representantes dos EE. Os representantes dos EE no GAAF foram eleitos de entre os representantes dos EE de cada turma, numa reunião geral de representantes de EE. A representatividade dos EE no GAAF é uma mais-valia na resolução de algumas situações, para além de que constitui mais uma forma dos EE se sentirem parte integrante da escola e que a sua colaboração é essencial para melhor o ambiente do Agrupamento.

Na primeira reunião geral de EE, realizada no início do ano letivo, são eleitos dois representantes dos EE em cada uma das turmas. Antes de proceder a esta eleição, o DT realça a importância e a necessidade vital de professores/DT e pais/EE trabalharem em conjunto em prol de um interesse comum: os alunos, os filhos, os educandos.

A presença e a participação dos representantes dos EE na reunião de conselho de turma intercalar, nomeadamente a realizada no primeiro período, é importante, para que estes se

sintam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e nas várias atividades e projetos que a escola dinamizará para e com os seus educandos.

No AEI, a presença dos representantes dos pais/EE também é assídua nos órgãos e estruturas intermédias onde têm assento, constituindo um compromisso na resolução de problemas envolvendo a ação educativa do Agrupamento e coresponsabilizando-se na educação das crianças/alunos que frequentam o Agrupamento.

Acresce ainda, que os EE demonstram elevada satisfação com os docentes do Agrupamento, visto que nas reuniões gerais e individuais com os EE, estes enfatizam que os docentes contribuem de forma francamente positiva para que os discentes apresentem bons resultados escolares, existindo uma preocupação acrescida quando os resultados não são, desejavelmente, satisfatórios. Nesta linha de pensamento e, com base no contacto regular com os pais e EE, verifico que estes consideram que a escola responde com rapidez e eficácia quando é solicitada, consequentemente este aspeto desencadeia um sentimento de segurança e de integração, tanto nos alunos como nos EE.

A participação dos pais/EE está formalmente presente no Agrupamento com a existência da Associação de Pais e Encarregados de Educação. A Associação de Pais e Encarregados de Educação é participativa e cooperante, sendo esta uma das formas privilegiadas de envolvimento das famílias na ação educativa e pedagógica, estabelecida e incentivada através da Direção e das demais estruturas de coordenação, nomeadamente, coordenação de diretores de turma.

A direção do Agrupamento promove reuniões conjuntas com a Associação de Pais e Encarregados de Educação, o que também tem contribuído, no meu entender, para a promoção de níveis de satisfação dos pais/EE, especificamente no empenho demonstrado no reforço e afirmação da participação dos pais no quotidiano escolar.

O investimento em estratégias com vista a uma maior participação e envolvimento dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos deve ser uma prioridade na realidade de cada escola. Desta forma, o AEI tem feito esse investimento através da organização de atividades socioculturais fora do horário laboral, nas quais é visível o aumento significativo de pais/EE a colaborarem na dinamização e participação das mesmas; a realização de ações de sensibilização sobre temáticas relacionadas com o desenvolvimento e a formação integral dos alunos, direcionadas para os pais/EE, sendo importante mencionar que na primeira ação o número de presenças de pais/EE foi pouco significativo, no entanto na segunda ação subordinada ao tema “A relação entre a Família e a Escola”, e após a sensibilização dos pais/EE por parte dos diretores de turma, a mesma já contou com a participação de mais de cem pais/EE.

Da minha experiência como diretora de turma, considero que os pais/EE gostam e querem fazer parte da escola mas, nem sempre, sabem como fazê-lo. Por isso, a escola, nomeadamente na pessoa do DT, tem de tomar a iniciativa de os convidar e de os fazer sentir parte integrante da mesma. Tenho colaborado com o SPO na organização e dinamização das sessões/atividades de orientação vocacional dos alunos e, como DT, sinto que os pais/EE querem estar informados para poderem, na medida do possível, acompanhar e orientar os seus educandos no futuro académico. Desta forma, desafiei a psicóloga do SPO para, em conjunto, prepararmos uma sessão de orientação vocacional, para os pais/EE, no horário pós laboral. Os pais compareceram e aplaudiram a iniciativa.

Como profissional de educação aprez-me trabalhar numa escola que valoriza e promove a participação dos pais/EE e que ao mesmo tempo reconhece o papel fundamental e crucial que os diretores de turma têm na ação educativa.

CAPÍTULO VI

Reflexões Finais e Conclusões

O relatório de atividade profissional, que agora termina, resulta da leitura de artigos e literatura científica nacional e internacional, sobre os temas aqui abordados. Este trabalho teve como propósito o meu crescimento profissional e um maior conhecimento relativamente à relação Escola-Família, sobre a perspectiva do diretor de turma, dado que a missão de educar deve, cada vez mais, ser partilhada por pais/EE, professores e comunidade.

