



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PÓS-GRADUAÇÃO EM

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE FORMADORES

UNIDADE CURRICULAR:

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

**“Perspectivar a (Re) construção da
relação entre Família e Escola:
(novos) Saberes, (novas) Competências”**

DOCENTE: MESTRE DANIELA GONÇALVES

FORMANDAS:

ANA SOFIA DE ABREU FERREIRA BORGES

LILIANA DE JESUS AZOIA MONTEIRO

MARIA DE LA SALETTE CARVALHO MOREIRA FERREIRA MIRANDA

JULHO 2009

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
ESTRUTURA DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO	6
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
CAPÍTULO I - DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL À PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA.....	10
INTRODUÇÃO	11
1 – A PARTICIPAÇÃO SOCIAL	12
1.1 – PERSPECTIVAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL	13
2 – A TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES E A PARTICIPAÇÃO	14
3 – DELIMITAÇÃO DO CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO	16
4 – PARTICIPAÇÃO OU NÃO PARTICIPAÇÃO	17
5 – A PARTICIPAÇÃO NO QUADRO DAS INTERACÇÕES.....	18
5.1 – ESTATUTOS E PAPÉIS.....	19
5.2 – ESTRATÉGIAS FACE AO PODER	21
5.2.1 – DOS PROFESSORES	21
5.2.2 – DOS PAIS.....	22
5.3 – REGRAS E CONSTRANGIMENTOS DA INTERACÇÃO.....	22
5.4 – MARGENS DE LIBERDADE.....	23
6 – A PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	24
6.1 – ENQUADRAMENTO LEGAL DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA – BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	26
6.2 – TIPOLOGIAS PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA.....	31
6.3 – A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA E NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS	47
6.3.1 – AS PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E EDUCAÇÃO ESCOLAR	48

6.3.1.1 – ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES	49
6.3.1.2 – INTERVENÇÃO NOS TRABALHOS DE CASA	53
6.4 – VANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA	55
6.5 – OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA	57
CONCLUSÃO	61
CAPÍTULO II - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	63
INTRODUÇÃO	64
1 – CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	66
1.1 – DELIMITAÇÃO DO CONCEITO.....	66
1.2 – CONTEÚDOS E CARACTERÍSTICAS DE UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	68
1.2.1 – OS CONTEÚDOS	68
1.2.2 – AS CARACTERÍSTICAS DE UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	69
1.3 – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	71
1.3.1 – O PROCESSO DE OBJECTIVAÇÃO – O SOCIAL NA REPRESENTAÇÃO	72
1.3.2 – O PROCESSO DE ANCORAGEM – A REPRESENTAÇÃO NO SOCIAL.....	73
1.4 – O CARÁCTER SOCIAL DAS REPRESENTAÇÕES	74
1.5 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	77
2 – REPRESENTAÇÃO E COGNIÇÃO.....	81
3 – IMPORTÂNCIA E APLICAÇÃO DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	84
4 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCATIVO.....	87
4.1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA	90
4.1.1 – MODELOS DE ESCOLA	91
4.1.1.1 – PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: ESCOLA TRANSMISSIVA E ESCOLA CONSTRUTIVA	92
4.1.1.2 – PERSPECTIVA DE POLÍTICA EDUCATIVA: A ESCOLA SERVIÇO LOCAL E A ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA.....	94
4.2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA PELOS ALUNOS	98

4.3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE ESCOLARIZAÇÃO PELOS PAIS...	100
CONCLUSÃO	105
CAPÍTULO III - CULTURA E PARTICIPAÇÃO PARENTAL.....	108
INTRODUÇÃO	109
1 – CULTURA ORGANIZACIONAL — CONTRIBUTOS TEÓRICOS-CONCEPTUAIS.....	110
1.1 – EM TORNO DO CONCEITO DE CULTURA ORGANIZACIONAL.....	110
1.2. – TIPOLOGIAS DE CULTURAS ORGANIZACIONAIS	114
1.2.1. – TIPOLOGIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL SEGUNDO OS SISTEMAS DE RECOMPENSAS (SETHIA & GLINOW)	115
1.2.2 – TIPOLOGIA DE CULTURAS BASEADA EM TRANSACÇÕES SOCIAIS.....	117
1.2.3 – TIPOLOGIAS DE CULTURAS SEGUNDO PETERS E WATERMAN	119
2 – CULTURA ESCOLAR.....	121
3 – ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR	126
4 – CULTURA ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO PARENTAL	129
5 – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE VALORES	131
5.1 – CONCEITO DE VALOR (ES).....	134
5.2 – CARACTERÍSTICAS DOS VALORES.....	135
5.3 – A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA COMUNIDADE EDUCATIVA.....	137
5.4 – EDUCAR PARA A AUTONOMIA E PARA A RESPONSABILIDADE.....	140
6 – RELAÇÃO DA CULTURA COM OUTROS CONSTRUCTOS.....	142
6.1 – CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAIS	143
CONCLUSÃO	146
PARTE II - DO REFERENCIAL TEÓRICO À PESQUISA DE CAMPO.....	148
CAPÍTULO IV - ITINERÁRIO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	149

INTRODUÇÃO	150
1 – NATUREZA DO PROBLEMA E OBJECTIVOS GERAIS	150
1.1 - O PROBLEMA	150
1.2 – OBJECTIVOS GERAIS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	152
2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	155
2.1 – ÂMBITO E ÁREA DO ESTUDO	157
3 – O QUE PRETENDEMOS SABER – OPERACIONALIZAÇÃO DOS CONCEITOS	160
3.1 – A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR.....	161
3.1.1 – FREQUÊNCIA DOS CONTACTOS COM A ESCOLA.....	161
3.1.2 – INICIATIVA DOS CONTACTOS ESCOLA-FAMÍLIA	161
3.1.3 – GRAU DE PARTICIPAÇÃO.....	162
3.1.4 – TER SIDO OU SER ACTUALMENTE MEMBRO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS OU DE UM ÓRGÃO DE GESTÃO DA ESCOLA	162
3.1.5 – DESEJO DE PARTICIPAR NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS OU NUM ÓRGÃO DE GESTÃO DA ESCOLA	163
3.1.6 – OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO PARENTAL.....	163
3.1.7 – PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES, EM CASA	163
3.2 - REPRESENTAÇÕES PARENTAIS DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO	165
3.2.1 – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS FILHOS.....	165
3.2.2 – REPRESENTAÇÕES DA TRAJECTÓRIA ESCOLAR DO EDUCANDO	166
3.2.3 – EXPECTATIVAS ACERCA DO FUTURO SÓCIO-PROFISSIONAL DOS FILHOS	166
3.2.4 – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À PARTICIPAÇÃO	167
3.2.5 – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À ASSOCIAÇÃO DE PAIS	167
3.2.6 – FINALIDADE DA ESCOLA.....	167
3.2.7 – PAPÉIS DO PROFESSOR E DO ALUNO NA SALA DE AULA	168
3.2.8 – IMAGENS PARENTAIS DAS CAUSAS DO INSUCESSO ESCOLAR	168

3.2.9 – ATRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO E FUTURO DOS FILHOS	168
3.3 – CULTURA E VALORES DE ESCOLA.....	169
3.3.1 – EDUCAR PARA VALORES E ATITUDES	169
3.3.2 – ENVOLVIMENTO PARENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PROPORCIONADO PELA ESCOLA.....	169
4 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	170
4.1 – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DOS PAIS.....	170
CONCLUSÃO	170
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	171
INTRODUÇÃO	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
RESULTADOS PRINCIPAIS ESPERADOS E RELAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS	175
LIMITES E PISTAS	180
BIBLIOGRAFIA.....	182
LEGISLAÇÃO CITADA.....	193
ANEXOS.....	194

INTRODUÇÃO GERAL

O presente trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular de **Projecto de Investigação, na Pós-Graduação de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**, orientado pela Mestre Daniela Gonçalves e a ser implementado na Escola EB1 de S. Miguel de Nevogilde, no Porto. O tema de investigação enquadra-se no novo paradigma das relações entre a Escola e a Família, isto é, na necessidade que hoje, a escola, tem em dar resposta às novas exigências sociais, através de uma maior cooperação entre estas duas instituições, promovendo uma verdadeira *comunidade educativa*.

No mundo actual, a sociedade evolui continuamente de forma dinâmica, uma movimentação global, na qual se inscreve a acção educativa que se constrói, influenciada por vários contextos. Existe todo um conjunto de mensagens, imagens, valores, normas e acções que se geram e se desenvolvem a partir de relações, mais ou menos complexas, estabelecidas entre vários sistemas. É devido a toda esta complexidade que muito dificilmente se consegue compreender a relação entre o sistema educativo, nos seus múltiplos aspectos, e a vida nas inúmeras vertentes que globalmente as caracterizam.

Os novos desafios que se colocam à educação obrigam-nos a encará-la no quadro de uma nova problemática em que ela não surja somente como um meio de desenvolvimento, mas como uma das finalidades desse desenvolvimento. Porém, a escola por si não é capaz de conduzir esta tarefa sem que todos os parceiros educativos tenham consciência da necessidade de a partilhar.

O mundo, cada vez mais multicultural, coloca à escola desafios constantes uma vez que suscita interrogações sobre questões tradicionais de vizinhança e de comunidade até aqui imutáveis. Todas estas transformações implicam mudanças, de comportamentos e mesmo de mentalidades.

Assim, as mudanças na escola são uma exigência da sociedade actual, que os desafios do futuro recomendam. É preciso que a comunidade educativa as assuma, através da participação empenhada de cada um dos seus membros. Se tal não acontecer a escola continuará divorciada da realidade social, a brincar ao faz de conta, com recursos escassos, agarrada ao passado, temendo incertezas, incapaz de enfrentar riscos e desafios, numa rotina enfadonha e desmotivadora, de pura transmissão de conteúdos, em boa parte obsoletos.

A qualidade que hoje todos reclamamos para a Escola Portuguesa exige a participação da comunidade educativa num clima de confiança e cooperação. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda, de harmonia e de negociação entre todos são muito importantes para que se possa criar espírito novo onde se aprenda a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca de todos e de tudo.

Assim, a participação da comunidade e essencialmente dos pais na escola constitui um factor importantíssimo para a qualidade do ensino.

A cooperação educativa entre pais e professores é a situação óptima para levar a bom termo um verdadeiro projecto educativo. Os pais e os professores devem assumir o compromisso de planearem conjuntamente o desenvolvimento dos alunos. Evita-se, assim, que as crianças e os jovens sofram a pressão de dois ambientes descoordenados e, muitas vezes, com valores opostos.

O acto pedagógico não é uma relação unidireccional, mas um processo de múltiplas trocas, partilhadas diferentemente por cada um dos intervenientes.

A educação não é um processo unidimensional e portanto a estrutura pedagógica da escola deverá exprimir e promover a pluridimensionalidade da cultura.

Os pais são os primeiros e principais educadores. Desempenham um papel fundamental na interiorização dos valores que constituem o tecido da conduta moral dos filhos. Todavia, este dever de educar precisa da ajuda de toda a comunidade, ainda que

prestada de forma subsidiária dado que deve ser efectuada com o absoluto respeito pelos deveres e direitos dos pais.

Actualmente, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, às famílias é consagrado um papel mais activo no que se refere à educação dos seus filhos sendo-lhes atribuídas novas e maiores responsabilidades. Os pais dos alunos devem ser os principais interlocutores dos professores.

No entanto, e apesar de se falar em participação e gestão democrática, a maioria das escolas continua a ser uma escola de e para professores, muitas das vezes indiferentes à falta de participação e envolvimento dos pais, alunos e outros agentes educativos (MARQUES, R., 1994: 357-360). Assistimos à persistência do modelo tradicional de estabelecimento escolar fechado sobre si mesmo e afastado das famílias e do exterior, quando, de facto, deve ser um centro aberto no qual devem tomar parte, em cor responsabilidade, os pais e os professores, os promotores da vida cultural e cívica, a sociedade civil e toda a comunidade.

A cooperação entre a família, a escola e a comunidade deve assentar num projecto de educação aberto, centrado nos valores que respeitam a dignidade da pessoa. A relação escola-família exige cada vez mais a participação dos pais na escola no pressuposto de que os modelos participativos são o garante da vivência democrática.

Se, como diz MARQUES, R., (1993a: 9), a participação das famílias na tomada de decisões escolares melhora a qualidade de ensino e promove o sucesso escolar, porque será que os pais continuam tão pouco participativos? E o que tem sido feito para além dos diplomas legais?

A mudança é um processo, não um facto e muito menos um decreto. Ela está no começo e, desejamos, venha a ter continuidade.

Assim, o estudo que realizamos procura reflectir a problemática da **Participação dos Pais/Encarregados de Educação na vida de uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico e a**

diversidade de Representações Sociais que detêm da escola e da escolarização dos seus filhos/educandos.

Pretendemos com este estudo, conhecer o que ao nível da participação dos pais se passa e procurar indicadores de novas linhas de investigação no âmbito da interacção escola-família.

Iniciámos este nosso trabalho com a convicção de que esta problemática da participação dos pais na escola é uma questão complexa, mas muito pertinente nos tempos que correm. A família constitui o ambiente em que a criança desperta como pessoa e a ajuda a abrir-se à comunidade. É ainda a família que faz a articulação do indivíduo com a sociedade. Os pais, como já referimos são, sem dúvida, os primeiros e principais educadores, mas as alterações no esquema familiar a que temos assistido nos últimos tempos, levou a que as famílias tivessem necessidade de recorrer a outras instituições para colaborarem na educação e formação dos seus filhos. Esta situação provocou a entrega à escola das responsabilidades educativas que originariamente pertenciam à família. Por sua vez, os pais, são chamados a colaborar com a escola ao contrário do que aconteceu durante muitos anos em que os pais eram vistos como *"clientes que se limitavam a entregar os filhos à escola (...). Todas as decisões em matéria da educação passavam ao lado das famílias e das comunidades em que se inseria"* (MARQUES, R., 1993a: 7).

Actualmente o conceito de escola é bem diferente. Concordamos com alguns autores como TEIXEIRA, M., (1995) e DAVIES, D., (1989), entre outros, que vêm no envolvimento dos pais na escola efeitos positivos para as crianças na medida em que os professores podem agir com mais segurança e partilhar com os pais algumas das suas preocupações.

Em nosso entender a escola beneficiará se encarar os pais como parceiros educativos que prosseguem objectivos comuns ainda que uns e outros possam ter interesses diferentes. Como afirma MARQUES, R., (o.c.: 36) *"o sucesso para todos só é possível com a*

colaboração de todos". Mas esta relação de parceria terá que passar pela abertura da escola ao meio.

A bibliografia que conhecemos sobre o tema mostra-se unânime em considerar que *"o envolvimento dos pais nas escolas está directa e positivamente associado ao aproveitamento académico dos alunos"* (DAVIES, D., o.c.: 38). Saberão no entanto a maior parte dos pais/ encarregados de educação assumir as novas responsabilidades que lhes são exigidas pela lei? Terão as condições necessárias para participar tal como o novo modelo de administração e gestão "exige"?

Se, como dissemos, todos os estudos que conhecemos acentuam as vantagens da participação dos pais, tanto para as crianças como para os professores, como para os próprios pais perguntamos:

- Quais os espaços de participação dos pais na vida escolar dos seus filhos?
- Quais os pais que mais participam na vida escolar dos filhos? Como se posicionam perante esta problemática?
- Em que aspectos se implicam mais?
- Quais as imagens que detêm sobre a escola e sobre o modo como participam?
- Porque é que os pais têm formas diferentes de representar a escolarização dos filhos?
- As representações que detêm da escola e da escolarização influenciarão a forma como participam?
- Quais as imagens parentais da cultura de escola – educar para os valores e atitudes?

São estas e outras questões que diariamente nos interrogamos, e às quais teremos o cuidado de referir mais pormenorizadamente no capítulo IV que incide sobre a problemática, objectivos gerais e hipóteses da investigação.

Nesta encruzilhada de conhecimentos e interrogações, servimo-nos de três conceitos-chave: o conceito de Participação, de Representação Social e de Cultura de Escola que nos permitissem a globalidade necessária à compreensão das hipóteses por nós formuladas.

Como estudo exploratório que é, são mais as perguntas que aqui se fazem do que aquelas a que se dá resposta. Temos porém esperança, que este nosso trabalho seja não só um pequeno contributo para o estudo da temática em apreço, mas também um estímulo para futuras intervenções que, em conjunto, tenham força suficiente para despertar a cooperação dos responsáveis pela comunidade educativa onde se insere o estabelecimento de ensino, com especial destaque, naturalmente para os professores, pais /encarregados de educação e responsáveis pela gestão escolar.

Desejamos ainda que para além de fomentar a reflexão, este nosso trabalho venha a fomentar uma verdadeira intervenção conducente à melhoria das práticas nas relações entre a escola e as famílias e de um modo geral da comunidade educativa que serve, tendo em vista uma educação mais democrática, justa, eficaz e de qualidade.

ESTRUTURA DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Além da introdução geral e das conclusões, este projecto de investigação irá estruturar-se em duas partes, espalhando-se por quatro capítulos, de acordo com o indicado no índice geral.

Na *Parte I* a que chamamos de *Enquadramento Teórico* apresentamos três capítulos:

- O capítulo I que denominamos, **Da Participação Social à Participação Educativa**, poderá esclarecer-nos no que diz respeito à participação e envolvimento dos pais na escola, às suas práticas educativas familiares, aos factos que podem constituir vantagens ou

obstáculos à participação e possíveis soluções para fomentar o envolvimento dos pais na escola. Este capítulo estende-se por seis pontos.

Assim, inicialmente faremos, uma breve introdução à problemática; no primeiro ponto, o conceito de participação social e a diversidade de perspectivas; em segundo lugar as teorias organizacionais e o seu contributo para o Sistema Educativo Português; em terceiro lugar, a delimitação do conceito de participação; em quarto lugar o que é participação ou não participação; em quinto lugar, a participação no quadro das interacções, no que se refere aos estatutos e papéis, às estratégias face ao poder, regras e constrangimentos da interacção e margens de liberdade que os actores da organização dispõem nas suas relações e negociações com os outros; em sexto e último lugar, a participação em contexto educativo desde o enquadramento legal da participação dos pais, as tipologias para a compreensão da participação na escola segundo vários autores, a participação dos pais na escola e na escolarização dos filhos e finalmente, as vantagens e inventariação de alguns dos principais obstáculos ao envolvimento parental.

- O capítulo II, que designamos **As Representações Sociais** será um suporte importante na compreensão das atitudes assumidas pelos diversos actores (em especial pelos pais) nas interacções educativas e no conhecimento da qualidade dessas interacções.

Centra-se, sumariamente, no conceito de representação e sua evolução histórica: a delimitação do conceito, os conteúdos, as características, os processos de construção e o carácter social das representações sociais; representação e cognição; as representações da escola nas perspectivas pedagógica e de política educativa; as representações acerca da escola construída por dois actores – alunos e pais e das suas relações com os diferentes parceiros.

- O capítulo III, que chamamos **Cultura e Participação Parental** permitirá compreender de que forma os pais vêem a organização escolar como realidade cultural e explicitar um quadro teórico que nos ajude a compreender a problemática da cultura de

escola como contributo para a participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Abre com a temática da cultura organizacional, encetando uma clarificação sobre o conceito e diferentes tipologias. Em seguida, abordamos a cultura de escola segundo o pensamento de vários autores e detemo-nos no estudo dos valores como elementos importantes na diferenciação e identidades das escolas, pelo que serão abordados aspectos como o conceito e características dos valores, a construção da cidadania na comunidade educativa e a educação para a autonomia e para a responsabilidade. Por último, destacamos a propinquidade entre os conceitos de cultura e clima organizacionais, visto que a cultura marca um cunho singular que permite distinguir qualquer organização e é imerso nessa cultura que todo o actor social e neste caso os pais, experimentam as percepções e os sentimentos com que modularão o seu conceito de clima de escola.

Na *Parte II* que denominamos de *Do Referencial Teórico à Pesquisa de Campo* apresentaremos dois capítulos:

- O capítulo IV que designamos de *Itinerário do Projecto de Investigação e Opções Metodológicas*, dedica a primeira parte à apresentação do problema incluindo os objectivos gerais e hipóteses de investigação. Abordamos de seguida as opções metodológicas, fazendo referência ao âmbito e área de estudo; às preocupações fundamentais da construção do instrumento de análise. Os restantes pontos do capítulo debruçam-se sobre as diferentes fases da pesquisa empírica, – a exploratória, o que pretendemos saber (a operacionalização dos conceitos) e a caracterização da amostra ao nível das características pessoais dos pais e escolares do educando.

- Terminamos com uma **Conclusão Geral** para relevarmos os resultados e os aspectos que tivemos como mais significativos, encontrados nesta nossa investigação.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I
DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL À PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA

CAPÍTULO I – DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL À PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA

INTRODUÇÃO

"El sentido último de la democracia es transformar al individuo de súbito pasivo en ciudadano activo y responsable".

(REQUEJO, Osório
2005: 47)

Um dos factores inerentes ao desenvolvimento do processo educativo sobre o qual nos parece importante reflectir, é o conceito de participação.

Segundo HEGEL (in MOSCOVOCI e DOISE, 1990: 61) *"se os homens devem interessar-se por alguma coisa, é preciso que possam participar activamente"*. Um grupo, uma organização deixa de ser "estranha" ao indivíduo quando este ocupa um determinado lugar nela, quando contribui para a "criar", quando participa na definição das suas regras, métodos e decisões.

Perante a nova realidade educativa, em que a escola tem como principal missão servir a comunidade e como principal objectivo satisfazer as necessidades dos alunos e das famílias, a interacção entre ela e o meio onde se insere é essencial. Sem que os agentes, directa ou indirectamente envolvidos no processo educativo, assumam determinadas formas de participação, os objectivos educacionais que se pretendem não poderão ser alcançados.

Assim, numa tentativa de podermos compreender a problemática dos **Espaços de Participação e Envolvimento dos Pais na Escola** começaremos por fazer uma breve abordagem ao conceito de participação social e às suas implicações na educação.

Partindo do pressuposto que o termo participação não é entendido por todos da mesma forma, no que é ou deve ser participar, consideramos necessário que os seus diferentes aspectos fossem também explicitados. Salientaremos, no entanto, o contributo dado pelas

teorias organizacionais, no que diz respeito à participação, uma vez que é a partir delas que se tem orientado o Sistema Educativo Português.

Debruçar-nos-emos, de seguida sobre a participação no quadro das interacções considerando que as estratégias diferenciadas que os elementos de uma organização adoptam vão influenciar a sua forma de estar nela.

Consequentemente analisaremos os pressupostos teóricos e conceptuais da participação em contexto educativo e em particular os que se referem ao envolvimento dos pais na escola e na escolarização dos filhos, começando desde logo por fazer o enquadramento político-legal enquanto pressuposto da abertura da escola à comunidade.

Finalmente, apresentaremos as vantagens bem como os reais obstáculos à participação e implicação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

1 – A PARTICIPAÇÃO SOCIAL

As actuais democracias, como a portuguesa, nos seus textos constitucionais expressam a intenção de concretizar o princípio da participação. Mas além do estabelecimento de um marco de representatividade, procuram estabelecer os mecanismos de participação. Ao mesmo tempo, pretendem garantir uma comunicação entre o Estado e os cidadãos. Com efeito, o princípio da participação (directa ou representativa) converte-se numa condição indispensável para a confirmação de Portugal como um Estado social e de direito democrático.

GINER DE GRADO (1979: 105) destaca a importância da participação já que constitui um requisito indispensável para o exercício harmónico da liberdade e da igualdade. Ambos os valores não serão efectivos se não se conseguir certos níveis de participação, o que permite colocar em destaque a identificação existente entre democracia e a participação.

1.1 – PERSPECTIVAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Como referimos no ponto anterior, as actuais democracias, nos textos constitucionais pretendem garantir a comunicação entre o Estado e os cidadãos e procuram concretizar o princípio da participação. Valerá então a pena evidenciar alguns aspectos do imperativo da participação na Constituição da República Portuguesa.

A Constituição da República Portuguesa, estabelece o direito de participação na vida pública, exercido directamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos. O princípio fica bem expresso, ainda, quando se considera entre as tarefas fundamentais do Estado, (no artigo 9º - alínea c) "*defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais*".

No que se refere ao direito à educação, o texto constitucional explicita que um dos objectivos da acção educativa é o de viabilizar a participação democrática na vida colectiva.

Da leitura de diversos autores podemos deduzir algumas ideias características que fundamentam a autêntica participação social:

a) A participação social segundo FERRÁNDEZ e PEIRÓ (1989: 106) refere-se a uma *realidade social dinâmica* baseada no protagonismo e na responsabilização dos seus actores. Exclui toda a referência à passividade assim como às intenções de manipulação no desenvolvimento da participação. Os indivíduos, grupos ou comunidades convertem-se em protagonistas dos seus próprios processos de mudança.

b) Por sua vez, KISNERMAN (1983: 27) a participação social pertence à *esfera dos modelos*. Estes modelos não são nunca realizáveis em toda a sua plenitude mas servem de referência para que os seus actores, como agentes de mudança, estejam convencidos de que o mundo pode melhorar-se, transformar-se; acredita-se que as condições de existência podem alterar-se. O paradigma político que aqui nos serve de apoio seria o da democracia directa.

d) SÁNCHEZ VIDAL (1990: 120) refere, finalmente, que *a participação tem uma dimensão política*. Deve procurar aumentar o poder de negociação da população para a melhoria da sua qualidade de vida. A participação entende-se aqui enquanto facilitadora do acesso ao poder de decisão naquelas áreas ou âmbitos que afectam a vida dos sujeitos.

Ainda, segundo SÁNCHEZ VIDAL (ibid: 122) a participação social converte-se num processo dinâmico e dual:

1º) Parte de uma tomada de consciência da situação ou problemática existente.

2º) Tem uma implicação activa nas mudanças seguintes, a partir dessa tomada de consciência.

Depois do que foi referido, cremos que a tomada de consciência da pessoa como um ser de relação e um ser em sociedade, faz encarar a participação como um processo fundamental do exercício de cidadania. Através da participação os cidadãos empenham-se em intervir na regulação da vida das comunidades, da vida das organizações e na defesa dos seus interesses.

No ponto seguinte, salientaremos o contributo dado pelas teorias organizacionais, no que diz respeito à participação, uma vez que é a partir delas que se tem orientado o Sistema Educativo Português.

2 – A TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES E A PARTICIPAÇÃO

Segundo TEIXEIRA, M., (1995: 10), as diversas teorias organizacionais, através dos tempos, têm influenciado a prática quotidiana da escola portuguesa e algumas orientações do sistema educativo.

Assim, desde TAYLOR, o grande iniciador das Teorias da Administração, a OUCHI, os estilos evoluíram para uma concepção mais moderna, mais humanista.

Nas Teorias de Administração Científica de TAYLOR e da Burocracia de MAX WEBER, falar de participação não faz sentido na medida em que os subordinados não participavam nas decisões. Como reacção a estas teorias surge a Teoria das Relações Humanas de ELTON MAYO que critica a impessoalidade da organização. Introduz uma nova filosofia humanista e procura substituir o "homem económico pelo homem social", mais participativo. Contudo, a organização funciona mais com base numa boa convivência e num bom relacionamento entre as pessoas do que numa participação efectiva dos seus membros (CHIAVENATO, I., 1993: 119-123).

LAWRENCE e LORSCH na sua Teoria da Contingência concluíram não existir "*uma melhor forma*" de administrar uma organização. A participação é considerada não só indispensável mas também um instrumento ao serviço do consenso e da cooperação. MCGREGOR (CHIAVENATO, I., o.c.: 549-551) agrupa estas teorias nas chamadas Teoria X e Teoria Y, englobando na primeira as Teorias da Administração Científica, Burocrática e Relações Humanas e na segunda a Teoria da Contingência.

A teoria Y, ao contrário da teoria X "*propõe um estilo de administração francamente participativo, baseado nos valores humanos e sociais*" (ibid: 552).

OUCHI (TEIXEIRA, M., o.c.: 26) concebe a Teoria Z que considera como sendo o "modelo do amanhã". Também, nesta teoria, os diferentes membros da organização são chamados a participar nas tomadas de decisão.

A escola, à semelhança do que aconteceu nas organizações, também acompanhou esta evolução, passando de uma escola tradicionalista, para uma escola onde o processo participativo passou a ser uma aspiração, um desejo a atingir.

Assim como nas teorias abordadas, em que a importância da participação constitui um dos factores de mudança, também as políticas educativas lhe reconheceram essa mesma importância.

Iremos, por este motivo, mostrar o que pensam alguns autores sobre o conceito de participação nas organizações.

3 – DELIMITAÇÃO DO CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO

A participação é um conceito que, conforme tivemos a oportunidade de ver se presta a uma grande variedade de interpretações. Supõe sempre um compromisso entre o indivíduo e a organização que pode ser mais ou menos efectivo dependendo, sobretudo, do desejo da própria organização. Quanto maior fôr o grau de participação desse indivíduo mais possibilidades ele terá de intervir nas decisões. Porém, ele só participará de uma forma mais empenhada desde que consiga tirar proveito dessa participação sabendo, no entanto, que isso lhe trará uma responsabilidade acrescida (COTÉ et all, 1994: 180).

A participação dos cidadãos nas estruturas administrativas é uma conquista da democracia, "*eles têm o direito de influenciar as decisões que os afectam e que são tomadas pelos governos e pelas instituições*" (DAVIES, D., 1994: 382).

No domínio educativo o conceito de participação aparece associado a várias designações: "*relação, colaboração, parceria-partenariado, escola-família, pais-professores, envolvimento, participação, etc.*" (SILVA, P., 1994: 308). Estas designações não são, no entanto, entendidas por todos os actores da mesma maneira que continuam a participar, não de acordo com o que a legislação prescreve mas de acordo com o que cada um considera que é participar.

O que acontece, realmente, é que parece que os pais não estão motivados para a participação e os professores não parecem, tão-pouco, preocupados com o seu envolvimento. Como diz AFONSO N., "*de acordo com a cultura dominante na escola, a participação dos pais só é considerada nos termos definidos pela própria escola. Assim, entende-se que é a*

escola, ou seja, são os professores que determinam o que deve ser o envolvimento e a participação dos pais e encarregados de educação" (1993: 149). O que acontece frequentemente é que a organização escolar em vez de atrair os pais, afasta-os. E, como diz L. LIMA, (1992: 190), "a participação só existe verdadeiramente como prática, de resto como a democracia..." e "só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efectivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na gestão da escola" (AFONSO, N., 1994: 137).

Então, a que chamaremos, realmente, participar?

É o que, seguidamente, tentaremos esclarecer.

4 – PARTICIPAÇÃO OU NÃO PARTICIPAÇÃO

LIMA, L., (o.c.: 127-128), analisando o conceito de participação no quadro da democracia, afirma que há dois grupos sociais: os que participam e os que não participam.

A participação e a não participação são encaradas como dois pólos opostos que podem coexistir num contexto democrático. Acontece até, com alguma frequência, que a não participação de certos indivíduos de um grupo vai dar lugar a uma maior participação dos restantes. Participar ou não participar dependerá, sobretudo, dos valores, atitudes, orientações normativas e dos objectivos formais das organizações. Porém, isto não significa que quem não participa em determinado projecto, não possa participar noutro mais de acordo com os seus valores.

LIMA, L., (1992) num contexto organizacional democrático, afirma que os indivíduos podem, ou não, participar. No entanto, ALVES-PINTO, C., (1995: 160) no âmbito da

sociologia da acção, afirma que "*quando se pensa que não se está a participar, está-se afinal, a escolher uma modalidade específica de participação*".

Baseando-se em BAJOIT, ALVES-PINTO (ibid: 166) adapta a sua tipologia às formas de estar na escola e afirma que estas, "*numa organização são de comportamentos estratégicos*". Assim, os actores, no contexto escolar, analisam as vantagens e desvantagens da cooperação, para se poderem situar na **participação convergente** caso haja, respectivamente, uma cooperação aprofundada e as regras da interdependência consolidadas **ou divergente**, quando, apesar de haver cooperação, as regras da interdependência são subvertidas (ibidem). As outras duas formas de estar na escola são, segundo a mesma autora, **a participação apática e o abandono**.

No primeiro caso, apesar das regras de interdependência social não serem subvertidas e dos actores fazerem o que lhes é exigido, acabam por contribuir para a degradação do sistema porque não investem na cooperação. No segundo caso, o abandono da organização escolar, traduz-se por uma recusa total em cooperar com os outros actores e pela fuga ao controlo da organização (ibidem).

Porém "*importa relembrar que as modalidades de estar na escola ou nas organizações em geral, não são características permanentes dos actores*" (ibidem).

5 – A PARTICIPAÇÃO NO QUADRO DAS INTERACÇÕES

Tendo em conta os estatutos e papéis que lhes são atribuídos na estrutura escolar, as pessoas que a compõem, se por um lado agem com uma certa liberdade, por outro estão sujeitas a determinados constrangimentos o que os leva a adoptar estratégias que os satisfaçam enquanto participantes.

5.1 – ESTATUTOS E PAPÉIS

"Todo o Homem encerra uma série de papéis diferentes, reais ou potenciais, que se realizam segundo as situações e os interlocutores" (POURTOIT et al, 1994: 303).

Em cada organização os estatutos e papéis dos seus membros diferem. Na organização escolar, distinguimos "...as pessoas que pertencem à escola na qualidade de prestadores de serviços e as que pertencem à escola na qualidade de utilizadores desses serviços. Esta afirmação já estabelece uma primeira distinção que permite precisar elementos do estatuto de cada tipo de pessoas" (ALVES-PINTO, C., 1992: 33).

A cada estatuto está associado um determinado o papel que representa um comportamento e uma intervenção dependente desse mesmo estatuto.

Como diz TEIXEIRA, M., *"o que, de facto, conta é o modo como os diferentes actores assumem os seus papéis, o modo como valorizam as várias funções que lhe são confiadas"* (o.c.: 123).

O estatuto e o papel dos membros da escola, têm-se vindo a modificar ao longo dos anos. Na escola Salazarista, o professor era considerado *"como um sacerdote ou um substituto sofisticado do pai ou da mãe, e é nesse estatuto pessoal... que lhe são exigidas qualidades pessoais acima das profissionais"* (SARMENTO, M., 1994: 150). Por sua vez, às famílias não lhes era sequer permitido interferir no espaço escolar, estando-lhes reservado, apenas, um papel de meros beneficiários, e isto porque a escola não era autónoma. Mas, se o que antigamente não era explícito no que respeita aos papéis desempenhados pelos pais ou familiares quanto ao seu apoio a nível de instrução, hoje, esse mesmo apoio só se compreende *"no sistema de interacção escolar"* (ALVES-PINTO, C., o.c.: 159).

Actualmente, concebe-se o professor como um profissional cujo principal papel, embora sujeito a certas regras, é *"para com os alunos e não para com o Estado e, a orientação para com o cliente sobrepõe-se ao dever de obediência como princípio*

deontológico genérico" (FORMOSINHO, J., 1992: 45). Como diz TEIXEIRA, M., *"a ele compete um papel relevante na ecologia das relações com a comunidade em que a escola se insere"* (o.c.: 91).

Este novo papel que lhe é conferido, é acompanhado de uma maior autonomia mas também de uma maior responsabilidade nas decisões tomadas.

Hoje, *"o professor tem de compreender o seu papel social no sistema educativo e o deste na sociedade"* (SILVA, P., 1993: 90). Se as famílias, fizessem agora parte da Comunidade Educativa, desempenhariam um papel de *"utilizadores clientes"* o que lhes permitiria uma co-participação na vida e na administração das escolas (FORMOSINHO, J., o.c.: 50-51). Mas, além da influência de uma dada representação de escola como espaço fechado, o receio da invasão de um campo até agora tido como um monopólio, pode levantar problemas uma vez que, *"a gestão desta interação é normalmente problemática... pode levar a que os professores adoptem estratégias valorizadas da especificidade do seu saber profissional como forma de garantir a preservação da sua autonomia"* (SARMENTO, M., o.c.: 74).

Poderemos concluir que, além de outros factores, esta mudança, para ser realmente concretizada *"implicava inovações mais profundas e de maior alcance na estrutura participativa da administração escolar... e seria necessário clarificar o próprio modelo participativo através de uma caracterização mais cuidada dos papéis dos diferentes actores organizacionais"* (AFONSO, N., 1993: 153).

De qualquer modo, *"nenhuma organização consegue definir os papéis inerentes a cada estatuto de uma forma tão rígida e exaustiva que consiga anular as zonas de incerteza inerentes a um qualquer estatuto na organização"* (ALVES-PINTO, C., 1995: 157), pelo que em muitas escolas, há já fenómenos de grande mudança e inovação.

5.2 – ESTRATÉGIAS FACE AO PODER

Dentro da organização escolar as acções empreendidas pelos diversos membros são expressão do poder que cada um detém dentro dela. "*Dispondo da sua autonomia própria os actores estão em interdependência estratégica uns em relação aos outros e devem assegurar a sua cooperação através da construção de uma ordem local cujas regras e estruturas estabilizam, pelo menos parcial e temporariamente, as suas interacções e as suas negociações*" (FRIEDBERG, E., 1993: 295). Estas têm sempre em vista um determinado objectivo em que o actor mediante determinada estratégia procura minimizar as suas perdas tirando o máximo proveito (MARC & PICARD, s/ data: 53).

5.2.1 – DOS PROFESSORES

Nas escolas, também os professores, perante a "ameaça" da participação dos pais adoptam estratégias que não ponham em causa a sua autonomia profissional, o que leva uma grande parte dos pais a tomar atitudes de desinteresse e a deixar de participar (AFONSO, N., 1993: 137) por "*falta de confiança e deferência para com a autoridade da escola como instituição e o professor como especialista são dois factores que, claramente, funcionam como travão à iniciativa dos pais*" (DAVIES, D., 1989: 72).

Por outro lado, os professores ao recusarem a partilha de poder caem numa contradição: sendo profissionais teriam por obrigação estarem disponíveis "*para o exercício das solicitações dos pais e para a submissão ao exercício do seu controlo, tal como noutras profissões em que se verifica uma relação de "clientela" – sendo isso, aliás uma condição do seu próprio êxito profissional, dado o contributo da interacção escola – famílias na construção do sucesso escolar*" (DAVIES, D., cit. por SARMENTO, o.c.: 75).

Se por um lado a estratégia dos professores parece ser a de continuar a apoiar o novo modelo de gestão, por outro opõem-se a mudanças que diminuam o seu poder e ponham em causa a sua autonomia na organização escolar.

5.2.2 – DOS PAIS

Por seu lado, a maioria das famílias diz não saber e considera que a escola os deveria ensinar. Ou então, por tradição, pensam que não devem intervir num espaço que consideram não lhes pertencer. Outros, apercebendo-se que uma acção colectiva será, provavelmente, a estratégia mais eficaz de poder intervir na transformação do espaço escolar, organizam-se, constituindo Associações de Pais que, na qualidade de grupo de pressão, poderão reivindicar os seus direitos na procura de uma melhor educação para os seus filhos (BALLION, R., 1982, e ALVES-PINTO, o.c.: 65). Mas, como afirma MONTADON, C., "*mesmo organizados os pais não têm senão um poder limitado na política escolar*" (1994: 203). O peso da tradição do afastamento da escola de todos os actores educativos que não fossem da política do Estado ainda é muito forte.

5.3 – REGRAS E CONSTRANGIMENTOS DA INTERACÇÃO

"Não há vida comum possível se não houver regras, por simples que sejam, para que cada um se possa situar" (ALVES-PINTO, C., 1995: 155).

Os indivíduos ao interagir criam normas de interdependência social que são partilhadas pelos membros dessa colectividade e que estabelecem uma conformidade nos seus comportamentos. Estes comportamentos, "*sem que disso tenhamos consciência, inspiram-se assim, quase a cada momento, em normas que nos servem de guias ou de modelos... Pouca coisa é fruto da nossa invenção individual e nos pertence em exclusivo*"

(ROCHER, G., 1994: 39). Estas normas de conduta exercem sobre os indivíduos constrangimentos são indispensáveis à vida em comum pois geram uma certa uniformidade de comportamentos. De outra forma, "*as relações humanas seriam incoerência, anarquia e caos*" (ibid: 40).

Algo de semelhante acontece à volta das incertezas, que podem também ser um constrangimento. "*Os actores capazes de as controlar, ao menos parcialmente, poderão tirar disso vantagens e impôr-se aos que deles dependem. Porque o que é incerteza do ponto de vista dos problemas é poder do ponto de vista dos actores*" (FRIEDBERG, E., o.c.: 254).

A escola, segundo a nova legislação (como teremos oportunidade de referir mais à frente), permitindo às famílias uma maior influência, proporcionar-lhes-á um controlo mais efectivo sobre os professores que parece ser mais eficiente do que o controlo do Estado. Como diz AFONSO, N., "*do ponto de vista do poder central, as reformas de índole participativa destinaram-se a captar e dar voz a aliados de natureza táctica que, no interior das novas estruturas de administração das escolas, pudessem complementar os mecanismos de controlo burocrático existentes, em termos da redução da incontornável autonomia funcional dos profissionais, nomeadamente dos professores*" (o.c.: 135).

Esta possibilidade de constrangimento pode "*favorecer entre os professores uma atitude de aceitação conformista da tutela do Estado sobre a sua actividade*" (SARMENTO, M., o.c.: 46) e dificultar, ou mesmo recusar, a partilha do seu poder com os pais, temendo pela sua autonomia.

5.4 – MARGENS DE LIBERDADE

Cada actor, dentro da organização, detém uma determinada margem de liberdade que lhe é conferida pelo poder que se joga nas zonas de incerteza e da qual pode dispôr nas suas relações e negociações com os outros (FRIEDBERG, E., 1993: 122). "*Ora o domínio das*

zonas de incertezas pertinentes para a organização é fonte de poder" (ALVES-PINTO, C., 1995: 157).

À semelhança de outras organizações, também a escola conhece zonas de incerteza nos jogos de poder que se estabelecem entre os seus actores. É o caso da tensão permanente entre os professores e o Estado. Enquanto este, segundo M. SARMENTO, (o.c.: 45) "*tende a prolongar a tradicional tutela fazendo-a revestir a forma de uma tutela científico-pedagógica...os professores tendem a exigir do Estado a elaboração de legislação que salvaguarda a sua autonomia*".

No que respeita às relações escola-comunidade, a reforma da administração escolar é bem explícita quanto ao alargamento da participação a outros actores, em especial a participação directa das famílias. Porém, estas últimas, talvez por falta de tradição não sabem ainda utilizar os poderes que a lei lhes concede, continuando a existir um desequilíbrio desses poderes no seio das escolas. Este desequilíbrio existe, sobretudo, porque os professores lhes dificultam a utilização das suas margens de manobra ao dificultar-lhes o acesso ao meio escolar. "*Assim, é provável que a respectiva participação não venha a ser muito activa e conseqüente... O corpo docente continuará a ter condições para influenciar significativamente a direcção das escolas*" (AFONSO, N., 1993: 146).