Este relatório constituiu uma mais-valia na medida em que tentamos compreender e analisar a relação existente entre os contextos educativos, designadamente a família e a escola, e demonstrou como o envolvimento dos pais/EE pode trazer benefícios para a comunidade escolar. A literatura consultada, permite-nos concluir que os pais/EE são elementos chave para a escola, muito embora devessem ter um papel mais ativo e interventivo.

Como constatamos, o conceito de participação encontra-se no centro da organização educativa, daí ser necessário termos consciência que esta temática da participação dos pais/EE em contexto escolar, difere face aos posicionamentos e à organização educativa. Assim sendo, tivemos ao longo deste relatório, como principal objetivo, refletir sobre a problemática da participação dos pais/EE e para a melhoria da relação entre o diretor de turma e os pais/EE, bem como o desempenho e sucesso dos alunos e ainda a liderança escolar. Através da investigação, concluímos que a partir da constituição de um novo regime e da Lei de Bases, a participação na escola transitou do império da exigência para o domínio da confirmação, ou seja, as escolas passaram progressivamente a ser um espaço privilegiado de aprendizagem e, desta forma, começaram a existir estruturas que fomentaram a participação dos pais/EE de forma organizada.

Contudo, perante o atual cenário e legislação podemos concluir que, atualmente, existe uma preocupação crescente, por parte dos EE, em se afirmarem e estarem ativamente

presentes na vida escolar dos seus educandos, nomeadamente através da participação em atividades educativas como é exemplo a associação de pais. Revela-se assim que, cada vez mais, existe o hábito de ir à escola e que ocorre maioritariamente por convocatória do diretor de turma. Assim, constatamos que a participação dos pais/EE na escola se deve essencialmente, de forma direta, à defesa dos interesses dos seus educandos” (Silva, 2002, p. 99) e indireta através da sua presença na associação de pais.

Apesar desta evidência, observa-se uma maior participação e colaboração dos pais/EE com os professores e diretores de turma, e alunos, pois, segundo Lima (2002, p. 139), os alunos exercem uma influência poderosa sobre o que se passa nos lares”. Podemos ainda afirmar haver uma certa união de esforços entre os encarregados de educação e a escola, para colaborarem mutuamente na intervenção e decisões da escola. Contudo, e com base na opinião de Bolívar (2003), apesar da relação de cooperação entre a escola e a família estar mais consolidada, não podemos esperar grandes alterações sem termos, no entanto, em consideração a estrutura e as funções da escola.

Assim, ficamos com a perceção que a colaboração e participação dos pais/EE ocorrem sobretudo em contextos colaborativos, tratando-se de dar cumprimento a aspetos mais formais. Deste modo, Lima (2002) destaca que o facto de não existir uma participação mais mediada por suporte legal que promova e fomente a obrigatoriedade de participação dos EE na vida escolar, por si só parece ser fortemente motivadora de uma participação mais individualista na dinâmica escolar. Neste âmbito, podemos destacar por parte dos EE, a relação direta com o diretor de turma para solucionar aspetos relativos à educação e gestão organizacional. Neste sentido, e relativamente ao problema equacionado neste relatório conclui-se que as motivações que se colocam à participação dos pais/EE são, sobretudo, a nível interno. Como tal, concluímos que, apesar da participação dos pais/EE estar decretada, existe ainda um longo caminho a percorrer para a sua plena execução. No entanto, reconhece-

se que, em algumas situações, os pais/EE constituem elementos fulcrais para a tomada de decisão da vida escolar dos seus educandos.

Com a construção deste relatório, enquanto professora, diretora de turma e coordenadora de diretores de turma, adquiri uma aprendizagem fulcral, no que concerne aos aspetos que podem e devem ser implementados para aumentar a participação dos pais/EE na escola. Para além do mencionado, ao longo deste trabalho, ficou patente a necessidade de criação de um movimento associativo, com o intuito de reestruturar as unidades de gestão que se encontram integradas no agrupamento, ou o próprio agrupamento, enquanto espaço educativo, permitindo que se solidifique e credibilize o próprio movimento associativo para os encarregados de educação. Como diretora de turma, e segundo a minha atuação e experiência no terreno, o diretor de turma é a ponte, o elo de ligação, o amigo, o confidente, o complemento da família. Quantas vezes, fora da hora do trabalho, solicitado para resolver problemas dos jovens. Problemas esses, que tantas vezes nada têm a ver com a escola ou com o currículo, mas problemas pessoais, de família. Quantas vezes, “pequenos segredos”, confidências que o jovem precisa de partilhar, dúvidas que precisa de tirar, e encontra no diretor de turma o ouvido atento, o respeito, a compreensão, o complemento que precisa na formação da sua pessoa. E, pensando no meu papel e no de outros tantos profissionais da educação, que são diretores de turma e que todos os dias são confrontados com situações ou problemas para os quais, muitas vezes, não estão preparados, surge-me a frase: “ *Diz-me, e eu esquecerei. Ensina-me, e eu lembrar-me-ei. Envolve-me, e eu aprenderei*” (Autor desconhecido).