6 – A PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Até ao momento temos vindo a analisar vários tipos de comportamento possíveis (em abstracto), associados à problemática da participação.

Aludimos também algumas preocupações das sociedades democráticas, pois julgámos a participação como um aspecto fundamental da democracia. Por outro lado, a democracia é

um modelo de fruição de liberdade. A liberdade é pois o princípio fundamentador e modelador da participação. Sem liberdade não existe participação, só coacção.

"Na realidade, se não se ensina a ninguém a liberdade, educa-se com certeza, para a liberdade" (CARVALHO, A. D., 1998: 17). Em termos educacionais a problemática da liberdade vem sendo aflorada apenas a partir da transição da Escola Tradicional para a Escola Nova. Nesta, a educação mesmo não sendo obrigatória era exercida por coacção não tendo qualquer tipo de contemplação pela diversidade dos meios e a participação não incluía qualquer consciência de percurso ou intenção de autoformação. Com o advento da Escola Nova começaram a traçar-se caminhos nem sempre interligados que projectaram a educação em moldes mais adequados às circunstâncias e, em rigor, aos seus beneficiários. De acordo com REQUEJO OSÓRIO (o.c: 48) foram três os factores que implicaram uma maior participação na educação. O primeiro de carácter mais geral, quando a educação foi progressivamente associada aos fenómenos de socialização e consciência política. O segundo do tipo pedagógico, que deu relevo ao pedocentrismo ancorado nos conhecimentos do desenvolvimento biológico, psicológico e educativo da criança. Por último, pela consagração das ideias de JOHN DEWEY, (1978) que postulam que o ideal democrático só é possível pela convergência de interesses participados e pela interacção dos grupos sociais.

Seguidamente, numa tentativa de podermos compreender a problemática da participação e implicação na escola de um desses grupos sociais escolares – os pais, analisaremos num primeiro ponto a legislação que tem regulado as relações entre a família e a escola, apresentaremos consequentemente diferentes tipologias para a compreensão da participação dos pais e suas práticas educativas familiares e abordaremos as vantagens da participação parental ao nível da escola e da comunidade educativa bem como as condicionantes desse envolvimento nos diferentes espaços de participação na escola dos filhos.

6.1 – ENQUADRAMENTO LEGAL DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA – BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Nos regimes constitucionais o estudo da participação ao nível das organizações, como a instituição escolar, não se pode realizar sem ter em conta o estudo dos princípios político-jurídicos consagrados na legislação fundamental, uma vez que esta constitui um quadro de referência, um modelo gerador de outros modelos ou submodelos institucionais. Não é possível considerar as organizações, nomeadamente as escolares, como espaços fechados sobre si mesmos, sem contactos com o meio, nomeadamente considerando-os independentes da esfera política, pois isso revelar-se-ia um enorme equívoco (cfr. LIMA, L., 1992: 81).

No período anterior ao 25 de Abril de 1974 assistiu-se a um distanciamento entre a escola e a família, não se vislumbrando qualquer diálogo entre ambas as instituições. O regime político em que se vivia proibia as reuniões, associações e todas as iniciativas eram controladas pelo poder central. Foi no ano lectivo de 1974/75 que surgiram as Associações de Pais e Encarregados de Educação como forma de expressão "*da liberdade de associação e para garantir o direito/dever dos pais como primeiros e principais responsáveis pela educação dos filhos ou educandos; defender a liberdade de ensinar e aprender, promover melhor a qualidade de educação e ensino*" (in Novo Guia das Associações de Pais e de Encarregados de Educação, 1992).

Após o 25 de Abril, seguiu-se um período turbulento e por vezes caótico de mudanças em todas as áreas da vida social incluindo a educação. Mais tarde, a produção legislativa descentralizadora e autonomizante sobre os estabelecimentos de ensino, reconheceu a importância e criou condições para um maior envolvimento das famílias na vida escolar.

A legislação que se segue apresenta o contexto normativo da participação parental, a partir de 1976 até ao presente momento:

No plano legal o envolvimento das famílias na escola remonta a 1976, ano em que é aprovada a **Constituição Portuguesa** que estipula o direito e o dever dos pais de educação dos filhos e assegura, por parte do Estado, a cooperação com as famílias na educação dos filhos e o ensino básico universal, obrigatório e gratuito (artº 67).

Pela **Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro**, é aprovada a primeira lei das Associações de Pais, que fica ainda sujeita a futura regulamentação por parte do Ministério da Educação. Este documento (que não inclui o 1º ciclo) "*considera que a colaboração entre o Ministério da educação e Investigação Científica e as Associações de Pais se integra nas obrigações do Estado de cooperar com os Pais na educação dos seus filhos*" (artº, nº1). É reconhecida às Associações de Pais o direito de "*dar parecer sobre as linhas gerais de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino*" (artº 1, nº 2). Limita, pois, à intervenção dos pais enquanto movimento organizado a dar pareceres sobre as políticas gerais do ensino.

A lei anterior quando regulamentada pelo **Despacho Normativo nº122/79, de 1 de Junho**, considera necessário dar às Associações de Pais a possibilidade de desempenharem as funções que de direito lhe pertencem. Apresenta a forma de participação das Associações de Pais na vida da escola (sede, sala, locais, para a afixação de informações e acesso aos meios de reprodução gráfica da escola, periodicidade mínima de reuniões com o Conselho Directivo, relações com este, competências mútuas, organização de actividades culturais e desportivas, parecer sobre o regulamento interno da escola, participação de um representante sem direito a voto no Conselho Pedagógico, parecer sobre legislação através da estrutura nacional e federada das Associações de Pais).

Com o **Decreto-Lei nº125/82, de 22 de Abril** foi criado o Conselho Nacional de Educação. Este inclui cerca de 20 membros entre eles um representante do Secretariado Nacional das Associações de Pais e um representante das Associações Sindicais de

Professores, assegurando-se assim pela primeira vez a paridade entre os encarregados de educação e professores num órgão de âmbito nacional.

O **Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de Setembro** alarga o âmbito às Associações de Pais e Encarregados de Educação dos alunos de qualquer grau e modalidade de ensino o disposto na Lei 7/77 de 1 de Fevereiro ou seja, estende a aplicação da 1ª Lei das Associações de Pais às escolas do 1º ciclo e jardins de infância. Apesar de ter havido um sinal por parte do poder político, de envolver os pais no processo educativo dos filhos ao nível do 1º ciclo logo em 1974 a aprovação da 1ª Lei das Associações de Pais excluiu este sector e foram precisos mais sete anos até esta lei se tornar extensiva ao 1º ciclo, bem como aos jardins de infância.

Mas é com a entrada em vigor da **LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo / Lei nº 46/86, de 14 de Outubro**, que se iniciou um novo protagonismo das famílias na vida escolar. Assim, e em conexão com a participação de todos os actores do processo educativo, consideramos como significativos desta lei, os seguintes artigos:

No artigo 2º onde se faz a apresentação dos princípios gerais, a LBSE, defende "*o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*", (nº2) e ainda "*o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos*" (nº4), tendo em vista "*desenvolvimento do espírito democrático pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo à livre troca de opiniões formando homens capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*" (nº 5).

O artigo 3º sobre os princípios organizativos do sistema educativo, refere que este deve "*contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as*

famílias" (alínea l). Também os objectivos evidenciam a necessidade de articular o meio escolar com o meio familiar, quando (artigo 7º) se diz que é necessário criar "*atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante*" (alínea h); e o objectivo apontado na alínea (m), fala em "*participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias*". Finalmente, referindo-se à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, a lei diz que estes devem orientar-se "*por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de ensino*" (artigo 45º), sendo que os primeiros implicados na educação são os próprios pais, pelo que passam naturalmente a ser considerados os principais parceiros na direcção das escolas.

Mais tarde o regime jurídico da autonomia das escolas – **Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro**, refere princípios de "*democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola*" (artigo 3º, alínea c) e contempla a "*inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio*" (alínea f). Como se pode depreender, a autonomia das escolas depende da construção da comunidade educativa e da afirmação da identidade da escola, formulada num Projecto Educativo próprio.

O **Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Setembro** (c/alt. Por Dec-Lei 80/99, 16 de Março e Lei 29/2006, 4 de Julho) – nova Lei das Associações de Pais, estipula o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam estas subordinadas (artº. 1º). Torna gratuito e simplifica o processo da constituição das Associações de Pais. Estabelece as finalidades das associações, refere a sua independência, democraticidade, autonomia, constituição, personalidade, sede e instalações, organizações federativas, direitos, participação na política educativa, na elaboração dos órgãos directivos dos estabelecimentos de educação ou de ensino para com as APs, direito especial dos titulares de órgãos de APs. Permite que as faltas

dadas pelos funcionários públicos titulares de órgãos de APs para reuniões sejam consideradas justificadas, mas determinam a perda de vencimento. Este decreto revoga a Lei nº 7/77.

O **Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio** instituiu em regime de experiência, um novo modelo de direcção, administração e gestão nas escolas, já apontado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Este Diploma garante as condições que permitem a integração da escola no meio, *"estabelece claramente os vários níveis de responsabilização e (...) confere estabilidade aos órgãos de no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegura a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local"* (preâmbulo). Este diploma permite a participação na verdadeira acepção da palavra, ou seja a participação na tomada de decisões. Segundo MARQUES, R., (1993a: 46), *"Portugal tem, neste momento uma legislação digna de um país democrático da Comunidade Europeia. Professores e Famílias partilham entre si o poder deliberativo e assumem em conjunto, responsabilidades nos órgãos de direcção da escola"*. No entanto, o referido Diploma nunca saiu da fase experimental, ou seja, nunca chegou a ser aplicado à totalidade das escolas.

Em **4 de Maio** foi publicado o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público não superiores – **Decreto-Lei nº 115-A/98**, com o objectivo de concretizar na vida das escolas a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. No preâmbulo o legislador refere que a autonomia deve ser acompanhada no dia-a-dia por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Salientamos a natureza inovadora deste diploma por permitir que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas, prevendo-se por isso, a possibilidade de ***agrupamentos (horizontais ou verticais) de escolas***. Preconiza-se, ainda, neste diploma, *"uma concepção de organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos, que deverá assentar num equilíbrio entre a identidade e a*

complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local". Ou seja, procura-se através deste diploma favorecer a dimensão local das políticas educativas, a partilha de responsabilidades e ajudar a construir um quadro organizativo em cada escola ou *agrupamento de escolas*, que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática.

Poderemos assim, concluir que o poder político tem dado indícios de pretender a participação dos pais. Legislativamente os pais estão nas escolas, mas um dos maiores desafios que se nos coloca hoje é o de passar a realidade democrática do nível macro político para contextos micro políticos da vida, pois como refere REQUEJO OSÓRIO (1985: 47) *"trata-se, no fundo, do reconhecimento de que a democracia como organização política geral não se pode expressar plenamente senão através das diversas instituições sociais, os múltiplos tempos, situações e actividades em que se desenvolve a vida do homem"*.

6.2 – TIPOLOGIAS PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

A palavra participação tem um sentido polissémico e é usada em vários contextos com objectivos diversos, que correspondem a práticas diversas. A palavra como já vimos está muito relacionada com a democracia e com a descentralização. Pode variar em perspectivas e pontos de vista, assim como em formas e graus.

Na escola, a palavra participação aparece consagrada legalmente na Constituição da República de 1976 e na lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 como já o tínhamos referido anteriormente. Participar passa a ser, desde então, um direito conquistado, devendo ser assumido como uma prática normal.

No contexto educativo, a participação deve ser encarada como um processo quotidiano e parte integrante da democracia na organização escolar. A participação é também um instrumento de envolvimento e co-responsabilização de toda a comunidade educativa.

A participação "*desde el punto de vista de una organización educativa (...), es también un proceso de aprendizaje, un medio de formación, y no sólo un mecanismo al servicio de la gestión*" (SAN FABIÁN, 1994: 18). Importa, então analisar os processos de participação dos diferentes actores da comunidade educativa, ou seja, as formas como se pode desenvolver essa mesma participação e os tipos e graus de desenvolvimento destes actores.

Numa tentativa de explicação e esclarecimento do conceito de participação e envolvimento dos pais na vida das escolas em Portugal, AFONSO, N., (1993), utiliza uma taxonomia de PATERMAN, que considera três níveis de participação consoante a capacidade de decisão garantida aos participantes:

1º nível – Pseudo-participação – "os participantes não têm qualquer poder para influenciar as decisões; a encenação participatória reduz-se a um conjunto de técnicas usadas para os convencer a aceitarem decisões que já foram tomadas pelos que têm o poder de decidir" (p. 138).

2º nível – participação parcial – "o poder de decidir mantém-se nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões desses gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões desses directores ou gestores" (ibidem).

3º nível – participação total – "e o mais elevado, em que cada participante tem a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar" (ibidem). É a situação mais desejada todos os intervenientes têm a mesma capacidade para influenciar a decisão final.

Tendo aplicado esta taxonomia à realidade da vida escolar, AFONSO, N., verificou que o conceito corrente que os professores tinham sobre a participação dos pais, correspondia ao nível mais elementar, ou seja, à pseudo-participação. Não se espera dos pais "*qualquer*

envolvimento na tomada de decisões no interior da escola. Normalmente espera-se apenas que estejam presentes nas entrevistas e reuniões e oiçam o que lhes é dito a respeito dos filhos e educandos" (ibidem).

No caso dos representantes das associações de pais no Conselho Pedagógico e outras situações concretas "*o envolvimento corresponde ao nível de participação parcial*" (ibidem).

Porém não será desacertado considerar que a esmagadora maioria dos pais que participam, o fazem a nível da pseudo-participação.

Na mesma linha de Paterman, DAVIES D., (1989: 24), utiliza a expressão "*participação das famílias na escola exclusivamente para referir as actividades que supõem algum poder ou influência em campos como os de planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas*". Este autor faz uma distinção pertinente entre o conceito de **envolvimento** e o conceito de **participação**. Considera que o envolvimento dos pais "*cobre todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade e na escola*", nomeadamente os níveis: "*troca de informações*", "*educação de pais*", e "*apoio à escola*", ou seja, implica a comunicação entre as várias esferas: família, escola e comunidade. Este autor (o.c.: 37-40), falando sobre o envolvimento dos pais nas escolas portuguesas, considera-o como impulsionador do desenvolvimento da criança, do sucesso académico e social dos alunos na escola, da própria educação dos pais.

Por outro lado, considera que o envolvimento ajuda a reduzir a desconfiança da comunidade em relação aos professores e à escola, criando-se um clima relacional mais positivo. Os próprios professores poderão vir a encarar os pais como colaboradores e a valorizar mais os seus saberes.

Estes benefícios provenientes do envolvimento dos pais na escola são formas de aprofundar a sociedade democrática.

L. LIMA (o.c.: 178-185) analisa a participação sob o ponto de vista organizacional, sujeita a regulamentação e traça um quadro teórico-conceptual da participação na escola e faz um estudo do que ele chama de "participação praticada", isto é, de participação actualizada.

Neste contexto, seleccionou quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento, e orientação, na base dos quais distingue vários tipos e graus de participação:

	Crítérios	Tipos
PARTICIPAÇÃO	1 – Democraticidade	a) Participação directa b) Participação indirecta
	2 – Regulamentação	a) Participação formal b) Participação não formal c) Participação informal
	3 – Envolvimento	a) Participação activa b) Participação reservada c) Participação passiva
	4 – Orientação	a) Participação convergente b) Participação divergente

Fonte: L. LIMA, 1992: 178-185

1. Dentro do primeiro critério, de **democraticidade**, como instrumento privilegiado de realização da democracia, a participação representa uma maneira de *"limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projectos com expressão na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões"* (ibid: 179). Em termos de intervenção dos actores participantes, de acordo com o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão e de decidir, a participação pode ser directa ou indirecta:

a) **Participação directa** *"é a intervenção no processo de tomada de decisões realizada tradicionalmente pelo exercício do direito ao voto"* (ibidem). Dispensa a mediação

e a representação de interesses, podendo ser actualizada em diversos níveis organizacionais (ex: eleição da direcção da Associação de Pais).

b) A **participação indirecta** "*é a forma de participação mediatizada realizada por intermédio de representantes designados para o efeito*" (ibidem). Instituída com base nas dificuldades e, por vezes, nos inconvenientes, em fazer participar directamente todos os interessados no processo de tomada de decisões, os quais podem ser designados por diferentes formas e com base em diferentes critérios (ex: participação como membro-sócio da Associação de Pais).

2. O critério de **regulamentação** analisa a participação à luz de normas que são indispensáveis para fixar os parâmetros e as circunstâncias da participação. Pode assumir os tipos de participação formal, não formal e informal.

a) A **participação formal** "*é uma forma de participação decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento com força legal*" (ibid.: 180). Referencia-se a um conjunto de regras explicitadas através de normativos produzidos externamente à escola.

b) A **participação não formal** é realizada "*tomando predominantemente como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, a intervenção dos actores na própria produção de regras organizacionais para a participação pode ser maior*" (ibidem). A participação não formal, geralmente está em completa articulação com a participação formal, mas torna possível operacionalizar a participação formalmente instituída. (ex: a participação regulada pelas normas no regulamento interno da escola).

c) A **participação informal** traduz uma regulamentação menos explícita, muitas vezes até meramente implícita, segregada pelo grupo e que, em certos casos, pode até resultar em comportamentos de transgressão às normas formais e não formais em vigor.

3. O critério de **envolvimento** refere-se à forma como o actor se posiciona em relação à organização, à sua estratégia e quais os níveis de comprometimento na acção. Pode assumir as formas de participação activa, reservada e passiva.

a) A **participação activa** traduz atitudes e comportamentos de grande envolvimento individual ou colectivo na organização. Implica capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes (ex: dar sugestões nas reuniões de pais).

b) A **participação reservada** "*situa-se, teoricamente, num ponto intermédio entre a participação activa e a participação passiva. Caracteriza-se por uma actividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando para tomar uma posição mais definitiva sem correr riscos*" (ibidem).

c) A **participação passiva** "*caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento das possibilidades, mesmo formais de participação, queda-se na maioria dos casos por uma certa apatia*" (ibid.: 183). A simples presença nas reuniões de pais por pura obrigação, sem qualquer tipo de intervenção, constitui um exemplo desta participação.

4. O critério de **orientação** traduz a maneira como os actores se situam relativamente aos objectivos fixados pela organização, procurando realizá-los ou não. Segundo este critério, a participação será convergente ou divergente:

a) A **participação convergente** é orientada no sentido de realizar os objectivos da organização. Quando predomina o consenso no sentido de realizar os objectivos fixados pela organização, estamos em presença da participação convergente.

b) A *participação divergente* traduz a atitude de discordância do actor para com os objectivos consignados à escola e que se orienta na busca de outros objectivos à revelia das normas caracterizadoras da situação existente rumo à concretização de outras políticas, através da inovação ou traduz-se numa atitude de boicote e de inacção.

Considera L LIMA (oc.: 185) que com base nos critérios enunciados (democraticidade, regulamentação, envolvimento, orientação) e através de um processo de conjugação de diferentes formas e tipos de participação, é possível qualificar a participação praticada pelos diversos actores na organização.

Por sua vez ALVES-PINTO, C., (1995: 159), como já tivemos oportunidade de referir, coloca-se na perspectiva de que num sistema complexo de comportamentos como é a escola, não existe a não participação, existem sim, modalidades de participação pois "*quando se pensa que não se está a participar está-se a escolher uma modalidade específica de participação*" que vai ter influência no sistema de interacção escolar.

Na análise que faz deste conceito, a autora considera que as pessoas numa organização, fazem cálculos das vantagens, custos e riscos de cada situação. Assim cada autor avalia as vantagens das suas opções e escolhe as que lhe parecem mais gratificantes. "*A forma de estar nas organizações pode ser posta em relação com a satisfação ou insatisfação que releva da interacção entre o pessoal e social*" (ALVES-PINTO, C., 1992: 44). A satisfação pode ser entendida como um saldo positivo no sentido das vantagens enquanto que a insatisfação poderá corresponder a um desequilíbrio para o lado de um acréscimo de custos e/ou riscos. "*Pode acontecer que uma pessoa que ressinta a sua participação na organização como gratificante, tente restabelecer uma equação que lhe agrada entre vantagens/custos dessa participação*" (ALVES-PINTO, C., 1995: 167).

Sendo a escola uma organização social concreta, actualiza jogos de interacção entre os seus membros. Segundo a autora as interacções sociais que tomam forma no contexto da organização escolar, revertem uma dupla dimensão a **cooperação** e o **controlo social**. Para

que a organização leve a bom termo as suas finalidades é necessário que os seus membros participem na prossecução dessas finalidades - **cooperação** - e que, aceitem determinadas regras implícitas e explícitas - **controlo social** (*pelo poder, autoridade, influência*), em que o actor fica sujeito às regras de interdependência desse sistema de interacção. A escola só levará a bom termo as suas finalidades, se os seus membros participarem na sua prossecução.

Inspirando-se em BAJOIT, que propõe uma tipologia de reacções individuais ao descontentamento, no seu artigo "Exit, Voice, Loyalty and Apathy..." que por sua vez analisou e ampliou a proposta de HIRSCHMAN, ALVES-PINTO, C., propõe uma tipologia de **formas de estar na escola** baseada na conjugação dos dois factores **cooperação** e **controlo social** por os achar fundamentais para compreender a realidade específica da organização. Fundamentalmente é face à conjugação desses factores que os membros da organização (escola) se vão decidir pela sua forma de estar nela.

Assim, segundo a perspectiva da autora, a participação nas organizações pode estar integrada em quatro modalidades:

Quando os actores optam por participar:

Participação Convergente / Lealdade – Ao adoptar este tipo de participação, o actor integra os seus objectivos nos objectivos da instituição, respeita e aceita as regras do jogo da instituição e coopera com os outros membros para que a instituição possa atingir as suas finalidades. Esta posição não significa concordância com tudo quanto se passa na instituição. Quando porém, surge o desencontro de opiniões, os problemas são resolvidos de uma forma democrática e frontal, podendo mesmo chegar-se a uma solução mais positiva que a anterior. Neste caso, a cooperação será aprofundada e as regras de interdependência consolidadas (ibid: 165).

Participação Divergente / Protesto – Estamos perante esta forma de participação, quando os objectivos dos actores entram em conflito com os objectivos da organização e se

quer pôr a instituição ao serviço de objectivos que lhes são alheios; ou quando as regras de interdependência não são respeitadas. Na verdade acontece cooperação, só que as regras de interdependência não são respeitadas (ibidem).

Quando os actores optam por não participar na organização, resta-lhes dois comportamentos:

Participação Apática / Apatia – Neste tipo de participação, os actores não investem na cooperação com os outros parceiros, fazendo somente o que lhes é estritamente exigido e nada mais, e assim contribuem para a degradação do sistema organizacional, ainda que não ponham em causa as regras de interdependência que estruturam as relações na organização. Se todos ou muitos actores assim procederem a instituição não tem condições para continuar a funcionar (ibidem).

Abandono – A recusa em participar é total. Os actores recusam-se a cooperar e a respeitar as regras de interdependência de uma organização. Traduz a forma mais extrema de degradação da cooperação com os outros actores e a supressão do controlo organizacional. Há situações de insatisfação em que a saída é mais facilmente encarada (ibidem).

A autora, adverte, porém, que "*as modalidades de estar na escola, ou nas organizações em geral, não são características permanentes dos actores*" (ibid.: 166) o que significa que os actores não mantêm sempre a mesma posição e atitudes na sua forma de estar na escola ou na organização, mas fazem contas às vantagens ou aos custos da sua participação e optam pela posição que lhes pareça mais gratificante em cada situação, podendo mesmo passar de uma atitude estratégica de apatia a uma atitude de participação convergente (ALVES-PINTO, C., 1995: 164-167).

Como LIMA, L., ALVES-PINTO, C., refere a participação convergente e divergente, mas a sua perspectiva distingue-se por ser baseada numa lógica de custos e benefícios, em que os critérios determinantes são a cooperação e controlo social.

Ao analisar a problemática da participação, TEIXEIRA M., (o.c.: 162-164) retoma os estudos de BAJOIT (1992) em que este analisa as atitudes de lealdade, protesto, abandono ou pragmatismo segundo um critério de trocas sociais, ou seja, as atitudes estratégicas dos actores em relação às **finalidades** e ao modo de **controlo da desigualdade**.

Deste modo, classifica as trocas em relação aos **tipos de finalidade**, de:

Trocas exclusivas – se alguém só pode atingir a sua finalidade se impedir o outro de o fazer.

Trocas inclusivas – se cada um só pode atingir os seus fins com a colaboração dos outros (ibid.: 163).

Mas, uma troca tende a ser desigual. Assim, conforme essa **desigualdade** seja aceite por consenso ou não, leva a que as trocas sejam:

Trocas consensuais – quando a desigualdade é mantida por consenso (ibid.: 164).

Trocas não consensuais – quando não há consenso sobre um mecanismo de desigualdade (ibidem).

Quando se conjugam, duas a duas, as trocas anteriormente referidas, são definidas **quatro tipos de relações de troca**. É face a esta tipologia, que TEIXEIRA, M., analisa os comportamentos organizacionais dos professores, como veremos. Assim:

Trocas complementares – (consensuais e inclusivas) são identificadas com a atitude de **lealdade**. Existe "*entre os membros do grupo uma solidariedade de tipo funcional, garantida por um controlo normativo*" (ibidem). Acontecem entre parceiros com papéis diferenciados. Assentam na colaboração e na lealdade dos membros da organização. É o caso dos professores e no nosso caso, os pais, que se sentem completamente identificados com os objectivos da escola, que se empenham, colaboram e incentivam o trabalho em conjunto, para que ela atinja as suas finalidades (atitude de **lealdade**).

Trocas competitivas – (consensuais e exclusivas) correspondem à atitude de **pragmatismo** (apatia). Os membros entram em competição uns com os outros. Assim "*a solidariedade é do tipo contratual, fundada sobre o interesse e garantida por um controlo normativo*" (ibidem). É o caso dos professores e no nosso caso dos pais, que nada contestam antes reduzem a sua acção ao que é estritamente obrigatório, porque não concordam com as normas da escola .

Trocas contraditórias – (não consensuais e exclusivas) associam-se à atitude de abandono. Os actores tentam eliminar-se uns aos outros podendo mesmo abandonar a escola ou até mesmo a profissão, no caso dos professores. No caso dos pais, podem retirar os filhos para outra escola (atitude de **abandono**).

Trocas conflituais – (não consensuais e inclusivas) identificam-se com a atitude de protesto. É o caso daqueles que tudo contestam e de tudo discordam, mas apesar disso empenham-se no trabalho colectivo acabando por colaborar até com muita dedicação e empenho (atitude de **protesto**).

TEIXEIRA, M., tal como ALVES-PINTO, C., afirma que as atitudes e formas de estar na escola não são estáveis nem fixas, mas que os actores assumem alternadamente os comportamentos ou as atitudes que acham mais conformes com a situação que se lhes apresenta, e que estão ligados às imagens que cada um possui da organização escolar. A opção pelas atitudes de participação apresentadas, por parte dos parceiros educativos, dependerá das imagens que tiverem da escola, como espaço aberto ou fechado, propício ou hostil à concretização dos seus objectivos. A imagem positiva, leva alguns professores a desejarem intensamente trabalhar nessa escola, onde pensam concretizar os seus objectivos, num trabalho de interacção com os outros actores, nomeadamente os pais. Mas o protesto é também uma modalidade de participação divergente, enquanto que o pragmatismo, apatia e abandono revestem comportamentos de não participação.

ALVES-PINTO, C., entende a escola como um sistema de interacção onde "*não há lugar à não participação*". L. LIMA e TEIXEIRA, consideram que há os que participam e os que não participam. Para TEIXEIRA, M., o comportamento apático é uma modalidade de não participação traduzida por uma "*ausência espiritual com presença física*" (o.c.: 163).

MACBETH (citado por AFONSO, N., o.c.: 84) analisa a problemática da participação parental a quatro níveis: **decisão, controlo / avaliação, aconselhamento e comunicação.**

A participação das famílias portuguesas no contexto actual do sistema escolar público, quando se concretiza, "*circunscreve-se à comunicação, com a circunstância adicional de, nesse contexto, os pais assumirem o papel de receptores, porque tanto nas entrevistas como nas reuniões com os professores ou directores de turma, os pais ouvem muito mais do que falam, a não ser em situações esporádicas de carácter conflitual, em contextos de violência verbal*" (ibidem).

Por sua vez OWEN HELEN (1988) propõe um modelo para a participação dos pais que inclui cinco níveis de envolvimento. Esta tipologia refere-se a programas de educação de pais e de apoio às famílias com dificuldades até à tomada de decisões, passando pela co-produção, a defesa de pontos de vista e o apoio à escola. Na opinião da autora "*é importante conseguir levar os pais a inserir-se neste sistema de participação e, uma vez enquadradas, escolherem o nível de participação desejável de acordo com as suas disponibilidades e interesses. Uma vez inseridos no sistema, os pais obtêm acesso ao poder e aprendem a fazer uso dele para influenciarem as pessoas e as organizações que afectam as suas vidas e as vidas dos seus filhos*" (cit. MARQUES, R., 1993a: 17).

Dois pressupostos orientam o modelo de OWEN HELEN:

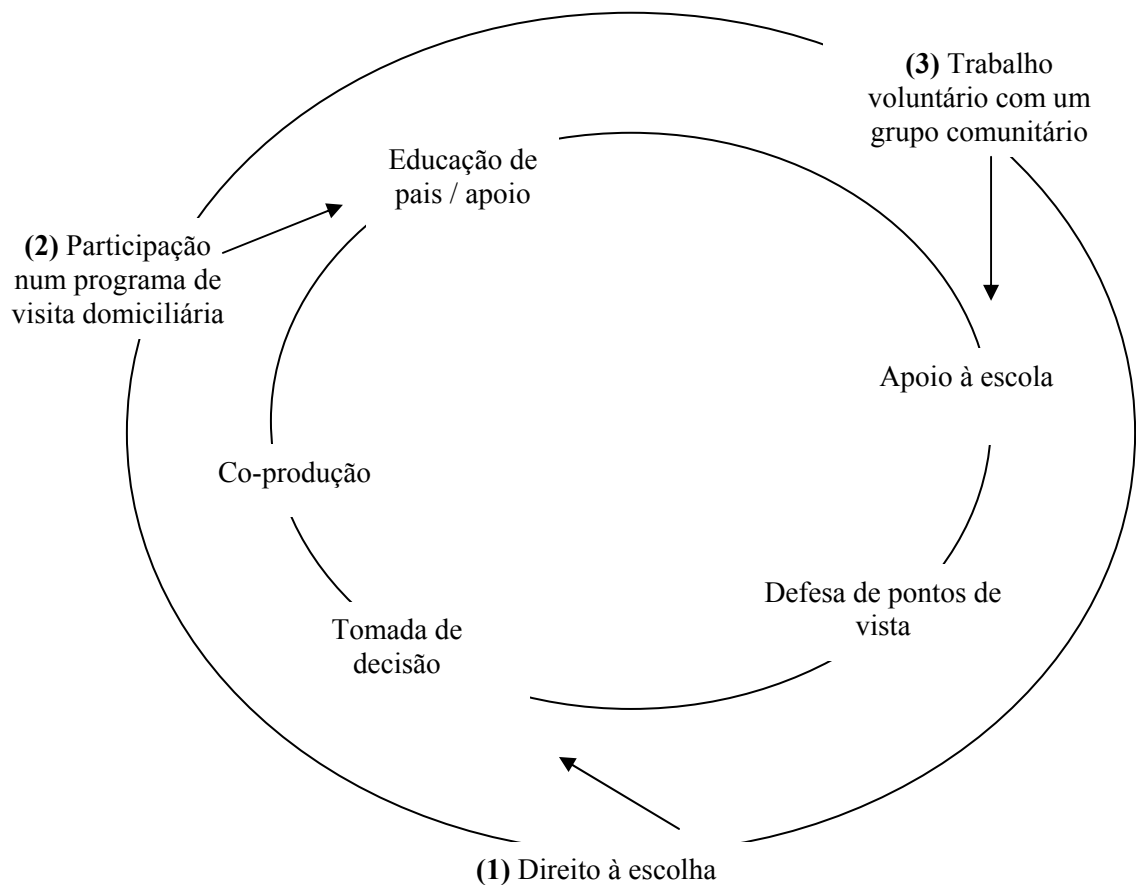
- 1) Qualquer indivíduo compreende e conhece melhor as suas necessidades do que as outras pessoas;

2) Qualquer indivíduo é capaz de definir as suas necessidades, de as hierarquizar e de lutar pela sua satisfação (ibidem).

Como os modelos de família na escola são diversificados é necessário que a escola apresente programas de envolvimento variados para que os pais possam optar pelo tipo de envolvimento que mais facilmente satisfaça as suas necessidades.

MARQUES, R., adapta da autora referida (ibib.: 179), o esquema que se segue:

Um modelo de trabalho para a participação dos pais



Fonte: MARQUES, 1993a: 17

Joyce EPSTEIN defende uma tipologia que assenta na ideia de que existem contextos de vida parcialmente sobrepostos de cuja interacção e colaboração depende a qualidade do desenvolvimento da criança e do jovem. A escola e a família são dois contextos

predominantes no mundo do aluno. A autora refere-se a este propósito ao "*partenariado escola-família*".

Estudos feitos por esta investigadora mostram que o "*o envolvimento das famílias na educação pode ajudar a compensar a falta de recursos familiares e os benefícios para os estudantes de menores recursos económicos podem ainda ser maiores do que para os restantes*" (MARQUES, R., o.c.: 16).

Se o envolvimento da família é de fundamental importância no processo educativo, como é que se pode ajudar famílias de todos os tipos e de todos os níveis de ensino a envolver-se na escolaridade? MARQUES, R., parafraseando Epstein sublinha que "*as escolas têm de tomar a liderança e a iniciativa deste processo, criando programas capazes de ajudar cada vez mais as famílias a interessarem-se pela educação e pela escola*", porque "*quando as escolas criam esses programas há muito mais famílias a colaborarem com as escolas e mais alunos a beneficiarem, tanto no aproveitamento escolar, como nas atitudes e nos comportamentos*" (ibidem).

Tendo como base os resultados da investigação realizada, EPSTEIN, J., desenvolveu um modelo composto por seis tipos ou formas básicas que devem integrar um compreensivo de programa parental. A cada escola compete escolher as práticas de acordo com os objectivos que pretende alcançar.

Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias – este tipo refere-se às práticas familiares de satisfação de necessidades básicas das crianças como segurança, bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário. É necessário que as escolas informem as famílias sobre as condições mais adequadas para que a aprendizagem e o desenvolvimento tenham lugar. O aspecto mais importante das actividades deste tipo, diz respeito à troca de informação "*que ajuda as famílias a cumprirem as suas obrigações básicas e ajuda as escolas a compreenderem as necessidades, talentos e interesses dos alunos*" (ibidem).

Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas – Este tipo de obrigações refere-se à comunicação da escola com as famílias sobre o regulamento interno, programas escolares e progresso dos alunos – envio de fichas de avaliação, fichas informativas, uso do telefone e caderneta do aluno. A escola dá a conhecer aos pais os objectivos gerais do currículo, as opções disponíveis, os resultados dos testes e a natureza das actividades curriculares.

Os programas de complemento curricular, as reuniões com os pais são práticas que se incluem neste tipo de actividades.

Tipo 3 – Envolvimento dos pais na escola – Este tipo refere-se ao trabalho voluntário na escola e na sala de aula. Os pais podem auxiliar os professores, por exemplo na preparação de visitas de estudo, organização de festas e apoio a alunos com dificuldades ou participar em actividades de apoio às famílias.

Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa – Refere-se este tipo de actividades ao apoio ao trabalho de casa e ao estudo, por parte dos pais, em colaboração com o trabalho realizado na sala de aula. "*Os professores transmitem aos pais ideias sobre como poderão ajudar os filhos em casa, a estudar as lições*" (ibid: 17).

No terceiro ciclo e no ensino secundário os pais devem encorajar, monitorar e discutir o trabalho escolar e o estudo dos filhos. As actividades sugeridas podem ser realizadas através de contratos entre os professores e os pais. Interessa que a escola e a família dialoguem sobre o trabalho escolar de forma continuada. EPSTEIN, J., afirma que "*os pais que ajudam sistematicamente os filhos a realizar os trabalhos de casa, valorizam mais o trabalho dos professores*" (MARQUES, R., 1993a: 21).

Tipo 5 – Participação na tomada das decisões – Este tipo diz respeito à participação dos pais na tomada de decisões. Refere-se "*ao desempenho de funções específicas em estruturas escolares de consulta e de decisão, tais como associações de pais, conselhos pedagógicos e conselho de escola*" (MARQUES, R., o.c: 17). É importante "*conseguir que todas as famílias, incluindo as mais carenciadas e as que se encontram em desvantagem*

cultural, possam participar na tomada de decisões e ter um papel activo nessas estruturas escolares de consulta e de decisão" (ibidem). A inclusão de alunos nestas estruturas escolares (nos níveis mais avançados) é um outro aspecto a ter em conta.

Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade – Este tipo diz respeito à ligação da escola e das famílias com "*as agências comunitárias, as empresas e os grupos culturais de apoio social*" (ibidem). Estas actividades prevêm a criação de grupos de coordenação escola-família-comunidade, com a finalidade de tornar essas agências acessíveis a todas as famílias.

Estabelecer uma boa relação comunicação nos dois sentidos e articular todos esses serviços com as escolas e as famílias dos alunos constitui o principal desafio deste núcleo de actividades.

Também nesta linha DAVIES D., (1989), através dos seus estudos, põe em realce as grandes potencialidades da participação dos pais na tomada de decisões na escola. Segundo MARQUES, R., (1993a: 23), "*Davies agrupa as formas de envolvimento parental mais comuns numa tipologia que se desdobra em quatro categorias: 1) tomada de decisões, 2) co-produção, 3) defesa de pontos de vista e escolha das escolas pelos pais*".

Cada uma destas categorias implica um nível diferente de envolvimento e pode ser acompanhada de um programa específico, dirigido a grupos de pais com necessidades próprias.

A **tomada de decisões** é definida por MARQUES, R., como a possibilidade dos pais se envolverem na selecção dos directores das escolas, participação nos conselhos de escola e na definição de política escolar ao nível dos estabelecimentos de ensino, elaboração do relatório anual de avaliação da escola, etc. (ibidem).

A **co-produção** diz respeito a actividades individuais e colectivas na escola ou na família que contribuem para melhorar a educação das crianças (ibidem).

Tais actividades incidem nas áreas de: programas de ensino tutorial, em casa, ajuda parental no trabalho de casa, linhas telefónicas especiais para ajudar os alunos no trabalho de casa, educação de pais, visitas domiciliárias e trabalho voluntário dos pais de apoio às escolas.

O autor cita exemplos de programas como "parents in touch", postos em prática nos Estados Unidos, em que os pais têm acesso a materiais de ensino para utilizarem em casa e mantêm contactos regulares com os professores (actividades como reuniões, edição de livros, fichas de educação de pais, brochuras).

A **defesa dos pontos de vista** inclui as acções "*que visam influenciar a tomada de decisões através da edição de brochuras, publicações de artigos nos «média», condução de reuniões, etc.*" (ibid.: 24).

A **escolha das escolas pelos pais** diz respeito à autonomia que os pais têm na escolha das escolas, autonomia essa que em Portugal é reduzida ou nula.

Apesar de algumas destas áreas serem referidas a um contexto diferente do português, o enunciado delas permite-nos reflectir e, com as necessárias alterações, elas abrem-nos caminhos...

6.3 – A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA E NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

A educação, sendo entendida como um processo dinâmico de acção e de co-responsabilização, deveria pressupor uma intervenção concertada de todos os actores educativos. Como novos interlocutores da escola, os pais deveriam apresentar-se como os mais motivados a participar, aderindo às mudanças que favorecem a sua implicação no processo educativo. Enquanto que, outrora, como afirma MONTADON, C., (1994: 189), "*a sua participação na gestão da escola não era encarada e as relações família-escola limitavam-se a um mínimo estrito*", actualmente reconhece-se o papel importante que os pais

devem desempenhar no desenvolvimento dos seus filhos. Um envolvimento bem planejado é facilitador do sucesso escolar, favorecendo a "*auto-disciplina, a responsabilidade, a ambição moderada e o gosto pelo trabalho...*" (MARQUES, R., 1993a: 31-32).

6.3.1 – AS PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E EDUCAÇÃO ESCOLAR

"A família modela a criança segundo as suas práticas educativas e os seus esquemas culturais. A família, por conseguinte, determina o desenvolvimento, ratificada pela escola, traduz-se em resultados escolares" (POURTOIT et all, 1994: 289).

As transformações que se têm vindo a produzir no seio das famílias modificou o próprio conceito de educação que começa, antes de tudo, na convivência familiar. Dependendo da categoria social, as expectativas e os valores a transmitir são diferentes: enquanto as famílias de meios sociais mais desfavorecidos atribuem maior valor à autonomia e à capacidade das crianças poderem definir os seus próprios objectivos, as famílias de estrato social mais baixo vão querer que os seus filhos atinjam os seus próprios objectivos mas adaptando-se e sujeitando-se às "*regras e constrangimentos que encontram, lhes são impostos e lhes são alheios*" (ALVES-PINTO, C., 1995: 64). Todas as famílias delegam a tarefa da instrução e da socialização à escola. Enquanto as famílias das classes mais elevadas consideram importante um trabalho em comum com os professores, as classes mais desfavorecidas consideram a escola "*uma entidade distinta*" onde o trabalho do professor é independente do trabalho de casa (DURU-BELLAT, 1992: 168).

Porém, se as discrepâncias entre as práticas educativas familiares e escolares forem muito acentuadas, os resultados escolares serão menos positivos e as crianças sentir-se-ão mais inseguras. No entanto, a integração na escola não depende só da classe de pertença mas da natureza das relações pais e filhos, nas suas práticas quotidianas, experiências e

interacções familiares. São elas que mais influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e, sobretudo, as práticas que se relacionam com a ajuda dos pais nos estudos dos seus filhos (ALVES-PINTO, C., o.c.: 63).

6.3.1.1 – ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES

As famílias que vivem um ambiente democrático "*tipo de educação nem demasiado restritivo, nem excessivamente protector*" (POURTOIS et all, o.c.: 293) caminham num sentido mais propício para estimular o desenvolvimento das crianças. Assim, a maneira como as famílias se estruturam influencia o seu desenvolvimento intelectual. Lautrey, citado por MONTADON C., (1987), quis explicar os mecanismos através dos quais o meio familiar influencia o desenvolvimento intelectual das crianças. Apresentou uma tipologia que traduz a estruturação familiar de acordo com as regras do seu funcionamento:

1– "*Famílias de **débil estruturação**, nas quais se nota uma ausência de regras que permitam à criança descobrir e prever o resultado das suas acções.*

2 – *Famílias de **estruturação flexível** onde, em princípio, existem regras, mas que são modeladas, tendo em conta a situação.*

3 – *Famílias de **estruturação rígida**, nas quais as regras são estabelecidas de uma vez para sempre, não sofrem excepções e valem, quaisquer que sejam as circunstâncias"* (MONTANDON, C., o.c.: 172).