Quanto à participação dos pais/EE é necessário que sejam repensadas as formas de atuação das famílias na vida das escolas, tornando-as efetivamente parceiros no processo educativo, de forma a virem a assumir uma intervenção mais ativa e consistente mediante a negociação e transferência de responsabilidades para os pais/EE. É importante também reforçar e solidificar

as atuais formas de participação e as políticas educativas para que os pais/EE sejam verdadeiros parceiros educativos.

Como vimos, o desenvolvimento da sociedade moderna representa motivos de muita reflexão, principalmente na área educacional, onde vinculam problemas direcionados com a relação família e escola. O ambiente escolar é um espaço construtivo que desperta o interesse do aluno para aprender e faz do professor um mediador do saber, sendo que este possui um papel fundamental para a sociedade.

O desempenho escolar é afetado por muitos fatores. Passa pela qualidade do professor, do ambiente da sala de aula, do material didático, da vizinhança em que a escola está e das condições económicas da família. Saber a medida exata da ajuda dos pais e o tipo de atitude que funciona é um desafio antigo dos pesquisadores da área.

Escola e família devem estar juntas no trabalho pedagógico e social dos alunos, onde ambas terão a responsabilidade do desenvolvimento da criança no seu processo ensino/aprendizagem. Para tal, deverá saber gerir a diversidade e a diferença, envolvendo-se em dinâmicas de grupo para a construção da mudança. O grande desafio que se coloca à escola, nos dias que correm, é ensinar modos de viver que sejam úteis na sociedade. Ensinar, aprender e educar, são três vertentes de uma mesma realidade que a escola não pode descurar. A escola terá tanto mais sucesso quanto mais formar/dotar os seus alunos com ferramentas imprescindíveis para a vida ativa e plena em sociedade.

Escola e sociedade caminham lado a lado, uma depende da outra e juntas transformam sonhos em realidade, objetivos em metas, obstáculos em conquistas. Se a escola apresenta alguns problemas, esses serão refletidos na sociedade, se a sociedade passa por uma transformação importante, a escola terá que reorganizar os seus princípios a fim de se adaptar às novas mudanças...

Na impossibilidade de, no momento, podermos comprovar esta que é a nossa realidade, esperamos que novos trabalhos sejam desenvolvidos dentro desta temática, de forma a proporcionar uma aplicação mais prática e objetiva na escola. Pois, neste trabalho, como principal limitação, consideramos o facto de não exercer uma abordagem empírica, com recurso à administração de instrumentos de recolha de informação e metodologias quantitativas e qualitativas, pois que, apenas nos limitamos a realizar um levantamento de alguns estudos já existentes na área. Por tal motivo, tal opção metodológica não nos permitiu comparar resultados, validando a consistência dos mesmos. Assim, um novo trabalho deverá facultar novas linhas de investigação, permitindo prosseguir com base no conhecimento obtido. Deste modo, consideramos necessário, e com base na temática apresentada, utilizar questionários que sejam validados para obtenção de dados junto de uma amostra considerável da população escolar, de forma a identificar novas atividades e estratégias que permitam um maior envolvimento e uma prática efetiva entre pais/EE e DT no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

- Adler, A. (1984). *Conocimiento del hombre*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.
- Afonso, N. (1993). *A Participação dos Encarregados de Educação na Direção das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Agrupamento de Escolas de Idães (2015). *Relatório Final de Avaliação Interna 2014/2015: Refletir para melhorar*. Felgueiras.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Alves-Pinto, M.C., (2008). Da complexidade da socialização escolar. In Alves-Pinto, C. (organização), *Alunos na escola: imagens e interações*. Porto: ISET.
- Amado, L. & Freire, A. (2005). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d' água.
- Amoureux, G., (1996). *Matriser l'art de communiquer*, In Aubert, N., (organização), *Diriger et Motiver*. Paris: Les Éditions D'Organisatios.
- Barros, L., Pereira, A & Goes, A. (2008). *Educar com Sucesso – manual para técnicos e pais*. Lisboa: Texto Editores.
- Boavista, C & Sousa, O. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Boavista, M. (2010). *O diretor de turma - perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação apresentada à universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre em ciências da educação.
- Borges, P. (2008). Alunos na escola: imagens e interações de e com os professores. In Alves-Pinto, C. (organização), *Alunos na escola: imagens e interações*. Porto: ISET.
- Bornstein, M. (2002). *Handbook of Parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água