Segundo a autora (ibid.: 173) os critérios utilizados por LAUTREY para distinguir estes tipos de estruturação familiar são "*critérios que estão intimamente ligados ao domínio cognitivo sendo negligenciados os aspectos afectivos*".

Na perspectiva desta autora, na família existem graus de **flexibilidade**, de **coesão** e de **confiança**. Estes graus são indicadores do modo como as famílias organizam os seus modelos de relação intra-familiares e com o mundo exterior.

Assim a **flexibilidade** é o indicador da propensão da família para aceitar as mudanças da escola e para seleccionar as regras mais convenientes relativas às saídas, às horas dedicadas à televisão, ao tempo de sono, aos trabalhos de casa das crianças; enquanto que a **coesão** dá indicação da tendência da família para contactar os professores e para colaborar com a escola.

Por sua vez a **confiança** face ao mundo é o indicador do à vontade ou constrangimento da família em relação à escola.

No domínio dos estilos educativos, há diferenças entre os meios sociais. Todavia, um dos modelos educativos mais dominante é caracterizado por relações mais afectuosas – onde haja um relacionamento familiar compreensivo e dialogante – com uma educação para a liberdade "*ajudando o aluno a formar o seu projecto pessoal de vida e estimular as suas capacidades para que o realize em cada instante da sua vida*" (DIEZ, J.,1982: 51).

Diversos sociólogos analisaram os efeitos dos estilos educativos familiares.

BAUMRIND, associando o **controle** e o **apoio parental**, distingue três estilos educativos diferentes (DIOGO, A.,1998: 83): "*o estilo **Permissivo**, o estilo **Autoritário** e o estilo **Autoritativo / Autorizado** "*:

O *Estilo **Permissivo***, caracteriza-se por um controle fraco e um apoio elevado. Os pais ficam demasiado agressivos e violentos quando perdem o controlo da situação. Essas reacções desproporcionadas podem provocar nos filhos falta de autoconfiança e autocontrolo, tornando-os muito dependentes e sobreprotegidos (ibidem).

O *Estilo **Autoritário***, caracteriza-se por um controlo a partir de regras absolutas previamente estabelecidas e fraco suporte afectivo. Os pais exigem obediência cega, impondo o respeito pela ordem e pela autoridade. São controladores, pouco calorosos, muito punitivos

e por isso mesmo tendem a produzir filhos descontentes, inseguros, submissos ou revoltados (ibidem).

O Estilo *Autoritativo ou Autorizado* (democrático), "*combina o controlo do estilo autoritário e o suporte afectivo do permissivo*" (ibidem). Existe diálogo entre pais e filhos, mas é exigido o exacto cumprimento das regras (podendo mesmo haver punições quando estas são infringidas) que no entanto, podem ser mudadas de comum acordo. Embora controladoras e exigentes, os pais estimulam a autonomia e a expressão dos sentimentos da criança, são calorosos e compreensivos levando a criança à autoconfiança, segurança e maturidade (cfr. OLIVEIRA, J.,1994: 88). Este estilo favorece o desenvolvimento da responsabilidade social, da sociabilidade e da cooperação. O estilo autoritativo (democrático), é o mais benéfico para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança, na medida em que os pais autorizados ajudam as crianças a compreender as suas acções quando elas afectam as outras pessoas, orientam os filhos dentro de princípios honestos e não enganadores, as regras são moderadas e ajustadas à idade e desenvolvimento da criança, esperando assim que ela se desenvolva dentro de uma certa liberdade e auto-controlo tornando-se crianças amigáveis, autónomas e cooperativas com os adultos (cfr. SPRINTHALL, 1993: 545), pois "*o processo Autoritativo é claramente o meio mais eficaz de fazer passar a mensagem em cada um dos níveis, e de induzir a maturidade*" (ibidem).

Por sua vez, para DURU-BELLAT (1992: 164) "*uma tipologia mais complexa que tem em conta os objectivos e os métodos parentais, a definição de regras no seio dos casais e o grau de abertura da família ao exterior permite três grandes estilos educativos: **estatutário, maternalista e contratualista***".

No Estilo *Estatutário* existe uma grande distância entre os pais e a criança – as regras são diferenciadas; no Estilo *Materialista* existem regras distintas entre o pai e a mãe; no Estilo *Contratualista* atribui-se importância à autonomia e utiliza-se como recurso a motivação.

DAVID REISS tentou demonstrar como surgem os paradigmas¹ como se desenvolvem e se modificam no seio das famílias bem como eles orientam as relações que estas estabelecem com o seu ambiente social.

Assim o paradigma "*determina o modo ou o estilo de interacção típica da família com o meio ambiente circundante*" (MONTADON, C., o.c.: 174). Através de estudos empíricos REISS tentou mostrar que o paradigma familiar para além dos hábitos de vida quotidiana das famílias **influencia as interacções com o meio ambiente** e que ele é importante na manutenção das relações de uma família com os seus parentes próximos, ou com instituições, como por exemplo as escolas.

Considera REISS três dimensões dos paradigmas familiares: *configuração, coordenação e fechamento*.

A **Configuração** relaciona-se com a percepção da estrutura e da complexidade do mundo social; a **Dimensão** designa a capacidade das famílias para solucionar da mesma forma os problemas que surgem; o **Fechamento** relaciona-se com as experiências vividas anteriormente na família e que foram ponto de partida para a solução de diferentes problemas – esta dimensão implica a "*memória colectiva da família*".

Finalmente, para podermos compreender os efeitos dos estilos educativos familiares no sucesso/insucesso escolares, temos que considerar os estudos já existentes que analisam conjuntamente os estilos educativos das famílias e da escola. Estes estudos, chegaram à conclusão que as crianças que vivem num ambiente familiar do estilo autorizado obtêm melhores resultados qualquer que seja o estilo da escola. Contudo, quanto maior for a diferença

entre o estilo educativo familiar e da escola, piores são os resultados escolares dos alunos (cfr. DURUT-BELLAT, o.c.: 165).

¹.- O conceito de paradigma familiar significa "*um conjunto de pressupostos fundamentais partilhados pelos membros da unidade familiar, no que respeita à natureza do ambiente social e ao lugar da família nesse mesmo ambiente*" (MONTADON, C., o.c.: 174).

6.3.1.2 – INTERVENÇÃO NOS TRABALHOS DE CASA

Os trabalhos de casa podem ser vistos como uma instância reveladora de diferentes formas de intervenção dos pais na vida escolar dos filhos.

"Os deveres são, nas famílias, ocasião de frequentes conflitos" quando são impostos às famílias com pouca disponibilidade ou quando, ao facilitarem a avaliação que os pais fazem aos conhecimentos dos seus filhos, proporcionam o "*ajuste de contas*" (FAVRE, o.c.: 197).

Porém, os pais ao participarem na escola e ao intervirem nos trabalhos de casa, contribuem não só para o aumento do sucesso escolar dos filhos, mas também para o sucesso na socialização escolar.

AFONSO, N., (1993: 41) chama a atenção que falar de insucesso escolar implica falar não de um, mas de diferentes insucessos pois, à escola "*não compete somente instruir, mas também estimular e socializar*".

Apesar da escola actual ter como fundamental a componente instruir e, se mesmo assim, há elevado número de insucesso, poder-se-á admitir que haja insucesso na estimulação e na socialização, por conseguinte, um insucesso educativo global que pode levar à exclusão escolar.

Porém, DURU-BELLAT (o.c.: 169) considera que a frequência, por parte dos alunos, de actividades culturais e recreativas e a leitura influenciam ainda mais o aproveitamento escolar do que as diferenças entre as classes sociais.

Todavia, "*as práticas que mais influência têm no aproveitamento dos alunos são as que se relacionam com a ajuda dos pais no trabalho de casa e no estudo*" (MARQUES, R., o.c.: 59).

Segundo MONTADON C., (1994: 197), os pais interessam-se por tudo aquilo que o seu filho faz na escola e que o trabalho da escola tem continuidade em casa, em virtude dos pais, principalmente as mães, prestarem regularmente apoio nos deveres de casa.

Contudo, em todos os meios, há pais que não ajudam os seus filhos por diferentes razões. Uns, dizem que os filhos não têm necessidade, outros não sabem como e o "*maior apoio que a escola lhes poderia dar era ajudá-los a ajudar os filhos*" (SILVA, P., 1993: 83). Porém, há outros que não ajudam porque os professores não admitem qualquer espécie de interferência da família e pedem-lhes confiança "*nas suas competências profissionais e nas capacidades de adaptação dos seus filhos*" (FAVRE, o.c.: 180).

Deste modo, e ao considerarmos a dificuldade que certos pais têm em ajudar os seus filhos, se vê a grande necessidade que estas famílias têm em se envolverem com a escola.

Todavia, quando a ajuda nos trabalhos escolares não é possível, porque os pais não têm tempo ou não sabem como, é fundamental o incentivo, pois esta ajuda e interesse dos pais pelas tarefas escolares, transmite aos filhos a importância que deve ser atribuída à escola (SILVA, P., o.c.: 66).

MONTADON, C., (1991: 22-25) também considera que o número de filhos pode influenciar a intervenção nos deveres de casa e que aquela pode variar conforme o seu filho é o mais velho ou o mais novo, sendo, no estudo em causa, os filhos mais velhos melhores alunos.

Certamente que a posição social das famílias não explica, em exclusivo, a intervenção dos pais na vida escolar. Assim, as vivências escolares dos alunos, as relações pais-escola, a estrutura familiar e as práticas educativas influenciam também, em grande parte, essa intervenção (cfr. MONTADON, C., 1987: 217).

6.4 – VANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

O envolvimento dos pais na educação é factor de múltiplos e diversos benefícios:

- " – *Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as crianças;*
- *Com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais;*
- *Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas;*
- *Com o envolvimento dos pais podemos esperar melhorias na sociedade democrática"* (DAVIES, D., et all, 1989: 38-39).

Num estudo realizado em escolas portuguesas DAVIES, D., concluiu que "*as crianças de famílias de baixos rendimentos são as que mais poderão ganhar com o envolvimento dos pais*" (ibid.: 38). Porém, os programas de envolvimento atraem e são mais acessíveis aos pais da classe média.

Se os pais da classe com menor capital cultural não forem envolvidos "*o fosso entre as crianças de baixos rendimentos e as crianças da classe média pode aumentar ainda mais e afastar as escolas a igualdade*" (DAVIES, D., 1987: 147-163).

Contudo este envolvimento, sublinha o autor (ibid.: 38) deve ser guiado "*por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para evitarem efeitos perversos*" uma vez que "*o objectivo deverá ser um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais*". O mesmo autor reforça também a ideia de que "*para ser verdadeiramente igualitário, o envolvimento dos pais de baixos rendimentos deve contribuir para o desenvolvimento do seu poder político – para que possam compreender e defender os direitos dos seus filhos*" (ibid.: 39).

O envolvimento dos pais é, assim, visto como estando "*ligado ao desenvolvimento e aumento de influência destes*". Se daqui resultam, por estudos feitos, benefícios para o desenvolvimento da criança, vantagens daí advêm para os pais: "*maior apreço pelo seu importante papel, fortalecimento de redes sociais, mais informação e mais materiais*" (ibidem). BECHER (1986) citado por DAVIES, D., et all, aponta outros benefícios

resultantes das várias formas de envolvimento dos pais nas escolas: "*aumento de sentimentos de auto-estima e aumento da eficiência e da motivação para continuarem a sua própria educação*" (ibidem). Deste modo, "*o envolvimento dos pais – incluindo a educação dos pais – pode ser visto como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais benéficos para além do impacto positivo nas crianças*" (ibid.: 39).

Este envolvimento dos pais traz benefícios para os professores e para as escolas: "*o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e colaboração das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva*" (ibidem).

EPSTEIN J., citado por DAVIES D., (ibid.: 40) sugere que "*os pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia*". BECHER (1984) sublinha a propósito, que "*o envolvimento pode levar a reduzir a alienação e a desconfiança da parte das comunidade e a aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição*" (ibidem). É necessário, no entanto, que os professores valorizem a aprendizagem dos pais e que colaborem com eles.

Para o autor referido o envolvimento dos pais é apresentado como uma forma de aprofundamento da sociedade democrática. Tal envolvimento representa "*uma forma contrária à tendência de reprodução das desigualdades caso seja orientado por princípios igualitários*" (ibidem), uma vez que a relação escola-família pode conduzir a um reforço de desigualdades escolares e sociais. É que a relação escola-família "*consiste entre outros aspectos, numa relação entre diferentes culturas (ou capitais culturais se preferirmos empregar a expressão de Pierre Bourdieu): a cultura da escola e a cultura das famílias*". Parafraseando Bourdieu "*a relação escola-família – e já não apenas a escola pode constituir um meio de reprodução social e cultural, afinal um efeito clássico...*" (SILVA, P., 1994: 325).

O envolvimento e a participação "*podem conceder aos pais de baixos rendimentos nova experiência, conhecimento, competências, confiança e capacidade como indivíduos ou*

como parte de grupos tais como associações de pais ou organizações comunitárias" (DAVIES, D., 1989: 42). Este autor insiste que *"o aumento de poder parece ser um dos ingredientes necessários à emergência dos movimentos sociais que contribuem, para a reforma escolar em direcção à democratização"* (ibidem).

Contudo a maior parte dos políticos e educadores parece definir a igualdade *"apenas em termos de acesso e não de resultados"*, não dando a devida relevância à participação dos pais na escola.

Este investigador chega a conclusões que lhe permitem considerar *"a transferência dos benefícios do envolvimento dos pais a outros aspectos do desenvolvimento pessoal e da vida cívica"* (ibid.: 43).

Dado que a participação dos pais na escolaridade dos filhos, não traz só benefícios, no número seguinte daremos conta de algumas desvantagens e obstáculos de que se reveste a participação escolar sobretudo para alguns grupos sociais.

6.5 – OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

Conhecidos os numerosos benefícios do envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, tanto para as crianças, como para os pais e para os próprios professores, a que já nos tivemos ocasião de nos referir, será conveniente reconhecer a existência de alguns problemas, que originam obstáculos à concretização dos benefícios da participação e envolvimento parental.

O desenvolvimento de uma relação entre as instâncias escola e família depara com algumas dificuldades. De um lado está a escola que presta serviços e de outro está o «cliente» – a família. VILLAS-BOAS afirma que *"quer se entenda o «cliente» no seu sentido etimológico de «dependente de», quer se lhe atribua o significado mais actual de «consumidor», fácil será concluir que tanto a primeira como interpretação, que tira poder*

aos pais, como a segunda, que tira poder aos professores, são suficientes para invalidar à partida qualquer tentativa de colaboração. Levam sim, na maior parte das vezes, a situações conflituosas de recriminação mútua" (1994: 12).

Uma escola inserida num "paradigma em que existe uma centralização de responsabilidade na escola por ser este o lugar institucionalizado da educação, bem como uma burocracia excessiva devido a essa centralização e ainda uma profissionalização de professores que acaba por ser um fim em si mesma" (ibid.: 13), não pode garantir o envolvimento parental e "vai comprometer, de certo modo a promoção do sucesso escolar que procura" (ibidem).

Neste sentido, só a criação de um paradigma novo, em que o sucesso escolar seja encarado como resultado de uma relação produtiva de aprendizagem entre a escola, a família e os próprios alunos, numa forma triangular equilibrada, permitirá atingir os objectivos pretendidos. VILLAS-BOAS sublinha ainda que "é necessária a existência na relação - família de uma cumplicidade geral em que cada um tenha de assumir parte das responsabilidades educativas, embora participando desse processo co-operativo, segundo as suas experiências, as suas perspectivas, os seus talentos e o seu estudo. O objectivo será a substituição de uma situação de recriminação mútua por uma situação de responsabilização mútua" (ibidem).

Sara Lightfoot (1978) refere a descontinuidade estrutural existente entre a escola e a família. SILVA, P., (1994: 26) sintetiza esta descontinuidade no quadro que se segue:

Descontinuidade estrutural entre a família e a escola

	Família	Escola
Relações	Primárias criança = pessoa especial	Secundárias criança = membro de uma categoria
Interacções	Funcionalmente difusas	Funcionalmente específicas
Expectativas	Particularistas	Universalistas

Fonte: SILVA, P., 1994: 26

O autor diz que "*na família (instituição de socialização primária) a criança é potencialmente tratada como pessoa, na escola (instituição de socialização secundária) cada criança constitui, antes de mais, um membro da categoria aluno*". Tem um estatuto que se sobrepõe ao facto de ser este ou aquele aluno. É de acordo com este estatuto e o professor, que se processam as interações na sala de aula. O professor, por sua vez, "*gerará expectativas predominantemente universalistas em relação ao conjunto dos seus alunos, ao contrário daquelas que são geradas no seio das suas famílias*" (ibidem).

Na escola as relações tendem a ser "*transitórias, impessoais e racionais, enquanto que as relações da família com a criança são prolongadas, pessoalizadas e emocionais*" (DAVIES, D., 1989: 43). Os sociólogos têm identificado diferenças claras e conceptuais entre as estruturas e os papéis das famílias e das escolas. Os pais, os professores e as crianças nem sempre sentem que essas fronteiras sejam tão claras, levando por vezes "*à desconfiança mútua*" (ibid.: 44).

O distanciamento e a desconfiança acentuam-se quando os pais pertencem a classes mais baixas. LAREAU concluiu que o nível de envolvimento dos pais está ligado à sua posição social e afirma que os pais da classe trabalhadora têm poucas competências profissionais e menos prestígio ocupacional e que os pais têm pouco tempo e disponibilidade para intervir na escola dos filhos (cfr. DAVIES, D., 1989: 44).

Os pais da classe média, por outro lado, têm mais prestígio e competências ocupacionais que os pais das classes mais baixas; também têm os necessários recursos económicos para proporcionarem transporte e tempo para encontros com os professores e para pagar explicações e ajudar os filhos em casa (ibidem).

Confirmando a teoria do *capital cultural* do sociólogo francês Bourdieu, LAREAU sublinha que as escolas utilizam estruturas linguísticas particulares, formas de autoridade e tipos de curriculum; as crianças das classes sociais mais elevadas entram na escola com

familiaridade... As experiências culturais da família facilitam o ajustamento da criança na escola, transformando, por isso, os recursos culturais em *capital cultural* (cfr. o.c. 45).

Um outro obstáculo ao envolvimento dos pais é a própria escola como organização. Com efeito "*as escolas manifestam certas características só pelo facto de serem organizações*" (ibidem). Algumas destas características a seguir enumeradas, são relevantes ao ponto de influenciarem todo o processo:

"– *As organizações actuam através de rotinas e procedimentos que tornam possível a actividade regular, mas tornam difícil a resposta às exigências de mudança;*

– *As organizações tentam evitar a incerteza e procuram relações internas e externas estáveis;*

– *Os procedimentos e actividades da organização mudam gradualmente; as novas actividades são tipicamente adaptações marginais dos programas existentes;*

– *As organizações apenas deixam lugar para uma procura muito limitada de soluções alternativas para os problemas e dificilmente escolherão uma forma de actuação que requeira maiores riscos ou mais mudança às actividades e procedimentos de rotina" (ibidem).*

Deste modo, as escolas como organizações apresentam características determinadas que, segundo DAVIES, D., são obstáculos ao envolvimento dos pais porque:

– Os objectivos são difusos e sujeitos a múltiplas interpretações;

– A responsabilidade pelo alcance dos objectivos educacionais é pouco definida (partilhada por professores, especialistas, pais, funcionários escolares e alunos);

– As normas informais das escolas são poderosas e a linguagem especializada dos professores como grupo profissional conduzem à autonomia profissional na tomada de decisões.

Por outro lado, "*os professores sentem-se muitas vezes, mal pagos e pouco estimados pelas comunidades. Estas características podem originar insegurança e receio por parte dos professores face à intervenção de forças exteriores, como é o caso dos pais*" (ibid: 47).

Os obstáculos à interacção escola-famílias intensificam-se "*quando os agentes exteriores são pessoas que pertencem a grupos sociais e étnicos diferentes*" (ibidem). A educação veiculada pela escola privilegia um modelo de classe média que leva os professores a culparem as vítimas e a desculpabilizarem a escola, atribuindo o fracasso escolar a um tipo de família desviante.

Há que fazer esforços para criar programas específicos de apoio às famílias mais carenciadas, incentivando um diálogo acessível e uma relação acolhedora entre os professores e as famílias dos alunos em desvantagem. O desenvolvimento de tais procedimentos exige o envolvimento de todos na escola. Para que tal suceda, existem estratégias de envolvimento que poderão facilitar o sucesso escolar dos alunos e contribuir para uma melhoria da qualidade da escola.

CONCLUSÃO

Do que foi dito pudemos concluir que a participação não é uma problemática que se possa encarar duma forma simplista. A sua complexidade advém sobre tudo de se estar a lidar com pessoas cuja dimensão psicológica é deveras problemática e complexa.

As estratégias diferenciadas que os elementos de uma organização adoptam vão influenciar a sua forma de estar nela. Porém, esta forma de estar não é sempre a mesma, na medida em que é expressão de comportamentos estratégicos. Estas estratégias são adoptadas considerando os objectivos do indivíduo, os projectos para o futuro, o grau de satisfação que ele sente na organização e as margens de manobra que utiliza.

No desenvolvimento deste trabalho também tentámos mostrar a contribuição dada pelas Teorias das Organizações quanto ao conceito de participação, uma vez que o sistema Educativo se baseou nestas teorias para modificar a escola a nível organizacional.

Foram ainda referidos alguns autores que se interessaram pela problemática da participação a nível da escola e que deram um contributo importante, tanto a nível organizacional como sociológico, para a compreensão da forma como os professores encaram a participação dos pais na mesma.

Pelo que foi exposto neste capítulo, julgamos que a participação deve ser encarada como um processo quotidiano, parte integrante da democracia da organização escolar e também como instrumento de envolvimento e co-responsabilização de toda a comunidade educativa.

Este envolvimento e co-responsabilização permitirão reduzir a desconfiança da comunidade face à escola, aumentando assim as possibilidades de sucesso e desenvolvimento global da criança. No entanto, parece que o novo modelo de gestão não a tem favorecido e, a continuar tudo como está, não se pode afirmar que haja uma verdadeira participação dos pais e da restante comunidade educativa.

Torna-se urgente que alguns professores mudem a sua mentalidade e postura e compreendam o valioso contributo que os outros actores podem dar à escola, em especial os pais.

É urgente que no currículo da formação inicial e contínua dos professores sejam contempladas questões como esta e que a existência de obstáculos seja substituída pela existência de condições propícias a uma verdadeira participação, na qual os educadores, alunos, pais e as comunidades partilhem em parceria para alcançar a sua meta partilhada de recursos para todas as crianças.

Trata-se de aumentar as interacções entre os sistemas que influenciam o mundo da criança e instituir uma verdadeira educação participada

CAPÍTULO II
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

CAPÍTULO II – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

INTRODUÇÃO

"Toda a representação social é representação de qualquer coisa e de alguém. Ela não é nem o duplo do real, nem o duplo do ideal, nem a parte subjectiva do objecto, nem a parte objectiva do sujeito. Ela é o processo pelo qual se estabelece a sua relação".

(JODELET, Denise 1990: 362)

A democratização do acesso à escola vê-se confrontada, por um lado, com a uniformização e, por outro, com a pluralidade. Nunca como hoje a escola se viu tão directamente confrontada com a diversidade dos indivíduos, de actividades e de interesses. Se pensarmos que as próprias representações face à escola reflectem também as posturas dos pais /encarregados de educação em relação ao ensino, aos professores e aos espaços de participação em que aqueles interagem certamente, tais representações divergem de grupo para grupo sócio-cultural.

Na escola estão presentes, para além das diversidades individuais, as diversidades culturais e sociais. Estas últimas poderão dar origem a diferentes expectativas face à escola e ao saber, face ao mundo e à vida, face ao futuro. Para que a educação plural aconteça e se promova uma igualdade de oportunidades educativas, torna-se necessário um conhecimento dos múltiplos factores para se poder agir sobre eles. Entre estes, podemos mencionar a **Representação Social dos Pais face à Escola e à Escolarização dos seus Filhos**. Entendemos que este factor condiciona e determina sobremaneira os espaços de participação dos pais no processo educativo e as aspirações e expectativas em relação ao futuro sócio-profissional dos filhos. Como refere SANTIAGO, R., (1993: 200), os pais apresentam *"diferenças em função da origem social, das experiências anteriores de escolarização e do próprio significado atribuído aos percursos escolares"*. As Representações Sociais, pelas indicações encontradas na literatura, indicam uma finalidade de orientação nos

comportamentos. Pela interiorização de conhecimentos sociais, situam o indivíduo no seu meio, marcando as respectivas cognições, atitudes e práticas.

Desde as primeiras análises de MOSCOVICI, em 1961, as representações sociais têm sido objecto de estudo nos mais diversos domínios, contudo no campo educativo os trabalhos sobre as representações sociais são mais recentes.

Podemos afirmar que as representações sociais, para além de contribuírem para definir um grupo social na sua especificidade (HERZLICH, 1972), se podem designar pelo conjunto de mecanismos que veiculam e facilitam a formação de atitudes e de condutas, a comunicação entre os indivíduos ou os grupos e, ainda, a pertença e a participação social e cultural do sujeito.

Tal como refere JODELET, D., (1989), as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afectivos, mentais e sociais, e integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação as relações sociais que afectam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas têm de intervir.

As representações sociais são uma forma de conhecimento, de saber "prático" que serve para agir sobre o mundo e sobre o outro, ressaltando assim a sua importância no ajustamento prático do sujeito ao seu meio envolvente, o que a faz qualificar por alguns autores de compromisso psicossocial.

Decidimos neste trabalho abordar o conceito de Representação Social, desde a sua origem até aos nossos dias, bem como as representações sociais no campo educativo e a importância actual do seu estudo. Pretende-se ter uma visão histórica sobre o seu surgimento e sua importância desde então até à actualidade. Não é contudo nosso objectivo fazer uma revisão exaustiva já que, apesar de ser uma área de estudo recente, o volume de trabalhos nesta área torna-se quase impossível de delimitar. Ficar-nos-emos pelos investigadores mais clássicos e por aqueles que se dedicaram ao estudo mais directo do tema do âmbito da nossa problemática: as representações sociais dos pais face à escola, à escolarização e à forma

como participam na vida escolar, como forma de penetrar na relação escola-família, e compreender as representações que os pais têm relativamente diferenciadas da escola, da educação escolar e da escolaridade do filho que presumivelmente se acentuarão no futuro mas que influenciarão desde esta etapa inicial a sua desigual relação com a escola. Para, à maneira de WEBER, compreender as situações a partir da forma como os próprios indivíduos as entendem. Foi com essa intenção que situámos o nosso objecto de estudo também nas representações sociais.

1 – CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Neste ponto, abordaremos o conceito de representação social – conteúdos, características e os processos dinâmicos de construção; o carácter social das representações e a evolução histórica da representação social.

1.1 – DELIMITAÇÃO DO CONCEITO

As Representações Sociais são hoje consideradas uma noção chave da Psicologia em geral, e da Psicologia Social em particular. Parafraseando Serge MOSCOVICI (1976), nós vivemos na era das Representações Sociais. Desde que entramos em contacto com as pessoas ou coisas, veiculamos certas expectativas, isto é, um certo conteúdo mental correspondente a julgamentos e a um conhecimento dos grupos, das pessoas e das coisas em presença. Daí que, se a Psicologia Social quer ser uma ciência de interacções, ela deverá colocar, no centro dos seus interesses as Representações Sociais (DOISE & PALMONARI, 1986).

As representações sociais verificam-se em múltiplas situações, como refere JODELET "*Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux*" (o.c.: 32). Esta autora faz uma caracterização da representação social, com a qual, toda a comunidade científica parece de acordo: "*C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*" (ibidem). A autora considera, ainda, as representações sociais como um esquema de base que caracteriza a representação ou constituindo-se como uma forma de saber prático relegando um sujeito a um objecto. A autora continua, afirmando que, designada como "*saber do senso comum*" ou "*saber naïf*" ou "*natural*", esta forma de conhecimento distingue-se do conhecimento científico. Tal facto, no entanto, não o descaracteriza ou desmerece em termos de interesse. As representações são consideradas como um objecto de estudo tão legítimo como o conhecimento científico, pela importância que têm na vida social e pela compreensão que elas trazem sobre os processos cognitivos e as interacções sociais.

Apesar do interesse dos investigadores pelo estudo das representações sociais não ser já muito recente, desconhece-se ainda uma dimensão concreta que abarque todas as dimensões. Apesar ainda da grande diversidade de estudos que têm por referência central as representações sociais, elas não constituem ainda um corpo teórico totalmente delimitado, sistematizado ou mesmo unificado (SANTIAGO, R., 1996). Somente na década de 80 é que o conceito de representação social adquire alguma fluidez na língua científica universal, ou seja, o inglês, ganhando assim, alguma respeitabilidade. São no entanto, numerosos os autores que tentaram dar-lhe uma definição.

Assim, para HERZLICH (1972) a representação social, ao contribuir para **definir um grupo social** na sua especificidade, é um dos seus atributos essenciais. É também um dos instrumentos graças ao qual o indivíduo, ou o grupo, aprende o seu meio. Neste sentido, ela

assume um **papel importante** na formação das **comunicações** e das **condutas sociais**. A representação social é, para cada grupo, a apropriação do mundo exterior e a procura de um sentido no qual se poderá inscrever a sua acção. Na sua tentativa de definir o conceito, HERZLICH (1969, 1972) insiste nos processos simbólicos de produção de significados, os quais se manifestam sempre que os sujeitos procuram atribuir um determinado significado à sua experiência social, utilizando para isso determinados códigos detectáveis na projecção de valores e aspirações sociais.

Nas investigações sobre as representações sociais tornou-se corrente distinguir dois objectos distintos — os **produtos** e os **processos**. JODELET, D., (1989), a este propósito, refere que nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob o seu aspecto constituinte, os processos ou constitutivos, os produtos ou conteúdos.

1.2 – CONTEÚDOS E CARACTERÍSTICAS DE UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Como se viu atrás as representações sociais são compostas por conteúdos e processos, que segundo MOSCOVICI, existem articulados. Veremos primeiro os conteúdos e as características de uma representação e de seguida os processos.

1.2.1 – OS CONTEÚDOS

MOSCOVICI, S., (o.c.: 66), por sua vez, para definir os conteúdos das representações sociais, considera cada universo de representação sob três dimensões: a **informação**, a **atitude**, e o **campo de representação**.

a). – a **informação** remete para o conjunto dos conhecimentos possuídos a propósito de um objecto pessoal, à sua quantidade e à sua qualidade. A este propósito, a informação pode ser mais ou menos estereotipada, banal ou original. Tem que ver com a organização de conhecimentos possuídos por um grupo social, acerca de um objecto. MOSCOVICI, S., (ibidem) verifica, por exemplo, que os operários têm informações incoerentes sobre a psicanálise, enquanto que as classes médias têm conhecimentos mais consistentes.

b). – a noção de **campo de representação** exprime em princípio a ideia de uma organização do conteúdo. Refere-se à imagem ou conteúdo concreto da representação, isto é, refere-se aos elementos que o estruturam (ibid: 67-69). Neste sentido, o campo de representação supõe um mínimo de informação que se integra a um nível "*imageante*" e que, em retorno, contribui para o organizar. Tanto o campo de representação, como o nível de informação, é variável de um sujeito ou de um grupo para outro, até mesmo no interior de um mesmo grupo, segundo critérios específicos.

c). – Por fim a **atitude**, exprime a orientação geral, positiva ou negativa, face ao objecto da representação. É "*uma organização duradoira de processos motivacionais, emocionais, perceptivos e cognitivos que se relacionam com um aspecto do mundo do indivíduo*" e prepara para a acção. Mas, a análise dimensional das representações sociais não permite se não ficar a um nível superficial (MOSCOVICI, S., 1976: 66). É preciso completá-la com uma análise dos processos das representações sociais, o que faremos mais à frente, no ponto 1.3 deste capítulo.

1.2.2 – AS CARACTERÍSTICAS DE UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

MOSCOVICI, S., (1976) assinala, três condições de emergência efectiva de uma representação social. Duas delas tratam da acessibilidade do objecto, à significação para o

sujeito, individual ou colectivo, que se exprime a esse propósito. Inicialmente, há uma *dispersão da informação* entre a efectivamente presente e aquela que será necessária para constituir o fundamento sólido do conhecimento. No entanto, nos indivíduos ou grupos existem divergências em termos de interesses e implicações em relação a certos problemas ou objectos. Mas é necessário ter em conta que as circunstâncias e as relações sociais exigem que o indivíduo ou o grupo social seja capaz, a cada instante, de agir e de comunicar. As informações devem, portanto, tornar-se fundamento de conduta, instrumento de orientação (Moscovici, citado por HERZLICH, 1972: 308).

Situada na *interface* do psicológico e do social, a noção de "representação social" tem propensão para interessar todas as Ciências Humanas e para articular a concepção psicossociológica a outras disciplinas. Podemos mesmo afirmar que a representação social se situa numa zona de confluência de várias Ciências Sociais e Humanas. A noção é também caracterizada pela vitalidade, na medida em que pode ser alvo de múltiplas interpretações e de discussões que são a fonte de avanços teóricos. Estas características, que acabámos de indicar, justificam aquilo a que JODELET, D., (1989) chama de **transversalidade** e **complexidade**. É aliás na transversalidade, segundo esta autora, que reside um dos dados mais promotores deste domínio de estudo. No estado transversal que interpela e articula diversos campos e de investigação, não há uma justaposição mas uma real coordenação dos seus pontos de vista.

Quanto à complexidade, como uma das características desta noção, tem a ver com a complexidade da sua definição e do seu tratamento (JODELET, D., 1989). Também DOISE parece estar de acordo com esta complexidade quando refere que "*a pluralidade de aproximações da noção e a pluralidade de significações que elas veiculam fazem dela um instrumento de trabalho difícil de manipular*". Mas, continua o autor, "*não podemos eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupos e ideológicos que frequentemente entram em ressonância uns*

com os outros e onde as dinâmicas de conjunto resultam destas realidades vivas que são em última instância as representações sociais" (1986: 83).

Finalmente, para KAES (1968), a representação social pode ser definida como a produção e reprodução de determinadas propriedades do objecto, mas caracteriza-se também pelo reflexo deste nas estruturas mentais do sujeito numa ligação com os modelos de pensamento concreto. Os sujeitos apreendem o que para eles é mais significativo no objecto e reconstruem-no de forma também significativa, tendo em conta os valores do grupo de pertença (SANTIAGO, R., o.c.:75).

1.3 – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais incorporam-se nos indivíduos, tomam forma, segundo VALA, J., (1993: 360), por processos sociocognitivos e por factores sociais.

Moscovici (citado por VALA, J., o.c: 360) distingue, em particular, dois processos básicos que regulam a formação e a dinâmica das representações sociais: *a objectivação* e *a ancoragem*.

Estes dois processos explicam a forma como se elabora e como funciona uma representação social, mostrando que há uma "*interdependência entre a actividade psicológica e as condições sociais do exercício*" (JODELET, D., o.c.: 367).

O indivíduo ou o grupo para a transformar um objecto ou situação em representação apoia-se nestes dois processos.

1.3.1 – O PROCESSO DE OBJECTIVAÇÃO – O SOCIAL NA REPRESENTAÇÃO

Na *objectivação* há uma constituição formal de um conhecimento que torna concreto o que é abstracto, transforma o conceito numa imagem ou num "núcleo" figurativo. Este processo de objectivação inclui duas fases distintas: "*La première phase du processus d'objectivation se caractérise par la rétension sélective des caractéristiques de la réalité en question et par la réorganisation des éléments retenus (...). La deuxième phase du processus d'objectivation sera 'naturalisation'. Ce qui était une abstraction devient une réalité pleine*" (VALA, J., 1984: 221).

A objectivação constitui a estruturação do pensamento, num trabalho de ordenação dos conceitos, valores e crenças existentes a nível individual ou social e a partir dos quais se edificam então as representações sobre as coisas as pessoas ou situações.

JODELET, D., também sustenta que a objectivação "*é a propriedade de tornar concreto o abstracto... de materializar a palavra podendo definir-se como uma operação imaginante e estruturante*" (o.c.: 367).

Para esta autora a objectivação pressupõe três fases (ibid.: 368):

1ª ***Seleção e descontextualização dos elementos da teoria*** – a informação é organizada selectivamente sendo descontextualizada uma vez que só parte da informação disponível interessa, sendo esta selecção em função de "*critérios culturais*" (nem todos os grupos têm acesso igual à informação) e em particular "*critérios normativos*" (porque os diferentes grupos têm sistemas de valores parcialmente diferentes), retêm desse objecto elementos diferentes (JODELET, D., 1989: 368).

2ª ***Formação de um núcleo figurativo*** – uma estrutura imaginante vai reproduzir de forma visível uma "*estrutura conceptual*" constituindo relações estruturadas. Isto é a esquematização estruturante, que passa pela organização dos elementos. Quer dizer, os indivíduos retêm apenas alguns elementos, esquecendo outros (a libido) e organizam os

elementos retidos numa estrutura figurativa e simplificada em relação ao conceito inicial (VALA, J., 1986: 15 e JODELET, D., 1989: 368).

3ª *A naturalização* – o modelo figurativo vai permitir concretizar coordenando-os, cada um dos elementos que se tornam seres da natureza, tornando-se numa realidade de sentido comum que se impõe aos sujeitos (ibidem).

Esta 3ª fase foi a novidade introduzida na teoria de MOSCOVICI, S., em que não só o "*abstracto se torna concreto*" como a "*percepção realidade tornado equivalente a realidade e os conceitos*" (VALA, J., 1993: 360-361).

Acreditando reflectir fielmente uma realidade objectiva, o sujeito esquece que, no seu discurso se articulam as noções vindas de fora e os valores e normas que são os seus (Cfr. HERZLICH, o.c.: 313).

1.3.2 – O PROCESSO DE ANCORAGEM – A REPRESENTAÇÃO NO SOCIAL

A *ancoragem*, por seu lado, permite incorporar algo que não nos é familiar. Poderá ser o equivalente a colocar um objecto novo num quadro de referência bem conhecido para poder interpretá-lo. Por fim, torna-se um "sistema de interpretação" que se alarga a outros sistemas conceptuais; ela fornece sistemas de classificação e tipologias de pessoas e de acontecimentos.

A objectivação e a ancoragem são processos que estão intrínsecamente ligados mas, e segundo VALA, J., (1993: 362) "*se se tentar uma analogia cronológica, dir-se-à que a ancoragem precede a objectivação, por um lado, e que, por outro, se situa na sequência da objectivação*".

Quando falamos de ancoragem referimo-nos a "*modalidades de inserção das representações no social e, por outro à integração cognitiva da representações no pensamento social já constituído*" (SANTIAGO, R., 1993: 179-180).

Assim, se a ancoragem se dá em diferentes universos culturais, as representações que a partir daí se desenvolvem são também diferentes.

A influenciar a categorização das representações, a ancoragem funciona como um elemento que não só regula e equilibra as novas aprendizagens, mas também conduz a alterações nas representações que já se encontram presentes no pensamento, no sentido de as reformular. PALMONARI & DOISE (citados por DÂMASO, o.c.: 58), afirmando que "*na vida dos grupos, as representações sociais deslocam-se, combinam-se, entram em relação e afastam-se, algumas desaparecem, outras são elaboradoras no seu lugar*", confirmam esta perspectiva de alterações e mudanças a que estão sujeitas as representações sociais.

A ancoragem é enraizamento social, porque confere a atribuição de significado e sua utilidade a um novo conhecimento. É ainda integração no pensamento pré-existente, porque este novo conhecimento vai ancorar no pensamento que já existe, uma vez, que o indivíduo possui "*referência a experiências*" já realizadas (JODELET, D., 1990: 371-372). A representação constituída serve de ancoragem a uma nova representação. Segundo VALA, J., (1993: 363) podemos dizer que "*o processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo*".

1.4 – O CARÁCTER SOCIAL DAS REPRESENTAÇÕES

Segundo JODELET, D., (o.c.: 361) de uma forma o conceito de representação social designa "*o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos*

geradores e funcionais socialmente marcados. De uma forma mais geral ele designa uma forma de pensamento social".

As representações sociais dentro do contexto do "*saber de senso comum*" definido por JODELET, D., são formadas pelas experiências, saberes e maneiras de pensar de cada actor, das tradições e da comunicação sendo socialmente elaboradas e partilhadas.

O carácter social das representações, segundo SANTIAGO, R., (o.c.: 145) deriva da forma e conteúdo que as mesmas tomam nas relações sociais levando-as à ligação com:

- processos de comunicação
- produção de sentidos nas interacções
- partilha de códigos sócio-culturais comuns

Para o referido autor (ibid.: 146) são as representações, situando-se entre a pessoa ou o grupo e a realidade vivida que vão fazer com que as informações sejam recebidas, escolhidas e organizadas de modo a constituir-se "*um conjunto de referentes como guias da acção*".

De facto, na forma de pensar e de conhecer a realidade social jogam-se factores psicológicos e sociais: por um lado, os indivíduos e os grupos manifestam uma actividade mental no plano da organização dos conhecimentos, das operações mentais e da lógica; por outro lado, o contexto social e cultural concreto onde se situam os indivíduos e os grupos, os códigos e os valores partilhados, colocam como já referimos, a noção de representação social na interface do psicológico e do social.

Assim, consideramos oportuna a definição de JODELET, D., (1995: 360) para quem, a representação social é "*a designação de fenómenos múltiplos que observamos e que estudamos a diversos níveis de complexidade, individuais e colectivos, psicológicos e sociais*".

O fenómeno das representações sociais permite que os indivíduos se posicionem e interpretem as situações e as comunicações que lhes dizem respeito. Como acentua VALA,

J., (1993: 365) quando um sistema de interpretação se torna comum dá origem a "*uma linguagem partilhada*" entre os actores sociais estando, assim, criadas as condições necessárias para que a comunicação aconteça.

Sendo as representações sociais a base da comunicação que nem sempre é consensual, vai originar diferentes pontos de vista e diferentes comportamentos face a um mesmo objecto ou acontecimento: "*comunicar argumentando é activar e discutir representações*" (ibidem).

Os nossos comportamentos correspondem assim, às nossas representações. Segundo ABRIC (1989:201) as representações "*produzem a antecipação dos actos e das condutas (de si e dos outros), a interpretação da situação num sentido pré-estabelecido, graças a um sistema de categorização coerente e estável. Iniciadoras das condutas elas permitem a sua justificação relativamente às normas sociais e à sua integração*".

Cada grupo social dispendo, à priori, de representações previamente estabelecidas, modifica as suas representações através de influências sociais, ou de relações intergrupais, organizando estratégias de acção criativas ou adaptativas, de acordo com as situações.

Creemos ter dado, até ao momento, uma ideia do significado do fenómeno "representação social", referindo-nos apenas a algumas teorias apresentadas pelos principais autores que se têm dedicado em maior profundidade ao estudo deste conceito. Uma vez que este estudo se tem revelado tão fecundo nos últimos anos, não seria possível e fugiria ao âmbito deste trabalho fazer aqui uma referência a todos realizados, até ao momento, sobre o assunto. No entanto, tornou-se claro que qualquer que seja a área de investigação, o conceito de representações sociais, situa-se sempre no cruzamento teórico do social e do individual.

Posto isto, passaremos no ponto seguinte a fazer uma abordagem histórica da noção de representação social, isto é, referindo a emergência e a sua evolução ao longo tempo.

1.5 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A representação social começou muito tardiamente a constituir-se como objecto de estudo. Isto deveu-se, em primeiro lugar, ao domínio do modelo behaviorista em que, só os comportamentos observáveis, motrizes ou verbais, podiam ser objecto de estudo. As respostas "implícitas", tais como, as actividades cognitivas eram negligenciadas (HERZLICH, 1972). Mas, apesar destes impasses, a evolução das investigações e as mudanças de paradigmas nas Ciências Humanas acabaria por devolver a este conceito toda a sua actualidade, abrindo novas perspectivas para futuras investigações.

Foi DURKHEIM, em 1898, no seu artigo "*Représentations individuelles et représentations collectives*" quem, pela primeira vez, utilizou o termo "representação colectiva", tentando constituí-lo como um objecto de estudo autónomo. DURKHEIM entendia que a representação individual deve ser considerada como um fenómeno puramente psíquico, não redutível à actividade cerebral que a funda. Por outro lado, a representação colectiva não se reduz à representação dos indivíduos que compõem a sociedade. A representação colectiva é um dos meios pelos quais se afirma a primazia do social sobre o individual. Com isto, o autor queria distinguir a especificidade do pensamento colectivo em relação ao pensamento individual.

No seu artigo, DURKHEIM refere a irredutibilidade do pensamento colectivo e dos processos que a dirigem ao pensamento individual, e propõe a necessidade de ligar os conteúdos e a estrutura do pensamento colectivo às formas de organização social: "*La vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables. Nous allons, en effet, essayer de montrer que les unes et les autres soutiennent la même relation avec leur substrat respectif. Mais ce rapprochement, loin de justifier la conception qui réduit la sociologie à n'être qu'un corollaire de la psychologie*

individuelle, mettra, au contraire, en relief l'indépendance relative de ces deux mondes et de ces deux sciences" (1898: 274, cit. por VALA, J., 1984: 291). Esta articulação entre o psicológico e o social é referida por vários autores, como teremos ocasião de ver ao longo desta resenha histórica.

Para HERZLICH (1972), o conceito de representação social inscreve-se numa tradição europeia e essencialmente sociológica. Segundo este autor, se podemos encontrar em Durkheim a origem teórica do conceito de representação social, é no domínio antropológico que encontramos uma tradição de estudo de fenómenos deste tipo, tais como os mitos, os reportórios linguísticos e os diversos sistemas conceptuais das sociedades primitivas.

Depois de um longo período de latência, o conceito de representação social foi mais tarde retomado, por MOSCOVICI. Este psicólogo social, consagrou um estudo fecundíssimo às representações sociais da Psicanálise. Foi a partir desta investigação "*La Psychanalyse, Son Image et Son Public*", publicada em 1961, ao estudar as representações sociais da psicanálise nos diferentes órgãos de imprensa francesa, que se afirmou uma corrente de estudo sobre as representações sociais. Nesta obra o autor estudou três tipos de imprensa: a imprensa imanente da igreja católica e os jornais de grande difusão.

A partir deste estudo, MOSCOVICI, S., sugere que os indivíduos e os grupos produzem sobre si próprios, sobre os outros e sobre aquilo que os rodeia, interpretações que lhes permitem ajustar os seus comportamentos nas mais variadas situações (1961; 1976). Este autor considera as representações sociais como um modo específico ou particular de conhecer e comunicar o que conhecemos.

Depois da obra de MOSCOVICI, S., emergiu uma profusão de investigações tendo como objecto de estudo as Representações Sociais. Esta profusão de estudos deu-se não só no seio das mais variadas ciências e domínios científicos, como adquiriu uma dimensão internacional, pela grande variedade de países onde estes estudos se verificaram.

Como exemplos de investigações pioneiras dentro do âmbito das representações sociais podemos citar as de KAES (1968) que se centraram sobre as representações da cultura nos meios operários franceses, de HERZLICH (1969), sobre as representações da saúde e da doença, e de CHOMBART-DE-LAWE (1989) sobre as representações da criança na literatura (SANTIAGO, R., 1996: 72). No dizer de SANTIAGO, R., as questões que se colocavam nestas investigações, e que continuam a estar no centro das problemáticas actuais, relacionavam-se com a análise dos processos que levam os sujeitos à construção de significações diferenciadas da realidade e os resultados da influência desta nas mesmas; ou seja, que processos os sujeitos põem em jogo quando constroem determinadas significações da realidade combinando dimensões da sua história pessoal, com dimensões da cultura, dos valores e da ideologia, actualizando-as nas relações interindividuais e intergrupais através de propostas que reflectem, ao mesmo tempo, posições originais diferenciadas e a reprodução invariante de posições externas.

Também em Portugal se tem verificado nos últimos anos uma grande quantidade de estudos tendo por base as representações sociais. Mais à frente referiremos alguns dos estudos que aplicaram as representações sociais à educação.

Se DURKEIM considera as representações colectivas como algo de estático, a corrente de autores que se lhe seguiu considera-as, pelo contrário, como formas dinâmicas que se deslocam, combinam, entram em relação e se repelem; umas desaparecem para serem outras elaboradas em seu lugar (DOISE & PALMONARI, 1986).

JODELET, D., ao debruçar-se sobre este estudo definiu representação social como *"uma forma de conhecimento específica, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados"* (1990: 8). Esta forma de conhecimento permite a apreensão pelos sujeitos dos acontecimentos da vida corrente, das informações veiculadas, das pessoas do nosso meio próximo e longínquo. Trata-se de um conhecimento do tipo senso comum em oposição ao conhecimento científico,

como já afirmámos. Quer para MOSCOVICI, quer para JODELET, trata-se de uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, correspondendo a uma visão prática. Neste sentido "representação social" decorre e contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social.

Como assinalou MAUSS (1950), as representações sociais constituem parte não negligenciável do universo individual de cada um. Este autor refere-se ao papel importante que representam na consciência individual as representações colectivas sob a forma de ideias, de conceitos, de categorias ou de motivos para cumprir as práticas tradicionais ou sob a forma de sentimentos colectivos e expressões cheias de emoções.

Para LEYENS (1985), a representação social é uma forma particular de categorização. Segundo este autor, a representação social "*consiste em sintetizar informação classificando-a em categorias pré-existentes. Simplifica a relação com o outro, permitindo mais facilmente compreender e prever o seu comportamento*". Também DOISE (in SANTIAGO, 1996) vai nesta direcção ao afirmar que as representações sociais forneceriam aos sujeitos um sistema de descodificação, de interpretação e de antecipação das condutas dos membros do seu grupo e dos grupos. Os sujeitos poderiam, assim, analisar as intenções de conduta, adivinhar as expectativas, pressentir as motivações, imaginar o desenvolvimento das acções dos outros (DOISE, 1973, cit. por SANTIAGO, R., 1996), elaborando assim as suas próprias estratégias de acção.

DOISE & PALMONARI (1986), por sua vez, entendem que as representações sociais se apresentam sempre com duas faces: a da imagem e a da significação que se correspondem respectivamente (a cada imagem corresponde um sentido e a cada sentido uma imagem). As representações sociais constituem uma forma particular do pensamento simbólico, em vez de imagens concretas apreendidas directamente e, ao mesmo tempo, reenviadas a um conjunto de relações mais sistemáticas que dão uma significação mais ampla a estas imagens concretas.

Uma ideia largamente difundida na comunidade científica, que se dedica ao estudo das Representações Sociais, é a de que, contrariamente a outras abordagens nomeadamente da Psicologia e da Sociologia, esta noção permite-nos articular processos cognitivos de tipo individual com processos grupais e intergrupais. Assumiu-se que os grupos ou categorias sociais têm uma representação própria da realidade: "*Les représentations sociales d'un groupe donnée sont le produit complexe des informations qui lui sont accessibles concernant l'object de ses représentations et de ses attitudes vis-à-vis de cet object c'est-à-dire en fin de compte de ses valeurs*" (DI GIACOMO, 1986: 120).

2 – REPRESENTAÇÃO E COGNIÇÃO

A representação constitui para o sujeito a sua visão pessoal do mundo. Quando é pedido a uma pessoa para evocar um determinado objecto social, é de pensar que ela não o faz no vazio, mas sim a partir de um conjunto de informações resultantes da sua experiência. Esta forma de ver o mundo resulta de elaborações cognitivas do próprio indivíduo sobre o seu valor no mundo e do suporte social que ele aí obtém.

As formas colectivas de produção de pensamento foram já objecto de vários estudos, ligados mais directamente à Psicologia do Desenvolvimento. Em 1932, BARTLETT nos seus estudos sobre a memória, articula as estruturas cognitivas aos quadros sociais. Em 1965 surgem os estudos de JONES e DAVIES que se podem considerar como uma referência marcante nesta área. Em 1984, CODOL refere a legitimidade de se obter certas representações sociais junto dos indivíduos considerados representantes de determinados grupos sociais. Este autor afirma mesmo que "*o estudo das representações não poderia escapar de uma abordagem cognitiva*", uma vez que cada indivíduo integra, apropria-se, modifica e actualiza as formas sociais das culturas e dos grupos onde está inserido e, por

isto, é perfeitamente legítimo tentar captar os reflexos nas condutas individuais através da observação e da integração das pessoas (SPINK, 1993: 53). Esta afirmação vem legitimar a importância da inserção deste ponto no nosso trabalho.

Apesar da distinção entre produto e processo ser artificial, podemos dizer que um sujeito ao descrever a representação que elaborou a partir de um objecto, revela um sujeito criador, isto é, uma representação é sempre a representação de um objecto e de um sujeito.

JODELET, D., (1989) defende, como já afirmámos, que as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afectivos, mentais e sociais e integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afectam as representações e a realidade mental, social e ideal sobre a qual elas têm que intervir. Para esta autora, a representação social, por um lado, é concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, a partir da qual os significados são construídos e elaborados. Por outro, ela operacionaliza-se como atributo individual e como estrutura individual de conhecimento, símbolo e afecto distribuído entre as pessoas, em grupos ou sociedades.

Também os estudos empíricos de DAMON (1993) verificam a existência de correlações entre os dois domínios, ou seja, o cognitivo e o social (MUGNY & DOISE, 1993: 17).

Será oportuno referir aqui que este trabalho não tem como objectivo referir diferenças de inteligência entre diferentes grupos culturais, uma vez que, como afirma VYGOTSKY (1989), é importante a compreensão do funcionamento cognitivo, dentro de um grupo social, sendo impossível um conhecimento profundo da inteligência, sobretudo se se pretende conceber esta como desligada de um dado contexto social (ALMEIDA, 1994). Outros autores, como COLE e SCRIBNER (1984), referiram-se também a este assunto, insistindo na necessidade de se estudarem cuidadosamente os sistemas e as situações de comunicação entre os membros de um grupo social a fim de se perceber as condições de produção dos

processos cognitivos. Também ALMEIDA, STERNBERG, GARDNER e inúmeros outros autores estão de acordo e acreditam que a inteligência não é somente uma propriedade individual, mas um processo relacional entre o indivíduo e os seus companheiros que constroem e organizam juntos as suas acções sobre o meio ambiente, quer físico, quer social.

Há ainda investigações efectuadas quer em culturas ocidentais quer noutras (WITKIN & BERY, 1985) que mostram que as diferenças nas práticas educacionais e sociais estariam na origem das diferenças encontradas nas formas cognitivas individuais. COLE e SCRIBNER (1984) insistiram também na necessidade de se estudar cuidadosamente os sistemas e as situações de comunicação entre os membros de um grupo a fim de se perceber as condições de produção dos processos cognitivos. GLICK (1993) afirma que o cognoscitivo não é independente da cultura: não se pode concebê-lo como independente das circunstâncias particulares e das intenções de cada sujeito.

Todos estes estudos provam que, de facto, não se podem estudar os processos cognitivos sem termos em consideração o contexto sócio-cultural de pertença dos indivíduos.

Finalizamos este momento de reflexão sobre a interligação entre a cognição e as representações sociais defendendo que a mesma facilita a compreensão destas últimas. Vários estudos provaram que as estruturas cognitivas têm efeitos sobre a codificação e a organização dos estímulos, bem como sobre as avaliações, os juízos, as predições e as inferências (ZAJONC, 1980). É através das suas estruturas cognitivas que uma pessoa avalia novas informações e recorda a informação anteriormente adquirida. Ainda, segundo HAMILTON, DUGAN e TROLIER (1985), são as estruturas cognitivas que contêm o conhecimento e as crenças sobre vários grupos sociais. Portanto, elas facilitam a compreensão de novas avaliações, permitem e favorecem a utilização de novos conhecimentos e orientam a actuação dos indivíduos no seu quotidiano.

Concluindo, as representações sociais dizem respeito à construção de saberes sociais, cujo carácter simbólico e imaginativo se revelam graças às dimensões cognitiva e afectiva.

Ambas estão presentes nas representações sociais. Mas, como refere JODELET, D., (1989), as representações sociais são estruturas cognitivas-afectivas que não podem ser reduzidas apenas ao conteúdo cognitivo. A representação social é concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, a partir dos quais os significados são construídos e elaborados.

3 – IMPORTÂNCIA E APLICAÇÃO DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais são, antes de tudo, individuais, exprimindo posições, interesses e expectativas do sujeito e, só depois adquirem o seu carácter social pela interacção, através da reestruturação, da confirmação e da partilha social dos seus conteúdos assim como das funções que vai desempenhar na comunicação (SANTIAGO, R., 1996). Contudo, nas representações sociais (institucionais e práticas, por exemplo). São pois importantes os conteúdos dos fenómenos psico-sociais e os comportamentos no contexto social. Na citação que se segue, para além de a considerarmos como verdadeiramente relevante quanto à ampla dimensão deste campo de estudos, cremos que legitima também aquilo que acabámos de afirmar: "*On ne peut pas éliminer de la notion de représentation sociale les références aux multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui souvent entrent en résonance les uns avec les autres et don't les dynamiques d'ensemble aboutissent à ces réalités vivantes que sont en dernière instance les représentations sociales*" (DOISE, 1986).

Também, quer para MOSCOVICI, quer para JODELET trata-se de uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, correspondendo a uma visão prática, e que concorre e contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto

social. As representações constituem um vasto campo de estudos onde a preocupação dos autores passa dos processos psicológicos para as relações informais e quotidianas, num nível mais propriamente social do que individual. Podem então considerar-se os seus estudos de primordial importância para o comportamento social dos grupos.

As representações sociais orientam a nossa relação com o mundo e com os outros, orientam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma elas intervêm em processos tão variados como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e colectivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

De facto, assumiu-se que os grupos ou categorias sociais têm uma representação própria da realidade: "*Les représentations sociales d'un groupe donné sont le produit complexe des informations qui lui sont accessibles concernant l'objet c'est-à-dire en fin de compte de ses valeurs*" (DI GIACOMO, 1986: 120).

Para HERZLICH (1972) a representação social, enquanto contribui para *definir um grupo social* na sua especificidade, é um dos seus atributos essenciais. É também um dos instrumentos graças ao qual o indivíduo, ou o grupo, apreende o seu meio, pelo que joga *um papel importante na formação das comunicações e das condutas sociais*. Decorre daqui um dos aspectos práticos da investigação nesta área, que, no caso concreto do nosso estudo servirá para, através da representação que cada grupo em presença revelar sobre a escola, definirá a sua pertença sócio-cultural. Se a representação social é um instrumento através do qual o indivíduo apreende o seu meio, assumindo um papel importante na formação das comunicações e das condutas sociais, estamos em crer que, se houver diferenças fundamentais na representação da escola entre o grupo de pais da nossa amostra, estas irão também diferenciar as condutas e atitudes que o grupo terá em relação à escola.

Pelas afirmações atrás contidas, podemos afirmar que há um grande consenso entre os diferentes autores que se têm debruçado sobre o estudo das representações sociais, no

sentido em que elas são uma noção importante para o conhecimento dos grupos e desempenham também um papel importante na comunicação entre os vários membros de um grupo ou entre grupos facilitando assim a sua conduta e prevendo a conduta dos outros elementos. Podemos ainda concluir que são um facilitador para as relações sociais intra ou inter-grupos. DOISE e PALMONARI parecem partilhar da nossa opinião quando afirmam que as representações sociais são os indivíduos que as pensam e as produzem, mas no decurso de trocas, de actos de cooperação, não de maneira isolada. São, portanto, realidades repartidas. "*Dans la vie des groupes, les représentations sociales se déplacent, se combinent, entrent en rapport et se repoussent, quelques-unes disparaissent, d'autres sont élaborées à leur place*". Esta afirmação, para além de descrever o mecanismo das representações sociais dentro dos grupos, reforça ao mesmo tempo o seu carácter dinâmico.

Para alguns autores, citados por SANTIAGO (1996), como por exemplo (1986), CODOL (1974), ABRIC (1984), DI GIACOMO (1980) e DOISE (1983), as representações deveriam ligar-se às teorias sobre a categorização social, aos processos de atribuição e às relações intergrupais. Na perspectiva de outros, (HERZLICH, 1969, 1972; CHOMBART-DE-LAWE, 1989; KAES, 1968) haveria interesse em enriquecer o universo teórico das representações com a problemática dos valores, das aspirações sociais, (GILLY, 1980, 1989) das relações dos sujeitos com as normas institucionais gerais e específicas e, ainda, para BOURDIEU (1984) com as ideologias.

Se as ideologias e a cultura fornecem matrizes que constituem referentes do pensamento social de onde os sujeitos tiram elementos para as representações, a actividade destes também assume um papel determinante na apropriação desses mesmos elementos e na sua reconstrução, transformando-os em dimensões que se manifestam e actualizam nas interacções durante os processos de comunicação (SANTIAGO, 1996). Robert FARR (1994) defende que somente vale a pena estudar a representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura analisada, a fim de poder verificar o quanto a teoria difere

nitidamente da sua representação social, tal como aconteceu com o estudo realizado por MOSCOVICI, S., em 1961 no estudo sobre a psicanálise em França. É exactamente essa capacidade de dar uma nova forma através da actividade psíquica, que constitui uma representação.

4 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCATIVO

No campo educativo o nome de GILLY surge-nos indubitavelmente como o de um dos principais responsáveis pela reflexão acerca da aplicação da teoria das representações ao domínio da educação (GILLY, 1980, 1989, 1990; GILLY, MARTIN & ROHRER, 1985). Os trabalhos surgem com mais incidência, segundo SANTIAGO (1996) nas representações recíprocas professor/aluno (GILLY, 1980, LECACHEUR, 1981; ZAROUR & GILLY, 1981); VENTURA DE PINHO, 1988) e mais escassos no que concerne às representações da educação e da instituição escolar na sua globalidade (DE KETELE, 1981; MOLLO-BOUVIER, 1985; BENAVENTE, 1990; WELER, 1995; SIANO, 1982) ou dos diversos aspectos da organização e funcionamento desta quanto ao seu papel na promoção do sucesso educativo e no desenvolvimento dos alunos (FLORIN, 1987; MUGNY & CARUGATTI, 1985) (in SANTIAGO, 1996: 73).

Em Portugal, no campo educativo, podemos destacar os trabalhos de BENAVENTE (1990); sobre as expectativas (FONTAINE, 1998); sobre a formação de professores (SANTIAGO, 1991) e sobre a escola representada pelos alunos, pais e professores (SANTIAGO, 1996). Neste último caso, RUI SANTIAGO, na sua tese de doutoramento, partindo de dois paradigmas de escola — a escola construtiva e a escola transmissiva — analisa de que forma cada um dos actores (alunos, pais e professores) representa a escola e

quais os efeitos das posições por eles assumidas na qualidade das interações educativas e nos resultados escolares.

Dos trabalhos referidos acima, o de GILLY (1980, 1989), devido, por um lado, a ser o primeiro trabalho aplicado às representações sociais no campo educativo, e, por outro, por se revelar um estudo muito profundo sobre a representação que os professores fazem dos seus alunos e vice-versa, podemos considerá-lo como um estudo clássico sobre as representações sociais aplicadas ao campo educativo.

Este autor define a representação social como uma forma específica de saber. Trata-se, em primeiro lugar, de um saber que é social, porque é construído, partilhado e finalizado socialmente. Em segundo lugar, pode ser definido como um saber prático, isto é, orientador da nossa relação quotidiana com os outros. Por último, pode ainda ser definido como um saber espontâneo e ingénuo, como aliás qualquer outro tipo de saber do senso comum. Este autor, ao aplicar o estudo das "representações sociais" à educação escolar pretendeu sobretudo entender qual o "sistema de apreensão" a partir do qual professores e alunos constroem as suas representações mútuas. Mais concretamente, GILLY (1989) está interessado em investigar os processos e conteúdos inerentes à relação educativa, ou seja o modo como uns e outros interagem. Em sua opinião, o aluno valoriza no professor as qualidades humanas e relacionais (compreensão, doçura, atitudes e comportamentos que favorecem a individualização das relações, que encorajam a criança a tomar iniciativas, etc.), em detrimento das qualidades ligadas à técnica pedagógica. Enquanto que *"o papel profissional do docente leva-o a construir a sua representação do aluno a partir da sua expectativa dos resultados escolares (...)"* (GILLY, citado por POSTIC, 1990). A representação recíproca professor-aluno assenta num "mal entendido?" Este "mal-entendido" apoia-se em critérios divergentes de avaliação do outro, isto é, nas diferenças de percepção e de estilo, em percepções e meta-percepções distorcidas, que se vão reflectir na forma de representar os diferentes papéis.

A noção de representação ao situar-se na confluência do psicológico e do social permite-nos pensar como é que os "*conjuntos organizados de significações sociais*" (GILLY, 1989: 363-364) interferem no processo educativo. É-nos assim possível olhar o que se passa ao nível da educação de um modo menos determinista que aquele inerente à consideração de variáveis tradicionais (classe social, sexo, estatuto profissional, entre outras). Enceta-se uma leitura construtivista. Para GILLY "*la représentation n'est pas une construction originale visant à les légitimer. A cette fin, la représentation va tout aussi bien mobiliser des positions idéologiques que chercher des appuis et cautions scientifiques, en particulier dans le domaine des sciences humaines et sociales*" (1989: 365-366). A escola e as vivências da escola não podem ser entendidas isoladamente de um contexto sócio-institucional no qual normas, valores, objectivos, referências ideológicas e modelos teóricos se entrelaçam na construção das representações. Os sistemas de significações sociais das práticas educativas têm sido objecto de mudança interactivamente com as práticas. Os discursos dos diversos grupos que directa ou indirectamente intervêm na escola, vão evoluindo em conjunto. Retendo as representações sociais como forma de compreensão do mundo e de explicação de acontecimentos, ou como geradora de expectativas e guia de acção, são múltiplas as possibilidades de aplicação. Podemos situar-nos a um nível institucional e pensar nas representações recíprocas do Ministério da Educação, das Autarquias e da Escola. Ou olhar as representações de diferentes grupos acerca da escola, por exemplo, os professores, os alunos ou os pais (SANTIAGO, 1991). Parece-nos poder enquadrar nesta área o estudo de RATY e colaboradores (1995) sobre as atitudes dos pais finlandeses a respeito da reforma educativa. As representações que os diversos intervenientes do processo educativo têm de alguns conceitos como inteligência (MUGNY & CARUGATI 1985; RATY & SNELLMAN, 1992, 1995; SNELLMAN & RATY, 1993) afiguram-se-nos extremamente importantes a par da representação da infância (CHOMBART-DE-LAWE & FEUERHAHN, 1989), ou da criança (GRÁCIO, 1995) ou de sucesso escolar (DESCHAMPS et all, 1982). Será também

pertinente considerar o papel das representações sociais na construção de saberes. GILLY (1990) reporta, para nomear alguns dos mais marcantes, os trabalhos de PERRET-CLERMONT e colaboradores (1981) e SCHUBAUER-LEONI (1986).

Podemos colocarmo-nos ao nível da situação e reter, de acordo com ABRIC, que a percepção e comportamento dos indivíduos e grupos depende da sua representação de si ou do grupo, da representação dos outros intervenientes, da representação da tarefa e da representação do contexto. Os trabalhos de ABRIC (1987) são ilustrativos da importância da representação de si, do outro e da tarefa. No que concerne aos estudos sobre o "Outro", interessa considerar que as representações recíprocas pais–professores, professores–funcionários, professores–alunos podem ser facilitadoras ou geradoras de conflito no dia-a-dia da escola. Mas encontramos fundamentalmente estudos sobre a representação do professor acerca do aluno (GILLY; LONDEIX, 1982 in GILLY, 1990) e a representação do aluno acerca do professor (GILLY et al., 1975; GILLY, 1980). É de referir também o trabalho de DINIS (1999) sobre a imagem que os alunos têm do professor.

4.1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

A escola, enquanto organização específica, constitui um território em que se interrelacionam as dimensões pessoais, educativas, culturais e simbólicas. Neste sentido ALVES-PINTO (1992: 140) acrescenta que a escola *"é um sistema concreto de interacção, de trocas sociais, na medida em que é um sistema de interacção caracterizado pela singularidade"*. Os diferentes actores sociais implicados na organização escola possuem dela diferentes representações, que vão reconstruindo, enquanto espaço de socialização, sejam eles, profissionais, alunos, ou encarregados de educação considerados individualmente ou inseridos no seu grupo sócio-profissional.

Assim, antes de nos debruçarmos sobre as representações de dois dos protagonistas ou actores sociais escolares: alunos e pais em relação à escola, procuramos recensear algumas perspectivas ou modelos de escola que consideramos relevantes para o seu estudo que ainda hoje estão ao serviço das pessoas, nas representações das famílias. Representações essas que, de algum modo, podem influenciar os comportamentos que adoptam em relação à escola, por se sentirem identificados com algum deles, numa associação de recordações boas ou más, conotando-os como modelos preferidos para a escola dos filhos ou rejeitando-os, por não lhes reconhecerem mérito.

Neste contexto analisaremos em seguida, num primeiro ponto, dois modelos de escola com o objectivo de estabelecer parâmetros que possibilitem a apreensão da diversidade de imagens parentais, quer em relação às finalidades da escola, quer em relação às práticas da educação escolar (papel do professor e do aluno na sala de aula). Estas finalidades não são sempre idênticas para os diferentes actores ligados à escola, directa ou indirectamente, professores, direcção da escola, ministério da educação, pais... (ALVES, J. Matias: 1992: 19-20). Aliás dentro do mesmo grupo de actores podem existir diversidades. No caso particular deste trabalho, interessa verificar também se existe consenso ou diversidade nas representações das finalidades da escola e das práticas de educação escolar.

4.1.1 – MODELOS DE ESCOLA

Entende-se aqui por modelo e seguindo PALÁCIOS (1994: 67) "*toda a concepção teórica-hipotética de uma realidade que pode servir como protótipo para interpretar através dela as situações concretas que existem na prática*".

Neste campo, destacaremos em seguida as duas concepções de escola concebidas por TONUCCI (citado por SANTIAGO, 1993: 19-41) que, aludindo à escola na sua função

pedagógica, relacionou as suas diversas práticas educativas com dois tipos distintos: a "*escola transmissiva*" e a "*escola construtiva*".

Iremos também referir-nos à classificação que FORMOSINHO (1992: 25-45) atribui à escola, numa perspectiva de política educativa – de organização escolar – de organização do poder na escola e da relação deste com o poder central – em que teve, fundamentalmente, em conta, a existência e constituição dos órgãos que sustentam e dirigem a organização escolar. Veremos então qual o papel que têm as famílias dentro destes dois tipos de escola: a "*escola serviço local de estado*" e a "*escola comunidade educativa*" definidas por este autor.

Embora vista por diferentes perspectivas, tanto por TONUCCI como por FORMOSINHO, verificaremos nos modelos preconizados por ambos, a existência de aspectos comuns que tocam as famílias.

4.1.1.1 – PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: ESCOLA TRANSMISSIVA E ESCOLA CONSTRUTIVA

Segundo TONUCCI (1986: 169) a *escola transmissiva* assenta em três pressupostos fundamentais: "*o aluno não sabe, e vem à escola para aprender; o professor sabe e vem à escola para ensinar a quem não sabe; a inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos*".

A partir destes pressupostos são justificados aspectos como a organização dos programas e a organização geral da escola. O aluno, como não sabe, vai estar sujeito a um programa que parte do zero e que é igual para todos e que não tem em conta as suas experiências e aquisições anteriores. No processo educativo não é aceite, o que é subjectivo e pessoal no aluno, para dar lugar a tudo o que é objectivo. Por isso, é este que se adapta aos

modelos propostos pela escola e não a escola que se organiza de acordo com ele (cfr. SANTIAGO, 1993: 21).

A escola fecha-se ao exterior, evitando todo o contacto e confrontação. Como bem assinala TONUCCI (ibid: 170) "*por isso, coerentemente, as portas da escola estão fechadas – não se sai nem se entra – em sentido real e metafórico. Este princípio de separação é válido também, e principalmente em relação à cultura*". A cultura da escola fecha-se à cultura em geral, adoptando segundo SANTIAGO (1996: 18) "*as formas de organização e normas de funcionamento que a transformam num lugar socialmente neutro, desligado e mesmo em oposição às realidades sociais e familiares*". Deste modo, a comunidade e os pais ficam arredados da escola, que não fomenta nenhum tipo de participação no processo educativo.

Este tipo de escola esquece os alunos como seres distintos, provenientes de meios e famílias distintas e com culturas bem diferenciadas. Assim, os alunos de meios socialmente desfavorecidos continuam, normalmente a ter mais insucesso e "*a norma escolar (...) é sempre a da cultura dominante*" (GILLY, 1989: 368). É finalidade principal preparar os alunos para a inserção na vida profissional e social assegurando os ensinamentos e conhecimentos básicos. É a escola tradicional com o qual a maioria dos pais que hoje têm filhos na escola foram confrontados no seu tempo e onde foram socializados.

A *escola construtiva* vai fundar-se em pressupostos contrários aos mencionados anteriormente. Ao aceitar que o aluno também sabe, abre-se aos conhecimentos que este transporta e estimula a sua autonomia como factor importantíssimo do seu desenvolvimento pessoal, social e de cidadania, tendo em conta as suas diferenças individuais e as de origem sócio-cultural. O aluno torna-se o centro do processo ensino-aprendizagem, é ele que constrói o seu saber, socorrendo-se, muitas vezes do meio envolvente das suas experiências. Deste modo, a escola organiza um currículo de práticas educativas que se adaptam às diferenças dos alunos, já que, "*para se atingir igualdade de oportunidades de sucesso tem de*

se assumir que à diversidade de origens sócio-culturais se tem de responder com diversidade de intervenção" (ALVES-PINTO, o.c.: 3).

A escola acolhe o que acontece lá fora, através das pessoas e das suas ideias. Organiza-se de forma a estabelecer uma relação com a sociedade e a sua cultura. Para TONUCCI (ibid: 174) "*os diferentes pontos de vista constituem o motor indispensável da acção educativa*". Manifesta abertura ao meio com a intenção de entrosar o conhecimento social e familiar na acção educativa, daí resultando uma influência recíproca. Será então possível considerar formas de participação dos pais na escola, dado que a *escola construtiva*, no dizer de SANTIAGO (ibid: 23) "*institui como um dos seus princípios básicos da acção educativa, a promoção de trocas interactivas com a família e a comunidade envolvente*".

É a escola nova, muito distanciada da escola tradicional e para a qual as famílias têm representações diferentes e talvez ainda sujeitas a um *processo de ancoragem*².

4.1.1.2 – PERSPECTIVA DE POLÍTICA EDUCATIVA: A ESCOLA SERVIÇO LOCAL E A ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA

Esta nova visão expressa no final da década de oitenta por FORMOSINHO, em termos de política educativa, está referida nos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988).

A *Escola Serviço Local de Estado*, é a escola existente num modelo centralizado da administração pública, é "*concebida apenas como um serviço local do Estado integrada na sua administração periférica*" (FORMOSINHO, 1989: 43).

O autor assim a classifica, porque esta depende da escala hierárquica do Ministério. Na chamada " *direcção da escola*" estão apenas, representantes do Ministério. A comunidade

².- Já nos referimos ao *processo de ancoragem* no ponto 1.3.2 deste capítulo.

escolar, segundo FORMOSINHO (o.c.: 5) "*é restrita aos elementos que possam ser enquadrados na cadeia hierárquica dependente da Administração Central e passam a ser sujeitos ao poder disciplinador do Estado. Isto é, a comunidade escolar é restrita aos professores, aos funcionários e aos alunos*". É uma escola sem qualquer autonomia. Os Serviços Centrais dirigem a escola através de normativos frequentes e minuciosos. É do Ministério que saem os normativos e adstritos documentos regulamentadores e interpretativos que tudo prescrevem: horários de alunos e professores, conteúdos de ensino, constituição de turmas, etc., etc..., tudo está regulamentado segundo critérios superiormente definidos. Como escola é inteiramente dependente do Estado, também, apenas a este presta contas, num tipo de responsabilização burocrática, "*em que se valorizam ritos e se ignoram intenções, isto é, em que se sobrevaloriza a dimensão escolar à custa da sua dimensão expressiva*" (ibid.: 44).

Neste modelo de administração o professor é entendido apenas como agente do Estado – "*funcionário público. Assim, os primeiros deveres do professor são para com o Estado, não para com os alunos, o primeiro dever do professor é o de obediência ao Estado*" (ibidem).

Os alunos e as famílias têm com a escola apenas uma relação de “beneficiários” pois não podem interferir no tipo e na qualidade de serviços oferecidos pela escola (ibid.: 49). Esta posição da escola perante a comunidade e as famílias impede não só a participação destas na organização administrativa da escola, como também as inibe de manifestarem a sua cultura; impede o relacionamento famílias/escola, desejável numa escola nova e democrática e ambas as partes ficam a perder.

Em contrapartida, o modelo de *Escola Comunidade Educativa*, só será possível num sistema descentralizado de administração, em que se reconhece aos cidadãos o direito de participação na gestão da Administração Pública.

Tanto a Constituição da República como a Lei de Bases do Sistema Educativo, preconizam que todos os mais directamente envolvidos na educação das crianças e jovens deverão ter o direito de participar na administração da escola pública.

A comunidade educativa não se limitará à comunidade escolar, mas incluirá também outros parceiros educativos – pais, comunidade profissional servida e comunidade local. Neste sentido, a escola será entendida como “...*uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo*” (ibid.: 45). Esta escola terá autonomia científica, pedagógica, curricular, organizativa, financeira e administrativa. Mas esta autonomia impõe a obrigação de responder perante as fontes. Estas não são unicamente a comunidade nacional, representada pelo Estado, mas também a comunidade local, representada pelos que, forem eleitos para os órgãos de direcção.

Assim, não assumirá apenas um carácter burocrático, mas será “*sobretudo do tipo democrático no sentido de que procurará justificar os meios usados em função dos resultados obtidos e não se satisfará com a mera verificação da legalidade desses meios, independentemente dos fins prosseguidos*” (ibidem).

O que está então em causa é uma verdadeira alteração de paradigma de escola: não alterações de pormenor, mas de administração de todo o sistema educativo tendo por base a concepção de legitimidade democrática e de democracia participativa.

Este modelo de escola, em que há uma mais ampla autonomia de responsabilização perante a comunidade pressupõe também, um perfil de professor que se situará mais no modelo de professor como profissional e não funcionário público. Com margens de autonomia, que saberá o que faz e por que o faz, orientado para a relação “*cliente - aluno*” e para a “*cliente - família*”.

Os alunos e os pais são vistos como clientes e não como beneficiários, isto é “*podem influenciar os serviços a oferecer ou, pelo menos escolher entre vários serviços oferecidos*” (ibid.: 48). Nesta concepção de escola a relação de beneficiário é incompatível com a

filosofia de participação, em contrapartida promove-se uma relação que permite a certos elementos (alunos, pais / encarregados de educação e comunidade profissional servida) influenciar não só os serviços que a escola oferece mas também influenciar as suas decisões.

A partir daqui poderemos reflectir sobre a legitimidade da participação dos pais na direcção da comunidade educativa. Para FORMOSINHO (ibid: 32-34) os pais são por "*direito natural e por lei*" os primeiros responsáveis pela educação dos filhos; os pais são "*utilizadores/clientes imediatos*" dos serviços da escola tendo o direito de influenciar esses serviços; os pais, como cidadãos são "*público*" da escola, tendo assim legitimidade para determinar a sua acção educativa. Este tipo de posicionamento da escola perante a comunidade permite não só que as famílias participem na vida da escola, mas poderá provocar uma aproximação desejável e capaz de resultar, sobretudo, em benefício do processo de aprendizagem.

As tipologias que acabamos de enumerar, devem ser encaradas como tipologias de análise e não como categorias rígidas, permitindo a formulação de juízos de facto e não de juízos de valor. Não é intenção dos autores em que nos baseamos, nem intenção deste trabalho aderir a um dos modelos por ser melhor do que o outro. O objectivo da sua utilização é tão somente a classificação da realidade e não propriamente a sua valorização. Contudo, no que se refere ao modelo de escola concebida por TONUCCI, nada impede que se considere determinada perspectiva mais adequada ao desenvolvimento das finalidades e valores de determinada sociedade, como parece ser o caso do modelo da "*escola construtiva*", em relação à sociedade actual. Mas admitamos que uma tal conclusão implicaria reflexões mais profundas.

No âmbito deste estudo interessa-nos apenas dispor de um instrumento do qual seja possível classificar as atitudes dos pais. Apesar dos pais estudados pertencerem a uma geração que frequentou o 1º ciclo antes do 25 de Abril, organizado com um currículo mais próximo do modelo de escola tradicional, alguns terão actualizado as suas representações em

função dos programas actuais, mais ligados ao modelo de escola construtiva e diametralmente opostos aos currículos do "seu tempo".

É, precisamente, sobre a questão das representações sociais de dois actores sociais escolares: alunos e pais, que a seguir nos iremos debruçar.

4.2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA PELOS ALUNOS

A escola é o lugar onde os alunos "*novos membros da sociedade, começam a alargar a sua experiência do social além do seu grupo de origem*", é o lugar onde se realiza uma rede de "*interacções*" contribuindo para a produção da realidade escolar (ALVES-PINTO, 1995: 145-146).

São as representações que os alunos tem da escola que podem explicar não só os diferentes comportamentos, mas também o aproveitamento escolar diversificado. Estes, enquanto actores, constroem imagens sobre a escola que os ajudam a contextualizar percursos, comportamentos e atitudes face a aprendizagens, espaços e tempos escolares, num consciente jogo de estratégias de acção e de participação (cfr. PERRENOUD, 1987: 53). As diferentes posições face à escola, no entender de SANTIAGO, R., (o.c.: 43), são influenciadas pelo grupo sócio-familiar de pertença, pela escola, pelo percurso escolar, pelos professores e situações escolares diversificadas.

Como refere CHERKAOUI (1987: 63) "*o conjunto das representações dos próprios alunos são variáveis que se revelaram relacionadas com o sucesso escolar*".

Alguns investigadores, (GILLY, 1981, MOLLO-BOUVIER, 1985 e outros) preocuparam-se em saber como "*as representações influenciam o significado das posições e das interações nos resultados educativos*" (cit. por SANTIAGO, R., o.c.: 41).

Dos estudos dos especialistas acima referidos, pode-se concluir, que apesar das representações dos actores de se influenciarem reciprocamente elas "*assumem características diferentes, em função de variáveis ligadas à experiências educativas partilhadas em cada grupo e às posições sociais e institucionais dos sujeitos (pais e alunos) definidas a partir de dados sócio - económicos e sócio - culturais*" (ibid: 198). Assim tanto o seu estrato social como o estatuto escolar são factores que intervêm na construção das representações do aluno. O estatuto escolar afecta as suas representações escolares, o auto-conceito académico e a auto-estima para emitir juízos sociais em contexto escolar e construir atitudes face à escola, positivas ou negativas (cfr. ROGERS, 1989: 150-160).

A família influencia em geral as representações que as crianças têm da vida e do mundo. É na família que se inicia a socialização primária, aquela em que a criança "*absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos tornando-os seus*" (BERGER & LUCKMANN, 1991: 176).

Como as representações que os pais têm sobre a vida escolar são diferentes, dependendo do grupo sócio-cultural de pertença, logo as representações que os filhos na escolaridade inicial têm sobre a escola, muito provavelmente também o serão. Porém, a iniciação da socialização secundária começa com a escola "*e é a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições*" (ALVES-PINTO, 1995: 122).

Quando entra na escolaridade obrigatória, as imagens que transporta e transmite foram sendo criadas pelos diferentes momentos de socialização, desde a família, os amigos, os educadores de infância os grupos de pertença, os espaços de convivência, etc. A qualidade e a quantidade de imagens estão directamente relacionadas com a escola daqueles que directamente as influenciaram.

A escola e a família são dois pólos fundamentais na socialização da criança, e deles depende, em parte o seu sucesso.

4.3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE ESCOLARIZAÇÃO PELOS PAIS

A família, na opinião de GUEDES, Luís (1997: 108) é "*el espacio de afirmación de la personalidad humana, el habitat de generaciones, el fundamento de la sociedad, la institución socializadora por excelência*".

Pela socialização, as famílias interiorizam o ambiente que as rodeia e, como esta se processa num plano de desigualdades, esse mesmo ambiente e as coisas são vistos e avaliados de formas diferentes. Neste contexto de desigualdades e interiorização das coisas, as famílias também passam a ser portadoras de diferentes representações de escola, representações essas que são condicionadas por factores de ordem social e cultural e se reflectem no tipo de relações e implicação com a escola e escolarização dos filhos, decorrentes da sua própria socialização como alunos e, agora, no seu papel de pais e clientes/beneficiários. Representações essas que se reportam não só ao meio social de origem, mas também ao lugar que agora ocupam na sociedade, decorrente do grau de instrução, categoria sócio-profissional, nível económico, idade, etc. DURU-BELLAT (1992: 167) alude às idades das famílias como um dos factores que estão na origem do tipo de representações que possuem, identificando-se os mais velhos, frequentemente, com a escola do passado assumindo perante a escola actual atitudes de decepção.

Apesar de muitas famílias irem à escola e se implicarem na escolarização dos filhos, um número significativo delas continuam assinaladas pela escola que tiveram e crêem que ainda não lhes é atribuído qualquer lugar (cfr. MONTADON, 1994: 201; ALVES PINTO, 1995: 65).

Um bom número de famílias "*define a escola pela sua experiência como alunos, não tem uma visão clara de como as coisas se processam hoje*" (CABRAL, 1997: 67).

Muitas mantêm em relação à escola uma "*aceitação distanciada*", isto é, encaram a escola como uma instituição cuja necessidade reconhecem, não sentindo, contudo, a necessidade de estabelecer qualquer relacionamento com os professores nem de interferir no funcionamento da organização escolar, porque se encontram ainda "*centrados na escola que conheceram na sua infância e revelam desânimo pelas mudanças que revela a escola actual*" (BENAVENTE, A. et all, 1994: 89).

Para muitas destas famílias ainda seria bom que os territórios entre famílias e escola continuassem demarcados e não lhes desagradaria uma escola do tipo burocrático, já que assim foram também socializados. TEIXEIRA, M., (1995: 13), ao referir-se às desvantagens do sistema burocrático, define as organizações que se regem por esse modelo como incapazes de aceitar a mudança e a inovação, não incluindo no seu projecto de acção os clientes com as suas aspirações e necessidades.

As famílias de classes sociais desfavorecidos, de acordo com estudos realizados por ZOBERMAN, PAILLARD e GILLY (citados por GILLY, 1989: 373), valorizam mais as funções tradicionais da escola que são a instrução – ler, escrever e contar, que propriamente as outras de formação geral, social e de relação. Os juízos e a forma como se expressam acerca da escola dos filhos são geralmente conformistas se comparados com os formulados pelas famílias cujo grupo social de pertença se situa em categorias superiores. Parece que o seu baixo capital cultural os leva a valorizar mais os saberes transmitidos pela escola e dos quais normalmente os seus filhos não beneficiam ou são, de certo modo, vítimas, porque a acção selectiva da escola "*se abate particularmente sobre as suas crianças e jovens*" (ibidem).

As famílias de meios sociais desfavorecidos normalmente conformam-se perante o insucesso dos filhos: "*a escola, tal como o meio parental, não pode dar ao aluno o que ele não tem*" (ibid.: 375). Estas famílias privilegiam ainda a ideologia dos dons e da meritocracia como justificação para as desigualdades encontradas pelos seus filhos perante a escola,

considerando como factor determinante para o sucesso/insucesso, o valor individual dos filhos. SIANO (citado por Gilly, o.c.:375), considera as representações dos pais das classes desfavorecidas "*auto selectivas*" e "*alienantes*", porque aquelas os levam a aceitar o insucesso dos filhos e o papel selectivo da escola em relação a eles. Esta opinião coloca no aluno a responsabilidade pelo sucesso/insucesso escolares.

É uma perspectiva elitista e meritocrática, porque atribui o sucesso/insucesso escolar à classe de origem ou ao mérito individual (ibidem).

Estas duas concepções de escola, a meritocrática e das elites, são duas vertentes da escola transmissiva (SANTIAGO, R., 1993: 72)

Assim, perante uma explicação insatisfatória referente ao percurso escolar, proposta pelas duas perspectivas anteriores, surgiu uma nova perspectiva que responsabiliza a escola pelo sucesso/ insucesso dos seus alunos, que assenta na ideia de que "*todas as crianças devem ter oportunidades de ser tratadas de maneira de maneira desigual*" (HUSÉN, s/d: 39).

Nesta mesma linha, SANTIAGO, R., (o.c.: 90-91) referindo-se a um estudo efectuado por VAN ZANTEN, descreve o facto de este investigador ter verificado que as famílias de meios desfavorecidos situam as suas representações de escola nas características e funções da *escola transmissiva*, aquela escola que dá ênfase aos saberes básicos, com uma disciplina rígida e explica as diferenças escolares pela teoria dos dons sendo estas famílias as que menos contactos estabelecem com os professores.

POURTOIS e DELAHAYE (citados por SANTIAGO, o.c.: 90-92) chegaram a conclusões idênticas num estudo efectuado entre mães pertencentes a dois grupos sociais distintos. Encontraram uma relação significativa entre a sua origem social e as "*conotações atribuídas à escola*". Estas conotações variavam significativamente em função da escolaridade das famílias e da sua origem social. As categorias sociais privilegiadas davam maior importância às funções sociais e de relação da escola, enquanto que no grupo

desfavorecido, as famílias colocam em destaque as dificuldades que os filhos poderiam ter na escola, embora também denunciasses, duma forma secundária, o tipo de funcionamento daquela. Assim, estes autores concluíram que o grupo social desfavorecido dá mais importância às aprendizagens de base, valorizando a escola "*como uma aquisição social importante*" e consideram também as dificuldades que os filhos poderão vir a ter futuramente na escola.

Ao invés, as classes sociais mais favorecidas privilegiam, nas suas representações de escola, não só a instrução mas também perfilham a ideia de que é necessário ter em conta a individualidade do aluno, a sua autonomia e que a escola deve ter uma função socializadora e afectiva. Têm uma visão mais ampla da escola e da educação escolar (cfr. SANTIAGO, R., o.c.: 17-20) e dão importância ao trabalho escolar, não só ao nível cognitivo, mas também no desenvolvimento pessoal, social e de cidadania. Estas famílias têm uma representação de *escola construtiva*.

Relativamente à **avaliação** que os pais fazem à escola dos filhos, vários estudos constataam que os pais, maioritariamente, fazem uma avaliação positiva da escola (ZANTEN, 1985: 44), em diferentes meios sociais (BENAVENTE & CORREIA, 1981: 134-138), tanto no espaço urbano como rural (DAVIES, D., 1989: 53-54).

Mas esta avaliação positiva não é incondicional. Nos diferentes estudos a avaliação da escola surge correlacionada com a classe social. De acordo com alguns são as classes mais elevadas que têm uma atitude mais positiva (BENAVENTE & CORREIA, o.c.: 134-138). Mas existem outros trabalhos onde a correlação entre classe social e avaliação da escola adquire sentido diferente. Os pais de meio social mais desfavorecido avaliam positivamente a escola. Nestes casos trata-se mais de conformismo face à selecção escolar (DAVIES, D., 1989: 53-54; DELHAYE & POURTOIS, 1982:35).

Em sùmula, como temos vindo a evidenciar ao longo deste trabalho, as representações sociais, devido ao seu carácter de posicionamento no cruzamento de várias

áreas, à possibilidade de vários modelos de análise e aos universos de noções e conceitos, transformam-se num objecto de estudo de difícil operacionalização. Esta dificuldade reflecte-se na construção do nosso objecto de estudo. Contudo, como refere RUI SANTIAGO (1996), uma aproximação ao conceito depende, em larga medida, das convicções teóricas do investigador em referência a determinados quadros conceptuais da Psicologia Social, da Psicologia Geral, da Sociologia ou mesmo da Antropologia. No entanto, qualquer seja a opção, continua o autor, desenham-se como pano de fundo sempre ou quase duas opções básicas. Na primeira, os factores sócio-culturais ou sócio-institucionais que decorrem das ideologias, dos sistemas de valores que seriam as principais instâncias das representações sociais (BOURDIEU, 1980; GILLY, 1980; CHOMBART-DE-LAWE, 1979; HUTEAU, 1982, citados por SANTIAGO, 1996). Estas, organizadas em sistemas mais ou menos estáveis e consensuais (MOSCOVICI, 1976; GILLY, 1980, citados por SANTIAGO, 1996), no tempo e no espaço, influenciariam comportamentos, expectativas, atitudes e, ainda, a formação de novas representações que se integrariam nos sistemas precedentes já pré-construídos pelos sujeitos. Na segunda opção, acentua-se a vertente mais dinâmica das representações sociais que seria despoletada pelas relações interpessoais, intergrupais e pelo estilo de inserção dos sujeitos em determinados contextos institucionais. No entanto, como todos os factores são importantes, quer da primeira, quer da segunda opção, é necessário então considerar as duas, sob pena de se restringir o âmbito da compreensão dos fenómenos em causa, uma vez que, se por um lado, se deverá considerar a actividade do sujeito e as relações inter-individuais e intergrupais como dimensões importantes na formação das representações, por outro, não se pode perder de vista as circunstanciais objectivas, externas ao sujeito, que enquadram as dimensões referidas (SANTIAGO, 1996). Os sujeitos apreendem o que para eles é mais significativo no objecto e reconstróem-no de forma também significativa, tendo em conta os valores do grupo de pertença. São retirados elementos de uma situação, mas ao mesmo tempo é-lhe conferida uma significação (ibidem).

CONCLUSÃO

Pelo que fomos afirmando através da literatura revisitada, a noção de representação social tem suscitado, essencialmente a partir das duas últimas décadas, numerosos trabalhos e debates em Psicologia Social, tendendo hoje a ocupar uma posição central nas Ciências Humanas. Com efeito, devido ao grande impulso que lhe deu MOSCOVICI, S., com o seu já citado estudo sobre as representações sociais da Psicanálise, deu-se um fluxo crescente no interesse pelo seu estudo, interesse esse que se tem estendido e multiplicado até aos nossos dias. Este interesse abrange praticamente todos os domínios: científico, cultural, social, psicológico, organizacional, económico, biológico, educacional, etc. A profusão destes estudos não se verifica apenas pela grande diversidade de temas tratados, mas também pela pluralidade de países que se têm dedicado ao estudo desta temática.

Mas, e apesar do grande interesse demonstrado hoje pelo estudo das representações sociais e do seu indiscutível contributo para a Psicologia Social, esta evolução não se deu de forma pacífica e linear. Isto explica-se pela enorme quantidade de obstáculos que ela teve que superar até atingir o lugar que hoje ocupa. Foi de facto, essencialmente nos últimos dez anos, que as representações sociais receberam maior atenção por parte dos investigadores, começando já a notar-se um certo aperfeiçoamento conceptual e metodológico. Começa também a estabelecer e a actualizar relações com outros campos e outras abordagens, abrindo perspectivas para outros campos de interesse.

O campo educativo, salienta GILLY, *"aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem e evoluem e se transformam as representações sociais no seio dos grupos sociais. Esclarecem-nos também, quanto ao papel destas construções nas relações destes grupos ao objecto da sua representação* (ibidem). Com efeito, o objectivo principal desta reflexão sobre as representações sociais foi essencialmente, o de analisar a forma como elas são importantes no processo educativo, como forma de interpretamos os significados,

ambientes, expectativas e interações.

Assim, no sentido de operacionalizar os contributos teóricos que irão servir de análise dos dados por nós recolhidos concluímos por último o seguinte:

- *as representações sociais da escola são a manifestação de uma relação entre esta e os actores: professores, alunos, pais e restante comunidade, os quais lhe atribuem um determinado significado que é portador das atitudes que adoptam em relação aos diversos fenómenos que nela têm lugar, das informações que dela possuem e das representações sobre ela já pré-construídas nos indivíduos e nos grupos sociais;*

- *as representações sociais da escola traduzem também aspectos da comunidade envolvente, da sociedade em geral, das relações entre categorias sociais, exprimindo uma relação social;*

- *as representações sociais da escola fornecem-nos uma dimensão da realidade escolar onde interagem os aspectos simbólicos com os aspectos institucionais, não havendo diferenças entre os dois, ambos constituindo a realidade escolar, imbricando-se o que é concreto com o que é representado;*

- *as representações da escola fazem parte da realidade escolar.*

Sobrepondo então as denominações de MOSCOVICI, S., podemos dizer que a **informação** é a soma e a organização de conhecimentos que o indivíduo ou grupo possuem sobre o objecto de representação, no caso concreto do nosso estudo, sobre a escola e os pais. Como refere SANTIAGO, R., (1989) a dimensão informação ultrapassa, nas representações da escola, o conjunto de conhecimentos expressos nas respostas dos inquiridos. Não existe só a "realidade" escola, totalmente objectiva e por estes apropriada em maior ou menor grau. Todos os elementos objectivos, deverão ser considerados como conhecimento ainda que obtido a partir de diversas fontes.

A **atitude** representa a orientação pessoal global, em termos cognitivos, afectivos e

sociais dos sujeitos perante os objectos e as situações sociais.

O **campo de representação**, define-se no domínio das representações estruturadas, ou seja, num conjunto estruturado de opiniões, de crenças (KAES, 1968) e de atitudes, que traduzem a atribuição de significados a aspectos precisos do objecto. Este processo pressupõe uma hierarquização dos elementos de representação, organizados num todo unitário, que se integram em sistemas representacionais e conjuntos de imagens já existentes, por sua vez, influenciando essa mesma hierarquização e as características da sua organização (in SANTIAGO, R., 1989).

CAPÍTULO III
CULTURA E PARTICIPAÇÃO PARENTAL

CAPÍTULO III – CULTURA E PARTICIPAÇÃO PARENTAL

INTRODUÇÃO

"A escola só é casa da vida se for casa da cultura"

(PATRÍCIO, 1996: 71)

Ao longo deste texto procuraremos explicitar um quadro teórico que nos ajude a compreender a problemática da **Cultura de Escola como contributo para a Participação e Envolvimento dos Pais na Vida Escolar dos seus Filhos**.

Para tal começaremos por apresentar o conceito de cultura organizacional segundo a visão de alguns estudiosos deste assunto. Deter-nos-emos de seguida em três tipologias de cultura organizacional numa tentativa de podermos compreender como se processam as interacções sociais entre os actores organizacionais e nomeadamente na organização escolar.

Abordaremos de seguida a Cultura da Escola segundo o pensamento de diversos autores, passando de imediato à análise dos seus elementos organizacionais como contributo para a compreensão da realidade escolar *ad intro* e *ad extro*, ou seja, na sua interioridade e nas relações que estabelece com o meio envolvente e nomeadamente com os pais. Passando depois à cultura de escola e participação referiremos que é na componente extra-curricular e de interacção que a participação dos pais pode assumir as amplas tipologias de EPSTEIN e DON DAVIES, tanto no trabalho voluntário de apoio aos professores como nas tomadas de decisão.

Estando consciente de que são os valores comuns que definem o carácter essencial da organização e lhe dão o sentido da identidade achamos pertinente o estudo dos valores como elementos importantes na diferenciação e identidade das escolas, tendo em conta que é nos valores pessoais e sociais que a escola fundamenta a sua acção educativa como revela da Lei de Bases do Ensino Básico.

Abordaremos, ainda que de uma forma muito breve, os princípios de cidadania, autonomia e responsabilidade, tendo em conta que educar para a cidadania pressupõe educar

na cidadania pela cidadania, ou seja, para a liberdade e pela liberdade e com responsabilidade. É que a cidadania, tal como a liberdade, não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis. É conhecendo o tipo de educação que é ministrado nas diversas escolas que os pais terão a possibilidade de poder optar pelo modelo concreto de educação que desejam.

Finalmente, e por nos parecer algo pertinente na perspectiva actual, trataremos de aproximar-nos do conceito de clima organizacional, no propósito de analisar a propinquidade ao conceito de cultura organizacional. Apesar de intimamente imbricados, manifestam-se de modo diferente, em especial ao nível das práticas, respectivamente descritiva e avaliativa, bem como ao nível da apreensão pelos actores organizacionais, sendo a cultura um fenómeno grupal e integrado por meio de assunções, e o clima, um somatório de fenómenos individuais, integrados através de percepções.

1 – CULTURA ORGANIZACIONAL — CONTRIBUTOS TEÓRICOS-CONCEPTUAIS

1.1 – EM TORNO DO CONCEITO DE CULTURA³ ORGANIZACIONAL

A noção de cultura organizacional é relativamente recente. A análise da dimensão cultural das organizações surgiu nos últimos anos como um novo paradigma no estudo das mesmas (Cfr. TEIXEIRA, M.,1995: 73).

3.- O termo cultura foi importado da antropologia, geralmente entendido como um sistema de significados e símbolos com conteúdos explícitos ou expressos, os quais são apreendidos através das interacções entre os membros de um grupo específico. Na literatura sobre as organizações, o conceito de cultura organizacional é teorizado segundo um paradigma de análise nas normas, valores, ideologias e sistemas emergentes. Pretende-se explicar o envolvimento dos indivíduos no processo de construção de significados.

Importa definir o conceito de **Cultura**, já que ela constitui um dos elementos importantes da nossa reflexão, e tem vindo a suscitar um interesse crescente no seio da comunidade científica.

Tal como o de Comunidade, é o conceito de Cultura um dos mais fluidos e dos mais difusos nas Ciências Sociais, tendo sido já inventariados 164 definições diferentes de cultura.

A proliferação, nos últimos quinze anos, de teorias, conceitos e perspectivas diversificadas sobre a cultura organizacional torna qualquer abordagem sobre esta temática complexa, problemática e, por vezes, lacunar, em parte devido à existência de múltiplos e multifacetados quadros teórico-conceptuais, que, reclamando uma pluralidade de sentidos, tornam difícil a construção interdisciplinar do mesmo objecto de estudo.

Ultimamente têm-se observado as organizações metaforicamente como culturas⁴. Uns trabalhos tomam a cultura apenas como mais uma variável (a exemplo da liderança, da estrutura, das pessoas, etc. — paradigma funcionalista, outros vêem-na como a essência da organização, isto é, toda a organização é cultura (paradigma interpretativo).

No dizer de VALA, MONTEIRO e LIMA (1988):

"O conceito de cultura organizacional tem subjacente uma perspectiva psicossociológica — a qual, como Shein enfatiza a concepção de cultura enquanto conjunto de símbolos e significados partilhados, acentua as funções integradoras e estabilizadoras da cultura organizacional. As organizações são contextos diversificados de interacção social, sendo por isso geradoras potenciais de multiculturas; se o eixo externo e interno se mantém relativamente invariante e se a matriz das relações sociais dentro dela é pouco dinâmica, tenderá a desenvolver uma cultura única e sedimentada, neste caso há uma grande correspondência entre cultura, estrutura e comportamentos organizacionais."

As formulações mais actuais de cultura organizacional têm um fundamento antropológico etnometodológico, que transcendem as teorizações psicológicas e sociológicas. Dá-se ênfase às dimensões fenomenológicas e antológicas que permitem

⁴- Recordemos por exemplo a obra de Gareth Morgan "Images of Organization" (1986), onde o autor analisa as organizações segundo as seguintes metáforas: a metáfora da máquina, a metáfora da cultura, a metáfora política e a metáfora da transformação.

explicar o envolvimento dos indivíduos no processo de construção de significados, fundamentando a comunidade cultural. É neste contexto que emerge a possibilidade de a cultura organizacional funcionar como metáfora, metáfora essa que se utiliza para descrever a organização no seu todo. Assim, para além de se estudar o organigrama formal das organizações, esta perspectiva vem pôr em evidência o sociograma das mesmas organizações.

Atendendo à sua fluidez e à sua complexidade, muitos são os conceitos/métáforas de cultura. Desta forma, procuraremos, precisar o conceito de cultura, recorrendo a algumas definições fornecidas por diversos autores, que consideramos mais representativos, dado o seu interesse para a compreensão das organizações em geral e da escola em particular.

A cultura organizacional "*pode ser considerada como o modo de vida próprio que cada organização desenvolve em seus participantes e repousa sobre um sistema de **crenças e valores, tradição e hábitos**, uma forma aceite e estável de interações e de relacionamentos sociais típicos de cada organização*" (CHIAVENATO, I., 1993: 609). Este autor defende que a cultura não é estática nem permanente, mas sofre alterações ao longo do tempo, dependendo de factores internos e externos, e considera que só é possível ao longo do tempo, dependendo de factores internos e externos, e considera que é possível mudar uma organização se mudarmos a sua cultura, ou seja, os sistemas dentro dos quais as pessoas vivem e trabalham.

Para SCHEIN, (1992: 12) cultura pode ser definida como "*a pattern of shared basic assumptions that the group learned as is solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems*".

Segundo WILSON, citado por CHORÃO, (1992: 42) "*cultura é o conhecimento transmitido socialmente sobre o que é e o que deve ser a realidade organizacional e que é*

comum aos membros de organização e por eles partilhados. Plasmada em actos e artefacto, a cultura define o que é bom e verdadeiro e dicotomiza a realidade organizacional sendo o que é considerado correcto ou incorrecto".

Nesta mesma linha de pensamento SIMIRCHI, citado por M^a. T. GONZÁLEZ (1989: 107) defende que cultura é um "*sistema de significados partilhados e socialmente construídos*".

SARMENTO, R., (1994: 71) define cultura organizacional como um "*conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização*". Nesta perspectiva, a cultura organizacional da escola pode ser partilhada não só por professores mas por outros membros da organização escolar como sejam os alunos, pais, funcionários e outros membros da comunidade envolvente. Além disso decorre e exprime relações de interacção que existem no interior da organização.

Por sua vez, TEIXEIRA, M., analisa o pensamento de diversos autores sobre a cultura organizacional e dá-nos o seu próprio contributo. Para a autora a "*cultura é um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola*" (1995: 78-79). Na perspectiva da autora, a cultura aparece-nos como um processo dinâmico de construção e reconstrução social permanentes.

Na mesma perspectiva, PEREIRA, (1993: 3), diz-nos que:

"cultura é um conjunto de maneiras de fazer, decorrentes de processos próprios de criação, experimentação, de selecção e também de actores com estratégias próprias e valores diferentes (...) sugere, assim um conjunto de valores, crenças, mitos, ritos, modos de actuar... mais ou menos estáveis, mais ou menos mutáveis, que permanentemente se reconstrói, organizando o sentido de pertença e possibilitando o reconhecimento mútuo entre os elementos de um grupo".

Analisando esta passagem por várias definições de Cultura propostas por alguns dos principais teóricos e sociólogos das organizações que, em anos mais recentes se debruçaram

sobre a cultura organizacional, concluímos que, podemos encontrar alguns traços aglutinadores e comuns que poderemos sintetizar da seguinte forma:

- a **Cultura** é o domínio do simbolismo integrado por elementos comuns: *valores, crenças, ritos, artefactos, hábitos e modos de actuar*, construído ao longo da história por um *processo dinâmico e conflituoso*, através do qual os homens estabelecem e criam relações protocolares para a sua comunicação ao nível do grupo, da organização ou da sociedade. Estes elementos não são estáveis, nem imutáveis, mas vão sofrendo alterações ao longo do tempo pois resultam de formas diversas de interacção e liderança pois como diz PERRENOUD (1994: 148), "*nenhum dirigente pode mobilizar duradouramente uma organização sem intervir na criação e na actualização de uma cultura comum, ou seja, num conjunto de representações e de valores que permitam comunicar e cooperar*". A aquisição da cultura não é um processo instantâneo, mas requer uma aprendizagem contínua e por isso não é nem estática nem permanente. Vai-se construindo e adquirindo lentamente.

1.2. – TIPOLOGIAS DE CULTURAS ORGANIZACIONAIS

As tipologias são abstrações da realidade e como tal reflectem tipos ideais. Têm somente a função de servir de instrumentos conceptuais de análise, sistematizar e interpretar a realidade empírica.

Tomando como referência a natureza das interacções entre os actores organizacionais e as relações de poder, no interior das organizações, GOMES, (1993: 62-65) apresenta uma tipologia que pode ser de grande utilidade para o estudo das culturas organizacionais das escolas e que passamos a apresentar sucintamente.

1.2.1. – TIPOLOGIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL SEGUNDO OS SISTEMAS DE RECOMPENSAS (SETHIA & GLINOW)

Baseando-se em teorizações anteriores sobre comportamentos de liderança, SETHIA & GLINOW, (1985) construíram a sua tipologia a partir de duas dimensões: a orientação para as pessoas e a orientação para os resultados, utilizando o sistema de recompensas como variável independente. A **preocupação com as pessoas**, significa uma orientação organizacional para o bem-estar, dignidade e comprometimento que tem como fundamento prioritário as necessidades, motivações e interesses dos actores. Com a dimensão **preocupação com a realização**, espera-se dos actores uma participação com um nível elevado de execução e um contributo empenhado para a eficácia da organização.

As duas dimensões acima mencionadas determinam quatro tipos de cultura: *cultura de apatia*, *cultura exigente*, *cultura prudente* e *cultura de integração*.

Tipologia da cultura organizacional segundo os sistemas de recompensas

		Orientação para os resultados	
		Baixo	Alto
Alto	Baixo	Cultura prudente	Cultura de integração
	Alto	Cultura apática	Cultura exigente

Fonte: GOMES, 1993: 63, adaptado de Sethia & Glinow

⇒ **A cultura apática** – Exige indiferença perante as pessoas (*condições de trabalho dos professores e alunos*) e os resultados (*níveis de aproveitamento atingindo pelos alunos e de qualidade de ensino dos professores*). Os critérios de governação são, frequentemente, determinados por interesses políticos, mais do que pela eficácia. Reina um estado geral de cinismo e desmotivação originado numa liderança inepta e alienada. Uma organização onde reina este tipo de cultura pode ter problemas internos e externos, pondo em risco não só o clima escolar mas a sua própria estabilidade. Uma escola que se caracterizasse deste modo revelaria um estado generalizado de desmotivação (ibid: 64).

⇒ **A cultura exigente** – Exige bons resultados aos membros da organização embora mostre pouco interesse pelo seu bem-estar. É portanto direccionada para o sucesso. As recompensas estão em função dos resultados individuais. As pessoas são vistas como algo a gastar. Os seus valores básicos são a competição, o sucesso, a inovação e o risco (ibidem).

⇒ **A cultura prudente** – Revela um alto interesse pelo bem-estar dos membros, mas não lhe impõe padrões de realização. Isto significa que no caso das escolas, os professores demonstram grande preocupação com a harmonia das relações interpessoais com e entre os alunos. Os conselhos directivos, regem-se mais por princípios de consideração do que por questões relativas à execução de tarefas. O trabalho em grupo, cooperação, conformidade e obediência aos superiores são valores considerados e recompensados. As organizações deste tipo revelam um clima social calmo, com níveis reduzidos de conflito, pois promove a conformidade entre os dirigentes e os restantes membros da organização (ibidem).

⇒ **Cultura de integração** – Este tipo de cultura situa-se em níveis elevados relativamente às duas dimensões. Os pontos fortes de cada actor são recompensados, os pontos

fracos são considerados irrelevantes. Há uma tendência para o igualitarismo e para a informalidade. Este tipo de cultura enfatiza sobretudo o sucesso do grupo e da organização. Os valores importantes são: a cooperação, a criatividade, a auto-determinação, a capacidade de correr riscos e a liberdade de experimentação de ideias novas. Esta tipologia apresenta a cultura integrativa como a mais atractiva (ibidem).

1.2.2 – TIPOLOGIA DE CULTURAS BASEADA EM TRANSACÇÕES SOCIAIS

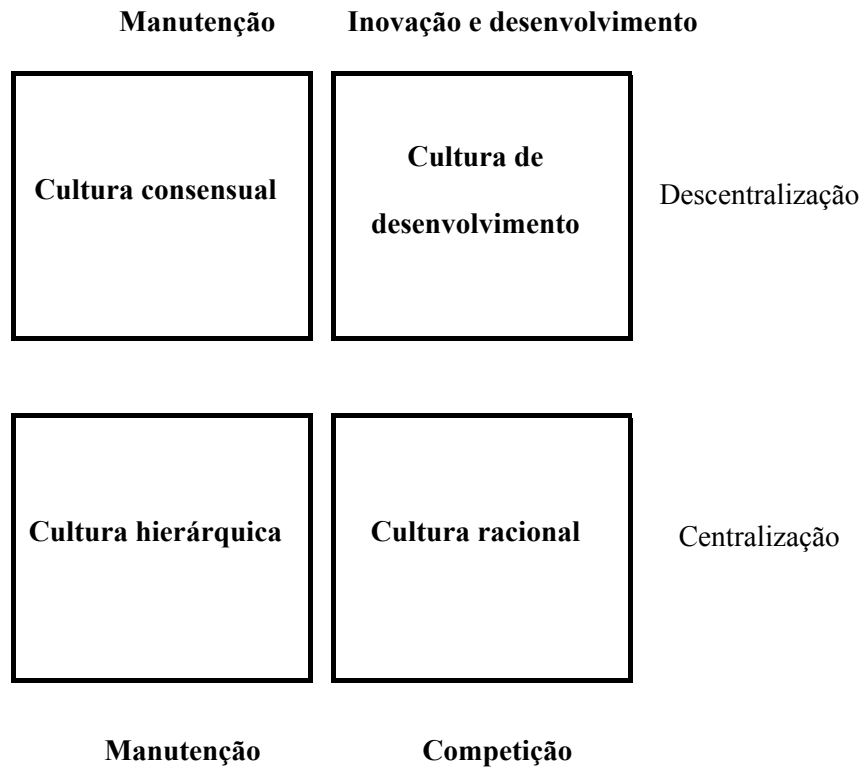
SANCHES, (1992: 67-72) apresenta-nos um estudo realizado por Quines e McGrath (1985) que permitiu a identificação de quatro tipos culturais baseados nas crenças reveladas quanto ao modo como se processam as interações sociais entre actores organizacionais. As transacções sociais implicam não só factos, ideias, e sentimentos, mas também formas de comunicar e resolver problemas.

Esta tipologia define quatro perfis culturais em termos das seguintes dimensões :

- a) finalidades organizacionais,
- b) critérios de execução,
- c) locus de autoridade,
- d) bases legítimas de poder,
- e) orientação relativa à tomada de decisão, estilo de liderança, conformidade, avaliação e motivação.

A combinação dos parâmetros da orientação do sistema com a distribuição do poder, determinam quatro tipos de cultura que passamos a apresentar.

Orientação do sistema



Fonte: SANCHES, 1992: 69, adaptação de W. Hoye – C. G. Miskel, 1987: 60

⇒ **Cultura racional** – Tem uma orientação competitiva; a eficácia é a principal preocupação. Os membros são orientados para a competência profissional, sendo o controlo dos resultados uma preocupação constante. A cultura insere-se num contexto centralizado de poder; a gestão é caracterizada pela exigência e produtividade (ibid: 70)

⇒ **Cultura de desenvolvimento** – Está marcada pela descentralização do poder. A base do poder é fundamentada em valores. O foco principal é a ligação com o meio (*por exemplo, uma escola com uma cultura de desenvolvimento criará mecanismos de incentivo a projectos pedagógicos inovadores, mesmo que impliquem riscos*). Recorrerá ao apoio externo para adquirir recursos que permitam financiar projectos inovadores da escola. Uma escola deste tipo cultural tem um tipo de liderança que incentiva o empenhamento dos professores e a adesão dos alunos aos valores que a comunidade escolar perfilha. Há uma identificação com os valores da escola. "A cultura de desenvolvimento revela-se numa escola

em que há apoio dos órgãos de gestão para a criatividade, originalidade e invenção" (ibidem). Em suma, este tipo de cultura tem um dinamismo interno que conduz à abertura, à mudança, e expansão e renovação.

⇒ **Cultura consensual** – É caracterizada pela descentralização do poder. Orientado para a manutenção do sistema, as interações são baseadas na discussão, participação e consenso. Há um elevado grau de abertura e confiança. A liderança exerce-se muito mais em torno do apoio às pessoas fomentando o espírito de equipa. Há uma ligação dos actores à organização o que facilita o seu próprio envolvimento e participação (ibid: 71).

⇒ **Cultura hierárquica** – É muito estruturada e formal. O poder está centralizado. O clima interno realça o respeito pelas regras e a estabilidade. É portanto uma cultura resistente à mudança. Os valores centrais desta cultura são a previsibilidade, a coordenação, a estabilidade e a responsabilidade (ibidem).

1.2.3 – TIPOLOGIAS DE CULTURAS SEGUNDO PETERS E WATERMAN

As tipologias de culturas delineadas por PETERS & WATERMAN (1987) constituem um instrumento de análise das organizações que ultrapassa os tradicionais instrumentos destinados a medir o envolvimento organizacional .

Peters e Waterman consideram, ainda, a existência de *culturas fortes* e *culturas fracas*, tendo como ponto de referência o maior ou menor impacto que as culturas organizacionais têm no comportamento dos seus membros e na relação que estabelecem entre si e com a própria organização.

Numa *Cultura forte* os valores importantes da organização são firmemente sustentados e partilhados pelos seus membros, pois quantos mais aceitarem os valores centrais da organização maior é o seu compromisso e, portanto, mais forte será a cultura. De acordo com esta definição uma cultura forte exercerá uma grande influência no comportamento dos seus membros, pois o grau com que se partilham os valores e a sua intensidade produzem um clima onde há um profundo controlo dos comportamentos. Além disso, gera-se um consenso entre os seus membros em relação a tudo o que representa a organização criando-se uma coerência, lealdade e compromisso com a organização, pelo que se poderá afirmar que uma cultura forte pode substituir o formalismo. Quando uma organização é muito formal tudo é previsível, ordenado e consistente. Por outro, uma organização com uma cultura forte consegue atingir estes objectivos sem necessidade de muitos documentos escritos, permitindo-nos acrescentar, então, que o formalismo e a cultura são dois caminhos diferentes para um mesmo destino.

No entanto, e dada a heterogeneidade física, estrutural e organizacional da escola no nosso país, não parece tão evidente esta posição, já que nós deambulamos por modelos profundamente burocráticos e modelos mais ou menos anárquicos, em que os profissionais do ensino se vão, de uma forma mais ou menos explícita, "encaixando".

Além disso, e perfilhando um pouco a opinião de ANTÓNIO NÓVOA (1990), ao termo cultura organizacional à escola Portuguesa é "algo irrealista" já que nela se vive(u) uma atmosfera administrativa centralizada e burocrática. Daí que se questione a existência de uma cultura escolar que ultrapasse o limiar do tecido social em que se insere, e se consiga individualizar para além do quadro contextual a que pertence.

Contudo, e sem defender que cada escola, por si só, possui uma cultura profundamente diferenciada da de todas as outras, aceitamos a existência de uma identidade específica de cada escola, como expressão da significação atribuída pelos sujeitos intervenientes na comunidade educativa; para além de todos os condicionalismos impostos

pela administração cada escola "constrói-se" pelo processo simbólico e cultural que ocorre no seu contexto organizacional.

No entanto, o seu enquadramento numa tipificação determinada não é de todo pacífico e acessível, pois as escolas não se integram claramente em nenhum dos tipos apontados, ou porque as suas culturas representam uma mistura, ou porque passam por transições.

Ao concluirmos o nosso estudo sobre tipologias de culturas organizacionais temos a noção que representam tipos puros e nessa medida são meras abstracções não existindo na realidade. No entanto estas tipologias têm a utilidade de descrever e caracterizar.

2 – CULTURA ESCOLAR

A abordagem cultural das organizações e o conceito de cultura organizacional impõem que se enfoquem os aspectos simbólicos no interior das organizações, e se valorize a atribuição de significado aos vários momentos da vida e da realidade organizacional pelos diversos actores. Uma vez que permite entender a organização como um sistema partilhado de significados e compreender os esquemas interpretativos aceites pelos membros da organização, o conceito de **cultura organizacional** contribui para a compreensão das determinações da acção no interior da organização.

Abordando a escola numa perspectiva organizacional, torna-se imperioso analisar a dimensão cultural que actualmente emerge como um novo paradigma de análise das organizações e foco importante para a compreensão da sua vida e funcionamento. As escolas passaram, então, a ser vistas como construções sociais e não como entidades substantivas. As pesquisas em administração educativa adoptaram o termo cultura, para definir a singularidade social de uma comunidade organizacional própria, já que a cultura escolar é a única variável

que permite entender como realizar a unidade organizacional e como se articulam os "símbolos, os mitos, e de uma forma geral processos partilhados de *significações que garantem às escolas não apenas credibilidade e legitimação mas a ideia de unidade, que as permite diferenciar de outras organizações sociais*" (SARMENTO, R., 1994: 95).

Esta abordagem cultural facilita, ainda, a interpretação da natureza e do significado das relações organização – contexto externo; estas são sempre conduzidas a partir da atribuição de significado pelos actores ao contexto com o qual se relacionam, sendo a partir daquela que se definem estratégias; estas estratégias de ligação com o contexto são determinadas não por ele próprio, mas pelas significações que os actores lhes atribuem.

Além disso, a abordagem cultural e o conceito de *cultura organizacional* contribuem para a percepção da mudança organizacional, já que esta é paralela à mudança de representações ou de cultura, ou então não é uma mudança verdadeira ou duradoura.

No que concerne à análise de uma realidade tão particular como é a Escola, o conceito de cultura organizacional é decisivo para a sua compreensão, não só porque as escolas são organizações culturais, mas também porque, e citando TYLER, (1991) "*As escolas existem enquanto organizações não porque estão integradas em sentido estrutural, mas porque encarnam determinados mitos legitimadores que se expressam de forma cerimonial e ritualizada*".

Embora se possa questionar a cultura da escola em Portugal, onde ainda prevalece uma administração centralizada e um modelo burocrático de administração, a verdade é que há diferenças entre as escolas, e cada escola aparece com uma cultura peculiar que constitui um elemento diferenciador das suas práticas, motivo que leva certos professores a dizerem que se sentem muito bem numa escola e, esses mesmos professores, a afirmarem que não se sentem muito bem noutra. Esta cultura de escola é sem dúvida, o que confere à escola um "rosto próprio", e neste rosto será provavelmente espelhado aquilo que os diversos actores, de uma forma participada, forem capazes de definir no projecto educativo. Neste processo de

interacção, é de salientar que as características dos membros de cada organização a sua apreciação das coisas e o seu sistema de valores, condicionam a organização mas também condicionados por ela "*através das suas estruturas e das suas políticas*" (LAROCHE, 1991: 369).

As características da Teoria Z⁵, aplicada às escolas inclui confiança, subtileza, familiaridade; partilha do controle e tomada de decisão; treino em planificação, processos organizacionais, sistemas orçamental e skill interpessoais; motivação através do próprio interesse e importância na qualidade da educação (FROST, 1985: 73).

Estas características apontam para a necessidade de, numa escola, todos os seus membros entenderem a linguagem, a tecnologia, e os objectivos da organização, para que possam confiar nela e manter uma importante discussão e interacção entre a direcção, professores, alunos, pais e restante comunidade, no sentido de melhorar o seu funcionamento e procurar o bem estar dos seus membros. A organização é assim, mais do que uma forma racional de coordenar e controlar um grupo de pessoas. É algo que tem personalidade e pode ser rígida ou flexível, amável ou desagradável, inovadora ou conservadora, e pode ser entendida como uma construção social particular.

Esta perspectiva cultural proposta, como assinala NIAS (1989), citado por RODRIGUEZ (1996:112) tem-se revelado, nos últimos anos uma poderosa "ferramenta" da investigação educativa, que é utilizada pelos que consideram a cultura como uma variável essencial das organizações, que lhes condiciona a eficácia (corrente de escolas eficazes – Rossman, Corbertt), e também pelos que apontam a necessidade de emergência, no interior da própria escola, de elementos culturais idóneos para a melhoria escolar – colegialidade (LIEBERMAN, 1988); colaboração (NIAS, 1989); participação, responsabilidade e liderança

⁵.- Esta teoria é o desenvolvimento dos conceitos da Teoria X e a Teoria Y de McGregor's. A diferença entre elas é que estas últimas tentam distinguir os estilos de liderança pessoal de um supervisor individual, enquanto a Teoria Z se preocupa com a "cultura de toda a organização", ou seja, não importa tanto as atitudes ou o comportamento de um supervisor, mas a diferença que a cultura organizacional provoca na maneira como toda a organização interage. A Teoria Z da cultura envolve a responsabilidade individual, uma consensual tomada de decisões, avaliação e promoção lenta, um sistema de controlo informal e uma extensa obrigação para todos os aspectos da vida dos membros da organização, incluindo a família.

efectiva (SIMPSON, 1990) – emergência que, segundo DEAL (1990), exige dos membros da comunidade escolar o afastar-se dos antigos elementos e o aproximar-se dos novos.

Contudo, e na opinião do autor acima citado, a perspectiva cultural tem ainda de fazer um esforço grande para explicar a dinâmica da realidade escolar, através do desenvolvimento de cinco aspectos concretos:

- clarificar a definição do termo.
- dedicar maior atenção a aspectos que estão na essência da cultura educativa, as crenças e os valores partilhados.
- realizar estudos detalhados em escolas diversificadas e criar tipologias adequadas.
- estudar a actividade micropolítica que se desenrola no seio da escola como organização social e que se manifesta nos processos de inovação que se iniciam na própria organização.
- procurar as relações entre a cultura das escolas como microssistemas e as forças macrossociais em que elas se inserem.

Como já referimos anteriormente, o estudo da cultura escolar, tem assim, seguido duas tendências complementares. Uma, considera a cultura como uma variável da escola tal como o são a estrutura, a liderança e a população escolar; a outra vê a cultura não como algo que tenha a organização, mas como sendo a sua própria essência, pelo que toda a organização é uma cultura.

Percorrendo um pouco a literatura pedagógica e organizativa dos últimos anos (ESCUDEIRO, 1988, BOLMAN e DEAL, 1984; SCHEIN, 1988; SMITH e PETERSON, 1990; GONZÁLEZ, 1990 e 1991), encontramos diferentes conteúdos como específicos da cultura escolar – simbologias; artefactos; valores; formas de interpretação da realidade; crenças implícitas do grupo; comportamentos partilhados; percepções; normas; tradições; pressupostos; sentimentos; acções (interpretação).

Alguns autores enquadram-se, segundo OUCHI e WILKINS (1985: 468), no campo das teorias macro-analíticas da cultura organizacional, que salientam a interação entre as culturas nacionais e as culturas profissionais dos professores por um lado, e, os menos radicais, apontam a correspondência entre a cultura dos professores e as políticas, a aparência, o humor e o role-distancing.

Outros estudos referenciam a cultura da escola através da liderança, considerando o líder não só o facilitador das estruturas e da tecnologia, mas também dos símbolos e formas de entendimento, constituindo-se, assim, como o núcleo central dessa cultura. Esta linha opõe-se à de SCHEIN (1990), já que considera a liderança como o processo e uma actividade de reflexão que desagua numa experiência partilhada por todos os membros de uma escola.

Perfilhamos, por isso, a ideia de M^a. T. GONZÁLEZ (in DELGADO, 1993: 370) quando afirma que o conceito de cultura escolar é um conceito que engloba muitas matizes, e o define como a forma "*como os membros de uma organização escolar organizam a sua experiência*", interpretando, partilhando e negociando significados dessa experiência na organização.

Das várias características da cultura organizativa apontadas nos diferentes estudos sobre este campo podemos assim concluir que a cultura escolar não é um conjunto de valores da realidade objectiva e observável, mas da realidade percebida e interpretada pelos sujeitos.

Daí que consideremos a **Cultura Escolar** como algo de vivido, percebido, partilhado e assumido, de uma forma mais ou menos explícita, pelos membros da comunidade escolar inserida num determinado contexto educativo.

As normas escolares, as atribuições do tempo e do espaço, os comportamentos da população escolar e as suas expectativas são, entre outros, indicadores da cultura da escola.

Estas percepções formam um ambiente simbólico que é expresso, sinteticamente, pelas metáforas.

Concluindo, a cultura de escola é então um "*sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola*" (TEIXEIRA, M., 1995: 79). Assim a escola é uma realidade em mudança cujo modelo não é, de todo, previsível. Ela vai ser fortemente influenciado pela realidade cultural dos actores e pelas variadas culturas que contribuem para a sua elaboração, mas sempre assente nas bases da sua cultura organizacional que constituem um património colectivo a transmitir aos vindouros durante o seu processo de socialização.

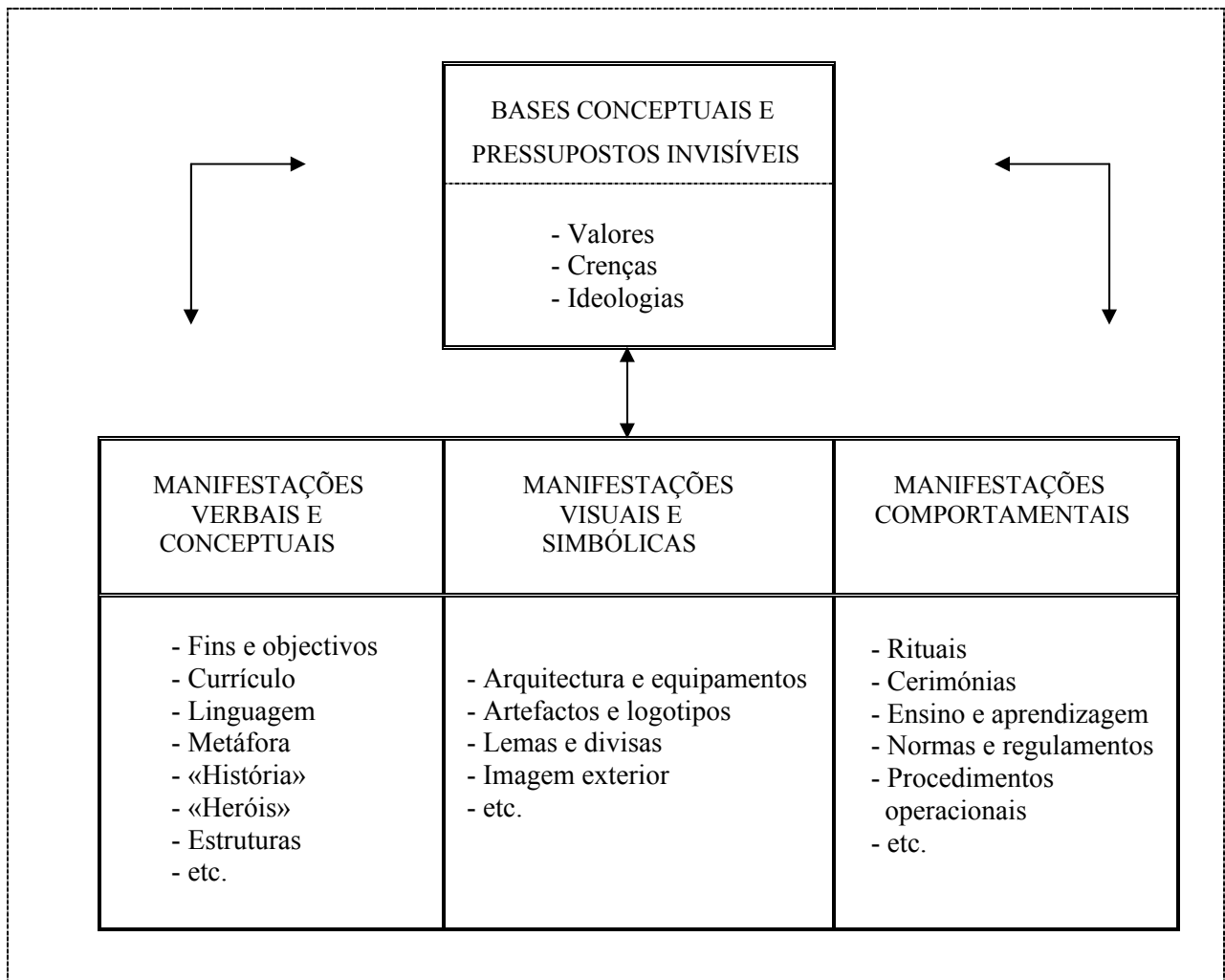
3 – ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

NÓVOA, A., (1995: 30) diz que a "*cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interacções que estabelece com comunidade*". Adaptando um esquema de Hedley Beare (1980) NÓVOA procurou mostrar alguns elementos de cultura organizacional da escola, sistematizando numa zona de invisibilidade e numa zona de visibilidade que integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica.

O quadro que se apresenta de imediato sintetiza de modo esquemático alguns dos elementos da cultura organizacional escolar.

Elementos da Cultura Organizacional

Interacção com a comunidade



Interacção com a comunidade

Fonte: Nóvoa, 1995: 30

⇒ Bases conceptuais e pressupostos invisíveis

Este conjunto de elementos integra os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização (ibid: 31).

Os valores – dão significado às acções sociais e são um quadro de referência para os comportamentos individuais ou grupais (ibidem).

As crenças – são um factor de mobilização dos actores e da qualificação das actividades no seio da escola (ibidem).

As ideologias – nos seus aspectos consensuais e conflituais são uma componente importante para a compreensão social da realidade, ou seja, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos actores sociais.

Encontram-se nesta zona os elementos-chave das mudanças organizacionais (ibidem).

⇒ **Manifestações verbais e conceptuais**

Esta categoria integra um conjunto de elementos conceptuais que devem ser escritos, como sejam, os objectivos da organização, o organigrama, planos de estudos. Integra ainda a linguagem utilizada pela escola, as metáforas utilizadas pela direcção e pelos professores para justificarem a sua acção. Compreende ainda o «herói» ou seja, os indivíduos que entraram na lenda ou na história do estabelecimento escolar e que pode ser personificado na ideia-força da escola, e as «histórias» ou «narrativas» que marcaram a vida da escola e que se tornaram um elemento de referência social (ibidem).

⇒ **Manifestações visuais e simbólicas**

Fazem parte desta categoria todos os elementos que têm forma material e que identificam a instituição escolar: a arquitectura do edifício escolar, os equipamentos, ocupação dos espaços, cores, limpeza, etc. Outros elementos característicos de certas escolas: as batas ou uniformes dos alunos, vestuário de professores e funcionários, os logótipos, lemas ou divisas com que a escola se apresenta para o exterior, tanto em publicações como no papel utilizado e inscrições colocadas nas paredes (ibidem).

⇒ **Manifestações comportamentais**

Esta categoria inclui tudo o que possa influenciar o comportamento dos actores: as actividades normais da escola e o modo como são desempenhadas (*prática pedagógica, reuniões, exames, avaliações, escolha da direcção*) o conjunto de normas que orientam essas

práticas; os rituais e cerimónias como sejam: a abertura do ano escolar, festas, convívios... Esta categoria integra a participação dos pais e autoridades locais na vida da escola (ibidem).

"A totalidade destes elementos da cultura escolar têm que ser lidos ad intro e ad extra ou seja têm que ser equacionados na sua «interioridade» mas também nas relações que estabelece com a comunidade educativa envolvente" (ibid: 32). Esta dimensão é preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo. Se de facto, a cultura de escola desempenha um papel de integração é também um factor de diferenciação externa, sendo que as modalidades de interacção com o meio envolvente constituem um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas.

4 – CULTURA ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO PARENTAL

Após a reflexão sobre os elementos da cultura de escola e depois de termos exposto algumas das vantagens da colaboração entre a escola e a família, no capítulo da participação, pois como diz MARQUES, R., (1993: 107) *"um dos objectivos mais importantes da relação Escola-Família é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos seus filhos"*, perguntamos: «Será que cultura de escola favorece a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos?»

Para AFONSO, N., a cultura da escola, dominada pelas perspectivas dos professores, sobre as finalidades do envolvimento de pais, pressupõe a ideia de que os pais dos alunos com problemas precisam de vir à escola, desvalorizando mesmo a presença dos outros pais. Do que decorre que o facto de ser chamado à escola, está associado a uma experiência negativa, que muitos tendem a evitar, deliberadamente ou não. Disto resulta, aquilo que o autor chama de situação absurda, pois os poucos pais que vão à escola são justamente aqueles cuja participação é considerada desnecessária (cfr. 1993: 147-148). Ainda de acordo

com AFONSO, N., a cultura dominante na escola só considera necessária a participação dos pais nos termos definidos pela própria escola e só é desejada se tiver carácter de colaboração, ou seja, nesta perspectiva os professores só queriam os pais para seus "auxiliares"⁶. SARMENTO, R., refere que o tema que aparece como dominante na literatura sobre cultura docente é a crise de interacção com os pais, pois, para os professores, os pais aparecem como elementos imprevisíveis; eles não sabem quando ou como a sua autoridade será afrontada. Por isso refugiam-se numa estratégia que valoriza o seu saber profissional, que não é delegável, como forma de garantir a sua autonomia e que os leva a afirmar que "*os pais têm direito a uma participação limitada nas escolas porque lhes falta competência pedagógica para intervir*" (o.c.: 75).

Sendo a escola cultural, "*uma escola produtora de culturas, baseada na autonomia do estabelecimento escolar e na noção de parceria*" (ibid: 110), e assente no modelo de escola pluridimensional, parece-nos ser este tipo de escola que mais favorece uma cultura de participação dos pais. É precisamente na componente extra-curricular e de interacção que a participação dos pais na vida da escola pode assumir as amplas tipologias propostas por EPSTEIN, J., e DAVIES, D., (1989) tanto no trabalho voluntário de apoio aos professores, como nas tomadas de decisões (ibidem).

Pela primeira vez, neste sentido apontou o Decreto-Lei 172/91 ao alargar a participação dos actores internos à escola para a participação externa (*pais e elementos da comunidade*) alargando-se assim as fronteiras da escola e viabilizando-se o alargamento e aprofundamento das práticas participativas.

TEIXEIRA, M., por sua vez aposta "*numa cultura de participação, assente sobre os princípios da negociação e da partilha*" (o.c.: 80) e a autora acha que "*as estruturas de negociação e de participação nas decisões são fundamentais nas organizações que apostam na criatividade*" (ibid: 81). Como a autora, temos a convicção de que nas nossas escolas se

⁶- AFONSO, N., refere um estudo de Boavida realizado em 1984, que chegou a uma conclusão interessante: a participação dos pais era considerada útil (pelos professores) quando era necessário pressionar a burocracia ministerial para a afectação de recursos ou para a solução de problemas específicos (cfr. o.c.: 80).

está a desenvolver uma cultura de escola assente em princípios de participação e de negociação com os diversos actores. São disso exemplo a elaboração dos projectos educativos, planos de actividades e reuniões do conselho escolar com a representação dos pais.

5 – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE VALORES

A definição genérica de cultura de escola como valores, crenças, tradições partilhadas, faz emergir o conceito de valor. MARQUES, R., (1993: 25) refere que "*quando os valores coincidem com os da família, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade*". Mas será que nas escolas de hoje, com populações estudantis cada vez mais heterogéneas, em que professores e pais, têm raízes culturais tão diferentes, se pode falar num sistema partilhado de valores? É possível o consenso no campo dos valores?

A actual reforma curricular do ensino visando estas rupturas culturais procura dar resposta a algumas exigências da Lei de Bases do Sistema Educativo ocorrendo no momento em que parece manifestar-se uma alteração na estrutura dos valores da sociedade portuguesa. A formação pessoal e social relevada na Lei de Bases do Sistema Educativo quase como a meta da educação em Portugal, cujos objectivos trespassam todas as disciplinas, para atingir o «clímax», na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social ou Formação Moral e Religiosa.

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo CUNHA, (1994: 59-80), diz que o ingrediente final da educação moral são os valores espirituais, pois são eles que dão sentido à existência da actividade humana e que, portanto, contribuem para a construção da identidade da pessoa e são fonte e definição correcta da sua moralidade. E o autor continua dizendo que:

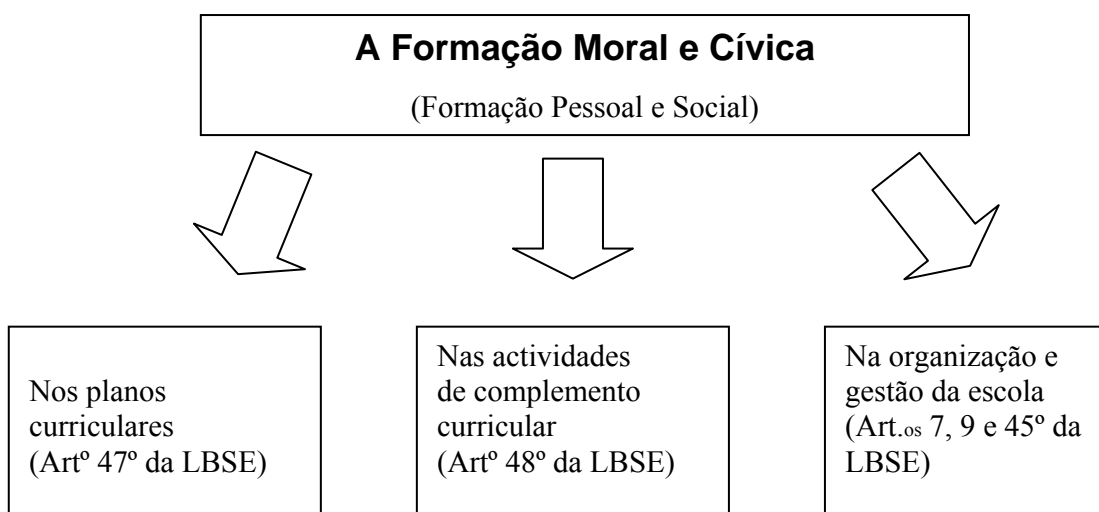
- "*O sistema educativo deve organizar-se de modo a assegurar a formação cívica e moral dos jovens;*

- *Essa formação consiste numa educação para os valores, nomeadamente os valores individuais da liberdade, da autonomia e da responsabilidade e os valores sociais da abertura ao outro, da solidariedade, da intervenção e da crítica;*
- *A formação moral deve concretizar-se em todos os níveis do sistema educativo, desde a educação pré-escolar ao ensino superior;*
- *Esta formação moral deve concretizar-se, de modo especial no currículo académico do ensino básico numa área de formação pessoal e social.*
- *A formação moral inclui a formação do carácter, o que significa, a criação de hábitos e atitudes." (ibid: 66-77).*

Estas teses que podem deduzir-se claramente do texto da LBSE implicam, sem dúvida, um mandato claro de promover a educação moral e cívica dos jovens, e explicam já algumas determinações organizativas. No entanto, muito fica em aberto, quer do ponto de vista organizativo, quer do ponto de vista do conteúdo e dos métodos dessa formação.

O quadro que se segue sintetiza de modo esquemático esta concepção de formação pessoal e social.

Concepção da Formação Pessoal e Social no D.L. n°286/89



Fonte: CUNHA, 1994: 78

Por sua vez GAMEIRO, (1974: 59) diz que "*a ajuda educativa consiste no contributo intencional, que o educador dá ao educando para aderir progressiva, consciente e*

livremente aos bens ou aos valores(...) a pessoa deve ser considerada como o valor fundamental".

Esta problemática dos valores e do papel que cabe aos educadores é igualmente abordada no relatório da UNESCO, onde se atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades e se encara o próximo século como o tempo em que, por toda a parte, *"indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como um meio para alcançar um fim, mas como um fim em si mesmo"*. Ao professor é atribuído um papel fundamental, tornando-se *"não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida"*⁷. Será que, finalmente, no século XXI, se irá concretizar o sonho de Thomas MORE (1995) na sua ilha da "Utopia" de que se publicasse um decreto que estabelecesse menos horas de trabalho para que os cidadãos se libertassem da escravidão do corpo cultivando livremente o espírito?

Da leitura dos princípios gerais da LBSE e do último relatório da UNESCO fica claro que se rejeitam os modelos de educação tradicional, sobretudo os que apostavam na autoridade e na inculcação directa de valores, embora estes devam estar presentes em toda a acção do professor. Porém várias questões persistem:

- até que ponto a herança familiar e o ambiente sócio-económico do aluno condiciona a sua aprendizagem?
- quais os valores que devem orientar toda uma vida?
- como deve o professor orientar a sua actividade, guiando os alunos, sem modelar os espíritos, mas demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais?

⁷.- Do *Relatório* para a UNESCO da **Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, intitulado "Educação – um tesouro a descobrir": 133.

— o professor deve educar de forma mais permissiva ou mais autoritária? Na educação deve predominar a liberdade ou a autoridade?

— o professor deve educar para o presente ou para o futuro?

Muitas outras questões podiam ser colocadas, já que, como refere CABANAS (1988: 215), "*a educação é uma realidade problemática no sentido de que oferece uma natureza antinómica*". O autor, a este propósito identifica vinte antinomias, admitindo que algumas podem ser agrupadas e outras subdivididas.

Sem pretender seguir a metodologia de Cabanas, será dado mais à frente particular destaque, neste contexto, a uma dessas antinomias: autonomia/ responsabilidade.

Antes de se passar à análise desta antinomia, aprofundaremos um pouco o conceito de valor como algumas das suas características e seguidamente procuraremos fazer uma breve referência à importância de uma educação para a cidadania que, de alguma forma, enquadra aquela antinomia.

5.1 – CONCEITO DE VALOR (ES)

As coisas não nos deixam indiferentes. Preferimos umas a outras: há as que nos atraem e as que nos causam repulsão. Assim a valoração é um processo natural.

RIBEIRO DIAS define «valor» como "*preço, qualidade, excelência que explica porque uma coisa é reconhecida, desejada, apreciada, louvada e, como tal, é perfectiva de outra e por outro lado só pode definir-se enquanto está relacionada com o que é perfeito, com a perfeição ou pletora do ser*" (1993: 17). Para Guy ROCHER o «valor» "*é uma maneira de ser ou agir que uma pessoa ou uma colectividade reconhecem como ideal e que faz com que os seres ou as condutas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis*" (1989: 68). Nesta medida o valor situa-se na ordem ideal e não na dos objectos concretos ou

dos acontecimentos. Enquanto ideal, o valor implica a ideia duma qualidade de ser ou de agir superior, a que se aspira ou em quem nos inspiramos. A este título o valor não é menos real que as condutas ou os objectos em que se concretiza ou por que se exprime. Os valores não constituem um mundo à parte do mundo das coisas ou dos actos.

ANDRADE faz a distinção entre «valores pessoais» e «valores sociais». Estes, também designados valores **éticos**, reflectem a orientação geral da sociedade em que se vive, tendo por isso um significado geralmente aceite por todos. Podem ser exemplo dos valores sociais ou éticos a justiça social, a liberdade, etc. os valores pessoais, a que outros autores chamam **morais** são os que se aplicam nas decisões da vida pessoal de cada um e podem ser considerados como interpretações dos valores sociais ou simplesmente como preferências pessoais (cfr. 1992: 66)

5.2 – CARACTERÍSTICAS DOS VALORES

O valor moral é pessoal, embora situado num contexto especialmente social; acreditamos que valem, num dado momento histórico. É universal⁸ vale nas mesmas condições, para qualquer outro, embora percebido e actualizado segundo os determinantes históricos locais. Os valores têm natureza racional, mas isso não significa que sejam sempre conscientes, "*os valores condicionam e dirigem a acção humana, quer sejam conscientes ou não*" (ANDRADE, 1992: 49). Entende ALTE DA VEIGA que "*agir racionalmente não implica ter tudo fundamentado lógica e perfeitamente, mas apenas manter os nossos actos abertos a um sério criticismo; (...) a racionalidade auto-justifica-se na liberdade*" (1991: 120). Este autor caracteriza os valores pela manifestação de uma dupla aporia: "*na medida*

⁸.- Dizer que um valor é universal, não significa defender a posição universalista, segundo a qual "*existem valores universais, isto é, comuns a todos os homens, independentemente da sua cultura, sociedade, raça, etc.*" (ANDRADE, 1992: 56). A posição de KANT, defensor deste paradigma, pode ser caracterizada por uma célebre frase: "*Age apenas segundo a máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne universal*" (ibid: 57).

em que é racional, tem que «auto-justificar-se»; na medida em que traduz uma realidade específica, oscila para o «a-racional»" (ibid: 121). Os valores dependem da percepção da verdade (nesta linha não se podem considerar imutáveis), que se vai alterando e aperfeiçoando através dos tempos, sendo este aperfeiçoamento fruto do trabalho de reflexão.

Um outro traço característico dos valores é que eles se organizam hierarquicamente. As pessoas consideram que certos valores são mais importantes que outros e estão por isso mais dispostas, em caso de conflito a sacrificar uns em favor dos outros. Numa sociedade surgem efectivamente poucos valores novos. Acontece que certos valores enfraquecem e são substituídos por uma das suas variantes. A mudança nos valores não passa de uma alteração na hierarquia dos valores. Exemplificando: o valor que se dá ao trabalho, ao "ser alguém bem sucedido na vida", não é um valor dos tempos actuais. Porventura o que acontecia noutros tempos era que o valor que se dava à família se sobrepunha ao que agora é dado ao trabalho; o valor que o homem dá ao trabalho também pode ser justificado por querer proporcionar as melhores condições possíveis de vida à família (não pretendemos aqui fazer um juízo de valor sobre o que é bem ou mal, limitamo-nos a constatar, o que para nós, é a realidade).

Os valores não são factos: um facto «é», um valor «deve ser». Mas se eu escolho é porque dou agora o meu assentimento a uma razão, que não é intuição de verdade, mas "*a busca através de muitos passos dolorosos e rectificad*os" (ALTE DA VEIGA, 1994: 4). Nesta dimensão, segundo este autor, "*o consenso, no campo dos valores, só pode existir «perante o infinito» isto é perante a **consciência comum e partilhada da Verdade e do Bem***" (1991: 120)

Refere ROCHER (1989: 81) que "*os valores devem ser partilhados pelos membros de uma colectividade; a adesão a valores comuns é condição de participação na colectividade*".

No que se refere à escola, a partilha de valores pelos diferentes actores da comunidade educativa passa por se estabelecerem pontes de comunicação, de continuidade

entre a cultura da escola e as culturas das famílias dos alunos. Para MARQUES a melhor forma de criar esta continuidade, entre a escola e os valores culturais das famílias, é abrir a escola aos pais, proporcionando-lhes comunicação frequente, o "*que permite aproximar currículos escolares a diferentes tipologias culturais necessariamente existentes em comunidade heterogêneas e pluralistas*" (1993: 112).

5.3. A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA COMUNIDADE EDUCATIVA

Educar para a cidadania, em Portugal, tem, pois, de ter claro o quadro de referências de um país que é uma "*República, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária*".⁹

Ser cidadão num país como o nosso, em que, actualmente se garante o aprofundamento da democracia participativa, e não meramente formal, é muito estimulante para a juventude, se para isso for sensibilizada muito cedo. Desta forma a construção da cidadania passa pela promoção de uma democracia participativa. Assim, mais do que estarem democraticamente representados, alunos, professores, pais e restante comunidade educativa devem ser formados para exercer as suas funções de cidadãos activos e responsáveis no âmbito das suas funções. Esta alteração de perspectiva da representatividade para a participação foi imposta por uma organização social cada vez mais complexa, pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação que além de pressuporem a necessidade de procedimentos democráticos, pressupõem principalmente uma formação cívica mais pertinente necessária ao exercício da democracia.

⁹- O artigo 13º da Constituição da República Portuguesa (CRP – revisão de 1977), define o Princípio da Igualdade:

"1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei..

2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social."

Há necessidade de diálogo e negociação de interesses em conflito, num sistema que é cada vez mais pluralista, e na procura da justa medida entre autonomia e controle. No entanto, um excesso de confiança na participação dos cidadãos traz consigo alguma utopia. Como afirma BOBBIO (1985), numa citação de CARRACEDO (1998: 14) "*uma maior participação cívica levaria – pelo seu excesso de democracia – à ingovernabilidade.*"

O que nos parece inquestionável é a pertinência de dar mais espaço e tempo às iniciativas dos cidadãos e daí a inevitabilidade de uma formação para o exercício da cidadania que dê lugar a estas crescentes exigências de pluralismo. O exercício da democracia implica conjugar a responsabilidade colectiva e individualidade, ou seja, a participação onde se efectiva a cidadania, a responsabilidade partilhada com o objectivo do bem comum, e o princípio da autonomia. E, para o exercício de uma cidadania democrática activa é preciso consciência democrática e igualdade de oportunidades.

O que está em causa é necessidade de desenvolver uma forma de cidadania que ajude a eliminar as condições ideológicas e materiais que fomentam a segregação, a marginalização, isto é, o desenvolvimento da cidadania visa contrariar formas de segregação através de diferentes formas de cultura, de respeito pela diversidade, e tem lugar não só na escola como na família, e em outras formas de vivência social. Um cidadão democrático não se forma exclusivamente no contexto escolar.

No entanto, e porque o poder dos meios de comunicação de massas é tal que impinge interpretações nem sempre democráticas de realidades plurais, a escola pode assumir, de facto, um papel de charneira na formação para a cidadania. Os curricula deveriam estar elaborados de forma a facultar aos alunos depararem-se com situações análogas às que vão ter que encarar no "mundo real", sobretudo aqueles que vão contra princípios democráticos básicos, proporcionando o exercício de habilidades que estes irão necessitar para efectuar uma análise crítica da sociedade em que se integram. Como afirma JOHN CHILDS, (1935)

citado por GIROUX (1993: 140) "*a escola deve formar os jovens no sentido dos valores éticos da democracia social*".

A formação para a cidadania implica que não se encare a escola como estando exclusivamente ao serviço da indústria e da cultura, servindo como mero recurso das empresas e a sua utilidade medindo-se pelo que pode contribuir para o crescimento económico e padronização cultural. Esta não se pode demitir nem menosprezar a sua função de promoção de formas de respeito pelo pluralismo e pela diversidade e vinculando a comunidade educativa à necessidade de se experimentar a si própria e de se relacionar com os outros bem como de promover a solidariedade, que deve ser também uma das dimensões centrais de uma educação para a cidadania.

Educar para a cidadania é entender as necessidades dos outros, as suas motivações, o que aspiram. As nossas relações com os outros devem basear-se, então, na reciprocidade: cada qual tem o direito a esperar e deve também assumir formas de comportamento que levem ambos a sentirem-se reconhecidos como seres individuais, com necessidades e expectativas específicas. As diferenças entre nós e os outros não nos excluem mutuamente, antes nos complementam. Ao tratarmos os outros com amizade, respeito, solidariedade, é que confirmamos ambas as individualidades. Para isso, e como defende John DEWEY (1978), é necessário integrar teoria e prática para reconstruir a experiência ligada a formas de vida comunitária.

No entanto, a falta de integração de alunos e pais pertencentes a minorias, a classes menos desfavorecidas económica e socialmente, é um entrave à vivência de uma cidadania democrática. É necessário que a escola ajude a esbater estas diferenças fomentando condições para um debate construtivo ou, que as escolas se assumam como lugares onde se podem praticar, debater e analisar as possibilidades da democracia.

No contexto da formação para o exercício de uma cidadania responsável é importante redefinir o conceito de autoridade: não é tão somente um poder que se exerça, muito menos

unilateralmente. É um poder compartilhado pelos diversos agentes da comunidade educativa, que participam e exercem a sua autoridade inclui conceitos de liberdade, igualdade e democracia.

Uma das preocupações centrais da escola deve ser promover um processo de ensino-aprendizagem como luta contínua pela democracia ou como afirma PAULO FREIRE (1972) citado por GIROUX (o.c.: 203) "*organizar as experiências pedagógicas dentro de formas e práticas sociais que favoreçam modalidades mais críticas e dialécticas de aprendizagem e luta colectivas*". Assim, as escolas devem promover o exercício de uma ordem social mais justa, humana e equitativa, tanto dentro como fora das escolas.

A melhor forma de entender a escola é como um "locus" de cidadania e a educação do cidadão para democracia é aquela que visa o desenvolvimento integral de cada indivíduo. O que se pretende é uma educação que faz dos alunos melhores cidadãos, disponíveis para transformar o seu potencial em capacidade de mudança do tecido social, agora já não em demanda do mínimo indispensável para sobreviver, mas em busca de uma sociedade justa, desperta para os valores da civilidade e da participação.

5.4 – EDUCAR PARA A AUTONOMIA E PARA A RESPONSABILIDADE

Na ideia tradicional de educação, aprender era submeter-se à estrutura objectiva do que deve ser aprendido, em que o professor era o mediador dos valores objectivos, o que lhe dava autoridade na actuação, pelo que o aluno devia aceitar e seguir os seus ensinamentos. Assim, a educação aparecia como uma actividade configuradora, em que se impunha um personalidade ao educando, de acordo com os valores na sociedade da época.

Na mentalidade moderna, a educação aparece como uma actividade facilitadora, não interferindo na personalidade do educando, cabendo ao educador apenas um papel de

orientador, de animador e de facilitador do correcto desenvolvimento da criança, retirando todos os obstáculos que o impedem, e criando as condições externas favoráveis a esse desenvolvimento.

No entanto, como salienta CABANAS, (o.c.: 230) "*parece que a questão educativa não está em dar algo ao educando, mas sim em conseguir que ele o adquira; porém podemos perguntar-nos se será capaz de o conseguir se não lhe dermos primeiro as motivações e os meios*". Só que, naturalmente, ao fazê-lo, o educador está a influenciar o educando, já que a escolha das motivações e dos meios se faz no contexto cultural do educador.

Como salienta, DIAS DE CARVALHO, qualquer pedagogia, incluindo as novas, têm subjacentes ideologias que as inspiraram, mesmo quando o tentam escamotear. Mas, "*quando é abalado o predomínio do modelo cultural clássico perante o avanço das teses relativistas, permanece intocada a concepção da actividade educativa como sendo de índole primordialmente cultural*" (1992: 101). No entanto, são claros os abalos que ROSSEAU (1989) provocou, com a afirmação e defesa da liberdade individual, natural num indivíduo que é, à partida, bom, pois que, ao rejeitar a submissão passiva, questiona a herança cultural.

Vários autores, entre outros, PAULO FREIRE (1972) e B. SUCHODOLSKI (1972) põem em causa essa herança cultural. Este último, por exemplo, ao partir de uma teoria da natureza social do homem, preconiza a instauração do que chama um "*sistema social de escala humana*" onde a educação criadora deve ser desempenhar um papel essencial, através de uma concepção de educação virada para o futuro, em que o presente seja submetido a crítica, acelerando-se, assim, por um lado, o processo de desaparecimento de tudo o que é velho e caduco e, por outro lado, o processo de concretização do que é novo.

Partindo do princípio de que grande parte da juventude sente uma intensa necessidade de lutar por um futuro melhor para o homem, SUCHODOLSKI (o.c.: 124) afirma: "*e sobre*

este sentimento que deveria basear-se o programa educativo. Permitamos que esta necessidade se manifeste mediante formas de crítica e de revolta, severas ou mesmo brutais, mas guiemo-la também para a acção concreta verificável, que exige comprometimento e esforço pessoais, em suma, a responsabilidade da pessoa".

Segundo H. JONAS, (1995: 293) "*o passado é uma fonte de saber no que se relaciona com o homem*", e é aí que devemos aprender o que teve de positivo e de negativo para percebermos o presente no que tem de bom e de mau, e nos prepararmos para o futuro, onde, no entanto, tudo pode ser diferente, sem que, com isso, percamos a ideia de fazermos o melhor para lhe criar condições favoráveis, de acordo, aliás, com o princípio da responsabilidade.

Como afirma LIPOVETSKY,(1994: 145) "*já não são a vontade pura e a regularidade dos caracteres que privilegiamos, mas a flexibilidade e a autonomia criadora. As pedagogias austeras da vontade deram lugar às pedagogias comunicacionais da iniciativa, da autonomia, do "desenvolvimento pessoal, já que não valorizamos o esforço penoso, a permanência, a obediência, mas a implicação individual e a sua capacidade de formação".*

6 – RELAÇÃO DA CULTURA COM OUTROS CONSTRUCTOS

Neste ponto considerámos pertinente encetarmos a abordagem da cultura e do clima organizacionais, no propósito de analisar a propinquidade dos dois conceitos.

Isto porque na acepção de MORAN & VOLKWEIN (1992) a cultura e o clima estão relacionados através da influência que a cultura de uma organização exerce na formação do seu clima organizacional. (cfr.TORRES, L.,1997: 12).

6.1 – CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAIS

O desenvolvimento do conceito de clima organizacional não deixa de estar envolvido em controvérsia, havendo alguns autores que o identificam com o conceito de cultura (KATS & KAHN, 1978: 50-51) continuando a utilizar indistintamente os dois conceitos; outros entendem que a cultura organizacional atingiu um nível de "insubstituibilidade" (SARMENTO, o.c.: 88). Nesta perspectiva SROUR (1998: 175-176) afirma que:

"É importante ressaltar que não são intercambiáveis os conceitos de cultura e de clima organizacionais. O clima não apanha os modos institucionalizados de agir e de pensar. O seu eixo consiste em capturar a 'temperatura social' que prevalece na organização num instante bem preciso. Corresponde a um corte sincrónico ou a um flagrante fotográfico, condensa o somatório de opiniões e de percepções conscientes dos seus membros, traduz as tendões e os anseios do pessoal – o 'moral da tropa', o ânimo presente".

Na mesma linha de pensamento, o autor acrescenta que *"o clima organizacional mapeia o ambiente interno que varia segundo a motivação dos agentes, apreende as suas reacções imediatas, as suas satisfações e insatisfações pessoais; desenha um retrato dos problemas que a situação do trabalho, a identificação com a organização e a perspectiva de carreira eventualmente provocam; e, por fim, expressa a distribuição estatística das atitudes colectivas ou da atmosfera social existente como metáfora de um momento determinado" (ibidem).*

Outros autores ainda consideram que importância adquirida pela cultura organizacional só veio pôr em causa e acrescentar maior confusão à conceptualização do clima (HOY TARTER & BLISS, 1990: 261).

A conceptualização da organização como um sistema aberto, transferiu-a para um contexto ambiental de comportamentos individuais e grupais. Esta envolvente psicológica para os membros da organização conduziu à formulação do conceito de clima organizacional.

ARGYRIS (1988) caracterizou de *cultura organizacional* o conceito que permite delimitar o clima organizacional. Com este conceito relaciona os componentes da cultura e permite delimitar as diferentes sub-culturas dentro da organização.

Segundo ASHFORT (1985) e VALA, MONTEIRO, LIMA & CAETANO (1995: 18) existe uma diferença real entre a cultura como "assunções partilhadas" e o clima como "percepções partilhadas". Ainda segundo VALA, MONTEIRO, LIMA & CAETANO (o.c.: 22) o clima é visto como uma dimensão da cultura que expressa a percepção da organização. O conceito de clima é mais sentido e menos profundo do que o conceito de cultura (SCHEINDER (1995) e ROUSSEAU (1988)) ou no dizer de SCHEIN (o.c.: 109) "... *is only a surface manifestation of culture*".

Por sua vez HALPIN & CROFT (1993) recorrem à metáfora de *personalidade* para delimitarem o conceito de clima organizacional.

Para lá destas diferentes sensibilidades e ambiguidades, ao conceito de clima organizacional não se lhe deixa de reconhecer expressão devido à influência que tem na conduta dos indivíduos nos ambientes organizacionais, assumindo-se assim como um "construto molar" qualificador das propriedades de um sistema.

Neste sentido o clima organizacional refere-se ao ambiente interno existente entre os membros da organização e está intimamente relacionado com grau de motivação dos seus participantes. Assim o clima organizacional é favorável quando proporciona a satisfação das necessidades pessoais dos participantes e elevação moral. É desfavorável quando proporciona a frustração daquelas necessidades. Como corolário do exposto, pode dizer-se que o clima organizacional influencia o estado motivacional das pessoas e é por ele influenciado.

Nesta perspectiva o clima surge como o padrão total de expectativas e valores de incentivos que existem num determinado meio organizacional e apesar de ser estudado há mais tempo, não deixa de ser menos fluído do que o conceito de cultura.

O clima é um ecossistema que resulta duma multiplicidade de interacções que se geram a nível interpessoal, microgrupal e macrogrupal. Quando conceptualizado como um sistema de crenças, normas e símbolos, o clima estabelece uma relação com o conceito de cultura acabando por substituí-la.

Para além destas posições sobre se é a cultura que determina o clima ou o inverso, existem posições intermédias que tentam integrar estes. Em termos epistemológicos o conceito de clima está mais associado à psicologia social, enquanto o de cultura apoia-se sobretudo na antropologia e ainda na sociologia. Neste sentido, VÁSQUEZ (1992: 39) seguindo GLICK e ROUSSEAU sustenta que:

"Una integración de ambos os conceptos pasa por reconocer las diferencias en las bases disciplinarias, que en el clima se ponen en el marco psicosocial Lewiniano y en la cultura en la antropología y el interaccionismo simbólico. Reconocida esta diferencia disciplinaria, hay temas comunes al clima y a la cultura, entendidos como un amplio conjunto de variables organizacionales y psicológicas, que muestran las semejanzas y diferencias entre los dos conceptos".

SCHNEIDER vem também chamar a atenção que, pelo facto de os investigadores da cultura prestarem mais atenção às etnometodologias comparativamente com os métodos psicométricos usados na investigação do clima:

"... The choice is not between ethnomethod (qualitative) and psychometric (quantitative); researchers should capitalize on ways to profite from application of the whole the research craft, not just parts of it" (o.c.: 596).

Em síntese, podemos inferir que apesar de, neste momento, a perspectiva cultural estar a ganhar mais força, os estudos sobre as organizações, quer na perspectiva dos climas quer na perspectiva das culturas, podem enriquecer-se mutuamente desde que se utilizem métodos que possibilitem uma visão sistémica em profundidade, de uma forma múltipla e complementar.

A cultura e o clima são dois elementos vitais na eficácia da gestão das organizações que não podem ser ignorados.

CONCLUSÃO

A abordagem cultural da escola dá-nos uma aproximação às organizações como sistemas sociais salientando os aspectos humanos presentes e determinantes nessas organizações. Perspectivamos, então as organizações escolares como construções simbólicas detentoras de uma cultura própria que lhes dá uma identidade e que as dota de características próprias nas relações de interdependência entre os seus actores e a sociedade circundante.

Partilhamos por isso a ideia, que não se pode entender a cultura de uma organização sem apontarmos as matrizes culturais que organizam o seu meio externo e os factores técnicos e de poder formal que configuram o seu meio interno, mas sem, no entanto, conferir aos actores organizacionais um papel de sujeitos meramente passivos, receptores de uma cultura pré-determinada e previamente produzida por outros.

A questão da educação para os valores, por nós tratada, permitiu-nos compreender melhor a identidade e singularidades das escolas na formação integral dos indivíduos. Acreditamos que educar no desenvolvimento de valores democráticos é possível se a educação se pautar pelo cuidado no desenvolvimento e consolidação da personalidade global do indivíduo; pela socialização desse indivíduo dentro de um marco de valores que potenciam comportamentos de cidadão responsável; pela preparação para uma participação eficiente também como cidadão produtivo e, sempre promovendo esta educação em condições de igualdade para todos como consigna o ideal democrático. Só desta forma podemos crer no progresso e realização pessoal dos indivíduos e da sociedade em geral.

Ao concluir esta nossa reflexão estamos conscientes de que se torna imperioso que as escolas assumam os ideais, ideias, princípios, valores, normas de procedimentos contidos no seu "ideário", implícito ou explícito, ou seja "uma filosofia prática de vida" como fundamento da sua acção educativa, e que deverá ser assumida e concretizada no projecto educativo de cada escola.

PARTE II
DO REFERENCIAL TEÓRICO À PESQUISA DE CAMPO

CAPÍTULO IV
ITINERÁRIO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO E
OPÇÕES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO IV - ITINERÁRIO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

INTRODUÇÃO

Este capítulo está dividido em quatro secções. A primeira abre com uma abordagem sucinta e global à problemática da Participação da Família na vida escolar centrada na relevância do estudo dessa realidade.

A segunda secção justifica as opções metodológicas da investigação, nomeadamente as técnicas utilizadas na colheita de dados e o instrumento de análise especificamente construído por nós para este projecto, justificando-se ainda as opções efectuadas.

A terceira secção esclarece algumas preocupações fundamentais que tivemos na construção do instrumento metodológico procedimento estatístico.

A quarta secção aborda o que quisemos saber especificamente com o nosso estudo explicitando pormenorizadamente a operacionalização dos conceitos-chave, implícitos na nossa pergunta de partida.

1 – NATUREZA DO PROBLEMA E OBJECTIVOS GERAIS

1.1 – O PROBLEMA

Sobre a problemática, Madureira PINTO refere como sendo "*um conjunto articulado de questões (...) que delimitam zonas de visibilidade*". O mesmo autor prossegue referindo "*a problemática como um ponto de partida, em cada momento, das pesquisas que se efectivam*

" definindo e acolhendo "*problemas de investigação para os quais se buscam respostas.*" (1986: 63).

No âmbito do presente trabalho e como já referimos, a pergunta de partida põe em questão a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar e a diversidade de representações parentais de escola e da escolarização que estão subjacentes e que de alguma forma influenciam essa participação.

A escola é, agora um sistema social aberto, complexo e contingente onde interagem, alunos, professores, pessoal auxiliar e administrativo, pais e representantes dos interesses económicos, sociais e culturais. Os pais/encarregados de educação são um das vários actores com intervenção neste sistema político, com interesses próprios e objectivos específicos. O envolvimento dos pais na escola é pertinente, quer no acompanhamento e apoio escolar do aluno, quer na definição da orientação educativa e na elaboração e desenvolvimento do projecto educativo.

Como vimos anteriormente, a importância que assume a presença mais regular e interessada dos pais na escola é hoje largamente consensual e, com o avançar das escolas e das comunidades educativas, para níveis de autonomia e de definição de projectos próprios, ganha uma dimensão tal que fundamenta e justifica a promoção de uma cultura de participação dos pais no processo educativo.

Com a implementação do novo regime de autonomia e administração nas escolas do ensino básico e secundário, que privilegia a participação e a responsabilização partilhada, a questão do envolvimento da família na vida da escola ganha uma nova dimensão, levantando dúvidas que importa esclarecer e suscitando perguntas que exigem respostas completas. Por isso, o papel dos pais nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário e o seu envolvimento na vida escolar é um tema actual, oportuno e pertinente, cujo desenvolvimento constitui, à partida um desafio aliciante.

Toda a investigação parte sempre de uma interrogação sobre a realidade escolar que, por sua vez, irá condicionar, obviamente, a obtenção das respostas.

Acreditamos, desse modo, que o nosso interesse sobre os espaços de participação da família e a diversidade de representações sociais que os pais detêm sobre a escola e a escolarização, se encontra justificado, primeiramente, pelo facto do nosso programa de mestrado contemplar seminários dirigidos às áreas de conhecimento da Participação na Educação e da Psicossociologia das Organizações.

Mas, uma segunda razão teve um peso relevante na nossa opção, pois cremos ser igualmente de destacar, os escassos estudos acerca dessa realidade. Acresce ainda que a participação da família na educação dos filhos e na escola é um assunto de vital importância para a prossecução de medidas fundamentais da política educativa actual, ao nível local, regional e nacional, o que nos levou a considerar de toda a pertinência a realização de um estudo de campo sobre o referido tema.

Foi esta convicção que nos levou a colocar a seguinte pergunta de partida:

– Quais os espaços de participação e a diversidade de representações que os pais têm sobre a escola, a escolarização, a cultura de escola e sobre o modo como participam?

Não presumimos neste projecto de investigação esgotar as respostas a esta e outras questões; pelo contrário, a motivação do nosso trabalho é levantar questões que focalizem com maior profundidade a temática da participação.

1.2 – OBJECTIVOS GERAIS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

A questão levantada no ponto anterior, reflecte a complexidade do estudo da participação. Neste contexto, o nosso objectivo central é compreender a problemática da participação e envolvimento dos pais na nossa escola e a diversidade de representações

parentais que de alguma forma podem influenciar esse envolvimento na vida escolar dos filhos/educandos. As questões surgem, também, ao nível da nossa motivação pessoal da necessidade de compreender porque é que as vivências parentais em relação à escola são tão diferentes e no interesse particular de perceber qual o envolvimento no processo educativo de um grupo social específico – os pais-professores, tentando dar um modesto contributo para a clarificação desta problemática. Mais particularmente os nossos objectivos são os seguintes:

- Verificar as relações e grau de participação e envolvimento que os pais mantêm com os professores e a escola dos seus filhos.
- Demonstrar a diversidade de representações parentais de escolarização e que estas se associam a diferentes representações de escola e de educação escolar.
- Observar se a cultura de escola influencia o grau de participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos .
- Verificar se as imagens que os pais detêm de escola, de educação escolar e da cultura de escola influenciam de alguma modo a participação e como se posicionam perante esta problemática.
- Percepcionar se os pais-professores têm práticas de participação e representações diferenciadas da escola e da escolarização relativamente aos outros pais da nossa amostra.
- Estudar um conjunto de pais, cujos filhos ainda não foram afastados pela selecção escolar.

Nesta medida, há que percorrer as diversas etapas necessárias à obtenção de informação que nos permita proceder a algumas conclusões e reflexões fundamentadas.

A relevância das hipóteses no trabalho científico é inquestionável, já que a hipótese representa a ideia que dirige a investigação, isto é, constitui uma antecipação sobre a experiência que a própria experiência deve julgar. Assim, a hipótese será uma solução

provável para o problema delineado, previamente seleccionada, que o investigador propõe para verificar se através de todo o processo de investigação é confirmada (ou não) pelos factos.

Tendo como ponto de partida a literatura existente sobre os temas analisados na parte teórica e os objectivos estabelecidos anteriormente, colocamos várias hipóteses para o trabalho que realizámos, tratando, por conseguinte de verificar a comprovação ou infirmação das mesmas na parte empírica da presente dissertação, guiando todo o trabalho essencial à recolha de dados (cfr. QUIVY, 1992: 111).

Nesse sentido, colocámos as seguintes **hipóteses exploratórias**:

H1: A participação e envolvimento dos pais na escola e na vida escolar dos filhos está associada aos níveis de sucesso/insucesso escolar destes, ao nível de instrução familiar e categoria sócio-profissional;

H2: As representações parentais da escolarização, da educação escolar e da cultura da escola estão relacionadas com os níveis de sucesso/insucesso escolar dos filhos, com a categoria sócio profissional, com o nível de instrução familiar e, possivelmente com as médias de idades, pois que os pais devem ter frequentado uma escola bastante diferente;

H3: Os pais com níveis de instrução mais baixos têm uma imagem tradicional da escola e dos professores e são os que menos se envolvem na educação escolar dos filhos;

H4: As representações que os pais têm do futuro dos filhos estão relacionadas com as suas representações da escola e de educação escolar e com a trajectória escolar da criança;

H5: O grau de participação e envolvimento parental na vida escolar depende, até certo ponto, das representações de escola, de educação escolar e de cultura de escola (valores) que estes detêm;

H6: Os pais-professores são os que têm uma imagem mais "construtiva" da escola, da escolarização, da educação para os valores e para as atitudes e são os que se envolvem mais no processo educativo dos filhos.

Na prossecução dos objectivos a que nos propomos, tentamos obter um conhecimento o mais amplo sobre a realidade visada, estando, logicamente, conscientes de que este trabalho será limitado perante a diversidade de factos e questões que nos surgiram. Obviamente, não poderemos olvidar também as limitações derivadas da nossa subjectividade enquanto sujeitos que procuram o conhecimento da complexidade do real social.

2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Tal como refere GIL (1989: 27) "*pode-se definir método como o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adoptados para se atingir o conhecimento*".

Em toda e qualquer pesquisa o que se pretende é obter dados que permitam chegar a uma ou várias respostas para determinado problema: "*o objectivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos*"(ibid.: 43).

Também para que a pesquisa ocorra, existe a necessidade de confrontar dados, evidências, as informações colectadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a seu respeito.

Assim, encontrando-se o nosso objecto de estudo empírico confinado à análise de algumas facetas da participação dos pais de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a perspectiva do seu envolvimento e das suas representações em torno da escola, da educação escolar, da escolarização e da cultura de escola pareceu-nos que as técnicas do **inquérito por**

questionário, da **observação não participante**, da **análise de conteúdo documental**, da **análise de conteúdo das respostas** e da realização de **entrevistas prévias exploratórias** constituem um suporte metodológico razoavelmente enquadrador das nossas hipóteses teóricas, cientes, no entanto, das limitações que, inevitavelmente, se poderão colocar ao longo deste processo de investigação.

A delimitação do campo de dados a recolher teve em atenção o quadro teórico de referência e as hipóteses que se queriam analisar.

Embora, como referimos anteriormente, reconheçamos que os inquéritos por questionário são algo frágeis e limitados no que diz respeito à variedade de questões e respostas obtidas, tomámos a opção de privilegiar este instrumento de análise devido a quatro razões. Em primeiro lugar, optou-se por esta metodologia por facilitar a codificação e exploração das respostas sem uma grande dispersão das mesmas, possibilitando uma maior objectividade e compreensão das questões consideradas fundamentais. Em segundo lugar, pretendíamos verificar relações entre variáveis estabelecidas no corpo de hipóteses. Em terceiro lugar, privilegiou-se o inquérito por questionário porque este é instrumento particularmente adequado sempre que se pretende conhecer comportamentos, valores, aspirações, opiniões e interacções familiares. Em quarto e último lugar, embora também seja possível testar hipóteses por intermédio de metodologias qualitativas, por exemplo entrevistas aprofundadas, isso implicaria um número de casos relativamente elevado. Para além das dificuldades de recolha de informação, a análise de conteúdo das entrevistas tornar-se-ia impraticável dentro das nossas limitações de tempo e mesmo financeiras.

Assim, partindo da nossa pergunta de partida, construímos um **questionário estruturado** com o objectivo de nos proporcionar elementos de resposta que nos permitissem compreender melhor as opiniões e atitudes dos pais/encarregados de educação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre os assuntos em questão e capaz de abranger um maior número de sujeitos, no curto período de tempo que tínhamos disponível para o efeito.

A elaboração e selecção dos itens do questionário fez-se a partir de uma cuidadosa revisão da literatura, de uma entrevista exploratória a cinco pais/encarregados de educação, de uma discussão com alguns especialistas da matéria, de dados de questionários anteriores, e da própria experiência e conhecimento pessoal da realidade das escolas Portuguesas, de que resultou no nosso entender um questionário globalizador, articulado e equilibrado.

Após esta elaboração cuidada foi testado num pequeno grupo de controlo¹⁰ no sentido de reformular eventuais questões que suscitassem dúvidas de interpretação, do qual resultou a elaboração da versão final (Anexo A).

Pretendeu-se assim identificar um conjunto de indicadores de modo a sustentar a formulação das questões. Segundo GHIGLIONE e MATALON (1993) para construirmos um questionário é necessário sabermos exactamente o que pretendemos com ele e que tenham sido abordados todos os aspectos do problema.

No final deste pré-teste passaram a fazer parte do questionário 30 perguntas fechadas a exigir maioritariamente respostas dicotómicas e uma pergunta aberta. Contém perguntas explícitas, de facto, de intenção e de opinião (cfr. PARDAL, 1995: 60) que focam diversos campos de participação dos pais e suas representações de escola, da escolarização e de cultura de escola.

2.1 – ÂMBITO E ÁREA DO ESTUDO

Os questionários serão distribuídos a 289 Pais/Encarregados de Educação cujos filhos/educandos frequentam os 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de S. Miguel de Nevogilde do Porto.

¹⁰.- D. FOX refere a denominação "*estudos pilotos*" como sendo "*uma miniatura de uma parte do real, na qual o instrumento que se pensa utilizar é aplicado a uns sujeitos pertencentes à mesma população da amostra, mas que não integram essa mesma amostra*" na sua obra *Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona. Ed. Universidad de Navarra. 1987: 95

Por razões de ordem prática, nomeadamente economia do tempo, a "*administração directa*" (QUIVY, o.c.: 190) foi o método escolhido para a aplicação dos inquéritos por questionários. Em cada sala de aula, estes foram entregues directamente aos alunos por nós, com a colaboração voluntária dos respectivos professores titulares da turma. Cada aluno levará para casa um questionário que deverá ser preenchido pelos pais/encarregados de educação, recordando que o seu preenchimento era facultativo. A sua recolha será efectuada uma semana depois.

Temos consciência que em toda e qualquer amostra as conclusões a que chegarmos pretenderão, apenas, ser um contributo para um projecto de intervenção na escola. Aliás como bem refere CHEVALIER (1990: 40) mesmo que a amostra seja representativa, os resultados que se obtém nunca são "certos", mas apenas prováveis, não revelando garantias absolutas das realidades propostas.

Sabemos que em qualquer projecto de investigação é difícil, conhecer com rigor, aquilo que os outros pensam acerca de um determinado assunto que lhes é colocado.

Para que as respostas obtidas fossem o mais fiáveis possível, preocupámo-nos com determinados aspectos que toda a investigação aconselha: organizámos o questionário de forma a que os respondentes não se apercebam da importância atribuída a cada pergunta; formulámos perguntas diferentes para obtermos o mesmo tipo de informação; formulámos perguntas com neutralidade; elaborámos perguntas respeitando os princípios da clareza, da coerência utilizando uma linguagem objectiva e acessível visto que nos dirigimos a um grupo bastante heterogéneo; construímos perguntas directas, curtas e fechadas, para facilitar e objectivar as respostas, mas dando hipóteses de escolha.

Em qualquer investigação também não devemos ser alheios a questões de ética. Assim através dos inquéritos, tentaremos proteger a identidade dos sujeitos garantindo o anonimato para que a informação que recolhamos não possa causar-lhes qualquer tipo de constrangimento.

Por seu lado, assumimos o compromisso de fidelidade a esses dados ainda que as expressões, ideias, opiniões dos inquiridos, por razões ideológicas, possam ser contrárias às mantidas por nós.

A estratégia e a calendarização da actividade de distribuição do questionário aos pais/ encarregados de educação tiveram o seu "timing" e a escolha não foi inócua. Optaremos pela sua aplicação durante o 3º período lectivo por considerarmos que o feedback que obtivermos será mais experienciado no final de um ano lectivo.

Depois de recolhido proceder-se-á ao lançamento dos dados nele contidos numa folha de cálculo. Posteriormente procede-se ao seu tratamento estatístico, de forma a possibilitar a sua análise e interpretação e o seu relacionamento com a problemática em causa e com as hipóteses formuladas.

Na análise das respostas ao questionário utilizaremos a estatística descritiva (fazendo o cálculo de frequência e modas e, quando pertinente, médias e medianas) e da estatística inferencial. Teremos o cuidado de nunca nos referirmos a certezas mas sim a probabilidades. O teste estatístico utilizado será o teste do Qui-Quadrado, aplicado na relação mútua das variáveis consideradas. Entendemos por variável significativa todos os cruzamentos efectuados entre duas questões cujo Qui-quadrado obtido (significância) for menor ou igual a 0,05.

Foi também nossa preocupação a elaboração de um questionário com uma **pergunta aberta** de modo a que se apresentasse menos directivo, conferindo-lhe alguma flexibilidade e liberdade nas opiniões expressas pelos sujeitos inquiridos. No sentido de traduzir a informação recolhida em dados que pudessem ser tratados **qualitativamente** procederemos à análise de conteúdo da totalidade, da resposta aberta. Houve a preocupação de criar categorias exaustivas, de modo, que as unidades de registo pudessem ser colocadas numa das categorias, e exclusivas, isto é, que uma mesma unidade de registo só pudesse ser incluída numa categoria. A existência de questões abertas é ainda facilitadora tendo em conta

o tipo de estudo e de informação que se pretende recolher. Como preconiza VALA (1990: 10) "*numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil [...] sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que possam assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas abertas sendo as respostas sujeitas à análise de conteúdo*". Na pegada de POURTOIS e DESMET (1988: 199) a análise categorial "[...] *trata-se da frase objectiva e sistemática que recorta a comunicação em «categorias» aquelas que correspondem a regras bem precisas de homogeneidade, de exaustividade e de exclusividade*". Após a análise categorial, procederemos à segunda fase: inferência de conhecimentos com a ajuda de indicadores de ordem semântica (frequência do tema).

3 – O QUE PRETENDEMOS SABER – Operacionalização dos conceitos

Como referimos anteriormente, constituiu nosso objectivo central, na construção do questionário, conhecer as atitudes e opiniões dos pais/encarregados de educação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre diversos aspectos que se prendem com os espaços de participação dos pais na vida escolar e com as representações que detêm sobre a escola, a educação escolar e a cultura de escola (valores) e que de alguma forma condicionam as relações entre a família e a escola.

Através da nossa pergunta de partida, tentamos operacionalizar em indicadores (Anexo B) os seguintes conceitos-chave:

- **Participação** e envolvimento parental no processo educativo;
- **Representações** que os pais têm da escola e da escolarização;
- **Cultura e Valores** da escola.

3.1 – A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR

Relativamente a esta problemática procurámos saber:

- qual o grau de participação parental no processo educativo;
- que formas de participar têm os pais na escola;
- quais as práticas educativas parentais, em casa;
- que obstáculos impedem o envolvimento dos pais;

Para dar resposta a estas questões elaborámos algumas perguntas que explicitaremos seguidamente.

3.1.1 – FREQUÊNCIA DOS CONTACTOS COM A ESCOLA

A frequência dos contactos que os pais têm com a escola pode elucidar-nos acerca da participação que eles têm na vida escolar dos filhos. Como afirma MONTADON (1994: 31), *"os contactos individuais são uma ocasião para os pais, de conhecerem melhor as exigências dos professores quanto ao trabalho, à disciplina e aos trabalhos de casa, e de completarem assim, o que eles sabem directamente pela criança"*. Nesse sentido pediremos aos respondentes que nos indiquem a frequência com que o fazem (pergunta 5).

3.1.2 – INICIATIVA DOS CONTACTOS ESCOLA-FAMÍLIA

A indicação do sentido habitual dos contactos Escola - Família poderá ser um indicador da motivação que os pais têm em contactar com a escola. Solicitaremos aos pais que indiquem se a iniciativa parte deles ou da escola (pergunta 6).

3.1.3 – GRAU DE PARTICIPAÇÃO

No contexto do nosso projecto de investigação procuraremos averiguar como se situam os nossos inquiridos relativamente ao seu grau de participação e envolvimento na vida escolar analisando-a segundo quatro categorias (pergunta 16) retiradas de ALVES-PINTO e TEIXEIRA, 1997, ISET.

Para isso propomos aos pais 8 itens, segundo as categorias de *Pais Informados*, *Pais Colaboradores*, *Pais Convidados* e *Pais Parceiros*.

Das alternativas pedidas não só queremos saber o tipo de acção mas também a frequência com que o fazem, se "raramente ou nunca", se "algumas vezes", se "muitas vezes".

Quadro 1 – Grau de Participação dos Pais na Escola

Como se situam os pais relativamente ao grau de participação na vida escolar	
(Perg.16)	Itens
Pais Informados	A / G
Pais Colaboradores	C / E
Pais Convidados	B / H
Pais Parceiros	D / F

(Fonte: ALVES-PINTO & TEIXEIRA, 1997, ISET)

3.1.4 – TER SIDO OU SER ACTUALMENTE MEMBRO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS OU DE UM ÓRGÃO DE GESTÃO DA ESCOLA

Tentaremos inferir através da pergunta 19, se os inquiridos da nossa amostra tinham já sido ou são actualmente membros da associação de pais ou de um órgão de gestão da escola.

3.1.5 – DESEJO DE PARTICIPAR NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS OU NUM ÓRGÃO DE GESTÃO DA ESCOLA

Queremos também saber se os pais que nunca participaram numa Associação de Pais ou Órgão de Gestão gostariam de se envolver e colaborar neste tipo de actividades (pergunta 20). Para tentarmos perceber um pouco do espírito associativo e participativo dos encarregados de educação e por supormos que isso terá reflexos no entendimento que possam fazer da sua maior ou menor capacidade e direito da intervenção na organização da escola e repercutir-se na interiorização da necessidade e vantagem da sua participação na organização e gestão das escolas dos seus educandos.

3.1.6 – OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO PARENTAL

Com a pergunta 25 preocupámo-nos em saber a quem atribuir responsabilidade pelo baixo envolvimento e participação dos Pais na vida escolar: – se aos pais (*Culpa dos Pais*) se à escola (*Culpa da Escola*).

Para isso propusemos aos pais quatro hipóteses:

Quadro 2 – Obstáculos à Participação dos Pais

Atribuição causal ao fraco envolvimento dos pais	
CULPA DOS PAIS	CULPA DA ESCOLA
(pergunta 12 – itens A/C)	(pergunta 12 – itens B/D)

3.1.7 – PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES, EM CASA

Também queremos saber que tipo de práticas educativas são vivenciadas pelos pais, em casa:

- Frequência das conversas sobre a escola (pergunta 15). Através da frequência do diálogo que os Pais têm com os filhos sobre a vida escolar, talvez possamos ver até que ponto existe uma relação entre esta frequência de falar sobre a escola e a participação que os inquiridos têm nas actividades escolares.

- Ajuda / Não ajuda prestada nos trabalhos escolares em casa (pergunta 22)

- Razão da não ajuda nos trabalhos escolares (pergunta 24)

- Atitudes face à ajuda nos trabalhos de casa. Criámos duas categorias e perguntaremos aos pais (pergunta 23) se:

- verificam se o educando fazia os trabalhos de casa (*Vigilância*)

- orientam nos trabalhos de casa tirando dúvidas (*Apoio*)

- se asseguram que os fazia bem feitos (*Vigilância*)

Das alternativas pedidas, queremos saber o tipo de acção que os pais usam se apenas de *vigilância* ou de *apoio*.

Quadro 3 – Atitudes Face à Ajuda nos Trabalhos Escolares

Atitudes dos pais na ajuda aos filhos nos trabalhos de casa	
APOIO	VIGILÂNCIA
(pergunta 23 – itens A / C)	(pergunta 23 – item B)

- Estilos Educativos Familiares (pergunta 21). Através dos estilos educativos parentais talvez possamos ver até que ponto existe uma relação entre estes modelos e as imagens que os inquiridos têm acerca da escola e da sua participação, e também poderá esclarecer as diferenças do êxito escolar entre os alunos de diferentes estratos sociais.

Visionámos três estilos educativos: Autoritário, Permissivo e Autorizado. Quisemos auscultar este aspecto tendo em atenção três categorias segundo BAUMRIND (1980) –

Estilos Educativos “*Autoritário*”, “*Permissivo*” e “*Autorizado*” em que:

“*Autoritário*” – controle elevado e apoio fraco;

“*Permissivo*” – controle fraco e apoio elevado e

“*Autorizado*” – controle e a apoio elevados.

A pergunta tem a seguinte grelha de leitura:

Grelha de leitura I

Estilos Educativos Familiares	
Se o seu filho não tem o comportamento ou o sucesso escolar que esperava, como costuma	
Estilo Autoritário	A – Ralha-lhe. D – Castiga-o.
Estilo Permissivo	B – Não se importa pois acha que os professores é que devem ajudar E – Não tem tempo para pensar no assunto.
Estilo Autorizado	C – Tenta perceber se ele tem algum problema, e se o tem dá-lhe apoio. F – Organiza-lhe um horário de estudo.

3.2 - REPRESENTAÇÕES PARENTAIS DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO

Também pretendemos inferir quais as representações que os pais têm da escola, da escolarização, e da sua participação na vida escolar dos filhos:

- que imagem têm os pais da escola e da educação escolar;
- que representações têm da trajectória escolar (passada e futura / aspirações e expectativas em relação ao futuro sócio-profissional dos filhos);
- que importância atribuem os pais à sua participação e à frequência escolar dos filhos;
- que imagens detêm das finalidades da escola.

3.2.1 – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS FILHOS

Com o propósito de percebermos quais as opiniões dos pais em relação à importância que atribuem à escola perguntaremos aos respondentes (pergunta 13) qual a opinião acerca da importância para eles, dos filhos frequentarem a escola.

3.2.2 – REPRESENTAÇÕES DA TRAJECTÓRIA ESCOLAR DO EDUCANDO

Queremos analisar também quais os projectos de escolarização traçados pelos pais no que se refere às aspirações e expectativas escolares. Talvez possamos verificar se estes estão relacionados com o estatuto-social parental, com a trajectória escolar passada do filho ou se de algum modo condicionam o envolvimento dos pais na escolaridade dos seus educandos.

Nesse sentido colocámos as seguintes perguntas:

- Avaliação parental sobre os resultados escolares dos filhos (pergunta 7);
- Nível de escolarização que os pais desejam para os seus filhos (pergunta 10);
- Nível de escolaridade que os pais esperam que os seus filhos atinjam (pergunta 11);
- Opinião dos pais sobre a relação entre o futuro profissional do filho e a sua escolaridade (pergunta 12).

Para as questões 10, 11 e 12 visionámos três categorias segundo BERTHELOT (s/d.: 294-295) permitindo identificar três tipos de projectos parentais de trajectória escolar futura, para os filhos:

- "*Projectos de sobre-escolarização*" – obter um curso superior;
- "*Projectos de escolarização média*" – obter um curso secundário ou médio;
- "*Projectos de sub-escolarização*" – obter escolaridade igual ou inferior ao 9ºano.

3.2.3 – EXPECTATIVAS ACERCA DO FUTURO SÓCIO-PROFISSIONAL DOS FILHOS

Conhecer as expectativas dos pais acerca do futuro sócio-profissional dos filhos poderá revelar-se importante no estudo das representações. Nesta perspectiva consideramos uma pergunta aberta (nº16) que permita aos respondentes dar opiniões concretas sobre o assunto.

3.2.4 – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À PARTICIPAÇÃO

A importância que os pais atribuem à sua participação na escola pode também elucidar-nos acerca da representação que eles têm da escola e da sua participação (pergunta 17). O grau de importância relativamente à participação será analisado segundo quatro categorias: "*Pais Informados, Pais Colaboradores, Pais Convidados ou Pais Parceiros*". Esta pergunta que lhes colocamos foi retirada, de ALVES-PINTO e TEIXEIRA, (1997, ISET).

3.2.5 – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À ASSOCIAÇÃO DE PAIS

Com a pergunta 18, procuraremos identificar qual a imagem parental sobre a existência da Associação de Pais, na escola dos filhos.

3.2.6 – FINALIDADE DA ESCOLA

No contexto da nossa investigação procuraremos saber qual a imagem que os pais têm da finalidade da escola: se os pais entendem que a escola se destina principalmente a instruir (próxima da perspectiva de *Escola Transmissiva*) ou se entendem que o seu objectivo é mais abrangente procurando alcançar o desenvolvimento pessoal e a promoção social (próxima da perspectiva de *Escola Construtiva*) – pergunta 26.

Quadro 4 – Finalidade da Escola

Finalidade atribuída pelos pais à escola	
TRANSMISSIVA (pergunta 26 – itens B / D)	CONSTRUTIVA (pergunta 26 – itens A / C)

3.2.7 – PAPÉIS DO PROFESSOR E DO ALUNO NA SALA DE AULA

Tentaremos indagar, com as perguntas 27 e 28, quais são as imagens parentais do papel do professor e do papel do aluno, na sala de aula: se os pais percebem visões mais tradicionais ou menos tradicionais, estas próximas de uma concepção de *Escola Construtiva*".

3.2.8 – IMAGENS PARENTAIS DAS CAUSAS DO INSUCESSO ESCOLAR

Conhecer a diversidade de imagens das causas do insucesso escolar poderá constituir-se um indicador relevante no estudo das representações parentais (pergunta 29). As imagens do insucesso escolar são estruturadas segundo três categorias: "*Causas Individuais, Causas Familiares e Causas Escolares*".

Para isso proporemos aos pais 9 itens:

Quadro 5 – Causas do Insucesso Escolar

Atribuição causal do insucesso escolar	
(Perg.29)	Itens
Causas Escolares	C / G / I
Causas Individuais	A / E / H
Causas Familiares	B / D / F

3.2.9 – ATRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO E FUTURO DOS FILHOS

Com a pergunta 8 preocupámo-nos em saber a quem atribuem os pais a responsabilidade pela educação e o futuro dos filhos.

3.3 – CULTURA E VALORES DE ESCOLA

Consideramos como cultura e valores da escola os seguintes aspectos e que serão objecto de perguntas do nosso inquérito por questionário:

3.3.1 – EDUCAR PARA VALORES E ATITUDES

No contexto deste nosso projecto de investigação procuraremos identificar quais as imagens parentais da educação para os valores e para as atitudes veiculadas pela escola e tentaremos apreender se a cultura da escola exerce influência e fomenta a participação dos pais. O grau de importância atribuído à educação para os valores e atitudes é analisado segundo três categorias criadas por nós:

- "– Educar para a Formação Integral;*
- Educar para a Responsabilidade;*
- Educar para a Interação e Relação com os Outros."*

3.3.2 – ENVOLVIMENTO PARENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PROPORCIONADO PELA ESCOLA

Queremos analisar a frequência com que a escola permite o envolvimento parental na educação dos filhos, considerando que esta atitude possa traduzir-se numa maior participação e envolvimento dos pais na vida escolar (pergunta 31).

4 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Com o objectivo de caracterizar a população inquirida, recolheremos um conjunto de dados que nos ajudarão a qualificar a população consultada. Não se tratará de uma descrição exaustiva mas de um curto apontamento que no entanto, possibilitará uma imagem do "cenário" de desenvolvimento do nosso projecto de intervenção.

4.1 – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DOS PAIS

Admitindo que as características pessoais dos respondentes são elementos importantes a considerar pois podem fazer variar as suas opiniões, procuraremos saber a **idade**, o **sexo**, a profissão: **pai-professor ou pai não professor** e as **habilitações académicas** dos pais inquiridos (perguntas 1, 2, 3 e 4). Como referem GHIGLIONE & MATALON (1993: 306-324) "*as primeiras questões «Clássicas ou Gerais» permitem um enquadramento sócio-cultural*".

CONCLUSÃO

Neste quarto capítulo do nosso estudo tivemos como principal objectivo dar a conhecer a pergunta que deu origem ao nosso projecto de investigação, as opções metodológicas que efectuámos, os cuidados que tivemos na elaboração do nosso questionário e a descrição das perguntas que o constituem.

CAPÍTULO V
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Após termos apresentado o itinerário da investigação, as opções metodológicas e a descrição da amostra, o passo seguinte seria o de apresentar os resultados obtidos e devidamente tratados, do questionário que foi anteriormente explicado, analisando as respostas dos pais/ encarregados de educação.

Recordemos que o nosso projecto de investigação se debruça sobre os espaços de participação e as representações que os pais detêm sobre a escola e a escolarização dos seus educandos e as imagens parentais da cultura e dos valores da escola.

Com esse objectivo orientámos o nosso trabalho dividindo-o em duas partes.

Na **primeira parte** tentaremos saber:

- 1. a participação que os pais têm na vida escolar dos filhos;*
- 2. quais as representações sociais que os pais têm da escola e da escolarização;*
- 3. quais as imagens parentais da cultura e da educação para valores e atitudes;*

Quanto ao primeiro ponto, iremos subdividi-lo em:

- contactos com a escola – frequência e iniciativa dos contactos;
- grau de participação dos pais – pais informados, pais colaboradores, pais convidados e pais parceiros;
- participação na Associação de Pais ou num Órgão de Gestão da escola;
- obstáculos à participação – culpa dos pais ou culpa da escola;
- práticas educativas familiares – frequência das conversas sobre a escola; ajuda / não ajuda nos trabalhos de escolares, atitudes face à ajuda nos trabalhos escolares e estilos educativos familiares;

O segundo ponto em:

- importância atribuída à frequência escolar;
- representações da trajectória escolar passada – avaliação parental dos resultados escolares;

- representações da trajetória escolar futura (projectos de escolarização) – nível de escolarização desejado; nível de escolaridade esperado; opinião entre a relação futuro profissional do filho/ escolaridade exigida;
- expectativas acerca do futuro dos filhos – expectativas de estatuto social elevado, de realização pessoal ou de boa prestação e emprego aceitável;
- importância atribuída à participação – pais informados, pais colaboradores, pais convidados e pais parceiros;
- importância atribuída à Associação de Pais;
- imagem da finalidade da escola – escola construtiva ou escola transmissiva;
- imagem do papel do professor no processo de educação escolar;
- imagem do papel do aluno na sala de aula – liberdade de movimento ou movimento condicionado;
- representações das causas do insucesso escolar – causas individuais, causas familiares ou causas escolares/institucionais;
- atribuição de responsabilidade pela educação e futuro dos filhos;

E finalmente o terceiro ponto em:

- importância atribuída à interação com os outros – educar para a interação;
- importância atribuída à formação integral – educar para a formação integral;
- importância atribuída à educação para a responsabilidade – educar para a responsabilidade;
- frequência com que a escola envolve os pais na educação escolar dos filhos.

Na **segunda** parte deste capítulo tentaremos ainda estabelecer relações estatisticamente significativas entre os três conceitos estudados: Participação, Representações Sociais e Cultura / Valores de Escola. Para tal, utilizaremos a Tabela de Contingência e o Teste do Qui-Quadrado.

Assim, para analisar convenientemente estas relações promoveremos os cruzamentos entre as questões relativas à Participação dos Pais na vida escolar dos filhos, com as Representações que detêm de escola e de escolarização, bem como com as questões que se referem ao conceito de Cultura e Valores da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada ao final da apresentação deste projecto de investigação-intervenção importa referir alguns dos resultados principais esperados se este fosse implementado nesta Escola.

RESULTADOS PRINCIPAIS ESPERADOS E RELAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS

Ao iniciar o nosso estudo tivemos como propósito aprofundar e melhorar os nossos conhecimentos acerca da problemática da Participação dos Pais na Vida Escolar e procurar identificar os factores que julgamos influenciar as Representações Sociais que eles têm da escola, da escolarização, e da cultura de escola, assim como, as que detêm acerca da sua participação.

Para procurar responder às nossas interrogações, que a este respeito se nos colocaram, a nossa pergunta de partida levou-nos a debruçarmo-nos sobre os conceitos de **Participação** (capítulo I), de **Representação Social** (capítulo II) e de **Cultura Escolar** (capítulo III) .

Os conceitos referidos serviram de suporte à construção do questionário por nós elaborado e que esteve na base deste projecto investigação sobre a participação dos pais na vida de uma escola do 1º ciclo, da cidade do Porto.

A revisão bibliográfica sobre a **Participação**, permitiu-nos concluir que as vantagens do envolvimento parental na vida escolar dos seus filhos são muito importantes quer para os alunos, quer para a escola, quer ainda para os próprios pais.

Ficámos conscientes de que só obteremos estes benefícios se entre a Escola e a Família se estabelecerem relações de parceria, pois como afirma MARQUES, R., (1993: 42) "*o sucesso educativo para todos só é possível com a colaboração de todos*". Daí a necessidade de se criarem programas diversificados de intervenção, participação e

envolvimento que possam estar ao alcance de todos os pais, qualquer que seja o seu nível sócio-cultural, a fim de que todos possam usufruir dos benefícios da participação e não só, e apenas, os pais e alunos de níveis sócio-culturais mais elevados.

SILVA, P., (1993: 82-83) diz que "*são os pais cujo capital cultural se aproxima daquele que é veiculado, valorizado e legitimado pela Escola os que mais nela participam e envolvem na vida escolar dos seus filhos*".

Num outro estudo (BENAVENTE & CORREIA, 1981: 124) concluíram que os contactos com a escola "*têm lugar pela iniciativa dos pais que espontaneamente vão à escola que por iniciativa da escola*". Isto significa para as autoras que, ao contrário da imagem veiculada pelos professores, os pais manifestam interesse pela escolarização dos filhos (ibid.: 125). Não deixando de reconhecer algum fundamento nessa imagem, BENAVENTE (1990: 141) afirma que os pais mostram abertura aos contactos com a escola. Mas a ida à escola é vista a partir do papel tradicional que os pais devem desempenhar na escolarização (receber informações sobre o filho) (ibid.: 142).

Relativamente ao **Grau de Participação na Escola**, deduzimos que de uma maneira geral os pais estão muitas vezes informados sobre o que se passa na escola.

No entanto, pela nossa prática docente verificamos que o *grau de colaboração* dos pais é ainda baixo.

Resultados análogos, são explicitados por MARQUES, R., (1991: 20) quando cita, a propósito uma pesquisa de EPSTEIN, J., que revela um muito baixo índice (4%) de colaboração dos pais nas actividades da escola. Note-se que, como já referimos anteriormente, os estudos de EPSTEIN, J., se realizam nos E.U.A., onde a interacção escola-família está bastante mais desenvolvida que em Portugal. E, talvez por isso, encontremos muito poucas referências nos estudos portugueses a este tipo de participação.

AFONSO, N., (1993: 147) nota que os pais não referem idas à escolas para colaboração em actividades escolares. Embora, haja uma certa prática de se assistir a festas, normalmente, coincidentes com o final dos períodos lectivos (DAVIES, D., 1989: 65-66).

A escassa referência nos estudos portugueses a este tipo de participação parece, ela própria, constituir um indicador da frequência da sua concretização. MARQUES R., (1991: 39-42) mostra, a partir de um estudo etnográfico a três escolas de uma comunidade do centro do país, que as relações entre famílias e escola se cingem à transmissão de informações sobre a progressão escolar dos alunos. Não se registam práticas de participação na gestão pedagógica das escolas, de colaboração com os professores na planificação de actividades pedagógicas, extra-curriculares e de compensação. Além disso, os pais que vão mais à escola são os que possuem um maior nível de capital escolar.

Também AFONSO, N., (1993: 151) concluiu que, associado ao fraco envolvimento das famílias no funcionamento da escola, os pais evidenciam pouco conhecimento sobre o novo modelo de gestão dos estabelecimentos escolares, então em vigor.

Relativamente à **Participação na Associação de Pais ou num Órgão de Gestão da Escola**, pelas abordagens informais realizadas ao longo deste projecto concluímos que uma grande maioria dos inquiridos "não" é actualmente nem "nunca" foi membro de uma Associação de Pais ou de um órgão de gestão da escola e, "não" desejam envolverem-se neste tipo de actividades.

São os pais-professores¹², como é por nós observado informalmente que participam neste tipo de governo das escolas e são também os pais com mais habilitações académicas os que em nosso entender desejam participar nestas práticas escolares.

Resultados semelhantes são mencionados por SILVA, P., (1994) quando analisa o associativismo dos pais, em Portugal e com o aspecto que tem a ver com a composição social das associações de pais (ibid.: 126). Estas são compostas por pais da classe média, mais

¹².- Segundo SILVA, P., (1994: 328), o caso dos pais-professores comporta efeitos perversos. Mesmo que não colectivamente ou conscientemente organizado, trata-se do controle docente de uma associação que se quer de pais.

familiarizadas com a cultura escolar. Sintomático disto é o número de professores que integra a associação de pais (ibid.: 327). Ao contrário, as classes sociais, proporcionalmente mais representadas nos níveis de escolaridade mais baixos, furtar-se-ão a participar num espaço cujas regras não dominam (ibid.: 237).

Ao nível nacional, DAVIES, D., (1989: 65-66) constata de igual modo que a concepção das famílias de condição social baixa acerca do envolvimento nas actividades da escola parece limitar-se às reuniões e festas. Não faz parte do seu sistema de representações a participação numa associação de pais ou nos órgãos da escola.

Relativamente aos **Obstáculos à Participação Parental na Escola**, como sendo um dos principais factores da fraca participação e envolvimento, indagámos que a maioria dos pais do nosso estudo, culpabiliza a escola.

Estes resultados que relevamos vão de encontro às conclusões do estudo de AFONSO, N., (1993: 147) quanto ao envolvimento dos pais, que conclui que há uma relação limitada, quantitativa (devido principalmente a "*incompatibilidade de horários e falta de tempo ou de disposição*") e qualitativamente ("*às informações sobre a avaliação*"). O autor atribui à cultura escolar a escassa interacção com a família. Ao nível dos professores domina o princípio de que o contacto família-escola se deve fazer apenas quando os alunos apresentam problemas comportamentais ou maus resultados escolares. Ao passo que o envolvimento na escola, de pais cujos filhos têm comportamentos e resultados normais é entendido como "*perda de tempo*" (ibid.:148). É, por isso, de esperar que os pais associem a ida à escola a algo desagradável e a evitem.

Ao aprofundar o conceito de **Representação Social** emerge a ideia de que apesar das representações dos actores se influenciarem reciprocamente elas "*assumem características diferentes, em função de variáveis ligadas às experiências educativas partilhadas em cada grupo e às posições sociais e institucionais dos sujeitos (pais e alunos) definidas a partir de dados sócio-económicos e sócio-culturais*" (SANTIAGO, R., oc.: 198).

As representações sociais da escola podem ser consideradas tanto como um processo dinâmico de reconstrução pelos sujeitos de uma determinada realidade escolar como um processo de apreensão dessa mesma realidade. Elas descrevem as relações que os pais/encarregados de educação têm com a escola e, ao mesmo tempo, as relações interpessoais e intergrupais, que os intervenientes tentam comunicar a propósito das situações e acontecimentos da vida escolar. Consideramos que estas significações orientam o comportamento dos pais nas suas interações educativas e promovem ou não a participação.

Temos consciência que os resultados que obteríamos iam ao encontro da posição de SANTIAGO, (1993: 200) que refere que *"os pais das categorias sociais favorecidas teriam uma visão mais globalizante de escola ou da educação escolar, por vezes mais próximas de algumas ideias de escola construtiva, enquanto os pais das categorias sociais desfavorecidas representariam a escola de uma forma mais restrita e mais ligada aos pressupostos da escola transmissiva"*.

No entanto, temos consciência que a educação é uma missão que a todos diz respeito. Com bem afirma MARQUES (1993: 36), *"a missão de educar é partilhada por todos: professores, pais e instituições da comunidade vocacionadas para o apoio dos jovens"*.

A abordagem **Cultural da Escola**, tendo em conta a Educação para os Valores e as Atitudes, permitiu-nos compreender as organizações simbólicas, detentoras de uma cultura própria que as identifica e as dota de características próprias nas relações de interdependência entre os seus actores e a sociedade envolvente. A questão da educação para os valores e atitudes ajudou-nos a entender a identidade e singularidade das escolas na formação que dá aos seus alunos e que está formalmente expresso no seu Projecto Educativo.

Poderemos reforçar esta opinião, com a posição de SILVA, P., quando afirma que são as famílias "*que estão culturalmente mais próximas da cultura da escola (...) as que melhor aderem às expectativas dos professores*" (o.c.: 26)

LIMITES E PISTAS

Porque um trabalho de projecto de investigação-intervenção, como este, não representa senão uma lente mais ou menos tosca, apontada para uma pequena mancha do fenómeno social total, resta-nos, ainda para concluir, abrir algumas pistas de afinação da nossa "lente".

Em primeiro lugar, tivemos a consciência, que através de metodologias qualitativas aprofundadas seria possível penetrar mais incisivamente na problemática da participação e no sistema de representações parentais.

Em segundo lugar, optámos por nos centrar nos pais dos alunos a frequentar os 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade da nossa escola. Deste modo poderíamos dar a conhecer a participação e as representações de pais ainda não afastados pela selecção escolar. Porém, um estudo transversal, a pais com filhos posicionados em diferentes etapas da trajectória escolar também se poderia revelar interessante.

Finalmente, situámos este trabalho na problemática da relação escola-família. Face às limitações que um trabalho desta natureza enfrenta, não investigámos senão alguns dos elementos desse binómio. Para compreender mais profundamente a participação parental no processo educativo e as representações que os pais têm da escolarização, da cultura de escola e da forma como participam seria necessário tomar conhecimento de como é que a escola, nas interacções concretas estabelecidas com as famílias, quer directamente com os pais/

encarregados de educação, quer através do aluno, condiciona os espaços de participação e a produção dessas representações.

Depois de qualquer "obra acabada" costuma dizer-se que o ideal seria anular o que está feito e (re) começar tudo de novo, perspassando assim a ideia de continuidade, de algo que se começou e não tem limite, num continuo aperfeiçoamento do que, a pouco e pouco, se foi construindo.

E foi nessa postura de irmos construindo que nos colocamos desde o início deste trabalho, sabendo de antemão que muito deixaríamos por dizer, por acrescentar, enfim... por concluir.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABRIC, J. C. (1984): "L'artisan et l'artisanat: Analyse de contenu de la structure d'une représentation sociale". In **Bulletin de Psychologie**, pp. 366, 861-875.
- ABRIC, J. C. (1987): **Coopération, compétition e représentation sociales**. Fribourg, Del Val.
- ABRIC, J. C. (1989): "L'étude expérimentale des représentations sociales". In Jodelet, D., (ed), **Les représentations sociales**. Paris, Puf, pp. 187-202.
- AFONSO, Natércio (1993): "A participação dos encarregados da educação na direcção das escolas". In **Inovação**, vol. 6, nº2, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 131-154.
- AFONSO, Natércio (1994): **A Reforma da Administração Escolar**. Lisboa, IIE.
- ALMEIDA, L. S. (1994): **Inteligência: Definição e medida**. Aveiro, CIDINE.
- ALMEIDA, L. S. & Freire, T. M. (1997): **Metodologia da investigação em psicologia e educação**. Coimbra, APPORT.
- ALTE DA VEIGA, M. (1991): "Autoridade e Educação", **Educação Pluridimensional e Escola Cultural**. (Actas do 1º congresso), Évora, polic.
- ALTE DA VEIGA, M. (1994): "O valor como projecto de Educação". In **Mâtheses**, 3, pp. 231-238.
- ALVES, José Matias (1992): "Organização, gestão e projecto educativo das escolas". In **Cadernos Pedagógicos**. Porto, Ed. ASA.
- ALVES-PINTO, Conceição (1992): "Formas de estar na escola". In ISET (ed.), **Administração Escolar**, I módulo, Cad. Nº1, Porto, ISET.
- ALVES-PINTO, Conceição (1995): **Sociologia da Escola**. Lisboa, McGraw-Hill.
- ALVES-PINTO, Conceição (1998): "Escola e Autonomia". In Dias, et all (ed.), **Autonomia das Escolas: um desafio**, Lisboa, Texto Editora, pp. 9-24.
- ALVES-PINTO, Conceição (2001): "Sociologia e Identidade Docentes". In Teixeira, M., (org.), et all (ed.), **Ser Professor no Limiar do Século XXI**, Braga, Edições ISET, pp. 19-80.
- ANDRADE, J., V. (1992): **Os valores na formação Pessoal e Social**. Lisboa, Texto Editora.
- APPLE, M. W. (2000): "Em defesa das Escolas Democráticas". In Apple, M. W., & Beane, J. et all (ed), **Escolas Democráticas**, Porto, Porto Editora.
- ARGYRIS, C. (1988): **Some Problems in Conceptualizing Organizational Climate**. Ad. Science Quartely.
- ASHFORT, B. E. (1985): "Climate Formation: Issues and Extensions". **Academy Manegement Review**, 10, 4, p. 837-847.
- BALLION, Robert (1982): **Les consommateurs d' école**. Paris, Stock.
- BARDISA, Teresa (2001): "la participación en las organizaciones escolares". Varia: **Consensos y conflictos en centros docentes no universitarios**. Madrid, UNED, pp. 29-52.

- BENAVENTE, Ana (1990): **Escola, professores e processos de mudança**. Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana et all. (1994): **Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico**. Lisboa, Fim do Século.
- BENAVENTE, Ana e Correia, A. P. (1981): **Obstáculos ao sucesso na escola primária**. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BERGER, Peter & Luckmann, Thomas (1991): **A construção social da realidade**, Petrópoles, Vozes.
- BERTHELOT, Jean-Michel (s/d): **O labirinto escolar**. Porto, Rés, pp. 249-295.
- BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994): **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto-Editora.
- BOLMAN, L. & Deal, T. (1984): **Modern approaches for understanding and managing organizations**, Califórnia, Jossey-Bass.
- BOURDIEU, Pierre (1984): **Le Sens Pratique**. Paris, Ed. De Minuit.
- CABANAS, J. M. Quintana (1988): **Teoria de la Education: concepción antinómica de la educación**. Dykinson, Madrid.
- CABRAL, R. F. (1997): "A reinvenção da escola". In Cunha, P. O., (org.), **Educação em debate**. Lisboa, Universidade Católica Editora, pp. 45-82.
- CARIDE GOMEZ, José António (1998): **Escuelas y Comunidades: Realidades Plurales, Proyectos Comunes**. Comunicação efectuada no Congresso Internacional Educación y Diversidad ante el tercer Milénio, Universidad de Murcia – Facultad de Educación.
- CARR, W. & Kemmis, S. (1998): **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona, Martinez Roca.
- CARTEA, P. A. M. (1999): **Compreender e Organiza-la Ecoloxia do Espacio Educativo: do edificio escolar ó espácio da aula**, Santiago, Universidade (polic.)
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1992): **Epistemologia como projecto antropológico**. Porto, Edições Afrontamento.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1998): **A Educação como Projecto antropológico**. Porto, Edições Afrontamento.
- CHERKAOUI, Mohamed (1987): **Les paradoxes de la réussite scolaire**, Paris, PUF.
- CHIAVENATO, I. (1993): **Introdução à Teoria geral da Administração**. S. Paulo, Mc. Graw-Hill.
- CHORÃO, Fátima (1992): **Cultura Organizacional - Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar**. Lisboa, Edição do GEP-ME.
- CHEVALIER, Y. (1993): **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo, McGraW-Hill.
- CHOMBART- DE-LAWE, M. J. & Feuerhahn, N. (1989): "La représentation sociale dans le domaine de l'enfance". In JODELET, D. (Ed.), **Les Représentations Sociales**. Paris, PUF.
- CODOL, J. P. (1984): "On the system of representations in an artificial social situation". In R. Farr & S. Moscovici (ed), **Social Representations**. Cambridge, Cambridge University Press.

- COLE, M & Scribner, S. (1984): **Culture and thought**. New York, Wiley.
- COTÉ et all (1994): **La dimension humaine des organizations**, Québec, Gaetan Marin Éditeurs.
- CUNHA., P., D'Orey (1994): "A Formação Moral no Ensino Público", In **Brotéria**. Rio de Janeiro, pp. 59-80.
- DÂMASO, Lucinda Manuela (1996): **Das regras às estratégias: o caso das provas globais**. Projecto de investigação, Diploma de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar, Porto, ISET (polic.)
- DAMON (1993): "The social world of the child". In G. MUGNY & W. DOISE (Eds.), **La construccion social de la inteligencia**. México, Editorial Trillas.
- DAVIES, Don et all (1989): **As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas**. Lisboa, Livros Horizonte.
- DAVIES, Don (1994): "Parcerias Pais - Comunidade Escola", in **Inovação**, Volume VII, nº3. Lisboa, IIE, pp. 377-389.
- DE KETELE, J. M. (1981): "Représentation qu'on de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. **Revue des Sciences de L'Éducation**. pp. 2-3, 59-96.
- DEAL, T. E. & Kennedy, A. A. (1982): **Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life**. Reading, MA, Addison -Wesley.
- DELGADO, M. L. & Sáenz O. B. (1993): **Organización Escolar - una perspectiva ecológica**. Col. Ciencias de la Educación, Ed. Marfil, Alcoy.
- DELHAYE, G. e Pourtois, Jean P. (1982): "La perception differentielle de signifiants scolaires en milieu parental socialment contrasté". In **Les Sciences de l'Éducation**, nº2/3, pp. 3-49.
- DESCHAMPS, J. C., Lorenzi Cioldi, F. & Meyer, G. (1982): **Échec scolaire: Élève modèle et modèle d'élève?**. Lausanne, Pierre Marcel, Favre.
- DEWEY, J. (1978): **Democracia y educación**. Buenos Aires, Losada.
- DI GIACOMO, J. P. (1981): "Aspects méthodologiques de analyse des représentations sociales". **Cahiers de psychologie Cognitive**, 1, pp. 397-422.
- DI GIACOMO, J. P. (1986): "Allience et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication". In **L'Étude des Représentations Sociales**. Paris, Delachaux et Niestlé.
- DIEZ, J. (1994): **Famílias-Escola: uma relação vital**, Porto, Porto Editora.
- DINIS, L. L. (1999): "Imagem do Professor (I)". **O Professor**, 125, pp. 13-34.
- DINIS, L. L. (1999): "Imagem do Professor (II)". **O Professor**, 126, pp. 38-58.
- DIOGO, Ana (1998): **Famílias e Escolaridade – Representações Parentais da Escolaridade, Classe Social e Dinâmica Familiar**. Lisboa, Edições Colibri.
- DOISE, Willem (1983): "Relations et représentations intergroupes". In S. MOSCOVICI (ed.). **Introduction à la Psychologie Sociale**. Paris, Larousse.

- DOISE, Willem (1985): "Les représentations sociales: Definition d'un concept". **Conexions**, 45, pp. 242-252.
- DOISE, Willem (1986): "Les représentations sociales: Definition d'un concept". **L'Étude des représentations sociales**. Paris, Neuchâtel, Dechaux & Niestlé.
- DOISE, Willem (1992): "L'ancrage dans les études sur les représentations sociales". **Bulletin de Psychologie**, 405, pp. 189-195.
- DOISE, Willem & PALMONARI, A. (1986): **L'Étude des Représentations Sociales**. Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- DURKHEIM, Émile (1984): **Educação, Sociedade e Moral**. Trad. E. Santos, Porto, Rés-Editora.
- DURKHEIM, Émile (1994): "A evolução pedagógica em França". **Educação, Sociedade & Culturas**, 2, pp. 171-194.
- DURU-BELLAT, M. e Van Zanten (1992): **Sociologie de l'école**, Armand Colin.
- FARR, R. M. (1994): "Representações sociais: A teoria e sua história". In S. Jovchelovitch & P. Guareschi (orgs), **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Vozes.
- FELDMAN, D. C. (1981): **The multiple socialization of organization members**, *Academy of Management Review*, 6, pp. 309-318.
- FERRÁNDEZ, A. e PEIRÓ, J. (1989): **Estrategias educativas para la participación social**. Barcelona, Humanitas.
- FLORIN, A. (1987): "Les représentations enfantines de l'école, étude exploratoire de quelques aspects". **Revue Française de Pédagogie**, 81, pp. 31-42.
- FONTAINE, A. M., (1998): "Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social". **Cadernos de Consulta Psicológica**, 3, pp. 27-44.
- FORMOSINHO, João (1989): "De serviço do estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a Escola Portuguesa". **Revista Portuguesa de Educação**, 2 (1), pp. 53-86.
- FORMOSINHO, João (1992): "Do serviço do estado à comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola Portuguesa". In ISET (ed) **Administração Escolar**, I Módulo, caderno nº1, Porto ISET, pp. 25-45.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, J. (2000): "A Administração das Escolas no Portugal Democrática". In Formosinho J., et all (ed.), **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas**, Porto, Edições Asa, pp. 31-63.
- FOX, D. (1987): **Proceso de Investigación en Educación**. Pamplona, Ed. Universidad de Navarra.
- FREIRE, Paulo (1974): **Uma educação para a liberdade**. Textos marginais, 3ª ed., Porto.
- FREIRE, Paulo (1975): **Pedagogia do oprimido**. Porto, Ed. Afrontamento. 2ª Ed.
- FRIEDBERG, E. (1993): **O Poder e a Regra**, Lisboa, Piaget.
- FROST, P. J. (1985): **Organizational Culture**. Beverly Hills, CA, SAGE, pp. 73.
- GAMEIRO, A. (1974): **Pedagogia e Relação**. Porto, Ed. Salesianas.

- GHIGLIONE, R., Matalon, B. (1993): **O Inquérito - Teoria e Prática**. Oeiras, Celta, pp. 306-324.
- GIL, António Carlos (1989): **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª edição. São Paulo, Editora Atlas S.A., p. 27.
- GILLY, Michel (1980): **Maître-élève rôles institutionnels et Représentations**. Paris, PUF.
- GILLY, Michel (1984): "Psychologie de l'éducation". In S. MOSCOVICI (Dir.), **Psychologie Sociale**. Paris, PUF.
- GILLY, Michel (1989): "Les représentations sociales dans le champs éducatif". In D. JODELET (org), **Les Représentations Sociales**. Paris, PUF.
- GILLY, Michel, Martin, M. & Rohren, B. (1985): Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire. **Bulletin de Psychologie**, 28, pp. 800-810.
- GINER DE GRADO, C. (1979): **La hora de participar**. Madrid, Marsiega.
- GIROUX, H. (1993): **La escuela y la luta por la ciudadanía**. Madrid, Siglo XXI.
- GLICK, J. (1993): "Culture and cognition: Some theoretical and methodological concerns". In G. D. SPINDLER (Ed.), **Educational and Cultural Process**. New York, Holt, Rinehart and Wiston.
- GOMES, Rui (1993): **Culturas de Escola e Identidade dos Professores**. Lisboa, Educa.
- GONZÁLEZ, Maria Teresa (1987): **La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas**. Anales de Pedagogia.
- GONZÁLEZ, Maria Teresa (1988): "Organización escolar e innovación educativa", SEO, **La calidad de los centros educativos**. Madrid, Anaia.
- GONZÁLEZ, MariaTeresa (1989): "La perspectiva Interpretativa y la Perspectiva Crítica en la Organización Escolar". In Quitina Martín, Moreno Carrillo (coord.) **Organizaciones Educativas**. Madrid, Universidad Nacional de la Educación a Distancia, pp. 105-131.
- GRÁCIO, M. L. F., (1995): **Representação da criança em idade pré-escolar e da criança em idade do 1º ciclo do ensino básico**. (Tese de Mestrado). Lisboa, ISPA (não publicada).
- GUEDES, Luís António (1997): **Redes Comunicacionales en la escuela pública del 2º Ciclo. Aportaciones para el estudio de la relación escuela-padres**. Madrid, UNED, (Tesis Doctoral).
- HALPIN, A. W. & Croft, D. B. (1993): **The Organizational Climates of Schools**. Chicago.
- HAMILTON, D. L., Dugan, P. M. & Trolie, T. K. (1985): "The formation of stereotype beliefs: Further evidence for distinctiveness – based illusory correlations. In **Journal of Personality and Social Psychology**, 48, pp. 5-17.
- HERZLICH, C. (1969): **Santé et maladie: Analyse d'une représentation sociale**. Paris, Mouton.
- HERZLICH, C. (1972; 1979): "La représentation sociale". In S. MOSCOVICI (Ed.), **Introduction à la Psychologie Sociale**. Paris, Larousse, pp. 303-335, Tome I.
- HOY, W. K., TARTER, C. J. & BLISS, J. R. (1990): "Organizational Climate, School Health and Effectiveness: A comparative Analysis". **Educational Administration Quarterly**, vol. 26, nº3, pp. 260-279.

- HUSÉN, T. (s/data): **Meio Social e Sucesso Escolar**. Lisboa, Horizonte.
- JODELET, Denise (1989): "Représentations sociales: Un domaine en expansion". In D. JODELET (ed.), **Les Représentations Sociales**. Paris. PUF.
- JODELET, Denise (1990): "Représentation sociale: Phénomène, concept et théorie". In S. MOSCOVICI (Ed.), **Psychologie Sociale**. Paris, PUF, 5^a ed.
- JONAS, Hans (1995): **Le principe responsabilité**. Paris, Les éditions du cerf.
- JONES, E. & Davis, K. (1995): "From acts to dispositions: The attribution process in person perception". In L. DERKOWITZ (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**. New York, Academic Press.
- KAES, R. (1968): **Les images de la culture chez les ouvriers français**. Paris, Ed. Cujas.
- KISNERMAN, N. (1986): **Comunidad**. Buenos Aires, Humanitas.
- LAROCHE, H. (1991): "Cultura Organizacional". In N. AUBERT et all, (ed) **Management**. Porto, Rés, pp. 367-434.
- LECACHEUR, M. (1981): "La maitrise d'école à travers les jugements des élèves". In **Bulletin de Psychologie**, 352, pp. 221-227.
- LEYENS, J. P. H. (1985): **Teorias da personalidade na dinâmica social**. Lisboa, Ed. Verbo.
- LIEBERMAN, A. (Ed), (1990): **School as collaborative cultures, creating the future now**. Lewes, The Falmer Press.
- LIMA, Licínio (1992): **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga, Universidade do Minho.
- LIPOVETSKY, Gilles (1994): **O crepúsculo do dever**. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- MARC, M. & Picard, D. (s/d): **A Interação Social**. Porto, Rés, p. 149.
- MARQUES, Ramiro (1993a): **A escola e os pais - como colaborar?**. Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (1993b): "Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América". In DAVIES, D., (ed), **Os Professores e as Famílias**. Lisboa, Livros Horizonte, pp. 23-44.
- MARQUES, Ramiro (1993c): "A Participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional". In DAVIES, D., (ed), **Os Professores e as Famílias**. Lisboa, Livros Horizonte, pp.105-152.
- MARQUES, Ramiro (1994): "Colaboração Família-Escola - estudo de caso", **Inovação**, Vol. 7 n°3. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 357-375.
- MAUSS, M. (1950): **Sociologie et anthropologie**. Paris, PUF.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1986): **La sélection implicite à l'école**. Paris, PUF.
- MONTADON, Cléopâtre (1987): "Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial". In Montadon, C. Perrenoud, P., **Etre parents et enseignants: Un dialogue impossible?**

Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école, Besne, Peter Lang, pp. 169-229.

MONTANDON, Cléopâtre (1991): **L'école dans la vie des familles**. Genève, S.R., Sociologique.

MONTADON, Cléopâtre (1994): "As relações pais professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas". In Durning, P. & Pourtois, J.P. (ed.), **Éducation et famille**. Bruxelles, De Boeck, pp.189-205.

MORE, Thomas (1995): **Utopia**. Lisboa, Edições Europa-América. Livros de bolso, 3ª edição.

MORGAN, Gareth (1986): **Images of Organization**. London, Sage Publication.

MOSCOVICI, Serge (1961, 1976): **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, PUF (1ª e 2ª Ed.).

MUGNY, G. & Doise, W. (1993): **La construction social dela inteligencia**. México, Editorial Trillas.

MUGNY, G. & Carugati, F. (1985): **L'intelligence au pluriel: Les représentations sociales de l'intelligence et de son development**. Cousset, Del Val.

NIAS, Jennifer (1989): **Refining the cultural Perspective**. Cambridge, Journal of Education, 19.

NÓVOA, António (1990): **Análise da Instituição Escolar**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, (Relatório da Disciplina para Concurso de Professor Associado).

NÓVOA, António (1995): "As Organizações Escolares em Análise", Lisboa, INE, **Publicações Don Quixote**, pp. 28-34.

OLIVEIRA, J. (1994): **Psicologia da Educação Familiar**. Coimbra, Livraria Almedina.

OSÓRIO, A. Requejo (1985): **Materiais Pedagógicos**. Universidade de Santiago de Compostela, pp. 47-54.

OUCHI, W. G. & Wilkins, A. (1985): "Organizational culture". In **Annual Review of Sociology**, II, pp. 45-483.

PALÁCIOS, Samuel Gento (1994): **Participación en la Gestión Educativa**. Madrid, Santillana.

PARDAL, L. & Correia, E. (1995): **Métodos e técnicas da investigação social**. Porto, Areal Editores.

PATRÍCIO, M., F. (1996): "A Educação para os valores". In **Educação e Liberdade**, II, série nº1, pp. 6-18.

PEREIRA, R., J. (1993): **O Discurso da FNE - Um contributo para a compreensão da sua cultura organizacional**. Guarda, Instituto Politécnico da Guarda, Trabalho de DESE, polic.

PÉREZ, Gómez, A. (1997): "Socialización y Educación en la Época Postmoderna", en Goikoetxea, J. Y Garcia, J., (coords): **Ensayos de Pedagogia Crítica**. Madrid, Popular.

PERRENOUD, Philippe (1987): "Le go-between: Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message". In Montandon, C. Perrenoud, P., **Entre parents et enseignants: Un dialogue**

impossible? Vers L'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école.
Besne, Peter Lang, pp. 49-87.

PERRENOUD, Philippe. (1994): **A Escola e a Mudança**. Lisboa, Escolar Editora.

PETERS, Thomas D. & Warteman, Rober H. (1987): **Search of Excellence. O Exemplo das Empresas Norte-Americanas mais bem Geridas**. Lisboa, Publicações D. Quixote.

PINTO, J., Madureira & SILVA, Augusto Santos (1986): **Metodologia das Ciências Sociais**. 6ª edição. Porto, Edições Afrontamento, p. 63.

POSTIC, M. (1990): **A relação pedagógica**. Coimbra, Coimbra Editora.

POURTOIS, J. P. & DESMET, H. (1988): **Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines**. Liege: Pierre Mardaga Editeur.

POURTOIT et all (1994): "Educação Familiar e Parental". In **Inovação**, Vol. VII , nº3, IIE.

QUIVY, R. (1992): **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa, Gradiva.

RATY, H. & Snellman, L. (1992): "Does gender make any difference? Commonense conceptions of intelligence". **Social Behavior and Personality**, 20 (1), pp. 23-34.

RATY, H. & Snellman, L. (1995): "On the social fabric of intelligence". Paper presented at the **Symposium of Social Representations in the Northern Context**. Finland, Mustio, pp. 22-26.

RELVAS, A. P. (2000): **O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica**. Porto, Edições Afrontamento.

RIBEIRO DIAS, J. (1993): "Filosofia da Educação: pressupostos, funções, métodos, estatuto". In **Revista Portuguesa de Filosofia**, Tomo XLIX, Janeiro-Junho, Fasc. 1-2, pp. 3-28.

ROCHER, Guy (1994): **Sociologia Geral I**. Lisboa, Presença.

RODRIGUEZ, P., V. (1996): "Análisis de la Culture de una escuela que experimenta la reforma". In Garcia, A.E., **Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional - Conocimiento y teorías implícitas**. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, série: Instituto de Ciências de la Educación, pp. 112.

ROUSSEAU, D. M. (1988): "The Construction of Climate in Organizational Research". In C. L. Coopore I. T. Robertson (orgs.) **Internacional Review of Industrial and Organizational Psychology**. New York, John Wiley and Sons.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1989): **O contrato social**. Lisboa, Publicações Europa-América.

SAN FABIÁN, J. L. (1994): "La participación". **Cuadernos de Pedagogia**, nº222, pp. 18-21.

SANCHES, M., F., C. (1992): **Cultura Organizacional - Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar**. Lisboa, GEP, Ministério da Educação.

SÁNCHEZ VIDAL, A. (1990): "Participación social y comunitária". **Revista de trabajo social**, pp. 120-131.

SANTIAGO, R. (1989): "Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos". **Revista Portuguesa**, 1, Braga, Universidade do Minho.

- SANTIAGO, Rui (1991): "Aspectos interpessoais na formação contínua de professores". In Vários autores, **Formação Contínua de Professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro, pp. 101-106.
- SANTIAGO, Rui (1993; 1996): **A escola representada pelos alunos, pais e professores**. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SARMENTO, M. J. (1994): **A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto, Porto-Editora, pp. 71-150.
- SARMENTO, M. J., & FORMOSINHO, João (1999): "A dimensão Sócio-Organizacional da Escola-Comunidade Educativa", in Formosinho, J., et all (ed.), **Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica**, Braga, Livraria Minho, pp. 73-85.
- SCHEIN, E. H. (1990): **Organizational Culture and Leadership**. Jossey-Bass Publishers, São Francisco.
- SCHEIN, E. H. (1992): **Organizational Culture, American Psychologist**, vol. 45, nº2.
- SCHNEIDER, B. (1985): "Organizational Behavior". **Anual Review Psychology**. 36, pp. 537-611.
- SETHIA, N. K., & Glinow, M. A. V. (1985): "Arriving at Four Culturas by Managing the Reward System". In R. Kilmar et all (ed), **Gaining Control of the Corporate Culture**. San Francisco, Jossey-Bass.
- SIANO, V. (1982): "Représentations de l'école et du système social, englobant chez les paysans: Problématique, méthodologie". In **Bulletin de Psychologie**, Tome XXXV, nº 353, pp. 201-212.
- SILVA, Pedro (1993): **A Formação de Professores e a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo**, Lisboa, Livros Horizonte.
- SILVA, Pedro (1994): "Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994 – Duas Décadas um balanço". In **Inovação**, Vol.7 nº3, pp. 307-355.
- SNELLMAN, L. & RATY, H. (1993): "Intelligence at school social psychological analysis of a multi-faced concept". In **Nordisk Pedagogik**, 2, pp. 89-95.
- SPINK, M. J. (1993): "O estudo empírico das representações sociais". In M. J. SPINK (org.), **O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo, Brasiliense.
- SPRINTHALL, N., SPRINTHALL, R. C. (1993): **Psicologia Educacional**, Lisboa, McGraw-Hill.
- SROUR, R. H. (1998): **Poder, Cultura e Ética nas Organizações**. Rio de Janeiro, Campus Editora.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1972): **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas (a pedagogia da essência e a pedagogia da existência)**. Lisboa, Livros Horizonte.
- TEIXEIRA, Manuela (1995): **O Professor e a Escola - Perspectivas organizacionais**. Lisboa, McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, Manuela (2001): "Os professores face à profissão: gosto ou desgosto?", in Teixeira, M., (org.), et all (ed.), **Ser Professor no Limiar do Século XXI**, Porto, Edições ISET.
- TYLER, William (1991): **Organización Escolar: una Perspectiva Sociológica**. Madrid, Ed. Morata.

- TONUCCI, Francesco (1986): "Contributo para a definição de um modelo educativo: Da escola transmissiva à escola construtiva". In **Análise Psicológica**, nº1, vol. 5, pp. 169-178.
- TORRES, Lima (1997): **Cultura Organizacional Escolar – Representações dos Professores numa Escola Portuguesa**. Oeiras, Celta Editora.
- VALA, Jorge (1984): **La production sociale de la violence: Représentations et comportements**. Louvain. Edição do autor.
- VALA, Jorge (1986): "Sobre as representações sociais, para uma epistemologia do senso comum". In **Cadernos de Ciências Sociais**, 4, pp. 5-30.
- VALA, Jorge; Monteiro, M., & Lima, L. (1988): "Culturas Organizacionais - Uma Metáfora à procura de uma Teoria", In **Análise Social - Vol. XXIV**, nº 101-102, pp. 663-687.
- VALA, Jorge, (1990): "A Análise de Conteúdo". In **Metodologias das Ciências Sociais e Humanas**. Lisboa, Edições Afrontamento.
- VALA, Jorge, MONTEIRO, B. (1993): "Representações Sociais – para uma psicologia do pensamento". In J. Vala & B. Monteiro, **Psicologia Social**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 353-384.
- VALA, Jorge, Monteiro, M., Lima, L. & Caetano, A. (1995): **Psicologia Social das Organizações – Estudos em Empresas Portuguesas**. Oeiras, Celta Editora, 2ª edição.
- VÁZQUEZ, Manuel Silva, (1992): **El Clima en las Organizaciones: Teoría, Método e Intervención**. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitaria, S.A.
- VENTURA DE PINHO, L. J. (1988): **Empatia do professor e mobilização do aluno – estudo experimental a partir da indução de representações prévias**. Aveiro, Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- VIGOTSKY, L. S. (1989): **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes.
- VILA, I. (1997): **Família, Escuela y Comunidad**. Barcelona, Editorial Horsori.
- VILAS-BOAS, Adelina (1994): A Relação Escola-Família inserida na problemática das reformas Curriculares. In **Revista da ESES**, nº5, Janeiro.
- WELER, S. (1995): **Aspirações à educação**. Petrópolis, Vozes.
- WILKINS, A. & Ouchi, W. (1985): "Efficient Cultures: exploring the relationship between culture and organizational performance". **Administrative Science Quarterly**, 28, pp. 468-481.
- WITKIN, H. A. & Bery, J. (1985): "Psychological differentiation in cross – cultural perspective". **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 6, pp. 4-87.
- ZAJONC, R. B. (1980): "The process of cognitive tuning in communication". In **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 353, pp. 228-241.
- ZANTEN, Henriot-Van (1985): "L'école en milieu rural: Réalités et représentations". In **Revue Française de Pédagogie**, nº73, pp. 41-46.
- ZAROOUR, M. & Gilly, Michel (1981): "Compétences attribués aux adultes par des élèves en fin de scolarité primaire". **Bulletin de Psychologie**, 353, pp. 228-241.

LEGISLAÇÃO CITADA

- *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI - Educação um tesouro a descobrir*. Porto, Edições ASA, 1996.
- *Constituição da República Portuguesa*, versão 1997. Porto Editora
- *Lei de Bases do Sistema Educativo Português - LBSE*
- *Lei n.º 7/77*, de 1 de Fevereiro
- *Despacho Normativo 122/79*, de 1 de Junho
- *Decreto-Lei n.º 125/82*, de 2 de Abril
- *Decreto-Lei n.º 315/84*, de 28 de Fevereiro
- *Lei n.º 46/86*, de 14 de Outubro
- *Decreto-Lei n.º 43/89* de 3 de Fevereiro
- *Decreto - Lei n.º 286/89* de 29 de Agosto
- *Decreto-Lei n.º 372/90* de 27 de Fevereiro (Nova Lei das Associações de Pais)
- *Decreto - Lei n.º 172/91* de 10 de Maio
- *Decreto - Lei n.º 115-A/98* de 4 de Maio

ANEXOS

- Questionário a Pais / Encarregados de Educação – Anexo A
- Quadro esquemático: Operacionalização dos Conceitos – Anexo B

QUESTIONÁRIO

(Pais e Encarregados de Educação)

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação:

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que tem como objectivo analisar a Participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos filhos e tem um fim meramente académico.

As suas respostas são muito importantes para a concretização deste estudo. Peço-lhe que responda com toda a abertura e sinceridade, pois o **anonimato** será assegurado. Por favor devolva-nos este questionário logo que possível.

Obrigada pela sua preciosa colaboração.

1. **Idade:** _____ anos

2. **Sexo :** Feminino Masculino

3. **Profissão:** _____

4. **Habilitações académicas:** (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A - Menos que a 4ª classe

B - 4ª classe (4ª ano de escolaridade)

C - Ciclo Preparatório (6º ano de escolaridade)

D - Antigo 5º ano (9º ano de escolaridade)

E - Curso Complementar (12º ano de escolaridade)

F - Curso Médio

G - Curso Superior

5. Diga-nos se costuma contactar a escola:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

muitas vezes algumas vezes poucas vezes nunca

6. Se contacta com a escola indique-nos se habitualmente é:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A - por iniciativa própria B - por convocatória da escola C - em ambos os casos

7. Quanto aos resultados escolares do seu filho, considera que são:

(assinale **uma** só opção com uma cruz)

bons razoáveis fracos muito fracos

8. Considera que a educação e o futuro do seu filho é uma responsabilidade:

(assinale **uma** só opção com uma cruz)

A - mais dos pais
B - mais da escola
C - compartilhada entre pais e escola

9. Diga-nos o aproveitamento escolar do seu filho:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

Nunca reprovou reprovou uma vez reprovou 2 ou mais vezes

10. Pensando no futuro do seu filho, diga-nos que nível de escolaridade desejará que ele obtivesse:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – Curso Superior
B – Curso Secundário (12ºano)
C – Menos que o 12º ano
D - Outros
E – Não sabe

11. Que nível de escolaridade considera que o seu filho irá atingir futuramente?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – Curso Superior
B – Curso Secundário (12ºano)
C – Menos que o 12ºano
D - Outros
E – Não sabe

12. Na sua opinião, o futuro profissional do seu filho:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A - exige universidade
- B - exige escolaridade média
- C - exige só a escolaridade obrigatória
- D - não exige escolaridade
- E - outra
- F - não sabe

13. Acha importante o seu educando frequentar a escola?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- muito importante importante pouco importante

14. Quando o seu educando for adulto, o que gostaria que ele fosse?

15. Diga-nos se costuma conversar com o seu educando sobre como vão as coisas na escola:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- muitas vezes algumas vezes raramente ou nunca

16. Relativamente à escola do seu filho dirá que:

(assinale com **uma** cruz a quadrícula que corresponde ao seu caso relativamente a **cada uma** das afirmações propostas)

	Muitas vezes	algumas vezes	raramente ou nunca
A – sabe o que se passa na escola do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – a escola convida-o para reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – colabora na preparação de festas ou de outras actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – participa em decisões tomadas na escola relativamente ao seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E – apresenta propostas e / ou faz sugestões relativamente ao seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F – participa em decisões que digam respeito à organização da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G – contacta com o professor do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H – a escola contacta-o para assistir a festas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Que importância atribui à participação dos pais na vida da escola do seu filho / educando?

(assinale com **uma** cruz a quadrícula que corresponde à sua opinião relativamente a **cada uma** das afirmações)

	muito importante	importante	pouco importante
A – ser informado pela escola do que lá se passa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – ser convidado para reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – colaborar na preparação de festas ou de outras actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – participar em decisões tomadas na escola relativamente ao seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E – ser-lhe dada ocasião de apresentar propostas e / ou fazer sugestões as reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F – participar em decisões que digam respeito à organização da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G – contactar com o professor do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H – ser convidado pela escola para assistir a festas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Que importância atribui à existência de Associação de Pais, na escola?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

muito importante importante pouco importante nada importante não tem opinião

19. Já alguma vez foi ou é actualmente membro de uma Associação de Pais ou de um órgão de gestão da escola?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

Sim Não

20. Se respondeu Não, diga-nos se gostaria de ser membro da Associação de Pais ou de um órgão de gestão da escola?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

Sim Não Não tem opinião

21. Se o seu filho não tem o comportamento ou o sucesso escolar que esperava, como costuma actuar? (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A – ralha-lhe
- B – não se importa pois acha que os professores é que devem ajudar
- C – tenta perceber se ele tem algum problema, e se o tem dá-lhe apoio
- D – castiga-o
- E – não tem tempo para pensar no assunto
- F – organiza-lhe um horário de estudo

22. Diga-nos se ajuda o seu educando nos trabalhos escolares: (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

Sim Não

23. Se ajuda, o que costuma fazer com mais frequência? (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A – verifica se o seu educando faz os trabalhos de casa
- B – orienta o seu educando nos trabalhos de casa, tirando dúvidas
- C – assegura-se que os faz bem feitos

24. Se não ajuda nos trabalhos escolares, diga-nos qual é a principal razão:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A – não tem tempo
- B – chega a casa muito cansado e não tem disposição
- C – não sabe o que fazer para ajudar o seu educando
- D – acha que o seu educando não precisa de ajuda
- E – quando chega a casa tem muito que fazer

25. Indique o principal motivo que o impede de vir à escola com mais frequência e participar mais activamente: (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A – falta de tempo e de disponibilidade
- B – horário de trabalho incompatível
- C – acha que não é necessário ir à escola
- D – a escola não oferece oportunidades para os pais participarem

26. Na sua opinião, a principal função da Escola é: *(assinale **uma** só resposta com uma cruz)*

- A – preparar o aluno para enfrentar situações novas
- B – ensinar bem ao aluno as matérias escolares
- C – dar ao aluno formação moral e de cidadania
- D – preparar o aluno para um futuro emprego

27. Na sua opinião, o comportamento do aluno na sala de aula deve ser:

*(assinale **uma** só resposta com uma cruz)*

- A – Estar sentado no seu lugar e pedir autorização ao professor para se levantar
- B – poder movimentar-se na sala de aula como em sua casa
- C – opinião intermédia

28. Na sua opinião, a principal função do professor é:

*(assinale **uma** só resposta com uma cruz)*

- A – ensinar e o aluno aprender
- B – orientar o aluno
- C – opinião intermédia

29. Dos seguintes aspectos , qual o que considera como principal causa do insucesso escolar? *(assinale **uma** só resposta com uma cruz)*

- A - O aluno não é inteligente ou tem má memória
- B - O mau ambiente familiar
- C - A orientação pedagógica do professor
- D - Pais pobres e sem instrução
- E - O aluno é doente
- F - Os pais não se interessam pelos filhos
- G - O funcionamento da sociedade e o sistema de ensino
- H - O aluno é preguiçoso e não trabalha
- I - A escola funciona mal

30 – Dos seguintes aspectos que a escola contempla, diga-nos como os valoriza:

(assinale com uma cruz a quadrícula que corresponde à sua opinião relativamente a cada uma das afirmações)

	muito importante	importante	pouco importante
A – Desenvolver nos alunos o respeito pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – Despertar nos alunos sensibilidade à verdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – Educar os alunos para a autonomia, liberdade e responsabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – Ensinar os alunos a pensar e a resolver problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E - Ajudar os alunos a conviver de forma não conflituosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F – Fomentar nos alunos atitudes de interajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G – Criar nos alunos hábitos de reflexão e espírito crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31 – A escola permite-lhe envolver-se na educação do seu filho?

*(assinale **uma** só resposta com uma cruz)*

Muitas vezes

algumas vezes

raras vezes

Este questionário terminou
Muito obrigada pela sua colaboração

QUESTIONÁRIO

(Pais e Encarregados de Educação)

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação:

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que tem como objectivo analisar a Participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos filhos e tem um fim meramente académico.

As suas respostas são muito importantes para a concretização deste estudo. Peço-lhe que responda com toda a abertura e sinceridade, pois o **anonimato** será assegurado. Por favor devolva-nos este questionário logo que possível.

Obrigada pela sua preciosa colaboração.

1. **Idade:** _____ anos

2. **Sexo :** Feminino Masculino

3. **Profissão:** _____

4. **Habilitações académicas:** (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A - Menos que a 4ª classe

B - 4ª classe (4ª ano de escolaridade)

C - Ciclo Preparatório (6º ano de escolaridade)

D - Antigo 5º ano (9º ano de escolaridade)

E - Curso Complementar (12º ano de escolaridade)

F - Curso Médio

G - Curso Superior

5. Diga-nos se costuma contactar a escola:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

muitas vezes algumas vezes poucas vezes nunca

6. Se contacta com a escola indique-nos se habitualmente é:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A - por iniciativa própria B - por convocatória da escola C - em ambos os casos

7. Quanto aos resultados escolares do seu filho, considera que são:

(assinale **uma** só opção com uma cruz)

bons razoáveis fracos muito fracos

8. Considera que a educação e o futuro do seu filho é uma responsabilidade:

(assinale **uma** só opção com uma cruz)

A - mais dos pais

B - mais da escola

C - compartilhada entre pais e escola

9. Diga-nos o aproveitamento escolar do seu filho:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

Nunca reprovou reprovou uma vez reprovou 2 ou mais vezes

10. Pensando no futuro do seu filho, diga-nos que nível de escolaridade desejará que ele obtivesse: (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – Curso Superior

B – Curso Secundário (12ºano)

C – Menos que o 12º ano

D - Outros

E – Não sabe

11. Que nível de escolaridade considera que o seu filho irá atingir futuramente?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – Curso Superior

B – Curso Secundário (12ºano)

C – Menos que o 12ºano

D - Outros

E – Não sabe

12. Na sua opinião, o futuro profissional do seu filho:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A - exige universidade
- B - exige escolaridade média
- C - exige só a escolaridade obrigatória
- D - não exige escolaridade
- E - outra
- F - não sabe

13. Acha importante o seu educando frequentar a escola?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- muito importante importante pouco importante

14. Quando o seu educando for adulto, o que gostaria que ele fosse?

15. Diga-nos se costuma conversar com o seu educando sobre como vão as coisas na escola: (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- muitas vezes algumas vezes raramente ou nunca

16. Relativamente à escola do seu filho dirá que: (assinale com **uma** cruz a quadrícula que corresponde ao seu caso relativamente a **cada uma** das afirmações propostas)

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente ou nunca
A – sabe o que se passa na escola do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – a escola convida-o para reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – colabora na preparação de festas ou de outras actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – participa em decisões tomadas na escola relativamente ao seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E – apresenta propostas e / ou faz sugestões relativamente ao seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F – participa em decisões que digam respeito à organização da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G – contacta com o professor do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H – a escola contacta-o para assistir a festas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Que importância atribui à participação dos pais na vida da escola do seu filho /

educando? (assinale com **uma** cruz a quadrícula que corresponde à sua opinião relativamente a **cada uma** das afirmações)

	muito importante	importante	pouco importante
A – ser informado pela escola do que lá se passa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – ser convidado para reuniões de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – colaborar na preparação de festas ou de outras actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – participar em decisões tomadas na escola relativamente ao seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E – ser-lhe dada ocasião de apresentar propostas e / ou fazer sugestões nas reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F – participar em decisões que digam respeito à organização da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G – contactar com o professor do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H – ser convidado pela escola para assistir a festas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Que importância atribui à existência de Associação de Pais, na escola?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

muito importante importante pouco importante nada importante não tem opinião

19. Já alguma vez foi ou é actualmente membro de uma Associação de Pais ou de um órgão de gestão da escola? (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

Sim Não

20. Se respondeu Não, diga-nos se gostaria de ser membro da Associação de Pais ou de um órgão de gestão da escola? (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

Sim Não Não tem opinião

21. Se o seu filho não tem o comportamento ou o sucesso escolar que esperava, como costuma actuar? (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A – ralha-lhe
- B – não se importa pois acha que os professores é que devem ajudar
- C – tenta perceber se ele tem algum problema, e se o tem dá-lhe apoio
- D – castiga-o
- E – não tem tempo para pensar no assunto
- F – organiza-lhe um horário de estudo

22. Diga-nos se ajuda o seu educando nos trabalhos escolares:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

Sim

Não

23. Se ajuda, o que costuma fazer com mais frequência?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – verifica se o seu educando faz os trabalhos de casa

B – orienta o seu educando nos trabalhos de casa, tirando dúvidas

C – assegura-se que os faz bem feitos

24. Se não ajuda nos trabalhos escolares, diga-nos qual é a principal razão:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – não tem tempo

B – chega a casa muito cansado e não tem disposição

C – não sabe o que fazer para ajudar o seu educando

D – acha que o seu educando não precisa de ajuda

E – quando chega a casa tem muito que fazer

25. Indique o principal motivo que o impede de vir à escola com mais frequência e participar mais activamente: (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – falta de tempo e de disponibilidade

B – horário de trabalho incompatível

C – acha que não é necessário ir à escola

D – a escola não oferece oportunidades para os pais participarem

26. Na sua opinião, a principal função da Escola é: (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – preparar o aluno para enfrentar situações novas

B – ensinar bem ao aluno as matérias escolares

C – dar ao aluno formação moral e de cidadania

D – preparar o aluno para um futuro emprego

27. Na sua opinião, o comportamento do aluno na sala de aula deve ser:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

A – Estar sentado no seu lugar e pedir autorização ao professor para se levantar

B – poder movimentar-se na sala de aula como em sua casa

C – opinião intermédia

28. Na sua opinião, a principal função do professor é:

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A – ensinar e o aluno aprender
- B – orientar o aluno
- C – opinião intermédia

29. Dos seguintes aspectos , qual o que considera como principal causa do insucesso escolar? (assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- A - O aluno não é inteligente ou tem má memória
- B - O mau ambiente familiar
- C - A orientação pedagógica do professor
- D - Pais pobres e sem instrução
- E - O aluno é doente
- F - Os pais não se interessam pelos filhos
- G - O funcionamento da sociedade e o sistema de ensino
- H - O aluno é preguiçoso e não trabalha
- I - A escola funciona mal

30 – Dos seguintes aspectos que a escola contempla, diga-nos como os valoriza:

(assinale com **uma** cruz a quadrícula que corresponde à sua opinião relativamente a **cada uma** das afirmações)

	muito importante	importante	pouco importante
A – Desenvolver nos alunos o respeito pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – Despertar nos alunos sensibilidade à verdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – Educar os alunos para a autonomia, liberdade e responsabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – Ensinar os alunos a pensar e a resolver problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E - Ajudar os alunos a conviver de forma não conflituosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F – Fomentar nos alunos atitudes de interajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G – Criar nos alunos hábitos de reflexão e espírito crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31 – A escola permite-lhe envolver-se na educação do seu filho?

(assinale **uma** só resposta com uma cruz)

- Muitas vezes algumas vezes raras vezes

Este questionário terminou

Muito obrigada pela sua colaboração