-
- Câmara, P., Guerra, P & Rodrigues, J. (1997). *Humanator, recursos Humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canário, R. (2001). Prática profissional na formação de professores. In: Campos, Bártolo Paiva. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cardoso, C (1996) *Educação Multicultural-Percursos para Prática Reflexivas*, Lisboa: Texto Editora.
- Carneiro, R. (2008). *Diário Económico*. Acedido a 12 de Janeiro de 2015 em <http://www.citador.pt>.
- Carvalho, E. (2014). Reformas na administração pública educacional: uma análise comparada entre o Brasil e Portugal. *Revista Portuguesa de educação*, 27, (1), 29-54.
- Carvalho, I. & Almeida, P. (2003). Família e Proteção Social. *São Paulo em Perspetiva*, 17 (2), 109-122.
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Cavalcante, R. (1998). Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), 153-160.
- Chechia, V. & Andrade, A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na perceção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 431-440.
- Chiavenato, I. (1999). *Administração nos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Campus Editora.
- Correia, J. A & Serrano, A. (2002). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escola. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

-
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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), 187-20.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspetivas*. Lisboa: Livro Horizonte.
- Davies, D. (2003). A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva Americana”. In Alves- Pinto, C. e Teixeira, M. (organização) *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso*. Porto: ISET.
- Desforges, C & Abouchaar, A. (2003) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills: Queens Printer.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Diogo, A. (2008). *Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências*. Lisboa: Instituto de Educação.
- Diogo, A. M. (2002). *Investimento das Famílias na Escola – Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Porto: Editora Celta.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família: a Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora

-
- Diogo, J. M. L. & Oliveira, M. (2003). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão.
- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégia nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho
- Estêvão, C. (2004). *Educação, Justiça e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.
- Ferreira, M. & Maturano, E. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas de Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Flores, M. (2003). *Agrupamento de Escolas: Indução política e Participação*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho J. (1986). “A regionalização do sistema de ensino”. In *Cadernos Municipais*, n.º 38/39, p.p. 63-67.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, A. D., Cardoso, L. & Carvalho, C. (2000). *Discurso de liderança. O que faz sentido, faz-se*. Lisboa: ISPA.

-
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. Alfragide: Texto Editores.
- González, R. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2).
- Heck, S. F. & Williams, C. R. (1984). *The complex roles of the teacher, an ecological perspective*. London: Teacher College.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1988). *Management of organizational behavior*. NJ: Prentice Hall.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74 (5), 1368-1378.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. In Bronstein, M. H. (Ed.). *Handbook of Parenting – Vol.2: Biology and Ecology of Parenting* (2 Ed.). 231-252, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. In Nóvoa, A. (coordenação) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Inspecção Geral da Educação e Ciência (2015). *Avaliação Externa das Escolas: relatório Agrupamento de Escolas de Idães (Felgueiras)* Ministério da Educação e Ciência.
- Leite, C. & Barroso, M. (2010). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. In Nogueira, F. Oliveira, A. L., Baptista, A. V., Nova, D. C. (2010). *I ENJIE – I Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: Desafios Teóricos e Metodológicos- Programa e Livro de Resumos*. CIDTFF- Universidade de Aveiro. Aveiro: Oficina Digital.
- Lima, J. (2002). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: ASA

-
- Lima, L. (1991). *Sociologia das organizações educativas e da administração educacional*. Porto: Texto Editora.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP – Estudos temáticos*. Lisboa: ME/CE-FSE/PRODEP/DAPP/GEF.
- Lima, L & Almerindo, A. (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização e neoliberalismo*. Coimbra: Edições Afrontamento.
- Lima, L & Sá, V. (2002). A participação na governação democrática das escolas. In *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa, pp.25-95.
- Lopes, F.M. (2006). *Participação Organizacional e Educativa dos Pais na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades e limite*. Tese à Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre em Organizações Educativas e Administração Educacional.
- Lopes, J. (2001). *Problemas do Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. Coimbra: Quarteto
- Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação, Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marques, P. (2010). *O Aluno na Relação Escola/Família: Perspectivas de Directores de Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de mestre em educação.
- Marques, R. (1994). *A direção de turma: Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.

-
- Marques, R. (1997). *A Direção de Turma- Integração Escolar e Ligação ao Meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com pais*. Lisboa: Presença.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projeto educativo*. Porto: ASA.
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editora Presença.
- Marujo, H. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento socio-emocional: Propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand e H. Rebelo Pinto (Eds.), *Família, Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa.
- Marujo, H. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio – emocional: propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H.R. Pinto (eds.). *Família: contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa e autores.
- Mascarenhas, S. & Almeida, L. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação, 18* (1), 77-91.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Montenegro, M. (1997). Projeto Nómada, in Montenegro, M., (org.), *Ciganos e Educação*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas
- Nielsen, L.B. (1999). *NEE na Sala de Aula: um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação: 1. Aprendizagem do Aluno*. Porto: Livpsic.

-
- Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual dos diretores de turma. Contextos, relações, roteiros*. Porto: Asa.
- Pereira, P.A. (2008). Desafios Contemporâneos para a Sociedade e a Família. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 48, 10-15.
- Perrenoud, P., (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. O “go-between”. In Montandon C e Perrenoud, *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Piva, J. (2010). Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo ensino–aprendizagem. *Revista de Educação do Ideau*, 5 (10), 1-17.
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.
- Postic, M., (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: editora padrões culturais.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações: Teoria e prática*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- Reis, P.P., Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M. & Mendonça. (2005). Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º e do 2º ciclo: um estudo longitudinal.VIII *Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Minho: Universidade do Minho.
- Ribas, C., Moura, R. & Bronstein, M. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II. Socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 385-392;
- Rocha, C. (2005). Relação Escola-família – da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. In Stoer, S & Silva, P. (orgs.). *Escola - Família. Uma Relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

-
- Rodrigues, D. (2005). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. C. (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica – O Caso do Diretor de Turma*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: centro de investigação em educação- Universidade do Minho.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso Escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 14 (1), 67-92.
- Santos, V. & Lopes, M. (2009). *A Influência da Família na Aprendizagem da Criança*. Trabalho de Graduação Apresentado ao Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- Silva, E. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política, In Lima, L. (Org.). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, P & Stoer, S. (2005). *Escola – Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2002). *Escola – Família: tensões e potencialidades de uma relação*. In: Lima, J. Á. (Org.). Pais e professores, um desafio à cooperação. Porto: ASA.
- Silva, P. (2003). *Escola – Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento
- Silva, P. (2004). Associações de pais ou para pais? “ In *Jornal a Página da Educação*. Julho, 2004.

-
- Silva, P. (2005). Pais, professores e associações de pais – Uma relação em que uns são mais iguais do que os outros. In Stoer, S. & Silva, Pedro (orgs.) *Escola - Família. Uma Relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2009). O contributo da escola para a atividade parental, numa perspetiva de cidadania. In: CNE (Org.). *Escola, família, comunidade*. Lisboa: CNE.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 443-464
- Soares, D. & Almeida, L. (2011). Percepção dos Estilos Educativos Parentais: Sua Variação ao Longo da Adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 4071-4083.
- Sousa, F. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Teixeira, M. (2008). Clima de escola na perspetiva dos alunos. In Alves- Pinto, M.C. (organização). *Alunos na escola: imagens e interações*. Porto: ISET.
- Teixeira, M., (1995). *O Professor e a Escola. Perspetivas Organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.
- Wall, K. (2005). *Famílias em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração Escola -Família*. Porto: Porto Editora.

Quadro Legislativo:

Decreto-Lei de 14 de agosto 1895

Decreto-Lei de 21 de dezembro de 74

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro,

Lei n.º77/77, de 1 de fevereiro

Decreto-Lei n.º376/80 de 12 de setembro

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º372/90 de 27 novembro

Decreto-Lei n.º172/91 de 10 de maio

Decreto-Lei 921/92, de 27 de setembro

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de setembro

Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 janeiro

Decreto-Lei 30/2002 de 20 de dezembro

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro

Lista de Abreviaturas e Acrónimos

AEI: Agrupamento de Escolas de Idões

CPCJ: Comissão de Proteção e Crianças e Jovens

DL: Decreto de Lei

DT: Diretor de Turma

EE: Encarregados de Educação

GAAF: Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

Jl: Jardim de Infância

NEE: Necessidades Educativas Especiais

NSE: Nível Socioeconómico

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

SPO: Serviço de Psicologia e Orientação

TALIS: Teaching and Learning International Survey

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação