

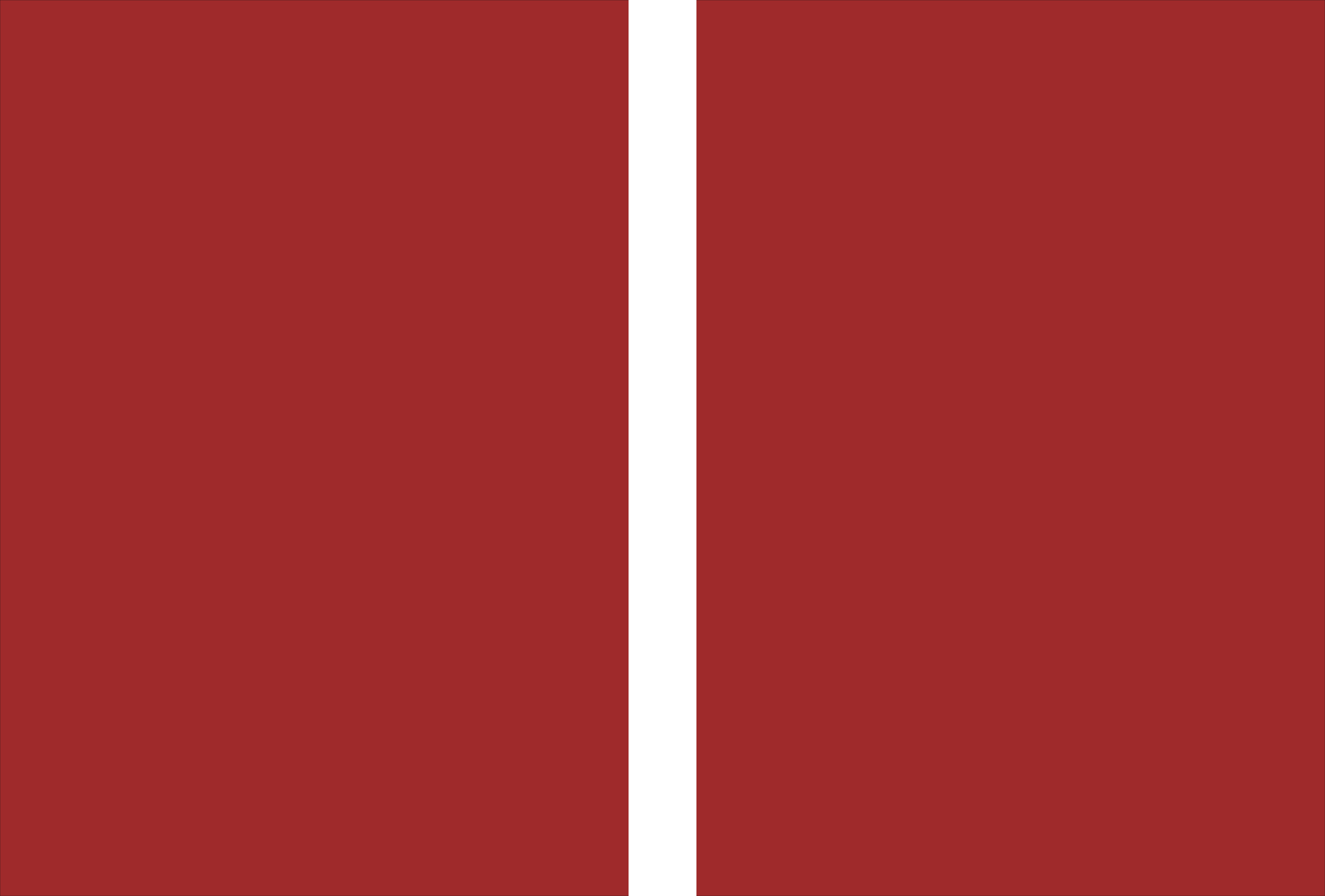
**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

**Da utopia à realidade. Um percurso a  
desvendar: A Participação dos Pais/EEs  
no Conselho de Turma**

Paula Cristina Galrito Bento

Paula Cristina Galrito Bento

**Da utopia à realidade. Um percurso a  
desvendar: A Participação dos Pais/EEs  
no Conselho de Turma**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paula Cristina Galrito Bento

**Da utopia à realidade. Um percurso a  
desvendar: A Participação dos Pais/EEs  
no Conselho de Turma**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Organização e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto  
Sarmento Pereira**

março de 2013

# DECLARAÇÃO

**Nome:** Paula Cristina Galrito Bento

**Endereço eletrónico:** pcristina.bento@gmail.com

**Título da Tese de Doutoramento:** Da utopia à realidade. Um percurso a desvendar: A Participação dos Pais/EEs no Conselho de Turma

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

**Ano de Conclusão:** 2013

**Designação do Doutoramento:** Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Organização e Administração Escolar.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

**Universidade do Minho, 14 de março de 2013**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Paula Cristina Galrito Bento)

Dedico esta obra:

*Aos meus Pais,  
Ao Pedro e Miguel.  
Ao Adelino.*

*O esforço e a persistência que dediquei, para a conclusão desta investigação, deve-se ao grande respeito, admiração e muitas saudades para com os meus pais e ao muito amor, estímulo e energia que os meus filhos e marido, sempre me deram.*

*Esta obra também lhes pertence.*



## Agradecimentos

Ao terminar este trabalho gostaria de expressar um agradecimento amigo a todos os que, de várias formas, contribuíram para a sua concretização, em particular:

À Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira, pela qualidade da orientação científica, aconselhamento profissional, pela sua disponibilidade, amizade e solidariedade que sempre demonstrou.

À escola “Simpática” que me acolheu para que fosse possível desenvolver esta investigação.

A todos os que partilharam o seu conhecimento, experiência e concederam entrevistas; pelo seu interesse, receptividade e empenho que dedicaram. Sem o seu contributo não seria possível a concretização desta investigação.

Aos familiares, colegas e amigos, com especial ênfase para a Helena Sequeira, que sempre tiveram uma palavra de incentivo e motivação, para que fosse possível atenuar o desespero que muitas vezes surge neste percurso.

À Vera Rosa, pela sua amizade e franca disponibilidade, em efetuar a última revisão a todo o trabalho.

Um agradecimento muito especial aos meus filhos Pedro e Miguel, ao Adelino e à minha irmã Catarina, pelo encorajamento, apoio constantes e pela sua presença sempre atenta e carinhosa; ao meu filho Pedro, pelo inquestionável apoio que me deu, mesmo ausente do país, na transcrição de todas as entrevistas e na formatação gráfica da tese.





## Resumo

Hoje pretende-se uma escola sem fronteiras, aberta à comunidade educativa, onde as funções dos atores educativos se podem complementar, pela participação e partilha de opiniões entre os intervenientes no processo educativo. A evolução legislativa tem demonstrado receptividade a esta conceção de escola, reforçando a presença dos representantes dos encarregados de educação (RepEEs) no conselho de turma (CT) para que, com a presença destes atores, se possa efetuar a desejada participação e articulação conjunta.

A presente investigação procura respostas às seguintes questões: de facto existe participação dos RepEEs no CT? A que nível se insere? Como se processa?

O estudo, de teor qualitativo, realizou-se na base de um estudo de caso. A análise recai nas representações dos principais intervenientes neste processo — professores; diretores de turma; RepEEs e alunos — reveladas nas entrevistas feitas aos mesmos.

As narrativas díspares dos professores e DTs denotam a existência de um paradoxo, em alguns momentos, ainda que os discursos convirjam para a necessidade presencial e participativa destes atores no CT. Uns são a favor, reconhecem que o contributo destes elementos no CT é uma mais-valia para o trabalho de todos; outros não concordam, alegando que a sua participação ainda não teve reflexos no grupo/turma, considerando que é dispensável a presença desta figura neste órgão; outros ainda são indiferentes à sua presença no CT. No entanto, todos reconhecem benefícios, aceitam a participação das famílias para que exista articulação de atitudes entre as duas perspetivas e consideram importante a sua atuação para o equilíbrio da ação educativa.

Os alunos, principais atores e beneficiários da presença e participação dos RepEEs no CT, revelaram-se unânimes nas suas manifestações, evocando que as famílias/EEs deverão ir a todas as reuniões para ficarem com uma perspetiva da turma quer a nível académico quer dos seus comportamentos. Os RepEEs, por sua vez, também se reveem no CT, revelando-se certos de que o seu contributo trará benefícios aos professores, porque ficam a conhecer melhor os alunos; reconhecem também que assim os EEs ficam com uma perspetiva mais real de como a turma vai evoluindo, que os alunos beneficiam das medidas definidas e da articulação sugerida com as famílias/EEs. Porém, não deixaram de referir os escassos minutos que permanecem neste órgão, o

que lhes causa muitas vezes 'frustração'. Continuando a processar-se desta forma, a presença dos RepEEs no CT, poderá levar ao absentismo neste órgão e ao seu afastamento em relação à escola.

Em contraponto, constata-se que o pouco tempo de presença dos RepEEs no CT é aproveitado pelos mesmos de acordo com a sua preocupação na abordagem de questões referentes aos seus educandos, não se desenvolvendo a sua ação na dimensão coletiva do grupo/turma. Por outro lado, verifica-se um alheamento dos pais/EEs face à escola de tal forma que os RepEEs referem que não são contactados pelos EEs e que nem os conhecem.

## Abstract

Nowadays, we intend school to be a border-less space, open to the educational community, where the roles of the different educational actors can be complementary, through the participation and opinion sharing among all actors in the educational process. The legislative evolution has shown to be receptive to this concept of school, reinforcing the presence of the representatives of the students' guardians (RepGs) in the council of the class (CC), in order that, with the presence of these actors, their desired participation and joint articulation can be achieved.

This research seeks to answer the following questions: is there a real participation of the RepGs in the CC? At what level does it occur? How does it happen?

This study, of a qualitative character, has been conducted on the basis of a case study. The analysis falls on the representations of the most important actors in this process – teachers; directors of the class, RepGs and students – as revealed in the interviews conducted with them.

The diverse narratives of teachers and of DC show the existence of a paradox, at some moments, even though the statements converge on the need of a face-to-face and participative role in the CC. Some of them favour this position, recognizing that the contribute of these actors in the CC is a gain to everybody's work; others are against, sledging that their participation has not yet had repercussions on the group/class, considering that the figure of the RepGs is dispensable in the school body; still others, manifest indifference to their presence in the CC. However, all of them recognize the existence of benefits, accept the participation of families so that there can be an articulation of attitudes between the two perspectives, and consider important their acting to the balance of the educational action.

The students, who are the main actors and beneficiaries of the presence and of the articulation of the RepGs in the CC, revealed a unanimous position in their opinions, invoking that families/Guardians ought to attend all meetings, so they get a perspective on the class, both on academic terms, and on behaviours. The RepGs, on the other hand, also identify themselves with the CC, showing the certainty that their contribution will be beneficial to the teachers, because the latter will get to know the students better; they recognize, as well, that, in this fashion, the Gs get a more real perspective on how the class is evolving, that the students benefit from the approved

steps and from the articulation suggested with the families/Gs. Nonetheless, they did not lose the opportunity to mention that their presence on this school body is restricted to a few minutes, which often makes them to feel “frustration”. If their presence in this body continues to happen in such a way, the Gs can be tempted to adopt an attitude of absenteeism in the CC, and lead to their withdrawal towards the school.

In counterpoint, one notices that the little time of the presence of the RepGs in the CC is employed, by them, according to their concerns regarding the approach to issues relative to their children, and they do not act on the collective dimension of the group/class. On the other hand, there is a distancing on the part of the parents/Gs towards the school, in such a way that the RepGs say that they are not contacted by the Gs and that they do not know them.

# Índice

INTRODUÇÃO GERAL .....	1
Motivações pessoais, sociais e científicas desta investigação .....	3
Introdução geral ao estudo .....	6
I- Questões de partida .....	9
II- Objeto e objetivos do estudo .....	10
III- Objetivos específicos da investigação .....	11
IV- Estrutura do documento .....	11
Parte I - Enquadramento Teórico - Conceptual .....	13
Capítulo 1 .....	15
Estudo da escola à luz dos modelos/imagens organizacionais .....	15
1 - Introdução .....	17
2 - Diferentes formas de olhar a escola como organização .....	17
3 - Modelos/imagens organizacionais da escola .....	20
3.1 - A escola como empresa .....	21
3.2 - A escola como burocracia .....	22
3.3 - A escola como democracia .....	26
3.4 - A escola como arena política .....	27
3.5 - A escola como anarquia organizada .....	28
3.6 - A escola como cultura .....	30
3.7 - A escola como comunidade educativa .....	34
Síntese .....	37
Capítulo 2 - Autonomia e democracia, princípios implícitos na participação dos representantes dos encarregados de educação no conselho de turma .....	39
Introdução .....	41
1 - Autonomia e democracia: princípios implícitos na participação .....	41

1.1 - Democracia como um direito _____	43
1.2 - Autonomia e democracia: qual a autonomia para promover democracia no conselho de turma? _____	46
2 - Participação e envolvimento: dois procedimentos diferenciados na vida escolar ___	55
2.1 - A participação como um direito, a utopia como uma possibilidade _____	56
2.2 - O envolvimento das famílias/EEs, ação (in) visível às pretensões da escola _____	61
Síntese _____	62
Capítulo 3 - Numa relação conjunta e dialogante: Escola e família _____	65
Introdução _____	67
1 - Ação educativa _____	67
2 - Escola e família: dois espaços reconhecidos na educação da criança? _____	69
3 - A escola e a família: caminhando para uma educação participada _____	74
4 - Enquadramento legal da participação das famílias/RepEEs no conselho de turma: direitos e deveres _____	79
5 - Diálogo e dimensão participativa entre os RepEEs e o conselho de turma _____	87
6 - Contexto e oportunidades de diálogo entre DT e a família/EE _____	90
6.1 - Reuniões gerais _____	91
6.2 - Atendimentos individuais _____	92
Síntese _____	94
Capítulo 4 - Modelos teóricos do envolvimento e participação: Benefícios no envolvimento e dificuldades na participação _____	97
Introdução _____	99
1 - Benefícios do envolvimento das famílias/EEs e da participação e dos RepEEs no conselho de turma _____	99
1.1 - Com o envolvimento e participação das famílias/EEs podemos ajudar os alunos _____	101
1.2 - Com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais _____	102
1.3 - Com o envolvimento e participação das famílias/EEs podemos ajudar as escolas _____	103

1.4 - Com o envolvimento e participação das famílias/EEs podemos esperar melhorias na sociedade democrática _____	104
2 - Dificuldades de participação dos RepEEs no conselho de turma _____	106
3- Modelos teóricos de participação e envolvimento entre a escola-família-comunidade _____	109
3.1 - Modelo da sobreposição de esferas de influência, na participação dos RepEEs no CT ____	110
3.2 - Modelo teórico da tipologia de Joyce Epstein no envolvimento em casa e na participação dos RepEEs no CT _____	113
3.3 - Modelo de participação democrática, definido por Licínio Lima _____	114
Síntese _____	122
Capítulo 5 - De Diretor de classe ao diretor de turma _____	125
Introdução _____	127
1 - Perspetiva diacrónica do diretor de classe ao diretor de turma _____	127
1.1 - Surgimento do cargo de diretor de classe _____	128
1.2 - A criação do cargo de Diretor de ciclo _____	130
2 - O Diretor de Turma: interface entre os diversos atores educativos _____	133
2.1 - “Diretor de Turma / Alunos” _____	141
2.2 - “Diretor de turma/Professores da turma” _____	142
2.3 - “Diretor de Turma/Encarregados de Educação” _____	143
2.4 - “Tarefas Organizativas/Administrativas” _____	143
3 - Representações sociais _____	145
Síntese _____	148
Parte II - Desenvolvimento do estudo Empírico _____	151
Capítulo 6 - Desenho e metodologia da investigação _____	153
Introdução _____	155
1 - Procedimentos preparatórios _____	155
2 - Processo de recolha de dados _____	156

3 - Investigação qualitativa - Estudo de Caso: Fundamentação epistemológica e metodológica _____	157
3.1 - Recursos metodológicos: fundamentação e caracterização dos instrumentos _____	162
3.1.1 - ANÁLISE DOCUMENTAL _____	162
3.1.2 - O INQUÉRITO POR ENTREVISTA _____	163
3.1.3 - PRÉ-TESTE E SELEÇÃO DA AMOSTRA _____	164
4 - Modelo de análise dos dados: Análise de Conteúdo _____	165
Síntese _____	170
Capítulo 7 - Análise, interpretação e discussão dos resultados _____	171
Introdução _____	173
1 - Caracterização do contexto _____	174
1.1 - Caracterização do meio _____	174
1.2 - Caracterização da Escola “Simpática” _____	175
2 - Componente humana _____	176
2.1 - Caracterização da amostra _____	178
3 - Caracterização da escola _____	183
3.1- Modelo de escola _____	183
3.1.1 - VISÃO HARMONIOSA DA ORGANIZAÇÃO _____	183
3.1.2- ESPAÇO PARTILHADO E VALORIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO HUMANO _____	184
3.1.3- VALORIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INFORMAIS _____	185
3.1.4 - DEFINIÇÃO DE UMA AÇÃO CONJUNTA, RESPEITANDO OS INTERESSES DOS OUTROS _____	186
3.1.5 - CENTRALIZAÇÃO DAS DECISÕES NOS ÓRGÃOS DA CÚPULA _____	187
3.1.6 - OBSESSÃO POR DOCUMENTOS ESCRITOS _____	188
4 - Participação dos Rep./EES no conselho de turma _____	189
4.1 - Presença dos RepEEs no conselho de turma _____	190
4.1.1 - CONHECE O PCT DA TURMA? _____	190
4.1.2 - TOMA PARTE NA CONSTRUÇÃO DO PCT? _____	192
4.1.3 - PARTICIPA NA DEFINIÇÃO DE MEDIDAS PARA O SUCESSO DA TURMA? _____	194



4.1.4 - PARTICIPA NO CONSELHO DE TURMA DO PRINCÍPIO AO FIM DA REUNIÃO? __	196
4.1.5 - PREPARA (ANTES) E ANALISA (DEPOIS) OS ASSUNTOS TRATADOS NO CT COM OS OUTROS PAIS? _____	199
4.1.6 - NUNCA REÚNE COM OS EES? _____	201
4.1.7 - OUTRA (NÃO É RELEVANTE A PRESENÇA DOS REPEES) _____	203
4.2 - Áreas em que os EEs poderão ter atuação _____	205
4.2.1 - PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES PROMOVIDAS PELA ESCOLA _____	205
4.2.2 - CONTATAR COM FREQUÊNCIA OS DT _____	207
4.2.3 - ATENÇÃO À PREPARAÇÃO DA MOCHILA DO ALUNO _____	209
4.2.4 - SUPERVISÃO NO ESTUDO _____	210
4.2.5 - ATENÇÃO AOS COMPORTAMENTOS/ATITUDES DOS ALUNOS _____	211
4.2.6 - OUTRA (CANTINA, TRANSPORTES, CONVÍVIOS) _____	213
5- Representações dos diferentes atores educativos sobre a participação dos RepEEs no conselho de turma _____	215
5.1- Benefícios da participação dos RepEEs no CT _____	216
5.1.1 - PERMITE A PERCEÇÃO DOS PROBLEMAS DA TURMA _____	216
5.1.2 - POSSIBILITA A DEFINIÇÃO DE MEDIDAS DE ATUAÇÃO CONJUNTA _____	218
5.1.3 - MELHORA OS RESULTADOS DOS ALUNOS _____	220
5.1.4 - MELHORA O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS _____	222
5.1.5 - AUMENTA O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO __	224
5.1.6 - AUMENTA O NÍVEL DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ____	226
5.1.7 - ABORDAGEM DE QUESTÕES COLETIVAS (DA TURMA) _____	227
5.1.8 - PARTICIPAÇÃO DIFERENCIADA CONSOANTE OS GRUPOS SÓCIO CULTURAIS _	228
5.1.9 - FACILITA A GESTÃO DO COMPORTAMENTO DA TURMA _____	230
5.1.10 - AJUDA NA DEFINIÇÃO DE MEDIDAS DE APOIO ADEQUADAS _____	231
5.1.11 - REVELA PREOCUPAÇÃO DOS EES COM OS EDUCANDOS _____	232
5.1.12 - PREPARAÇÃO DOS EES PARA APOIAREM OS FILHOS EM CASA _____	234
5.1.13 - OUTRA (A PRESENÇA DOS PAIS DESENVOLVE ENTRE TODOS OS ATORES, MAIOR COESÃO NAS DECISÕES) _____	235
5.2- Dificuldades de participação dos RepEEs no CT _____	236

5.2.1 - NÍVEL SOCIO CULTURAL DOS REPRESENTANTES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO _____	237
5.2.2 - IMPOSSIBILIDADE DOS REPRESENTANTES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO ESTAREM PRESENTES NAS REUNIÕES _____	238
5.2.3 - PARTICIPAÇÃO ASSUMIDA COMO COLETIVA DO GRUPO TURMA, MAS PRATICADA NUMA VERTENTE INDIVIDUAL _____	239
5.2.4 - OUTRA (FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS EES) _____	240
6 - Satisfação/constrangimento (s) dos diretores de turma _____	241
6.1- Satisfação no desempenho do cargo _____	242
6.1.1 - GOSTAR DA FUNÇÃO _____	242
6.1.2 - FACILIDADE DE INTERAÇÃO E RELACIONAMENTO COM DIFERENTES ATORES _____	243
6.2 - Constrangimentos _____	244
6.2.1 - MUITA BUROCRACIA _____	244
6.2.2 - POUCA AUTONOMIA/VALORIZAÇÃO DO DT _____	246
6.2.3 - NÃO GOSTAR DA FUNÇÃO DT _____	246
6.2.4 - DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO POR TEREM PERSPETIVAS DIFERENTES _____	247
6.2.5 - A ATUAÇÃO DOS PAIS NÃO É RETRIBUÍDA ÀS SOLICITAÇÕES DOS PROFESSORES _____	248
6.2.6 - OUTRA (INSUFICIENTE CONHECIMENTO DO MEIO) _____	249
7 - Critérios de atribuição do cargo de diretor de turma _____	250
7.1- Perfil do Diretor de Turma _____	250
7.1.1 - PREOCUPAÇÃO COM O BEM-ESTAR DOS ALUNOS _____	250
7.1.2 - QUALIDADES HUMANAS _____	251
7.1.3 - CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO E ACEITAÇÃO DO OUTRO _____	252
7.2 - Indicação burocrática _____	253
7.2.1 - PREENCHIMENTO DE HORÁRIO DOCENTE _____	253
7.2.2 - OUTRAS (CONTINUIDADE) _____	254
8 - Estratégias de comunicação entre o diretor de turma e os Encarregados de Educação _____	254
8.1- Formas de Comunicação _____	255

8.1.1 - ENCONTROS INDIVIDUAIS	255
Conclusões finais e Limitações da investigação	257
Bibliografia	269
Outras fontes	285
Legislação	289
Anexos	295
Anexos I - Razões apresentadas pelos professores, relativamente à não intervenção dos pais na escola	297
Anexos II - Autorizações para aplicação das entrevistas	303
Anexos III - Guiões das entrevistas	313
Anexos IV - Mapa estrutural das entrevistas	325
Anexos V - Entrevistas e Extratos das narrativas, utilizados na análise	329



## Índice Quadros

QUADRO 1 - ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL .....	33
--	----



## Índice Figuras

FIGURA 1 - ARTICULAÇÃO ESCOLA- CRIANÇA-FAMÍLIA/FAMÍLIA-CRIANÇA-ESCOLA.....	78
FIGURA 2 - SOBREPOSIÇÃO DAS ESFERAS DE INFLUÊNCIA ENTRE A FAMÍLIA ESCOLA E COMUNIDADE NA APRENDIZAGEM (ESTRUTURA EXTERNA).....	111
FIGURA 3 - SOBREPOSIÇÃO DAS ESFERAS DE INFLUÊNCIA ENTRE A FAMÍLIA ESCOLA E COMUNIDADE NA APRENDIZAGEM (ESTRUTURA INTERNA) .....	112
FIGURA 4 - TIPOLOGIA DE PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	118
FIGURA 5 - O DIRETOR DE TURMA NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	136





## Índice Gráficos

GRÁFICO 1 - TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO MUNICÍPIO.....	177
GRÁFICO 2 - TOTAL DE PESSOAL DOCENTE DISTRIBUÍDO .....	177



## Índice Tabelas

TABELA 1 - CATEGORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	168
TABELA 2 - ELEMENTOS CARATERIZADORES DO DIRETOR DE AGRUPAMENTO .....	178
TABELA 3 - ELEMENTOS CARATERIZADORES DOS DIRETORES DE TURMA.....	179
TABELA 4 - ELEMENTOS CARATERIZADORES DOS PROFESSORES (NÃO DT) .....	180
TABELA 5 - ELEMENTOS CARATERIZADORES DOS ALUNOS .....	181
TABELA 6 - ELEMENTOS CARATERIZADORES DOS REPEES .....	182

## Lista de Abreviaturas

Alunos - **(A)**

Comissão de Proteção de Crianças e Jovens - **(CPCJ)**

Conselho de Turma - **(CT)**

Conselho Nacional de Educação - **(CNE)**

Cursos de Educação e Formação - **(CEF)**

Diretor de Agrupamento - **(Diret. A)**

Diretor de Turma - **(DT)**

Diretores de Turma - **(DTs)**

Encarregado de Educação - **(EE)**

Encarregados de Educação - **(EES)**

Instituto Nacional de Estatística - **(INE)**

Lei de Bases do Sistema Educativo - **(LBSE)**

Professor - **(P)**

Projeto Curricular de Turma - **(PCT)**

Projeto Educativo da Escola - **(PEE)**

Representante (s) dos Encarregados de Educação - **(RepEES)**

Teoria Clássica - **(TC)**

Teoria das Relações Humanas - **(TRH)**

## INTRODUÇÃO GERAL



## Motivações pessoais, sociais e científicas desta investigação

A evolução tecnológica e a industrialização, embora reveladoras de um desenvolvimento social, trouxeram alguns problemas educacionais que se refletiram e contribuíram para os problemas gerados com a crise da educação, criando, ao mesmo tempo, novas oportunidades, de que se destaca no presente estudo a obrigação/abertura a que a escola incorporasse nas suas estruturas outras formas de participação, não previstas até então. Inicialmente, na prossecução dos movimentos pedagógicos por “uma educação nova”, a participação cingia-se “à perspetiva pedagógica”, subentendendo-se uma ação entre professor/aluno, limitada ao espaço da sala de aula. Mais tarde, o novo contexto social exige que seja incorporada a dimensão social e política, tentando abranger a participação das famílias, das autarquias e de outros elementos e instituições interessadas no processo educativo. A descentralização e a participação começam a surgir como formas de aproximação da escola à comunidade (Sarmiento, M. e Ferreira, F. 1999b, p.123).

Nesta conceção de aproximação da escola à comunidade, ressalta a intenção de que se proceda a uma mudança na estrutura organizativa, desenvolvendo-se a participação na sua amplitude social e política — família, autarquia e outros elementos da comunidade —, e pedagógica — professores, alunos e funcionários — de uma escola democrática, e que a mesma se efetue de forma mais abrangente, incluindo todos os interessados no processo educativo. Rejeita-se a conceção de escola como comunidade de professores e de alunos, reivindicando-se a sua transformação numa verdadeira comunidade educativa, aberta a todos os atores educativos com responsabilidades no desenvolvimento e crescimento das crianças na sociedade.

O papel do professor não pode dissociar-se das incumbências com que a escola se defronta, em que este funciona como peça-chave de todo o processo de mudança, cabendo-lhe, em última estância, concretizar no terreno, com os alunos, aquilo que é arquitetado ao nível das estruturas da administração central e intermédia. Ao professor compete ajudar a formar cidadãos autónomos e responsáveis, capazes de vencerem e de se integrarem numa sociedade em constante transformação e atualização.

Atualmente colocam-se grandes desafios a qualquer professor diretor de turma, nomeadamente no que concerne à forma inovadora de gerir o currículo dos alunos, às interações que tem de desenvolver entre todos os intervenientes no processo educativo e que estão subjacentes ao cargo que desempenha. Na esteira de Sá, V. (1996), verifica-se a existência de um vazio de poderes entre a responsabilidade atribuída e exigida ao diretor de turma (DT), como líder de um grupo de professores e alunos, e os poderes que este possui para que a sua função seja compatível com a atribuição que lhe é conferida.

Hoje pretende-se uma escola sem fronteiras, onde os espaços físicos são comuns aos diversos ciclos e as funções dos intervenientes no processo educativo complementam-se na partilha de opiniões e na participação conjunta, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança para que esta não sofra ruturas entre a escola e a família, e não exista alienação da criança a um novo 'contexto'. Espera-se que a transição ecológica a que a criança está sujeita, seja feita de forma harmoniosa, para que tenha um bom desenvolvimento e integração social, sendo a família, a escola e a comunidade representadas por esferas parcialmente sobrepostas, correspondendo a área de sobreposição à articulação entre os três 'mundos' da criança (Bronfenbrenner, 1987).

Tendo por base o suporte teórico, as investigações e a análise legislativa sobre a temática da participação/colaboração dos representantes dos encarregados de educação (RepEEs) no conselho de turma (CT), porque acreditamos que a participação colaborativa e a partilha de experiências podem contribuir para o enriquecimento e mais-valia dos diferentes atores educativos, em benefício da criança e dos jovens, consideramos pertinente e atual efetuar uma investigação e reflexão focalizada sobre esta problemática, contribuindo para a ampliação do conhecimento nesta área.

A relação escola - família tem sido, e continua a ser, uma preocupação constante, quer no seio da comunidade científica (Diogo, J. 1998; Davies, D. *et al.*, 1989; Silva, P. 2003 e Sá, V. 2004, Sarmiento, T. 2002, 2005), quer ainda, pelo Estado, que, ultimamente tem revelado, através do Decreto-Lei, n.º 75/2008<sup>1</sup>, intenção de proporcionar maior visibilidade à presença dos encarregados de educação (EEs) na escola, aumentando, de um para dois o número de EEs nos conselhos de turma (CT). Todavia, parece-nos que não será suficiente pensarmos que existe participação dos

---

<sup>1</sup> De 22 de Abril, aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, do pré-escolar e do ensino básico e secundário, no sentido de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.



EEs no CT só porque está decretada a presença de dois representantes dos encarregados de educação (RepEEs) neste órgão.

Se, por um lado, o poder central dá 'luz verde' à participação das famílias, através da legislação que tem sido produzida nos diversos momentos reflexivos que se tem debruçado sobre esta temática, por outro lado, os atores sociais que convivem de perto com esta realidade, parecem desenvolver uma 'teia' de obstáculos, impeditiva à concretização real e visível de uma presença ativa destes atores. Embora se verifiquem algumas mudanças no que se refere à presença das famílias na escola, não deixa de ser visível que se mantêm os acostumados padrões de relacionamento, não ultrapassando as reuniões no início de ano escolar, entrega de informações no final ou início de cada período, na realização da festa de natal/encerramento, como observadores e, nas reuniões de EEs, quando convocados!

Nesta sequência, Silva, P. (2003) utiliza uma expressão emblemática para caracterizar a relação existente entre a escola e a família, referindo que esta é uma relação "armadilhada" (p.378); ou seja, ela existe de facto, mas desenvolvida de acordo com as regras definidas pela escola, sem grande reciprocidade por parte desta ou, por outra, pré-definida por esta, o que significa que as oportunidades reais de intervenção das famílias são muito baixas, refletindo-se em grande parte das situações, numa relação pouco acolhedora marcada pelo distanciamento, poder e arrogância dos professores, perante os EEs. O mesmo autor refere que esta relação pode ser 'desarmadilhada', com maior envolvimento das famílias na escola e com uma participação democrática. Parafraçando Sousa, M. (2007), por vezes, as políticas 'latentes' desenvolvidas no interior das escolas estão implícitas na 'armadilha' referida por Pedro Silva; dizendo de outra forma, subentende-se que as escolas desenvolvem as suas políticas internas, as quais, por vezes, se tornam impermeáveis à participação das famílias/EEs.

A democracia trouxe às sociedades ocidentais uma riqueza incessante no campo dos valores e dos ideais que imperam na sociedade; evoquemos a cidadania como atitude de participação, intervenção e decisão, quer politicamente quer socialmente, incluindo a vertente educativa em que nos inserimos e onde necessitamos de construir diariamente uma prática cidadã, para que possamos transformar o CT num espaço de ação crítica de todos os atores educativos (Sarmiento, T., 2009).

Assim, “A democratização da educação interliga-se com a democratização da sociedade” (Sanches, F., 2007, p.100); nesta perspetiva, só é possível implementar uma educação democrática e participativa por todos os agentes educativos, se a sociedade estiver predisposta a interagir democraticamente nos problemas da educação.

Pertinentemente, Silva. P, (2003), nas suas reflexões, revela alguma preocupação e inquietude, quando questiona o “interesse” e “utilidade” (p.27) que a relação escola - família pode representar para Portugal. Sugestionada com o autor supracitado, quando refere o “interesse” e “utilidade” desta relação e, depois da caminhada bibliográfica e das leituras realizadas para a dissertação de Mestrado, sentimos necessidade de continuar tão nobre passeio, através das largas avenidas da investigação construídas por todos aqueles que se têm dedicado ao enriquecimento desta temática – participação, envolvimento e relação escola – família.

Ao longo das últimas três décadas têm surgido dificuldades e constrangimentos, próprios do contexto cultural, económico e social em que vivemos. Por ser mãe e professora do ensino básico, com vasta experiência no desempenho do cargo de direção de turma (DT), por ver, sentir e constatar como se efetua a participação e o envolvimento das famílias/EEs no CT, pensamos que este estudo se reveste de grande significado para que possamos compreender melhor as alterações que se têm processado na escola ao nível da participação/envolvimento dos RepEEs nos CT.

## Introdução geral ao estudo

Quando a criança inicia o primeiro ciclo de estudos, fase inaugural das primeiras aprendizagens indispensáveis ao seu sucesso académico, é também o momento em que muitas começam a demonstrar as suas potencialidades intelectuais, outras, algumas dificuldades, frustrações, inaptações e comportamentos conducentes ao insucesso; logo aqui, é fundamental que exista uma ação forte e conjunta entre a escola e a família. Como refere Montadon, C. e Perrenoud, P., o tempo vai passando e “ (...), as desigualdades tornam-se irreversíveis: para alguns tudo é possível, para outros não resta qualquer escolha. Chega ao fim da escolaridade obrigatória. Que fazer?” (2001, p.1). Sem dúvida que, enquanto não forem debeladas as desigualdades que

percorrem a trajetória escolar de muitos jovens, o seu sucesso dificilmente será conseguido e irão continuamente sobreviver ao insucesso. Cumprem a escolaridade obrigatória sem adquirirem as competências mínimas para conquistarem e permanecerem no mundo do trabalho, gerando-se mais uma vez um vazio nas expectativas dos jovens. Os diplomas nem sempre cumprem os anseios da sociedade, muitas vezes transportam um insucesso camuflado de uma escolaridade obrigatória, sem objetivos para quem a cumpre.

A relação entre a escola-família tem vindo a ser lembrada quer pelos investigadores que se dedicam a esta temática, quer pelos órgãos da comunicação social, quer pelas associações de pais, quer ainda, pelos representantes do Ministério da Educação que desempenham funções na área da educação. Neste sentido, cabe ao DT, dadas as funções que desempenha, como interface entre a escola e as famílias/EEs, promover e desenvolver esta relação.

Autores como Lima, L. e Sá, V., apresentam uma visão estrutural do relacionamento formal existente na relação das famílias com a escola, referindo que “ (...) ao longo dos últimos 100 anos, consiste na reiterada representação dos pais como sofrendo de algum tipo de deficit: não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem a sua obrigação, de cooperadores, não comparecem na escola quando são convocados, apenas se preocupam com os filhos nos finais de período, (...) ” (2002, p.28). De acordo com a citação, é fácil apercebermo-nos de que esta problemática da participação, colaboração, interação parental, embora não seja recente, como os autores afirmam, mantém-se atual, ainda que continue a não transparecer uma ação efetiva dos EEs, o que leva a que, algumas vezes, possam ser formuladas conceções sobre a invisibilidade das famílias na escola e a leitura do seu desinteresse. Há fatores como o distanciamento cultural de muitas famílias em relação à escola, as expectativas que têm da escola quanto ao futuro dos seus filhos, e os obstáculos patronais com que se defrontam dificultando a sua deslocação à escola, que se poderão revelar impeditivos de uma ação conjunta e visível aos olhos da comunidade.

Silva, P., (2003) apresenta duas probabilidades interpretativas de concretização desta relação “(...) a *casa* e a *escola* ”(p.29), sendo que a primeira, a ‘casa’, surge como uma relação que se constitui no seio familiar, invisível à instituição escolar, mais próxima e que age diretamente sobre a criança. Esta ação da família/EE poderá ser exercida pelo controlo e/ou colaboração com a instituição escolar, através da atividade académica desenvolvida pela criança, incentivando e reforçando as suas atitudes, académicas/comportamentais, ou ainda, intervindo de forma a evitar

que a criança desenvolva comportamentos pouco corretos face à escola. A segunda direciona-se para o contacto presencial das famílias/EEs com o DT., ou professores, sendo esta a mais visível aos 'olhos da escola', exercendo, por isso, maior impacto à luz da participação, interesse e colaboração das famílias com a instituição escolar. A fraca assiduidade dos EEs na escola, como muitas vezes é identificada pelos professores, poderá não significar falta de interesse familiar sobre as questões da educação; o desejo e a vontade destes atores educativos em cumprirem de forma mais visível o seu dever de educadores, é muitas vezes obstaculizada por questões estritamente profissionais que, de qualquer forma, são a maior parte das vezes lidas e conotadas como manifestações de desinteresse face à escola e à educação dos seus filhos.

Neste seguimento, é inevitável que façamos uma reflexão sobre a escola no momento atual, apresentando-se como uma escola fechada em si mesma, e a necessidade que existe de uma mudança na atitude profissional e cultural, onde a abertura, inovação, aceitação, adaptação e reflexão, sejam partilhadas em conjunto pelos diferentes atores educativos. O CT surge aqui como um local privilegiado para que estes valores se possam concretizar entre os atores implicados no processo educativo.

Se para alguns alunos existe sobreposição entre a sua comunidade familiar e a escola, para outros existe descontinuidade geográfica, linguística, social e cultural, o que inviabiliza que a participação e envolvimento das famílias se realize, quer a nível individual, através de encontros individuais entre o DT e EE, quer na base da representação e participação coletiva, pelos RepEEs no CT.

Até há poucos anos a pesquisa neste domínio era bastante diminuta em Portugal mas ultimamente tem vindo a ser desenvolvida por um número crescente de investigadores de diversas áreas. Teses de mestrado e de doutoramento (Diogo, J., 1998; Villas-Boas, A., 2001; Silva, P., 2003, Sousa, M., 2007) e outro tipo de publicações e de estudos (Silva, P., 2002; Sarmento, T., e Marques, J., 2002 e 2007; Antunes, F., Gomes, C., Martins, F. e Sarmento, T., 2012; Gomes, C., Antunes, F., Martins, F. e Sarmento, T., 2012) têm contribuído para aprofundar o conhecimento e as fontes de reflexão sobre o tema.

## I- Questões de partida

A escolha deste tema para investigação emergiu de razões de ordem pessoal e profissional e encontrou um campo favorável para o seu aperfeiçoamento na área académica das Ciências da Educação, assinalando-se uma convergência de interesses e consolidação de competências propiciadoras ao seu aprofundamento. Pretendemos assim, com o estudo que nos propomos encetar, realizar uma investigação que possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre esta problemática.

Os nossos argumentos movem-se na base da participação dos RepEEs no CT, enquanto atores sociais e intervenientes no processo educativo dos seus educandos, tendo por base o suporte legislativo que lhes permite ter representatividade no CT.

Na esteira de Silva, P. (2003), consegue-se perceber que a relação escola - família é uma relação ancestral, “ (...) pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas: ora mais direta, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indireta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa ” (p. 29). De facto, as suas palavras fazem-nos refletir e poder-se-á dizer que a relação entre a escola e a família sempre existiu e existe. A nossa inquietude prende-se com os reflexos educativos que a participação dos RepEEs no CT pode ter e como se efetua.

O estudo aqui retratado pretende descobrir algumas vias de resposta para as seguintes questões:

- Quais as representações de professores, diretores de turma, RepEEs e alunos sobre a participação dos RepEEs nos CT?
- Será a participação dos RepEEs no CT efetuada numa dimensão coletiva ou individual?
- Se de facto existe participação dos RepEEs, a que nível se insere? Como se processa?

## II- Objeto e objetivos do estudo

A investigação sobre um determinado objeto científico surge da motivação e convicção que o investigador possui, sobre a relevância desse mesmo objeto, e a necessidade de produção de conhecimento para que o mesmo possa ser compreendido e, posteriormente o desejo e a determinação do investigador em colaborar no aprofundamento e produção desse conhecimento (Sarmiento, T., 2002).

A definição do nosso objeto de estudo apresentou-se como um momento recheado de curiosidade, facultando a possibilidade da investigadora poder compreender como se realiza a participação dos RepEEs nos conselhos de turma.

Não é nossa presunção fazer generalizações dos dados adquiridos, uma vez que o estudo se focaliza apenas num caso, integrando o diretor de agrupamento (Diret. A); diretores de turma; professores; RepEEs e alunos do 2º ciclo — delegados e subdelegados de turma — de uma escola do agrupamento, permitindo obter uma visão mais nítida de como se desenvolve a participação dos RepEEs nos conselhos de turma.

Temos a plena consciência que esta investigação não é neutra, uma vez que qualquer investigação social se produz através de um olhar e de um conjunto de leituras específicas, contemplado aspetos que estão impregnadas e que são próprios das representações quotidianas, sociais e culturais da investigadora. Assim sendo, para garantir o máximo de objetividade do estudo de forma a garantir a validade do mesmo, ao longo deste relatório explicitam-se todos os procedimentos seguidos e que sustentam a argumentação que nos permite chegar às conclusões finais.

No âmbito da especialidade em Organização e Administração Escolar, pretendemos analisar a relação que se estabelece entre a escola e a família, incidindo com maior especificidade nas formas como se processa a participação/envolvimento dos RepEEs no conselho de turma.

### III- Objetivos específicos da investigação

De acordo com as motivações que nos movem e que impulsionaram o desenrolar da investigação, fundamentada a escolha temática, importa agora formular os objetivos que norteiam a pesquisa, servindo de base a todo o processo:

- Conhecer a população alvo;
- Identificar medidas que facilitem a participação/envolvimento dos EEs na vida da escola, para a melhoria do sucesso escolar;
- Verificar se existe, participação dos RepEEs nos conselhos de turma;
- Conhecer as representações do diretor de agrupamento (Diret. A); professores (P); diretores de turma (DTs), alunos (A) e representantes dos encarregados de educação (RepEEs), sobre a participação/envolvimento dos RepEEs no conselho de turma (CT);
- Conhecer critérios de atribuição do cargo de diretor de turma;
- Analisar constrangimento (s) /satisfação dos diretores de turma no desempenho do cargo e na relação com os EEs;
- Verificar como se processa a comunicação entre o diretor de turma e as famílias/EEs.

### IV- Estrutura do documento

Para que nos fosse possível desenvolver o tema com coerência, respeitando as normas científicas, decidimos estruturar o trabalho em duas partes, desenvolvendo-se sempre numa perspetiva do geral para o particular, de forma a convergir nos assuntos que diretamente dizem respeito ao estudo empírico desenvolvido na segunda parte.

Na primeira parte desenvolve-se o enquadramento teórico-conceitual, onde se apresentam conceitos e resultados de investigações dos autores de referência sobre esta problemática, onde se retrata, no primeiro capítulo, um olhar sobre a escola como organização à luz dos modelos/imagens organizacionais. Segue-se uma abordagem, no segundo capítulo, sobre

autonomia e democracia como princípios que estão implícitos à participação dos representantes dos encarregados de educação no conselho de turma. O terceiro capítulo reporta-se à ação conjunta e dialogante entre a escola e a família; a participação legal dos representantes dos encarregados de educação no conselho de turma; diálogo e dimensão participativa entre os RepEEs e o conselho de turma; contexto e oportunidades de diálogo entre o DT e a família/EE. O quarto capítulo aborda os benefícios e dificuldades no envolvimento das famílias/EEs e na participação dos representantes dos encarregados de educação no conselho de turma, assim como modelos teóricos em que se insere o envolvimento e participação das famílias/EEs na escola. Seguindo-se uma reflexão, no quinto capítulo, sobre o diretor de turma numa perspetiva diacrónica.

Na segunda parte apresenta-se a investigação empírica baseada nos pressupostos já descritos. No capítulo sexto expõe-se o desenho metodológico, procedimentos, processo de recolha de dados e recursos metodológicos da investigação empírica. O sétimo capítulo revela e analisa os dados recolhidos nas entrevistas efetuadas aos diferentes atores envolvidos, seguindo-se a apresentação das conclusões finais sobre a investigação empírica e as limitações que estiveram subjacentes à realização deste trabalho.



# Parte I

Enquadramento Teórico - Conceptual



# Capítulo 1

Estudo da escola à luz dos modelos/imagens organizacionais



## 1 - Introdução

Neste capítulo propomo-nos apresentar reflexões teóricas sobre diferentes olhares e concepções da escola como organização, segundo os investigadores desta área. Esta abordagem ganha relevância na medida em que a escola é complementar à família, onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, e onde normas de conduta e regras sociais vão sendo aprofundadas; é também o local onde as famílias/EEs, através da participação no CT, poderão estabelecer interação com os professores, na defesa dos interesses globais do grupo/turma. Passamos de seguida, à caracterização da escola à luz dos modelos/imagens organizacionais, para que possamos ter uma perceção mais real de como as escolas são identificadas.

Por fim, concluiremos com uma breve síntese sobre o conteúdo teórico abordado.

## 2 - Diferentes formas de olhar a escola como organização

A escola surge no mundo social como um local distinto para a inovação das práticas pedagógicas e educativas, sendo por isso muito requerida por investigadores no âmbito educacional, para aprofundamento e problematização sobre diversas questões das organizações.

Enquanto organização, a escola tem sido, nos últimos anos, um objeto de estudo privilegiado por vários investigadores, na área das Ciências da Educação (L. Lima, 1998; N. Afonso, 2000; A. Costa, 2000; 2003; M. Guerra, 2002a; J. Barroso, 2004).

Em consonância com Afonso, N. (2000), “As escolas são organizações. Quer isto dizer que cada escola é uma estrutura social singular construída pelas múltiplas interações dos atores sociais, na prossecução de interesses próprios e de estratégias específicas. (...)” (p.204). Neste conceito de escola como organização, sobressai a noção de que cada escola é um sistema socialmente construído, onde os indivíduos se propõem num ambiente formal/informal atingir objetivos peculiares para o desempenho das suas funções, com interações constantes entre os diversos atores, na base da negociação/divergência/conflito. Esta perspetiva apoia-se na lógica do

modelo político de Bush, T. (1995), onde os processos de determinação dos objetivos para a ação são esculpidos nos diversos departamentos, num ambiente formal, através do conflito, negociação e alianças entre os diversos atores sociais.

Logo a seguir, com Costa, A. (2000), verifica-se o conceito de escola como organização pedagógica, ganhando uma dimensão que ultrapassa a amplitude do ensino e da educação. Nesta ótica, a escola é uma organização “(...) onde as práticas da democracia são objeto da sua ação; não só é uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia de justiça; não só é uma organização aprendente, mas um contexto onde se pratica a pedagogia da aprendizagem; não é só uma escola autónoma, mas, (...), uma organização de pedagogia de autonomia” (p.27). Esta classificação de escola como organização pedagógica sustenta-se na lógica do modelo democrático de Bush, T. (1995), em que o poder é partilhado para se alcançar o consenso; poderá não ser uma organização mais eficaz mas revela-se mais justa, onde a presença dos RepEEs no CT se poderá enquadrar para que a ação de partilha de opiniões com os restantes membros, em prol dos interesses dos alunos, se possa efetuar, edificando-se a mesma, através de processos democráticos onde existe uma pedagogia de justiça, de aprendizagem e de autonomia em todo o processo organizacional. Encerra práticas que parecem conducentes ao pleno desenvolvimento da ação pedagógica, e ao desempenho de uma gestão democrática, onde existe a participação de todos os intervenientes no processo de decisão tendo em vista o consenso na organização.

Em conformidade com Lima, L. (1998) ” (...), a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (p. 47); o autor pretende evocar que a escola, para além de ‘um empreendimento humano’, formada por um conjunto de pessoas com funções específicas, é uma organização marcada ao longo da sua existência, pelas políticas a que vai sendo submetida, desde a sua separação da igreja passando a estar sob o controlo do Estado aos normativos de que tem sido alvo; a cultura é igualmente um marco na sua existência.

Segundo Guerra, M. (2002a) existem diferenças entre as escolas e a “diferença de escolas (públicas ou privadas, grandes ou pequenas, rurais ou urbanas...) faz com que não seja fácil explicar, através de teorias gerais, a dinâmica organizativa contextualizada de cada instituição.” (p. 240). Na verdade, cada escola é um “mundo” diferente de outro “mundo” que encerra outra escola; dito de outra forma, todas as escolas são diferentes, mesmo que geograficamente fiquem

próximas, os objetivos, as políticas internas, as pressões, as vivências, os valores, a cultura, as ideologias, as tradições, são elementos identificativos da cultura de escola e, como tal, diferem de escola para escola, por isso, caracterizam-se de forma diferenciada. Uma escola difere de outra porque a liderança, a cultura organizacional e as subculturas dos seus membros também são diferentes. Revela-se como um espaço de interação entre os vários atores sociais, onde existe colaboração/divergência e que através do diálogo e da negociação podem atingir os objetivos pretendidos. A identidade de cada escola é definida pelas dinâmicas de ação implementadas no seu interior e que se fazem sentir para além dos muros escolares, agregando elementos da comunidade em que a escola se situa e que a servem, sejam autarquias, famílias/EEs, comunidade em geral, forças vivas da comunidade, associações desportivas, recreativas, entre outras, onde, através de uma pedagogia de aprendizagem e partilha, todos os atores ficam beneficiados, mesmo que em dimensões diferentes. Poder-se-á dizer que, embora as escolas sejam todas diferentes na sua cultura e liderança, são organizações onde a interação social é permanente entre os diferentes atores sociais, alunos, professores, famílias/EEs e funcionários. A presença dos RepEEs no CT poder-se-á desenvolver através do conflito/divergência, levando ao surgimento de novas ideias em torno dos objetivos que defendem, mas também, onde todos ficam mais valorizados pela troca e partilha de opiniões.

Numa reflexão sumária sobre as organizações, “(...) é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola, (...)” (Lima, L. 1998, p.48). Sendo a escola uma organização com uma missão específica - pedagógica e educativa - a sua ação é fortemente influenciada por modelos veiculados de contextos organizacionais do mundo empresarial, onde fatores como a liderança, o poder, o conflito, as estruturas hierárquicas, a motivação, as necessidades, as atitudes, os comportamentos, quer individualmente quer em grupo e as relações interpessoais não poderão ser esquecidos; por isso, como refere o autor, não é fácil encontrar uma definição de organização que exclua a escola, pelo contrário, ela está intrinsecamente comprometida na sua definição.

Na sequência dos diferentes olhares sobre a escola como organização e na tentativa da sua caracterização, os investigadores, têm-se focalizado cada vez com maior profundidade sobre esta, dando lugar a vários modelos/imagens organizacionais caracterizadoras da escola

### 3 - Modelos/imagens organizacionais da escola

Lima, L. (1998), após citar vários autores sobre a visão da escola como organização, em que uns vão argumentando a favor e outros contra, conclui que a escola tem em comum com a maioria das outras organizações, objetivos, estruturas, poder e tecnologias; a escola apresenta-se como uma unidade social para obtenção de finalidades, apoia-se em processos de controlo, especialização, divisão social e técnica do trabalho.

Percorrendo Ellström, P. (2007), sobre os modelos/imagens da escola, verifica-se a existência de vários autores com perspetivas diversas sobre a escola. Uns defendem que as escolas apresentam propriedades organizacionais que as diferenciam de qualquer outra organização (Katz, 1964; Bidwell, 1965; Weick, 1976), outros descrevem-na como uma estrutura “burocrática, ordeira e racional” (Bidwell, 1965; Shipman, 1968; Banks, 1976; Berg, 1981) em que a coordenação obedece a uma hierarquia, outros ainda, transcrevem-na como uma organização “ambígua e insensata” (March & Olsen, 1976; March, 1996) onde existe frágil articulação entre as diferentes estruturas, outros há que a perspetivam como um “sistema sociocultural” (Sarason, 1971; Alderfer e Brown, 1975; Ekholm, 1976) que se mantém coeso através da partilha de objetivos das relações informais e de uma cultura organizacional comum, outros, descrevem-na como uma “entidade política” (Baldrige, 1971; Isling, 1980; Sandkull, 1981) onde existem conflitos, lutas de poder e de interesses, verificando-se aquilo que o autor relata como “(...) divisão entre uma visão de consenso e uma visão de conflito acerca das organizações educacionais” (p:450). Para esclarecer esta visão antagónica das organizações, o autor apresenta quatro modelos organizacionais, em que a escola poderá ser compreendida como uma organização, indicando para isso os modelos: “racional, sistema social, político e anárquico” (p:451). Faz a diferenciação entre objetivos e preferências organizacionais e tecnologia e processos organizacionais, aludindo a um conjunto de palavras-chave caracterizadoras de cada um dos modelos que apresenta. São modelos que, embora diferentes, se complementam como o próprio autor refere, ou seja, cada um dos modelos apresenta variáveis que no seu conjunto evidenciam uma panóplia de características da realidade organizacional e social da escola.



Nesta sequência, pretende-se compreender, refletir e interpretar a escola enquanto organização educativa. Como refere Lima, L. (1998), não lhe parece “ possível ir muito mais além no seu estudo, (...) sem remeter esta questão para modelos teóricos de análise” (p.64). É importante ter presente um modelo ou uma imagem ou uma síntese de imagens, que nos permitam organizar um quadro concetual e uma visão mais congruente da realidade organizacional da escola.

Como argumentam Bergamini, C. e Coda, R., na apresentação da obra de Morgan, G. (1996), as metáforas organizacionais são utilizadas como uma determinada forma de pensar e de ver a organização; por sua vez, estabelecem ‘uma ponte’ com aquilo que as caracteriza, contribuindo para a existência de uma visão mais real das diferentes características da organização. Costa, A. (2003) faz uma transposição muito perceptível da perspectiva de escola como organização, contribuindo para uma compreensão mais clarificadora dos reais contextos educativos, através das ‘imagens organizacionais’, de que apelida a escola, caracterizando-a em seis perspectivas: “a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia; a escola como cultura” (p.14), das quais se apresenta uma breve reflexão, seguindo-se também uma análise à escola como comunidade educativa, por considerarmos este modelo pertinente para o nosso estudo.

### **3.1 - A escola como empresa**

Para muitos autores existem semelhanças entre a escola e as empresas, para outros nem por isso, outros ainda consideram que não se pode estabelecer qualquer afinidade entre a escola e as empresas.

Costa, A. (2003) refere a conceção de escola como empresa, através de um conjunto de pressupostos ligados ao mundo industrial, dos quais se destacam: “estrutura organizacional hierárquica, centralizada — com base na unidade de comando — e devidamente formalizada; divisão de trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções; ênfase na eficiência e na produtividade organizacional — máximo rendimento pelo menor custo —;

planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objetivos a alcançar; identificação da melhor maneira de executar cada tarefa — one best way — e consequente padronização; uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho — a cada indivíduo, sua tarefa e seu espaço próprio de atividade; o grupo é menos eficiente — ” (p.25). Estas características transportam uma conceção economicista e mecanicista do homem, ignorando o mundo social com o qual o ser humano tem as suas afinidades e correlações. Baseiam-se na conceção teórica dos modelos clássicos da organização e administração industrial, sustentados por Taylor, F. e Fayol, H., que manifestam uma conceção redutora do aluno, comparam-no à 'matéria-prima' de uma empresa, ficando sujeita aos processos de transformação, a qual tem de ser moldada, como se de um bloco de 'barro' se tratasse, esquecendo todo o meio envolvente em que esta 'matéria-prima' se encontra, assim como as características inerentes ao ser humano e específicas de todo o processo de ensino/aprendizagem. Neste modelo empresarial, é dada ênfase à eficácia e eficiência na produtividade organizacional. Globalmente, a escola, vista à luz desta imagem, dependendo da forma em que é perspectivada — por adeptos ou críticos —, pode ser encarada como um modelo a seguir, sem obstáculos na sua aplicação e adequado para orientar a escola como empresa educativa. Para os críticos e numa perspectiva mais social, esta imagem deixa transparecer uma visão de 'crise' da escola, perdendo a sua particularidade de ser uma extensão da família e de fazer uma ligação com o meio em que se insere. Constatando-se, por isso, que é um modelo de escola que se revela desajustada dos nossos objetivos e da realidade educacional; os alunos não são 'matéria-prima' em processo de transformação, são mais que isso, são seres em desenvolvimento com ritmos de aprendizagem diferentes e que necessitam de atenção para a sua individualidade (Costa, A., 2003).

### **3.2 - A escola como burocracia**

O desenvolvimento das organizações e administrações burocráticas no mundo moderno são reflexo das estruturações sociológicas da civilização e são caracterizadas pelo desenvolvimento

da técnica, divisão do trabalho, pelo maior papel do estado moderno e pela criação de um maior número de unidades económicas (Morin, E. 1976).

O primeiro e o maior teorizador da burocracia foi Weber, M., defensor da burocracia do 'tipo ideal' que se caracterizava pela 'racionalidade' e 'eficiência'. Era desprovida de qualquer intenção prescritiva, encontrava a sua validação na autoridade legal, antevia a sua aplicação com isenção no tratamento das situações face à lei. Hoje a palavra burocracia tem uma conotação incómoda, pelos seus exageros e disfunções, ela é aplicada quer ao mundo industrial quer ao Estado, (Costa, A., 2003)

A lógica burocrática conquistou várias funções administrativas do Estado, a que o sistema educativo não ficou imune, traduzindo-se como um modelo explicativo do funcionamento da escola, quer na sua dimensão pedagógica quer curricular.

A escola como burocracia é descrita por Costa, A. (2003), como um modelo prescritivo pelas características que este modelo possui. Cabe-nos, então, enunciar algumas dessas particularidades: “centralização das decisões nos órgãos de cúpula, traduzida na ausência de autonomia das escolas (...); regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação (...); obsessão pelos documentos escritos — duplicação, certificação, arquivomania —; atuação rotineira — comportamentos estandardizados — com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; conceção burocrática da função docente” (p.39).

Weber, M. (1997) sociólogo alemão, surge como um fundacionalista da sociologia das organizações, a sua preocupação era compreender, inventariar e interpretar o sentido que os atores sociais davam à ação, tendo sido o maior teorizador da burocracia como modelo organizacional. Na sua conceção, a virtualidade deste modelo estava na eficiência do mesmo, apresentando-se como um modelo capaz de aumentar e estimular um tipo de comportamento humano. Para Weber, M., a possibilidade do cumprimento de uma ordem ser objeto de dependência, manifestava a existência de dominação, ou seja, a obediência podia expressar-se em diversas formas de atuação desde “processos de habituação inconscientes a considerações puramente racionais em

---

<sup>2</sup> Max Weber, fundador da Teoria Burocrática (José Ferreira 2001).

relação a determinados fins”; a autoridade prevê a existência de obediência do subordinado em cumprir aquilo que lhe é proposto, salvaguardando os interesses internos e externos da organização (Ferreira, J., 2001, p.21).

Weber, M. desenvolve a teorização sobre um tipo de autoridade legal e racional que tem na sua essência regras, regulamentos, que parte da convicção das leis e da sua legalidade; este tipo de autoridade apoia-se no carácter prescritivo e normativo representado na lei adaptável à “racionalidade, precisão, rapidez, uniformidade de rotinas e procedimentos”, através deste protótipo de condutas, os objetivos organizacionais seriam atingidos (ibid,p.25).

Com o modelo racional evidenciado por Ellström, P. (2007) surge a “verdade, pensamento e trabalho orientado” (p.457), onde existem objetivos e preferências organizacionais definidos com clareza e participados por todos, na base do consenso. A tecnologia e os processos organizacionais também são transparentes e bem aceites pelos membros da organização; aqui a ênfase recai nos aspetos cognitivos e instrumentais da organização. Nesta situação, as organizações são vistas de uma forma instrumental, para obtenção dos objetivos e preferências organizacionais a que se propõem, estão concentradas na execução, na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Neste modelo, a ação organizacional surge como o resultado de determinada decisão superiormente determinada, ou, como diz Lima, L. (2003), por uma” escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (p.21).

Referindo Lapassade, G. (1976), os sociólogos consideram que uma organização não é obrigatoriamente burocrática, mas que a burocratização pode afetar tudo o que tem um funcionamento regulamentado e organizado. Nesta acessão, como alude Lima, L. (2003), “o normativismo que sobre a escola e os atores educativos se abate deve ser confrontado com outras orientações” (p.64), ou seja, o autor perspectiva ‘outras formas’ de atuação na ação organizacional, e que as mesmas, quando confrontadas com o normativismo existente na organização, instituem a sua suspensão, propondo para isso a “*infidelidade normativa*” (ibid.). Para Lima, a infidelidade não é vista como uma rutura pontual e excecionalmente praticada; é uma ação que se efetua assiduamente, pode caracterizar os seus atores e a ação desenvolvida na organização escolar, em oposição à passividade normativa-burocrática a que a organização escolar tem sido submetida, através da impregnação e dominação da ação normativa desenvolvida pelos seus atores. Na perspectiva do autor, a ‘infidelidade normativa’ representa uma forma harmoniosa entre a ação a

desenvolver e o normativismo burocrático, esboçando-se sob diferentes formas e, evidenciando-se o 'motivo', como uma das características reveladoras da "falta de clareza dos normativos", desconhecimento dos mesmos e "reprodução deficiente dos conteúdos normativos" (Lima, L., 2003), o 'erro', poder-se-á considerar intencional ou não, na interpretação ou aplicação dos conteúdos normativos. Os motivos poderão relacionar-se com a aplicação 'voluntária ou involuntária' da 'infidelidade normativa' mas, em qualquer das situações, a sua aplicação pode ser "explícita ou manifesta", sendo esta detetável com facilidade, e "implícita ou escondida" (ibid.), situação que se torna mais difícil de detetar, sendo muitas vezes, mesmo impossível de identificar. Outra das formas de caracterizar 'infidelidade normativa' é através do 'conteúdo', podendo-se agrupar em três tipos de 'infidelidade': " (1) em relação à letra e não ao espírito; (2) em relação ao espírito e não à letra; (3) em relação à letra e ao espírito" (ibid.). Os atores, em contexto organizacional, podem substituir os conteúdos normativos, por regras alternativas, produzidas pelos próprios atores na organização. São regras que poderão adquirir um carácter transitório, sendo atualizadas pontualmente, ou adquirirem uma vigência prolongada, sendo a sua aplicação generalizada na organização. Nesta situação, as regras produzidas poderão mesmo adquirir consistência e sobrepor-se às normas ditas formais, as quais, na sua aplicação começam a entrar em desuso, caindo a sua existência no esquecimento, situação em que os atores quando questionados sobre as normas em vigor consideram, com convicção, que a sua atuação está de acordo com a lei. Regras que se vão desenvolvendo e adquirindo consistência organizacional, acabando por ganhar o estatuto de regras formais ou normas, e que na perspetiva dos atores e da ação organizacional podem ganhar consistência e ultrapassar a conformidade burocrática - normativa.

Em Portugal, como evoca Costa, A. (2003), o modelo burocrático quer seja visto numa perspetiva descritiva ou prescritiva, apresenta características inerentes ao mundo organizacional da sociedade moderna. Apoiado em Chiavenato, Costa, A. (2003) refere que esta imagem assenta no princípio da 'racionalidade', ou seja, consiste numa forma de alcançar a máxima eficiência, através da adequação dos meios aos objetivos pretendidos, ou, como diz Lima, L. (2003), resolve as situações de forma determinada para alcançar as finalidades pretendidas, através do conhecimento e dos meios técnicos existentes. É uma imagem muito refletida das escolas portuguesas.

### 3.3 - A escola como democracia

Dewey, J. (2007) salienta que “A democracia é mais que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (p. 88). Nesta perspetiva a escola surge como um local por excelência para desenvolver os princípios da democracia e da cidadania, desfazendo-se as barreiras raciais, culturais e de classe social, permitindo a existência de um só espaço partilhado por todos, respeitando os interesses dos outros, para definição de uma ação conjunta.

A imagem da escola como democracia começou a ser generalizada após o 25 de abril de 74. Desde então, ocupou lugar de destaque nos discursos educacionais. Para esta imagem da escola, Costa, A. (2003) salienta algumas características: “desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; valorização dos comportamentos informais da organização relativamente à sua estrutura formal; incremento do estudo do comportamento humano — necessidades, motivação, satisfação, liderança — e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios — psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais —; visão harmoniosa da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada” (pp.55-56). As características desta imagem sustentam-se na Teoria das Relações Humanas (TRH) que surge como um princípio libertador dos rígidos conceitos da Teoria Clássica (TC), a qual perspetivava o trabalhador com uma função direta com a tarefa, sendo substituída pela Teoria das Relações Humanas, onde existe preocupação com o homem, com o ambiente social e grupal, em que o mesmo se insere, premiando o consenso, a participação e a cooperação (Chiavenato, I., 2006). O momento mais expressivo deste modelo de escola é lembrado por Lima, L. (1998), quando faz uma análise ao contexto educativo português no período 1974 - 1976, destacando “duas edições”, para o modelo de gestão democrática das escolas do ensino secundário. A primeira edição, “ensaio autogestionário”, referia-se ao período de governação das escolas em que houve uma apropriação do poder a partir das bases, numa tentativa de conquista da autonomia. Neste período, as escolas ficaram a ser governadas por professores e alunos, através do processo de democracia direta, sendo esta edição do “ensaio autogestionário” a que mais se avizinha ao

modelo democrático. No período seguinte, a partir de 1976, surge a segunda edição, a que o autor identifica com a “normalização”, fase em que o poder é de novo retomado pela administração central (pp.277-278).

### 3.4 - A escola como arena política

Recorda Costa, A (2003), que os modelos políticos emergem das alterações que estiveram na base das teorias organizacionais e administrativas, tendo como objetivo inverter os designios dominantes dos modelos clássicos, a ‘racionalidade e a previsibilidade’.

Os sistemas políticos em ‘miniatura’, onde se enquadra a organização escolar, advêm dos sistemas políticos globais e complexos, por isso são vistos à semelhança dos mesmos. Neste sentido, a organização escolar é concebida como uma realidade social complexa, onde os atores em função dos seus interesses desenvolvem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam conflitos, negociações e alianças, para conseguirem atingir os objetivos desejados.

A visão política da organização escolar pode ser analisada em duas vertentes: a primeira, de pendor micro político, mais direcionada para os aspetos de funcionamento interno, onde se poderá ‘encaixar’ a organização escolar como uma ‘arena política’, as dinâmicas de ação reproduzidas pelos diferentes atores educativos, proporcionam o desenvolvimento de negociações, de ‘conflitualidade de interesses e a conseqüente luta de poder’; a segunda, de orientação macro, centraliza-se no papel político e ideológico que as organizações têm — neste caso, a escola — na sociedade em que se inserem.

Ellström, P. (2007) apresenta o modelo político identificando-o com as palavras – chave do ‘poder, conflito e força’; os objetivos e as preferências organizacionais não são claros nem partilhados pelos membros da organização, surgindo a conflitualidade organizacional, já as tecnologias e os processos organizacionais são certos e transparentes. Este modelo reveste-se de particularidades que caracterizam os diferentes atores educativos, onde surge muitas vezes a luta pelo poder, para defenderem os seus interesses e aspirações, a qual é marcada pela conflitualidade. O modelo político aceita o conflito como situação natural da vida na organização,

contrastando com o consenso do modelo racional. É um modelo com interesses e ideologias divergentes, os objetivos entre os membros da organização são pouco claros e inconsistentes, a força e o uso do poder sobrepõem-se, para determinar o sucesso da ação, desencadeando-se o conflito entre os atores que hierarquicamente estão mais distantes do poder; o conflito é assumido como normal neste modelo.

Em Portugal, realça Lima, L. (2003) que a aplicabilidade deste modelo ao estudo da escola pública não é muito acessível, dado que a escola é controlada centralmente pelo Estado e a conjugação de interesses dos diversos grupos pode não ser fácil de articular, ou por falta de espaço para atuação, ou até por se distanciar da conformidade que é fundamental num sistema centralizado como o português.

No entanto, entre nós, este modelo poderá estar presente centralmente pelos decisores políticos, aquando das decisões e aprovação das reformas do sistema educativo.

### 3.5 - A escola como anarquia organizada

Nesta imagem, a escola é caracterizada no seu funcionamento organizacional com a 'imprevisibilidade, ambiguidade e incerteza'. A escola surge como uma realidade complexa e dissemelhante, uma vez que não tem objetivos claros, as tecnologias são um pouco vagas e a participação não é constante, apresenta um funcionamento que pode induzir e caracterizá-la como anarquia, as soluções não são tomadas a partir da racionalidade lógica mas sim a partir da desorganização da imprevisibilidade e do acumular de soluções e de situações problemáticas; na generalidade, a escola não se apresenta como um todo, onde existe articulação entre as pessoas, pelo contrário, deixa transparecer a existência de desunião, divisão, onde existe sobreposição entre os órgãos (Costa, A., 2003).

O modelo anárquico, descrito por Ellström, P. (2007), exhibe as palavras-chave de "insensatez, aleatoriedade e jogo"; os objetivos e as preferências organizacionais para além de não serem claros também não são partilhados pelos seus membros, a tecnologia e os processos organizacionais são incertos e ambíguos, surgindo o conflito e a disputa entre os membros da organização, "as escolas são essencialmente anárquicas nas características" (p.458), as



organizações escolares deparam-se com situações confusas que têm de ultrapassar, sendo por isso contingencial a sua atuação. O modelo descrito apresenta características das metáforas “anarquia organizada”, “caixote do lixo” e “sistemas debilmente articulados” (Ellström, P., 2007, p.453). A ‘anarquia organizada’ é sustentada pela inexistência de objetivos e preferências organizacionais mal definidas e incongruentes, os processos organizacionais são ambíguos e incertos, sendo por isso pouco compreendidos pelos membros da organização, a participação é parcial e intermitente, não existe uma participação consistente. O termo “anarquia” pode levar a uma ideia despojada da organização “marcada pelo caos, pela desordem, pela confusão, pela completa negação do princípio da autoridade ou pela falta de governo” (Fernandes, J. 2003, p.60), sendo que, no seu âmago, aquilo que a metáfora sugere é uma ordem diferente e uma organização também diferente da preceituada no modelo racional.

A metáfora “caixote do lixo” revela-se pela inexistência de propósito da ação organizacional. As possibilidades de resolução e decisão de problemas organizacionais são encarados como “caixote do lixo” dentro do qual, problemas, decisões e soluções são deitados pelos participantes conforme vão emergindo. De acordo com esta metáfora, os processos organizacionais são determinados casualmente, esquecendo de colocar a intencionalidade e os objetivos antes da ação (Fernandes, J. 2003, p.60).

Por fim surge a metáfora de “débil articulação”, declarando-se pela desconexão que existe entre os membros da organização; é ainda caracterizada de “mundo vazio”, ou seja, onde existe uma desconexão sucessiva das ocorrências, excepcionalmente poderá existir conexão, o que é invulgar (Ellström, P. 2007).

Em Portugal, esta imagem de escola é referida nas obras de Lima, L. (1998; 2003) com alguma positividade, uma vez que o autor considera esta perspetiva como o ‘contraponto’ da burocracia, ou seja, deverá ser feito um reajustamento relacionável, com o melhor que ambas apresentam. Neste sentido, o autor estimula para que se procure “(...) operar uma articulação que, embora se apresente relativamente difícil, valerá a pena tentar, (...)” (2003, p.36). A sugestão de Lima, L. vem consubstanciar-se na perspetiva de Ellström, P. (2007), quando refere que este modelo pode ser considerado como “candidato qualificado” a um modelo de escola como organização (p.445), ou seja, esta imagem apresenta grandes potencialidades de implementação através da conjugação de esforços entre as duas perspetivas.

### 3.6 - A escola como cultura

A imagem da escola como cultura tem as suas raízes no mundo empresarial. O mérito do seu aparecimento deve-se à economia japonesa que influenciou fortemente os gestores ocidentais, de forma particular a América, provocando-lhe grande atração por este modelo, o qual, rapidamente se instalou no contexto educacional. Através da análise organizacional da escola, esta imagem vem adquirir relevância, não só como imagem organizacional, pela originalidade e importância no mundo educacional, mas também pela ambiguidade envolvente do próprio conceito de cultura (Costa, A., 2003).

O conceito de cultura é referido por Pintassilgo, J. (2007) como um saber que não se restringe só aos saberes que são transmitidos pela escola, mas engloba outros saberes que são adquiridos através das interações que um indivíduo estabelece na comunidade, nas associações a que pertence, no trabalho, ou seja, a cultura vai-se adquirindo, não só na escola mas também pelas interligações que se fizerem ao longo da vida, quanto mais interligações existirem e quanto maior for a qualidade das mesmas, mais 'rica' se torna a cultura que cada indivíduo vai adquirindo.

Sobre o conceito de cultura Sarmiento, M. (1994) advoga alguns traços caracterizadores da mesma, os quais se revelam através da influência construída simbolicamente, passando pelo confronto e conflito, subsistindo continuamente o aperfeiçoamento do ser humano, "através do qual (...) estabelecem os protocolos para a comunicação, ao nível grupal, organizacional ou societal" (p.90). Através do respeito pelo simbólico, das interações estabelecidas na organização, da socialização, do confronto de ideias e do conflito, o homem cria significações para a ação, adquirindo formas e posturas de atuação quer na organização quer na sociedade.

O estudo de uma organização - neste caso a escola - como um facto social e cultural, parte do princípio que a organização "é uma forma de expressão humana" que transmite o reflexo interativo dos protótipos de relacionamento e "significados simbólicos" existentes na organização (Torres, L., 1997, p.20); esta perspetiva vem consolidar a expressão "uma cultura organizacional não apenas simboliza mas também constrói a organização" Sarmiento, M. (1994, p.171). O autor pretende transmitir que as exteriorizações simbólicas - crenças, mitos, linguagem, rituais, entre

outros - exibem as características de determinada organização e, se forem partilhadas pela maioria dos seus membros, tornam-se mais consistentes perpetuando no interior da mesma.

Como evoca Nóvoa, A. (1995), “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...)” (p.16), ou seja, este conceito pressupõe a valorização da escola, como instituição social, em que o ser humano é respeitado face às suas experiências, valores, crenças e ideologias.

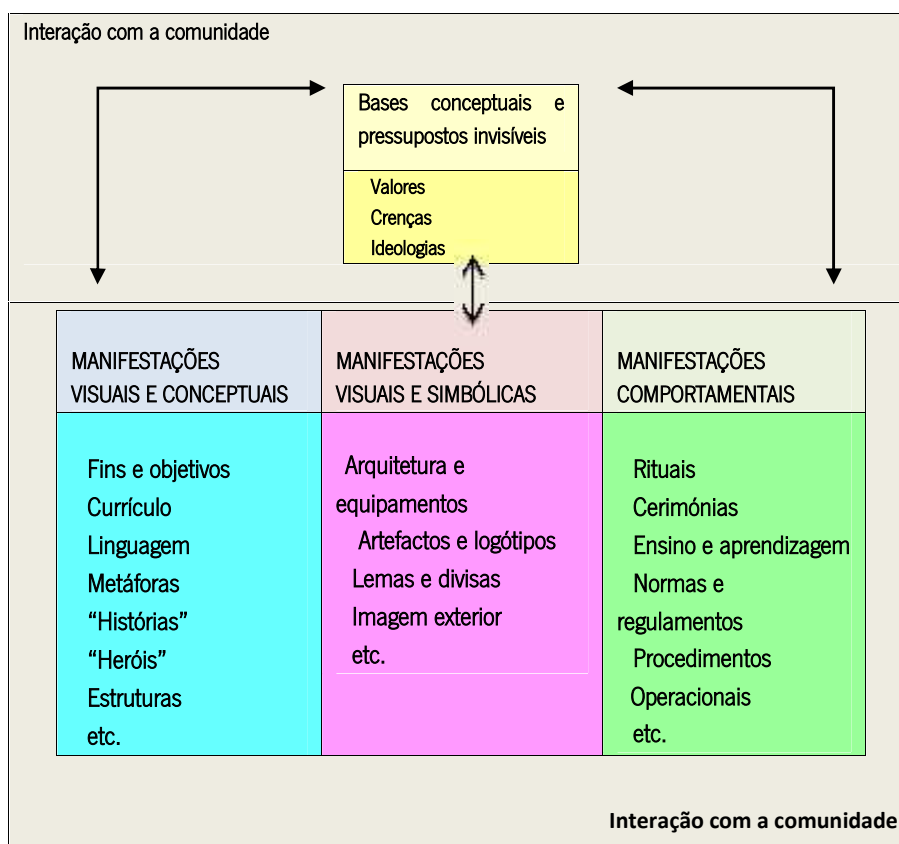
Torres, L. (1997), apoiada em vários autores, - D. Meyerson e J. Martin (1997); J. Martin e D. Meyerson (1998) e Frost *et al.* (1991), - faz referência a três perspetivas identificativas da cultura organizacional: “integradora, diferenciadora e fragmentadora” (pp.42-46). A perspetiva ‘integradora’ ressalta pela forma como a cultura organizacional está instituída de modo a que exista integração do consenso, ou seja, é através da utilização de estratégias para catequização dos professores, dos rituais de convívio, da socialização da comunidade escolar, entre outros aspetos, que se obtém o consenso desejado. Seria desejável, através desta perspetiva, que existisse no CT uma cultura de integração dos RepEEs, onde a sua presença fosse vista e sentida como um elemento que partilha os mesmos ideais educativos com os professores — o sucesso de todos os alunos — e, que numa ação reflexiva, quando a situação o exigir, poderão desencadear o consenso/divergência. Assim, poder-se-ia, através da socialização destes atores educativos com a escola, desenvolver uma cultura de participação, já que segundo Ferreira, H. (2005), “um dos efeitos de uma cultura de participação é induzir uma socialização na participação e na missão da organização” (p.375). A perspetiva ‘diferenciadora’ evidencia-se pela forma de interagir fracionada dos atores, ou seja, as pessoas são diferentes, como tal, existe tendência para se agruparem por afinidades sejam elas, por grupos de trabalho, formas de pensar ou de agir; existe sempre um relacionamento mais próximo com uns elementos do que com outros. A perspetiva ‘fragmentadora’ destaca-se pela complexidade de ideias existentes, tornando também complexo o relacionamento no desenvolvimento das interações, provocando ora ‘estabilidade, ora ‘conflito e tensões’.

Destacaremos alguns aspetos que poderão estar na base de uma aproximação com a metáfora de cultura organizacional, “não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola” (Costa, A. 2003, p.109). Esta característica vai ao encontro daquilo que diz Guerra, M. (2002a),

quando desenvolvemos no ponto anterior – ‘diferentes formas de olhar a escola como organização – referindo ‘que existem diferenças entre as escolas públicas, privadas, rurais e urbanas’. Estas diferenças das escolas vão influenciar a cultura organizacional em cada uma delas, a cultura dos alunos dos funcionários e da comunidade numa escola rural é diferente de uma escola privada, os valores as crenças e as ideologias são diferentes entre as pessoas e entre as escolas, as manifestações conceituais, simbólicas e comportamentais também elas são diferentes de escola para escola.

Nóvoa, A. (1995) refere que a cultura organizacional é condicionada quer pela estrutura interna, quer pela natureza da interação que é estabelecida com a comunidade. Nesta sequência, o autor apresenta elementos da cultura organizacional da escola, agrupando-os em dois espaços, à ‘zona de invisibilidade’ a que correspondem as “bases conceituais e pressupostos invisíveis” e a ‘zona de visibilidade’ que integra as “manifestações verbais e conceituais; manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais” (Nóvoa, A., 1995,p.30), as quais, poderão ser visualizadas, no quadro 1.

Quadro 1 - Elementos da cultura organizacional



Fonte: Nóvoa (1995, p.30)

Na ‘zona de invisibilidade’, verificam-se as ‘bases conceptuais e pressupostos invisíveis’ e correspondem a um conjunto de elementos que estão presentes nos membros da organização, os quais integram: valores que se constituem como reportação para as atitudes/comportamentos, individuais e grupais; as crenças que se definem como um elemento decisivo no procedimento dos atores e no desenvolvimento das atividades de uma organização e as ideologias que abrangem aspetos de consenso e conflitualidade harmonizam-se de modo a existir entendimento e compreensão social da realidade. É nesta zona da invisibilidade, que se encontram os componentes essenciais, para que possam existir mudanças na organização.

A ‘zona de visibilidade’ corresponde às ‘manifestações verbais e conceptuais’ que abrangem os objetivos organizacionais e o plano de estudos, contempla as ‘metáforas’ que são utilizadas pelos professores as quais sustentam as suas ações, aparecem também, os ‘heróis e as histórias’, cujo significado se prende com a lenda ou história do estabelecimento de ensino, por vezes tornam-se alusão como elemento social na vida da escola.

As 'manifestações visuais e simbólicas' abrangem todos os elementos que podem ser observados e reconhecidos, desde a arquitetura aos equipamentos, como toda a imagem que a escola transmite, quer no seu interior, quer para o exterior.

Nas 'manifestações comportamentais', como elementos da cultura organizacional, observam-se todos os componentes capazes de influenciar o comportamento dos atores na organização (Nóvoa, A., 1995).

Como se pode depreender, a cultura organizacional não é estática estando por isso dependente das interações que vão sendo estabelecidas, em determinados momentos, entre os membros da organização e a complexidade das mesmas. As interações que se vão instituindo assentam em 'bases conceptuais e pressupostos invisíveis', em 'manifestações visuais e conceptuais' e em 'manifestações comportamentais'.

### **3.7 - A escola como comunidade educativa**

A proposta e conceção de escola como comunidade educativa desenvolve-se como uma alternativa ao modelo de escola tradicional. A proposta de implementação deste modelo de escola, embora apoiada e defendida pelas correntes pedagógicas existentes e pelo movimento da Educação Nova, apresentou sempre muitas dificuldades para que fosse possível a sua confirmação na prática. Porém, muitos dos propósitos da reforma educativa, transportam a ideia de alteração da escola em "comunidade de aprendizagem, ou de trabalho, ou de vida" (Sarmiento, M. e Ferreira, F., 1999b, p.92), expressões que na sua conceção transportam o mesmo propósito em vários países. Assim, vejamos, por exemplo, em França, em que o conceito de escola comunitária surge como uma alternativa ao modelo de escola criado no seguimento da Revolução Francesa. Em Espanha, o Ministério da Educação, para esclarecer e tornar público as intenções da reforma, lança o jornal intitulado "comunidade educativa" (p.93). Nos Estados Unidos da América, para quebrar o modelo de escola tradicional existente e articular com a comunidade, criam-se as comunidades escolares e sociais inovadoras. Em Inglaterra, as culturas colaborativas obtêm destaque e valorizam o "sentido comunitas" (p.93), como fator de transformação da educação. Em

Portugal, o conceito de comunidade educativa é veiculado no quadro das reformas educativas, mais precisamente nos trabalhos preparatórios, efetuados pela comissão da reforma dos Sistema Educativo e através dos debates sobre os novos modelos de direção, gestão e autonomia das escolas (Sarmiento, M. e Ferreira, F., 1999b). Os países evocados apresentam necessidade de uma mudança educacional de forma a quebrar com os modelos instituídos da escola tradicional. Seguindo as ideias de Formosinho, J. (1999), encontramos este modelo de escola caracterizado pela descentralização, autonomia, participação, responsabilização de todos os seus membros e abertura da escola a todos os interessados no processo educativo, a direção da escola fica na comunidade educativa.

A autonomia prevista para esta modalidade de escola, não está isenta de responsabilidades e de prestação de contas; caso estes princípios sejam ignorados, apresentar-se-á como uma autonomia “corporativa de professores” e inconsciente (ibid.,p.32). A prestação de contas aqui presente continua a ser feita também à Inspeção, no entanto, é prestada em primeira instância à comunidade educativa, seguindo-se posteriormente à ‘administração estatal descentralizada’. É uma prestação de contas tendencialmente democrática, procurando-se justificar os meios utilizados em função dos resultados alcançados, ou seja, não aceita a simples comprovação da legalidade dos meios. É um modelo focalizado no aluno e na família, para quem o professor tem o principal dever “sobrepondo-se ao dever de obediência como princípio deontológico genérico” (Formosinho, J., 1999, p.33); nesta conceção de escola, o aluno e a família aparecem como elementos de destaque no processo de ensino e aprendizagem, o sucesso dos alunos sobrepõe-se a princípios pré estabelecidos no código deontológico.

Este modelo de escola como comunidade educativa pressupõe a anulação de fronteiras, legal e física, substituindo-as pela fronteira social constituída por todos os intervenientes e interessados no processo educativo, englobando-se os alunos, pais, professores, funcionários e a comunidade local, onde se enquadra a inclusão das autarquias, entidades representativas das atividades sociais e outras instituições de caráter mais específico, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Psicólogos, etc. (Formosinho, J. 1999).

O modelo de sistema social descrito por Ellström, P. (2007) é caracterizado com as palavras-chave “confiança, aprendizagem e colaboração”; os objetivos e as preferências organizacionais são consensuais, claras e compartilhadas pelos seus membros, já a tecnologia e os

processos organizacionais revelam-se incertos e ambíguos. Neste modelo as relações interpessoais e a cultura organizacional são considerados como elementos basilares da ação organizacional, parecendo-nos, pelas características apresentadas, que é um modelo que se encaixa nesta metáfora organizacional.

A escola enquanto comunidade educativa surge como um espaço onde se vão construindo saberes e não apenas como um local de reprodução de saberes já existentes, onde se premeia a inovação e as experiências na procura do saber em oposição à rotinização instituída (Sarmiento, M. e Formosinho, J., 1999). Uma instituição ou organização pode também ser caracterizada como comunidade educativa não pelo modelo definido, mas pelas relações e interações estabelecidas no seu interior, pela centralidade dos atores e da ação, pela horizontalidade nas relações de poder onde se estabelecem interações, partilha de objetivos e de valores assentes na base da ‘intersubjetividade’ comunicacional que se cria entre os seus membros (Sarmiento, M. e Ferreira, F., 1999b).

Esta perspetiva de escola, em Portugal, surge ligada ao modelo de direção e gestão das escolas e prevê uma participação alargada num órgão de decisão a nível da escola com o objetivo de se produzir um projeto educativo próprio e específico para aquela comunidade escolar, e que o mesmo transporte a intencionalidade de todos os intervenientes no processo educativo (Sarmiento, M. e Ferreira, F. 1999a). É um projeto que não se confina apenas à atividade escolar, ultrapassa-a, equivocando-se com um modelo de “desenvolvimento local”, onde os professores desempenham o papel de principais promotores para que a sua descentralização ultrapasse a sala de aula; os alunos são vistos como os “trabalhadores” que vão produzir saberes através das experiências e aprendizagens adquiridas e a escola é vista como um espaço educativo aberto à comunidade (Sarmiento M. e Ferreira, F., 1999b, p. 147).

Neste modelo de escola cumpre-se o preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>3</sup> que prevê a existência da participação dos professores, dos alunos, das famílias/EEs, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas, culturais e de instituições de carácter científico.

Para que a abrangência humana – anteriormente prevista – possa desenvolver a sua ação, a escola tem de ser vista como uma comunidade educativa, onde existe mobilização dos atores

---

<sup>3</sup> Lei n° 46/86, de 14 de outubro



educativos em torno de um projeto comum, com definição de fronteiras correspondentes a cada um, para que haja efetivamente colaboração e participação de todos.

## Síntese

Ao longo deste capítulo fomos refletindo sobre diferentes formas de olhar a escola como organização, a partir da análise de diferentes modelos/imagens organizacionais. A análise organizacional da escola pode ser perspectivada partindo de diversas modelos organizacionais, tendo cada um deles pontos fortes e fracos implícitos. No entanto, o conceito de escola como organização escolar, integra na sua essência funções sociais, socialização e reprodução cultural dos atores educativos, é constituída por múltiplas interações, entre diferentes elementos — professores, alunos, famílias, funcionários e agentes da comunidade — onde, num ambiente mais formal ou informal, tentam atingir os seus objetivos. Como diz Sarmiento, T., (2002), os resultados informais obtidos pelas diferentes formas de organização dos contextos “ao mesmo tempo que origina processos de aprendizagem cultural, resulta de relações quotidianas de formas de agir” (p.127), diferenciadas ou não; por isso, consideramos que a organização escolar é, sobretudo, um reflexo de expressão humana, transmitindo a forma de relacionamento dos seus atores, crenças, mitos e os rituais aí partilhados. As relações escola-família também são muito influenciadas pela estrutura organizacional da escola, diferenciando-se consoante o seu modelo de funcionamento.

Não possuindo absoluto conhecimento do modelo/imagem de organização escolar que poderíamos encontrar no trabalho de campo, decidimos na parte teórica desta investigação retratar de forma abrangente vários modelos organizacionais, para que nos fosse facultada a possibilidade, de entre os modelos analisados, verificar se a nossa escola se enquadra num modelo puro, ou se a sua forma de organização se ajusta a um modelo de tendência compósita.

As diferentes formas de olhar a escola como organização e os modelos/imagens organizacionais da escola, vão permitir que nos seja possível enquadrar e caracterizar a escola em estudo.

Segue-se o Capítulo 2, espaço que asseguramos para reflexão sobre autonomia e democracia, dois princípios que nos poderão ajudar a interpretar qual a sua influência na participação dos RepEEs no CT.

Seguindo-se a participação e o envolvimento como dois procedimentos diferenciados na vida escolar, apresentam-se reflexões a partir das conceções dos diferentes autores, por forma a aceder ao contributo dos mesmos para a análise da vida escolar.

## Capítulo 2

Autonomia e democracia, princípios implícitos na participação dos representantes dos encarregados de educação no conselho de turma



## Introdução

A organização do capítulo 2 centra-se em dois pontos. O primeiro intitula-se autonomia e democracia: princípios implícitos na participação e subdivide-se em dois subpontos; o primeiro reflete sobre a democracia como um direito, o seguinte, procura cruzar autonomia e democracia: qual a autonomia para promover democracia no conselho de turma?

O segundo ponto designou-se participação e envolvimento, dois procedimentos diferenciados na vida escolar, estando igualmente subdividido em dois subpontos: o primeiro aborda a participação como um direito e a utopia como uma possibilidade e o segundo aborda o envolvimento das famílias/EEs e a ação (in)visível às pretensões da escola.

### 1 - Autonomia e democracia: princípios implícitos na participação

Neste espaço procuraremos descrever ‘o estado da arte’ alcançado sobre a problemática da autonomia e democracia, conceções implícitas na participação dos RepEEs no conselho de turma, que se apresentam a nível da produção científica.

De acordo com Marques, R. (1997a), os estudos sobre o envolvimento e participação das famílias nas escolas traduzem benefícios para todos os intervenientes no processo educativo, alunos, famílias, escola e comunidade, conceito que anteriormente já tinha sido testemunhado por Davies, D. *et al.* (1989) num estudo exploratório realizado em Portugal e que se integra numa pesquisa de maior amplitude dirigida pelo investigador em Boston, nos Estados Unidos, e em Liverpool, na Inglaterra. Ulteriormente esta conceção continua a ser corroborada por outros autores (Diogo, J., 1998; Zenhas, A., 2006; Marques, R., 1997a; Silva, P., 1997; 2003).

Marques, R. (1997a) refere ainda que o mais importante na relação entre a escola e a família é conseguir ampliar ao maior número de famílias o seu envolvimento na educação dos filhos, e que uma boa relação entre a escola e a família é uma variável de peso para o aproveitamento escolar dos alunos.

O autor apresenta como exemplo, em referência a esta teoria, um projeto desenvolvido na Johns Hopkins University com escolas da cidade de Baltimore, dirigido por Epstein, J., o qual se tem demonstrado bastante positivo na melhoria do rendimento escolar dos alunos, através da cooperação dos pais nas atividades que os alunos realizam em casa. É um projeto que se desenvolve no início de cada ano letivo, com a subscrição de um contrato de colaboração, entre pais e professores, com a distribuição e realização de fichas de trabalho alusivas às disciplinas de Matemática, Língua Materna e Ciências, com a colaboração dos pais, para serem resolvidas em conjunto por estes e pelos filhos. Revelou-se um projeto bastante eficaz; os alunos, com a metodologia seguida, alcançaram resultados reveladores, e sem grandes dispêndios para o Estado, existindo, sim, uma cooperação, cumplicidade e corresponsabilização para obtenção do sucesso, desenvolvido entre as duas instituições, a escola e a família.

Como refere Lima, L., (2005), e no que concerne à escola, através do modo de organização e governação, as ações que se desenvolvem, “não sendo neutras nem puramente instrumentais” (p.23) difundem valores, concebem e reproduzem regras, há poder e, através das interações que se vão estabelecendo, desenvolve-se a socialização a qual vai sendo partilhada por todos os intervenientes. Refere ainda o autor, “Aqui reside, exatamente, uma das maiores potencialidades da escola para a formação da democracia, (...)” (Lima, L., 2005), ou seja, o conselho de turma pode ser um local de desenvolvimento da democracia, como princípio e pressuposto facilitador, para que a participação dos RepEEs no conselho de turma se efetue, onde o poder e as regras são respeitados pelos diferentes atores, através de uma ação partilhada em conjunto. Assim, “podemos afirmar que democracia é um regime no qual o poder de tomar importantes decisões (...) está com os cidadãos” Dalberio, M. (2009, p.71), daí que o conselho de turma se reafirme como o local onde os RepEEs, como cidadãos eleitos na defesa dos interesses da turma, poderão colaborar em determinações importantes, com reflexos no desempenho escolar e comportamental dos alunos.

Para Bolivar, A., (2007) a democracia deveria aprender-se em todos os âmbitos da atividade escolar; a participação na escola não se revela como um fim na democracia escolar. As áreas mais apropriadas para o exercício da participação são aquelas em que diariamente se desenvolve uma relação, ou seja, os alunos em sala de aula, os pais numa relação tutorial e os professores nas suas relações com os colegas e superiores.

Poder-se-á fomentar a democracia como um direito, através da participação em assuntos relevantes para o sucesso de todos os alunos, entre os diferentes elementos, professores e famílias/EEs no conselho de turma.

## 1.1 - Democracia como um direito

O que será então a Democracia? A democracia tem as suas raízes no grego *demos*, “povo”, e *Kratos*, “poder”, ou seja, é uma estrutura organizativa que reconhece o direito a todos os indivíduos de participarem na “direção e gestão dos assuntos públicos”. É também reconhecida como um sistema político em que a autoridade provém do povo e que através do voto exerce periodicamente esse direito, sob o princípio de um poder distribuído equitativamente por todos os cidadãos (Dalberio, M. 2009).

Este conceito é reforçado por Antunes, M. (1999), salientando que a democracia tem na sua origem o significado de “governo” (p.1197). A sua conceção tem procurado emergir nas instituições escolares, mas o seu desenvolvimento ao longo dos anos tem sido variável e por vezes contraditório.

Para Apple M. e Beane, J. (2000), a democracia é a base através da qual nos governamos a nós mesmos, é um conceito que nos permite avaliar as políticas e as transformações que vão ocorrendo na sociedade. O significado de democracia é cada vez mais ambíguo, a eloquência dessa mesma ambiguidade reflete-se nas invocações feitas pelos movimentos sociais em defesa dos direitos civis da liberdade de expressão e de maiores privilégios eleitorais. A democracia espelha, como referem os autores supracitados, “ um significado poderoso, funcional, e que é indispensável se pretendermos assegurar a liberdade e a dignidade humana na sociedade” (p. 27), ou seja, na sociedade atual, a democracia e autonomia são imprescindíveis para o desenvolvimento da própria sociedade, onde exista o respeito por todos os indivíduos como cidadãos de plenos direitos.

Se é importante dizer que se tem independência e democracia, é igualmente indispensável dizer como Davies, D. (1994), “para que a nossa sociedade tenha uma democracia que funcione,

necessitamos de, ao mesmo tempo, assegurar a diversidade e manter um espaço comum de carácter integrador” (p.383). Na perspetiva do autor, a democracia só pode funcionar se, cumulativamente, existir um local específico e integrador, em que a desigualdade social não se traduza em desigualdade de direitos, em que todos sejam aceites, para que todos os elementos presentes possam participar e não se sintam diferenciados. Nesta conceção, o CT parece um espaço adequado e integrador para que os RepEEs, na sua função e na dimensão de uma participação coletiva, possam “ (...) constituir-se como recurso para colmatar as *brechas* (...)” (Martins, F., 2003, p.216) que ainda subsistem entre a escola e a família, onde, numa dimensão democrática através dos diferentes discursos, possam gerir orientações para a vida académica dos alunos, em função das suas necessidades, naquele espaço que é comum a todos os intervenientes no processo.

De acordo com Miranda, J. (1999), a definição de democracia participativa vai para além do ato de votar de tantos em tantos anos, apoia-se numa participação ativa, continuada e realiza-se em três perspetivas diferentes:

- “a) No sentido de um reforço da participação ou animação cívica em geral;
- b) no sentido de atribuição aos cidadãos, enquanto administrados, de específicos direitos de intervenção no exercício da função administrativa do Estado;
- c) no sentido da relevância de grupos de interesses, de associações e de instituições existentes na sociedade civil e da sua participação em processos de decisão ou em órgãos a nível do Estado” (p. 1208).

Adaptando este conceito à instituição escolar, a primeira perspetiva reveste-se de uma consciência com maior exigência e responsabilidade democrática, onde todos os cidadãos participam ativamente. Na segunda, surge a transição de uma gestão autoritária e burocratizada, para uma gestão com maior abertura e “tendencialmente desconcentrada e descentralizada”; esta perspetiva encontra consistência quanto ao nível do ensino público básico e secundário, sendo que a Constituição Portuguesa refere sobre a participação democrática no ensino que,

“Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das



instituições de carácter científico na definição da política de ensino” (art.º 77.º).

Também à luz da lei, a comunidade escolar supostamente tem o direito e o dever de exprimir democraticamente a sua vontade, através do voto e da participação nos órgãos da escola. Por exemplo, os conselhos de turma têm dois RepEEs, com direito a participar e a intervir na implementação de medidas educativas tendo em vista o sucesso dos alunos.

A terceira perspetiva, através de um grupo ou de um setor é que se consegue chegar e ser ouvido junto dos órgãos políticos, integrando-se aqui as associações de pais/EEs.

A democracia participativa é uma expressão emblemática para evidenciar formas de democracia em que os cidadãos poderão ter maior intervenção participativa, exercendo a sua influência direta, ou indiretamente pelos seus representantes, nas decisões públicas (Dalberio, M., 2009).

Segundo Dewey, J. (2007), a democracia, para além “de governo”, compreende a dimensão social, referindo: “A democracia é mais do que uma forma de governo: é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (p. 88). Na perspetiva deste autor e no âmbito educativo, a democracia prevê a adoção de um modelo de atuação entre os diversos agentes educativos, através da alteração das práticas instituídas na base do individualismo, passando a existir uma interação partilhada de saberes e entrosada com a comunidade educativa, em prol de uma sociedade mais democrática. Acrescenta Paraskeva, J., (2005), que “Dewey defende a democracia como o método; por intermédio da escola procede-se à transformação da sociedade” (p.17). O autor, ao defender a democracia como o método através do qual a escola pode transformar a sociedade, leva-nos a assumir o CT como um espaço difusor de uma atividade democrática, onde, pela participação conjunta com os RepEEs poderão começar a surgir reflexos na sociedade, onde o hábito e o conhecimento social sejam partilhados na construção de um projeto comum. A Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>4</sup> sublinha os princípios da “democraticidade e participação”, da “interligação com a comunidade ” e, nesse sentido, determina aquele diploma:

“A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a

---

<sup>4</sup> Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica” (art.º 43.º, ponto 1).

A intenção expressa na Lei é de que se abram as ‘portas’ a todos os intervenientes no processo educativo e que se incremente o espírito democrático pela ação participativa com interligação à comunidade. Nesta acessão, pretende-se refletir sobre como fazer democracia no CT, espaço reservado à troca de opiniões sobre aspetos inerentes às aprendizagens, comportamentos, dificuldades de integração, entre outras questões que sejam relevantes para o sucesso escolar dos alunos, sob a presença e perspetivas, das duas esferas de interseção, a escola e a família.

## **1.2 - Autonomia e democracia: qual a autonomia para promover democracia no conselho de turma?**

Para Guerra, M. (2002b) a escola retrata as imagens da estrutura política, e nesse sentido, no que respeita ao desenvolvimento da democracia, é frequente a existência de contradições, sobre o que “realmente sucede nas escolas em contraste com o que se pretende que sejam ou com o que se diz que são” (p. 19). A realidade democrática vivida no interior das escolas transporta muitos paradoxos, não conseguindo escapar aos desencontros ideológicos; dito de outra forma, é recorrente que a ideologia teórica seja diferente da praticada, o que provoca desentendimentos entre os atores, conceção que é corroborada por Apple, M. e Beane, J. (2000) quando referem “o hiato entre os valores democráticos e as práticas escolares mantém-se tão grande como sempre foi” (p.47). Poder-se-á então dizer que existe uma fenda entre os valores concebidos para a democracia e aquilo que se pratica no interior das escolas.

Dewey, J. (2007) concebe a democracia como uma ação que se concretiza na convivência social e na experiência conjunta, ultrapassando a conceção da democracia como modo de governo ou governação, constituindo-se por isso como um espaço — este espaço poderá ser o conselho de turma —, em que um grupo de indivíduos — professores e famílias/EEs —, partilham os mesmos interesses — a educação das crianças/jovens —, por referência a uma ação conjunta de atuação, para dar sentido à sua ação individual e ultrapassando todas as “barreiras de classe, raça e

território” (p.11). Nesta sequência, tendo por base o desenvolvimento da democracia participativa, exercida de forma direta ou indiretamente pelos seus representantes e de acordo com as conceções que se foram sucedendo, leva-nos a podermos questionar:

Qual a autonomia para promover democracia no conselho de turma?

Quando as pessoas com diferentes culturas, valores, experiências de vida se juntam e partilham os mesmos interesses e os mesmos desejos, formam um coletivo que os pode unir e aproximar em função de um bem comum como, por exemplo, a educação dos seus filhos; assim, referimos que a presença dos RepEEs no CT se enquadra nesta forma de conceber a democracia no CT. Neste sentido, seria benéfico a escola “incentivar a comunicação ampla e a participação nas decisões sobre questões importantes e que estão inter-relacionadas na escola, tais como currículo, qualidade de ensino, inclusão, sucesso escolar, de entre outros” (Dalberio, M., 2009, p. 84). Para cumprimento deste desejo, a escola necessita convocar todos os intervenientes na ação educativa, professores, alunos, famílias/EEs, funcionários e outros elementos da comunidade que estejam interessados e implicados na educação das crianças e dos jovens e, em conjunto, estimular a participação de todos, através da análise, discussão, decisão e realização dos seus projetos, dando assim outro sentido à escola, sobressaindo aqui a participação dos RepEEs no projeto curricular de turma.

Curiosamente, ao longo da investigação efetuada nos normativos legais, apesar de haver abertura à presença dos RepEEs nos CT, verifica-se, por outro lado, a inexistência de indicadores para que se efetue a participação, o que acaba por gerar inconsistência à sua ação. Porém, é congruente que se inclua a participação das famílias/EEs no CT, uma vez que a sua presença nos CT está contemplada nos normativos, excetuando os CT que se destinam à avaliação sumativa a realizar no final de cada período, conforme Decreto-Lei 115-A/98<sup>5</sup> (artigo 36.º ponto 1, alínea c) e ponto 3). Por conseguinte, se os RepEEs estão presentes são corresponsáveis pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades propostas no projeto curricular de turma (PCT). A sua participação poder-se-á enquadrar em três perspetivas: como participação cívica, como recurso humano, fazendo a ligação entre a escola e a comunidade, e como amigo crítico. Como participação cívica, a sua intervenção poderá envolver reuniões com os famílias/EEs no início do ano letivo, procurando conhecer as expectativas que os EEs têm da escola, o que desejariam na

---

<sup>5</sup> De 4 de maio de 1998, aprova o regime de autonomia, administração e gestão.

prática ver concretizado no PCT e que fosse ao encontro das necessidades dos seus educandos; como conhecedor do meio, poderá propor atividades de carácter social como visitas a outras instituições da localidade, creches, centros de dia e lares, proporcionando a que os alunos tivessem contacto com outras realidades e, simultaneamente desenvolvessem valores fundamentais de uma sociedade democrática, tais como a aceitação, o civismo e o espírito de solidariedade entre outros. Poderá, igualmente, participar na implementação e desenvolvimento de projetos, com o apoio e participação dos outros EEs em atividades lúdicas.

Como recurso humano fazendo a ligação entre a escola e a comunidade, isto é, sendo o RepEEs um elemento da comunidade, através dos seus conhecimentos e das suas influências no meio, poderá funcionar, por exemplo, como elemento facilitador e de integração dos alunos, em estágios nas empresas locais, desenvolvendo-se a sua integração na vida ativa — estes estágios integram-se para os alunos do 3º ciclo, dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

A participação como amigo crítico no CT poderá desenvolver-se nos momentos em que nos CT intercalares é praticada a avaliação dos PCT, e que os RepEEs estão presentes, por não se tratar de momentos de avaliação final de período em que a sua presença não está prevista.

Compete ao DT, como orientador educativo dos alunos e gestor do currículo da turma, fomentar no CT, uma articulação curricular consistente. Daí a sua atenção a todos os pormenores que possam causar desvios ao desenvolvimento do PCT, pedindo contas e exigindo esclarecimentos sobre o que se fez, ou não, e corresponsabilizar todos os intervenientes para o cumprimento das planificações. A ponderação sobre este documento é sistemática, para se verificar até que ponto as medidas implementadas estão ou não a ser aplicadas. Se não estão, por que razão? Pouco empenhamento dos alunos? Dos professores? As metas propostas são ambiciosas? Deverão ser reformulados os objetivos iniciais? Perante estes questionamentos, o RepEEs, estando presente no CT, prevê-se que tenha uma visão global do PCT, podendo, para além da sua visão pessoal do projeto, integrar as perspetivas dos outros EEs. Para isso, quando é convocado é conveniente conhecer previamente a ordem de trabalhos da reunião e o DT lembrar da necessidade de avaliação do PCT, solicitar a participação de todos os EEs com propostas mediante as necessidades demonstradas pelos seus educandos. Poder-se-á esperar que o contributo dos RepEEs no CT, aquando a construção, desenvolvimento e avaliação do PCT, ajude para que este integre um substrato mais rico e mais favorável à realidade da turma, tendo como

pano de fundo alcançar o sucesso dos alunos, cobrindo os interesses e as expectativas das famílias/EEs dos alunos e da sociedade.

Referindo Roldão, M., (1999), se outrora foi necessária a “massificação” do ensino para suprimir o analfabetismo, hoje é urgente “massificar o sucesso”, acautelando a todos o direito a uma educação de qualidade, para que o desempenho profissional dos jovens se reflita com sucesso no mundo do trabalho. E nesta sequência, a autora alerta para as consequências da massificação referindo que “São já, na sua grande maioria, alfabetizados e escolarizados sem sucesso – na realidade, iletrados funcionais e desenraizados sociais – os elementos de todas as bolsas de exclusão ou marginalidade das sociedades atuais” (p.32). O que nos leva a uma reflexão sobre o papel da escola, enquanto instituição promotora do sucesso educativo e da integração social dos jovens. Pressupondo-se que seja a instituição escolar responsável por, desenvolver mecanismos congruentes com as carências da sociedade, cativando os jovens para um ensino mais direcionado com as necessidades da sociedade atual, de forma a extinguir o insucesso dos escolarizados e promover o sucesso e a inclusão de todos.

Com Formosinho, J. (1992) encontramos algumas respostas aos problemas surgidos com a escola de massas, ou seja, a escola de massas continuou com a mesma uniformidade pedagógica e curricular pela qual se regia a escola de elite – o liceu. A diversidade dos alunos, com diferentes interesses e capacidades, não foi tida em conta pela escola, o que veio causar problemas à própria escola, por esta não se ter readaptado à nova realidade. O dilema da escola de massas surge com o facto de a escola ter “de optar entre a manutenção dessa resposta e uma reconceitualização organizacional de modo a construir uma escola diferente” (p.24). Na conceção de João Formosinho, a escola não consegue ultrapassar o dilema criado pela escola de massas se optar pela manutenção do mesmo modelo de escola, onde se mantém a uniformidade pedagógica e curricular, contrariamente a um novo modelo que se adapte à diversidade, de forma a edificar um conceito de escola distinto, onde a diversidade social e cultural seja reconhecida, evitando aquilo para que Roldão, M. (1999) chama a atenção, quando refere que existem jovens sem sucesso, incultos e desenraizados, tendo como pano de fundo um ensino de facilitismo, onde o insucesso poderá andar camuflado por um sucesso forçado, o que irá dificultar cada vez mais a integração e realização dos jovens na sociedade.

Para Apple, M. e Beane, J. (2000), quando se referem à democracia e ao envolvimento dos pais na escola alegam que a mesma “Deve ir mais além do que angariar fundos vendendo *pizzas* e oferecer-se para visitas de estudo. As questões centrais são o poder, presença e recursos” (pg.137), ou seja, o envolvimento dos pais na escola não se deve limitar apenas às atividades lúdicas desenvolvidas pela escola; a sua participação necessita de ser substantiva, por exemplo, solicitar às famílias/EEs que tenham mais condições/possibilidades para colaborarem com a biblioteca escolar, através de sessões de leitura, na hora do conto, com apresentação de ‘histórias de vida’.

A harmonia da vida nas escolas poderá estar dependente dos valores democráticos, podendo-se constatar que os professores, através do direito democrático, poderão começar a exercer um controlo sobre as suas práticas, devendo-se também dilatar este procedimento democrático aos jovens. Será de não ignorar que para o controlo do trabalho dos professores pelos seus pares, é necessário que exista maior envolvimento quer nas práticas pedagógicas, quer nos recursos, quer ainda nas implementações curriculares. “Na verdade, (...) no reconhecimento de que a construção de escolas democráticas implica um empreendimento difícil, quando correntes poderosas, fora da escola, parecem encaminhar-se em direção oposta” (Apple, M. e Beane, J. 2000, p.49). Os autores pretendem transmitir que o conceito de democracia nas escolas não está, só e apenas dependente dos atores educativos — professores, pais, alunos e funcionários; ele sofre influências do mundo exterior, com reflexos e implicações dentro da escola, como exemplo, os autores relatam que através dos ativistas políticos que integraram os movimentos de expansão para os direitos civis conseguiram integrar os alunos portadores de deficiência nas escolas. Foi graças a estes ativistas políticos que os alunos começaram a ser incluídos nas escolas e deixaram de sofrer de segregação social. As desigualdades que invadem a escola estão também presentes na comunidade, as experiências democráticas que se possam desenvolver na escola, com facilidade se diluem para o exterior, estendendo-se assim a democracia a toda a comunidade exterior à escola.

Silva, P., (2003) vem reforçar a ideia de que, através duma maior participação dos vários intervenientes da ação educativa, poder-se-á conseguir-se maior democratização da escola e da sociedade, alegando nesse sentido “ (...) o estreitamento de relações entre escolas e famílias em nome de uma maior democratização, não apenas da escola, mas da própria sociedade” (p.28).

Tanto os alunos como as suas famílias fazem parte da sociedade, desenvolvendo-se a democracia dentro da escola, com rapidez, a ação desenvolvida passa para a comunidade exterior à escola, podendo espelhar-se numa sociedade mais democrática.

Se, em tempos idos, a escola era constituída por um conjunto de professores que tinha por missão disseminar conteúdos previamente estabelecidos, de forma estandardizada, hoje, este modelo de escola não faz mais sentido. A sociedade contemporânea invoca a participação de diferentes atores como um princípio democrático. Estas mudanças transportam alterações aos papéis, às perspetivas e às funções dos agentes educativos, começando a construir-se uma escola mais aberta à comunidade, com um projeto específico que se inscreva nas necessidades dessa comunidade (Sarmiento, T. 2009).

Assim, a autonomia pressupõe que a organização escolar, perante a heterogeneidade dos alunos, adote uma postura nas práticas, respeitando a diversidade de cada um, em oposição à pedagogia utilizada no passado, em que o ensino era igual para todos — como se não existissem diferentes interesses, culturas, ambições, entre outros aspetos —, deseja-se que a sala de aula se transforme num espaço de enriquecimento para todos, não deixando ninguém fora da “meta”, onde o ‘projeto educativo’ surge como um desafio aos interesses e às aprendizagens dos alunos, com a participação de todos os intervenientes no processo educativo, incluindo aqui as famílias, como principais interessadas no sucesso dos alunos (Barroso, J. 1999). É nesta perspetiva que se deseja a presença dos RepEEs no CT e que a mesma seja estimulada pelos professores, para que estes atores não sintam que a sua presença é debilitada ou anulada, como muitas vezes se vê e ouve comentar pelos próprios EEs, quando questionados sobre estes assuntos.

Convocando Sarmiento, T. (2002), as transformações da escola estão submersas nas transformações da sociedade, o que implica uma readaptação atitudinal dos professores perante a escola e as suas finalidades. A autora apresenta a massificação e democratização do ensino, as transformações sociais, a diversidade cultural e social em que a escola se move, como alguns dos fatores que poderão vir a colocar em causa a ‘identidade profissional’ dos professores. Se outrora existiam fronteiras a delimitar os espaços físicos e as funções dos diferentes atores educativos, hoje, pretende-se uma escola sem fronteiras, onde os espaços físicos são comuns aos diversos ciclos e as funções dos intervenientes no processo educativo complementam-se na partilha de opiniões e na participação conjunta, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança para que

esta não sofra ruturas entre a escola e a família, e não exista alienação da criança a um novo 'contexto'.

Parafraseando Sarmiento, M. (1994), a autonomia é atualmente uma injunção, quer de natureza profissional, quer como condição de sucesso educativo, pela necessidade que existe de adequação dos procedimentos educativos às características individuais das comunidades e à individualidade de cada aluno. É este conceito de autonomia profissional, dentro da organização, que faz dos professores “membros nucleares da comunidade educativa” (p.46). Tal como já foi referido por Barroso, J. (1999), a autonomia pressupõe que a escola tenha em atenção a diversidade dos alunos. As organizações escolares isentas de autonomia ficam limitadas quer ao poder de decisão, quer à afetação de recursos necessários ao bom funcionamento da escola, colocando em causa o desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem, com reflexos no sucesso escolar e no bem-estar de todos os seus agentes educativos.

Seguindo as ideias defendidas por Barroso, J. (2004), para que uma organização desenvolva no seu interior a democracia, tem de estar “embebida” em autonomia, ou seja, sem autonomia as escolas não conseguem implementar a democracia desejada por todos os atores que nela coabitam. O autor ressalta ainda que “sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia” (p.74), o autor pretende anunciar que se não existir autonomia, a democracia passará disfarçada, sendo apenas uma ideologia não praticável. Sobressai ainda que “(...) o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna” (ibid.). É de referir, no entanto, que nem toda a autonomia poderá representar democracia, haverá situações em que o poder da chefia transforme a autonomia que possui, em atitudes antidemocráticas e autoritárias, face à liberdade que lhes é proporcionada. A defesa da autonomia nas escolas como forma de fazer crescer a democracia, no interior da instituição, reflete-se através da liberdade de expressão, da criatividade e do sentido crítico dos alunos, da ação dos professores, funcionários e da participação das famílias/EEs, o que, no dizer de Lima, L. (2008), é reforçado com a expressão “uma escola mais autónoma (...) exigiria mais democracia e participação nas decisões” (p.2), ou seja, a autonomia no CT perspectiva-se na base de uma atitude democrática, responsável e participativa dos seus membros, onde os RepEEs poderão ter voz e tomar parte, sendo envolvidos nas decisões que vierem a ser tomadas.



Para Torres, L. (2011), a retórica da democratização da escola pública, ou seja, a missão da escola, contrasta com as medidas neoliberais que têm vindo progressivamente a ser adotadas. Como exemplo, refere o regresso dos exames nacionais, as lideranças unipessoais, maior reforço à inspeção, ao controlo dos resultados, à prestação de contas e à promoção do mérito e da excelência. A autora, perante as dúvidas que lhe vão surgindo, levanta algumas interrogações, das quais apenas selecionamos uma, por ser a que mais se enquadra no nosso estudo. De forma concreta, como é que cada uma das escolas define a sua missão estratégica e quais as principais prioridades? Neste âmbito a autora realiza um estudo complementar, após exploração de vinte entrevistas realizadas a vinte equipas diretivas de escolas secundárias, em 2009, tendo para o efeito utilizado vinte projetos de candidatura para diretor das escolas. Neste trabalho de análise, verifica que em ambos os materiais de investigação, os diretores dão realce “ às especificidades culturais da escola, expressas sobre a forma de «tradições», «costumes», «rotinas» e «valores» historicamente instituídos e conferidos de uma dada identidade organizacional” (p.98), ou seja, os diretores dão ênfase às suas propostas, através de uma perspetiva integradora da cultura organizacional, já definida por Torres, L. (1997) e, referida anteriormente no capítulo 1. A autora indica que existe muita semelhança, em qualquer dos projetos, nas atuações a desenvolver para a concretização dos mesmos, na seleção das estratégias em termos de objetivos e metas a cumprir. No entanto, o maior condicionamento identificado, na generalidade dos projetos, para as opções estratégicas, é “a agenda política dominante” sobrepor-se “às especificidades culturais da escola” (Torres, L., 2011, p. 99). Dito de outra forma, os diretores não revelam possuir autonomia que lhes permita cumprir os objetivos a que se propõem, ficando a sua atuação sob a dependência ‘da agenda política’ para concretização das opções estratégicas. Ao expandir a amostra a outras escolas, também secundárias, identifica nos relatórios das equipas diretivas, na mesma linha da missão da escola, diferenciadas visões da função social da escola e, como diz a autora, reveladoras “do lugar e do estatuto atribuído aos valores democráticos e participativos” (Torres, L., 2011, p. 99). A autora apresenta duas situações esclarecedoras da missão da escola, por serem as mais representativas na expansão da amostra, mas também as mais antagónicas na conceção de escola. Colocando num lado a escola elitista, cujo posicionamento converge para a função seletiva da escola, tendo como objetivos prioritários atingir o mérito e a excelência da organização, como meio mais eficiente para dar continuidade a estudos de nível superior. Situando no outro lado a

escola democrática, cujo posicionamento se direciona para uma função igualizadora e democratizadora, tendo como objetivos prioritários da sua missão a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso, a variedade da oferta educativa com uma adaptação às necessidades da região, a eleição democrática dos seus órgãos e o incentivo à participação democrática.

A escola de perfil elitista pretende transpor a imagem de um determinado *ethos*, esquecendo as desigualdades culturais e sociais dos alunos e como estas se podem projetar quer na vida académica, quer nos destinos profissionais de cada um dos alunos. As prioridades desta conceção de escola consubstanciam-se na “produção dos resultados, em função dos quais será necessário mobilizar os meios mais eficientes para garantir os fins mais eficazes” (Torres, L., 2011, p.100); ou seja, a preocupação está na obtenção do maior número de resultados excelentes, facultando para isso todos os meios que possam estar ao alcance desta pretensão e que através dos quais possam atingir a máxima eficácia. Na generalidade, as escolas que se preocupam apenas com a eficácia dos resultados, esquecendo as condicionantes social e cultural dos alunos, apresentam-se como organizações sem autonomia, onde a democracia não transparece e a participação não existe, onde os propósitos de um projeto educativo não são respeitados, uma vez que o mesmo deve ser projetado de acordo com a especificidade dos seus alunos e a participação de todos os intervenientes na ação educativa, nesta conceção.

Seguindo a ideia de Barroso, J. (2004), já exposta anteriormente neste ponto, sem autonomia a democracia não passa de uma utopia, isto porque a democracia é concretizada pela participação de todos os atores educativos: se as famílias/EEs não aparecem nesta cena, onde estão? Como participam? Necessitamos por isso de evocar a escola de perfil democrático, a qual prima por valores democráticos e de participação, tentando que as desigualdades não se acentuem, transformando-as em igualdades de acesso e de sucesso. Preocupa-se na cooperação e partilha dos processos educativos e abraça as famílias/EEs como seus parceiros e colaboradores neste processo, tendo como pano de fundo a participação democrática e a autonomia da escola, constituindo-se a participação e envolvimento na vida escolar dois procedimentos diferenciados.

## 2 - Participação e envolvimento: dois procedimentos diferenciados na vida escolar

Silva, P. (2003) diferencia o termo envolvimento e participação: o primeiro apresenta-se relacionado com as atividades desenvolvidas pelos pais, em casa, na escola e/ou na comunidade, tendo em vista a educação e desenvolvimento dos seus filhos. O segundo reporta-se às formas de relacionamento a nível institucional, como tomadas de decisão nos órgãos formais da escola.

A ação dos pais estabelece-se a três níveis: “estritamente individual, coletivo concreto (a associação do estabelecimento) e coletivo abstrato (uniões locais e nacionais)” (ibid., p.83). Estes níveis de ação dos pais contemplam a ação estabelecida individualmente pelos pais, em casa ou na escola; a coletiva concreta, é efetuada pelos representantes dos pais/EEs nos conselhos de turma a coletiva abstrata, concretiza-se através da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), cuja finalidade é dinamizar e representar a nível nacional o movimento de pais.

Por sua vez, Villas-Boas, A. (2001) refere que a legislação contempla duas modalidades de envolvimento parental. A primeira e mais sublinhada é a que consiste no envolvimento coletivo ou administrativo, manifesta-se através das associações de pais e encarregados de educação; a segunda corresponde ao envolvimento individual, pedagógico ou educativo, é menos visível e menos contemplada nas leis dos diferentes países. Esta autora considera que, apesar das leis atuais favorecerem o envolvimento parental, na prática, verifica-se que ainda existem muitas dificuldades na sua implementação e, por isso, as escolas continuam a manter com as famílias uma interação baseada em métodos tradicionais.

No nosso estudo damos especial atenção à ação desenvolvida pelas famílias/EEs em casa e na escola. Quando nos referimos à ação desenvolvida pelas famílias/EEs em casa, utilizamos o termo envolvimento, quando nos referimos à participação das famílias/EEs no CT, usamos a expressão participação. Dado que nos focalizamos nestas duas vertentes de atuação, para o desenvolvimento do nosso estudo, consideramos pertinente nortear esta abordagem abraçando estes conceitos sob a perspetiva dos vários autores.

## 2.1 - A participação como um direito, a utopia como uma possibilidade

A palavra “participação” vem do verbo latino “participare” que de acordo com Pires, C. (2002), baseia-se em conjuntamente “ «tomar parte», «ter parte em», «comunicar», «estar presente» ” (p.250). É um vocábulo muito utilizado e com muitos sentidos no dia-a-dia de todos os cidadãos. A participação na instituição escolar não se limita apenas ao facto de o encarregado de educação ir ‘comunicar’ alguma coisa, ou ‘estar presente para’, mas também, de ‘tomar parte em’ e ‘ter parte em’, ou seja, a participação pressupõe que exista uma ação partilhada entre todos os participantes na ação educativa. É um direito que está inerente à condição de cidadão. Todo o ser humano, nas sociedades ocidentais, tem o direito a participar e exprimir o seu desejo. Guerra, M. (2002b) destaca que a participação “não é uma dádiva nem um favor” (p.7) ou, dito de outra forma, “a participação, surge como valor e direito de cidadania e sua condição *sine qua non*” (Sanchez, F., 2007, p.93), ela é um direito de todos os cidadãos. Sem participação a cidadania não se desenvolve, por conseguinte, é através do ato participativo que as famílias/EEs têm oportunidade de praticarem a cidadania, de se fazerem ouvir diretamente, quando elas próprias intervêm, ou indiretamente através dos seus representantes.

De acordo com Paterman (1970, cit. por Diogo, J., 1998) apercebemo-nos que em função da capacidade que os sujeitos apresentam para intervenção nos processos decisórios, o autor expõe três níveis de participação: a “*pseudoparticipação*”, que se revela ao nível da falta de poderes que os intervenientes apresentam para intervirem na tomada de decisões; a “*participação parcial*”, que consiste numa ação em que os atores já apresentam alguma capacidade para influenciarem as decisões, mas onde o poder, o real poder decisório, está no topo da hierarquia, não sendo a sua vontade efetivamente satisfeita; a “*participação total*”, aqui sim, já é possível que todos os atores sejam colocados ao mesmo nível de decisão, todos se apresentam com a mesma capacidade de intervenção e poderes perante qualquer decisão, é o nível mais alto da participação (p.69).

Como refere Santomé, J. (2000), “o compromisso e o exercício da democracia implicam criar estruturas de participação, sem excluir ninguém” (p.85); dito de outra forma, para que seja proporcionada a participação nas estruturas formais, por exemplo, nos conselhos de turma, é

necessário para além da vontade de participar de qualquer cidadão, seja instituída uma ‘estrutura de participação’ nos conselhos de turma, para que os RepEEs, tenham oportunidade de participar e através da qual possa existir confrontação de ideias e debate, sobre assuntos que direta ou indiretamente se reflitam nas aprendizagens e bem-estar dos alunos, reforçando-se deste modo o caminho para o sucesso dos mesmos.

Na sequência de um estudo realizado, Paro, V. (2000), através dos depoimentos prestados pelos professores, direção e funcionários, constata que a comunidade em análise pertence a um extrato socioeconómico, cultural e afetivo muito carente, apresentando “baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar, (...). De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspetos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e “bagunceiros”” (Paro, V., 2000,p.304). Esta conceção é significativa para que possamos compreender como de imediato os alunos são rotulados, só porque pertencem a uma determinada condição social. Assim, não é difícil perceber que a estas famílias/EEs o direito à participação se torne numa utopia.

A este respeito, as enormes diferenças verificadas no sucesso académico entre as crianças pertencentes à classe média abastada e crianças de condição socioeconómica baixa, continuam a permanecer e muitas estão a piorar, à medida que os atuais problemas económicos da sociedade vão aumentando, estes atingem mais rapidamente as famílias mais vulneráveis e de menores recursos Davies, D. (2005).

No âmbito participativo das famílias/EEs na educação escolar das crianças e dos jovens, levanta-se uma questão que consideramos pertinente: o que pensam os jovens sobre a participação dos EE na escola e na sua perspetiva qual a influência que atribuem à mesma na sua vida escolar? Neste sentido, Sarmiento, T. e Marques, J. (2002) apresentam testemunhos de crianças que foram por eles ouvidas, num programa radiofónico. Estas crianças sentem a presença dos EEs na escola como uma manifestação expressa do interesse das famílias/EEs pelas atividades que são desenvolvidas pelos seus educandos. Referem também que as crianças foram claras ao mencionar que gostam de ver os pais na escola, sendo que a presença destes não é muito assídua e, quando acontece, é por iniciativa da escola que lá vão. As atividades desenvolvidas pela escola para que as famílias/EEs lá vão também são poucas, a escola limita-se a

convocar os EEs para as habituais reuniões onde são transmitidas as informações sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos. Os alunos sentem que a escola pode ser um local interessante para que os seus EEs possam desenvolver atividades e interagir diretamente com os seus educandos, através da realização de atividades educativas, jogos, conversando com os alunos sobre assuntos do seu dia-a-dia, ou seja, através de uma partilha conjunta de experiências, as famílias podem tornar a escola um local mais apelativo dando outro sentido para os seus educandos.

A participação das famílias na escola e na educação escolar da criança tem vindo, ao longo dos tempos, a ganhar relevância, através dos diversos normativos, no entanto, como relembra Sá, V. (2005), em Portugal, até meados dos anos setenta, “o espaço de intervenção dos pais terminava à porta da escola” (p. 499). Refletindo-se na frase proferida pelo autor, poder-se-á concluir que a participação das famílias/EEs na escola, até meados dos anos setenta, não existia, levando-nos a questionar: e hoje, será que existe? O que mudou para que os pais deixassem de ficar á porta da escola? Não será a participação dos RepEEs no CT uma utopia?

O Decreto-Lei nº115 – A/98, aprova o regime de autonomia e, no (artigo 40.º e 41.º), reconhece o direito à participação dos pais e alunos na vida da escola, tendo em vista a ‘humanização’ das escolas, o desenvolvimento de ações promotoras da aprendizagem dos alunos, e em “projetos de desenvolvimento socioeducativo da escola” – podendo-se enquadrar aqui, a participação das famílias/EEs, com sugestões ou até, serem as próprias famílias/EEs os promotores de projetos que desenvolvam a integração dos alunos e das suas famílias –; a Lei 46/86<sup>6</sup>, no ponto 2, do (artigo 45.º), garante a democraticidade através da ‘participação de todos os implicados no processo educativo’; o Decreto-Lei nº 43/89<sup>7</sup> define a autonomia da escola através da elaboração de um “Projeto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Também aqui a participação das famílias/EEs tem relevância, pois sendo um PEE, e tendo como pano de fundo os alunos, as famílias/EEs têm na base da participação democrática um espaço de intervenção. O Decreto-Lei nº75/2008<sup>8</sup>, no (artigo, 44.º), vem reforçar a representatividade dos pais nos conselhos de turma, passando de um

---

<sup>6</sup> De 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

<sup>7</sup> De 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

<sup>8</sup> De 22 de abril, aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, do pré-escolar e do ensino básico e secundário, no sentido de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.

para dois RepEEs, porém, o mais recente normativo, Decreto-Lei nº137/2012<sup>9</sup>, no (artigo, 32.º), referente à composição do conselho pedagógico, na alínea *c*) do ponto 1 e nos pontos 4 e 5, vem revogar a representação dos pais, encarregados de educação e dos alunos naquele órgão, estes últimos, só estarão presentes se tiverem mais do que 16 anos, ou seja, se estiverem no ensino secundário. Como se pode constatar pelo referido Decreto-Lei, o direito à participação dos pais no conselho pedagógico, que é um órgão central dentro da escola, onde são apresentadas propostas e tomadas de decisões, transformou-se numa utopia; os pais/EEs neste momento, perderam o poder de influência interna anteriormente adquirido. Neste contexto, dada a relevância à participação “de todos os intervenientes no processo educativo” que é presenteada nos normativos, é de ressaltar aquilo que, a este propósito, evoca Diogo, J. (1998), “ (...) mas as práticas indiciam que o alargamento permanece no local onde a maternidade teve lugar” (p.70), ou seja, na prática, os normativos sobre a participação das famílias/EEs, não passam de uma retórica de intenções, sem aplicabilidade prática, ora se dão poderes para participar ora se retira a possibilidade de intervir. Parafraseando Barroso, J. (1991), na prática, a participação dos EEs é mais “simbólica que real”, ela é arquitetada como um modelo normalizado, mais com o intuito de “relações públicas” do que uma forma de deslocar poder para a comunidade., (p.76). Como nos podemos aperceber pelo Decreto-Lei nº137/2012, no que concerne ao funcionamento do conselho pedagógico refere, no (artigo 34.º) ponto 2, os pais e encarregados de educação e alunos, podem participar, sem direito a voto, a convite do presidente do conselho pedagógico, nas reuniões plenárias ou da comissão especializada, se a ordem de trabalhos versar sobre as alíneas *a*), *b*), *e*), *f*), *j*) e *k*) do (artigo 33.º). Percorrendo Diogo, J. (1998), verifica-se que o conceito de participação está relacionado com o conceito de “democracia política”, dependendo da capacidade de intervenção dos diferentes atores em cooperarem nos processos decisórios da vida económica, cultural e social. O autor salienta que a participação é uma forma de desempenhar autonomia e a possibilidade de confronto de ideias, podendo exercer-se na organização escolar uma gestão democrática, assente nos princípios da partilha de poder, tomada de decisões, responsabilização, planificação e envolvimento de todos os atores na construção do Projeto Educativo através do ato participativo. Como expõe Ferreira, H. (2005), existem alguns fatores que condicionam a participação nas escolas. Nesse sentido, o autor menciona o “poder formal-legal, formação, informação/discussão, estratégias pessoais várias,

---

<sup>9</sup> De 2 de julho, procede à republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

espírito de missão e cultura de participação” (p.375). Também Silva, P. (2003), quando se refere à participação formal, que no nosso estudo abrange os CT, considera que “ – tornar-se membro de um órgão (com algum poder de decisão ou não) – pode revelar-se falacioso por razões várias “ (p.68), isto porque, na generalidade, os EEs sentem-se em minoria nos órgãos que representam e, não possuindo o domínio das matérias em discussão, sentem-se inibidos para o fazer; por outro lado, os EEs têm tendência para participar quando existem problemas, independentemente da sua gravidade, quando se verifica estabilidade no funcionamento da organização escolar não se regista a sua presença na ação participativa.

A opinião de Honoré, S. (1980) sobre a participação e colaboração, é que “pais e professores não têm de discutir se devem ou não colaborar; são obrigados a isso; todos estão ligados a uma tarefa comum «criar» as mesmas crianças que, essas, não se dividem” (p.19), as palavras do autor não deixam dúvidas quanto à necessidade e obrigação que existe entre as duas instituições procederem **verdadeiramente**<sup>10</sup> a uma colaboração conjunta.

Também Lima, L. (1988) refere que a participação na instituição escolar “deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada” (p.182), ou seja, é necessário que exista consciência do contributo que a participação dos intervenientes no processo educativo pode constituir, quer para o desempenho dos alunos quer ainda para a sua integração na escola.

Segundo Silva, P. (2003), a participação reporta-se à tomada de posição dos pais em órgãos da escola e nas associações de pais, assumindo a posição de pais enquanto representantes dos mesmos e dos alunos, indiretamente, porque são a razão da sua presença.

No preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008<sup>11</sup>, constata-se a necessidade de maior abertura da escola à comunidade local, reconhecendo que, para tal, é indispensável que se assegure não só os “direitos de participação” dos professores, mas que exista a capacidade efetiva de que todos aqueles que retêm um “interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola” (§ 6), possam e devam fazê-lo. Pretende, em primeira instância, a articulação e participação das famílias e da comunidade onde a escola se insere. Vem reforçar a perspetiva de participação e representatividade das famílias/EEs nos conselhos de turma, aumentando o número de representantes para dois (art.º 44.º ponto 1 alínea ii), como já referido anteriormente, dando-lhes

---

<sup>10</sup> (Negrito nosso)

<sup>11</sup> De 22 de abril, aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, do pré-escolar e do ensino básico e secundário, no sentido de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.



maior capacidade de intervenção e de participação nas atividades da turma, passando a sua ação a adquirir maior visibilidade às pretensões da escola.

## 2.2 - O envolvimento das famílias/EEs, ação (in) visível às pretensões da escola

De acordo com Silva, P. (2003) “Por envolvimento entende-se geralmente o apoio direto das famílias aos seus educandos” (p.83), ou seja, entende-se, por isso, o apoio individualizado que as famílias prestam aos seus educandos, por exemplo, a supervisão na realização dos trabalhos de casa, as chamadas de atenção necessárias inerentes à função de educadores, para que os filhos (as) cumpram com as suas obrigações escolares, entre outras.

Davies, D. *et al.* (1989), consideram o envolvimento dos pais “ligado ao desenvolvimento da criança e ao sucesso académico e social dos alunos na escola” (p.38). Se houver um envolvimento efetivo dos pais, poderá existir uma maior socialização das crianças com a escola, refletindo-se isso no seu sucesso académico.

No mesmo seguimento, Henderson (1987 cit. por Davies, D. *et al.*, 1989), diz-nos: “Quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento escolar e vão para as melhores escolas. Os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que programas idênticos sem envolvimento dos pais. (...). As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar...” (p.38). O autor reforça a necessidade de existir forte empenhamento das famílias/EEs, referindo que nos programas onde o envolvimento parental é mais intenso, se verifica que os estudantes também revelam melhores resultados, comparativamente a programas semelhantes em que não existe envolvimento das famílias. Nesta sequência, as escolas onde as taxas de reprovação são muito elevadas, melhoram substancialmente os seus resultados quando as famílias são solicitadas a participar, enquadrando-se esta atitude de solicitação participativa aos RepEEs nos CT, através da apresentação de propostas de intervenção educativa que se adequem às necessidades globais da turma, ou dos alunos individualmente.

Segundo Diogo, J. (1998), são vários os investigadores<sup>12</sup> que se têm dedicado à investigação em Ciências da Educação, demonstrando que as performances dos alunos a nível social e académico melhoram significativamente com o envolvimento parental na vida escolar, e que este se reflete de forma positiva nos alunos, na escola, nos EEs e na sociedade.

Parafrazeando Sarmiento, T, e Marques, J. (2002), com o envolvimento parental na escola, as crianças são as que retiram os maiores e principais benefícios, estabelecendo-se sintonia e coordenação das perspetivas educativas de ambas as partes – família e escola –, o que se reflete na estabilidade educacional da criança e no seu desenvolvimento afetivo e emocional.

De acordo com Davies, D. *et al.* (1989), são as crianças de famílias de baixos rendimentos as que mais beneficiarão do envolvimento parental. Muitos cientistas sociais têm apontado os efeitos negativos no desenvolvimento dos jovens, pela ausência de participação parental entre os dois mundos da criança, a família e a escola. Na sequência interpretativa do conceito, os referidos autores mencionam como um fator negativo no desenvolvimento da criança, a invisibilidade das famílias/EEs e a sua intermitência, não existindo por isso sintonia e comunicação, entre os dois universos, família e escola, os quais exercem influência positiva para o seu crescimento e desenvolvimento emocional de forma saudável e equilibrada.

## Síntese

Neste capítulo refletimos sobre a autonomia e democracia como dois princípios que se complementam para a participação dos RepEEs no conselho de turma. O mesmo desenvolveu-se tendo por base pesquisas sobre o estado da arte em torno destas conceções, para que nos fosse dado perceber como se poderá perspetivar a democracia como um direito, verificando-se que é considerada uma estrutura organizativa com princípios e normas, que admite e reconhece o direito de participação a todos os indivíduos. É também um conceito através do qual é possível serem tecidas considerações ao progresso, ou não, da sociedade. A democracia é fundamental para que

---

<sup>12</sup> Com base na revisão da literatura, José Diogo cita alguns investigadores que se têm dedicado a esta temática: “Chaveaux e Chaveaux (1992), Comer (1980,1988,1990), Davis (1987,1989), Davies, Marques e Silva (1993), Durning e Pourtois (1994), Epstein (1984,1987,1992), Goodla (1984), Henderson (1981, 1987), Henderson e Berla (1994), MacBeth (1984, 1988,1989,1993), Marques (1988,1992,1993) Perrenoud e Montandon (1987,1988), Pourtois (1991), Seeley (1985), Walberg (1990,1984)” (1998, p.21).

a liberdade de expressão e a dignidade humana sejam respeitadas, independentemente da raça ou etnia a que pertençam. Autonomia e democracia: como construir democracia no conselho de turma? Como já referido neste subponto, Dewey, J. (2007) defende que a democracia é uma ação que se materializa através do convívio e da experiência que se vai partilhando em conjunto, ultrapassando a conceção de democracia como forma de governo. Na sociedade atual, é necessário que se pratique e incentive uma atitude democrática para o desenvolvimento da própria sociedade. Assim, pensamos que os valores inscritos para autonomia e democracia se poderão aplicar e desenvolver no âmbito do conselho de turma, através de uma ação conjunta e partilhada na construção do PCT onde, com a presença de todos os interessados no sucesso e na educação dos crianças/jovens, conseguirão maior êxito e as atividades propostas adquirirão maior recetividade na sua implementação, desenvolvimento e avaliação. Na regulação da participação há uma configuração normativa, uma vez que é na base dos normativos que os RepEEs estão presentes no CT; é também na base dos normativos que se procede à implementação do PCT. Sendo a democracia participativa uma forma de intervenção direta, ou indireta pelos seus representantes, a participação das famílias/EEs no CT enquadra-se nesta forma de conceber a democracia.

Prosseguimos com a participação e envolvimento: dois procedimentos diferenciados na vida escolar. São variadíssimos os conceitos e as suas interpretações no que se refere ao relacionamento das famílias com a escola, porém, no nosso estudo e tendo por base as conceções dos investigadores revisitados, optámos por abraçar a participação como uma ação efetivamente praticada pelos RepEEs no conselho de turma e o envolvimento como uma ação desenvolvida pelas famílias em casa, por isso menos visível aos olhos da escola.

Segue-se a participação como um direito, a utopia como uma possibilidade, onde se verifica que o direito à participação das famílias tem vindo a ser contemplada desde a Constituição da República de 1976 até aos mais recentes normativos, Lei n.º 51/2012<sup>13</sup> e Decreto-Lei 137/2012<sup>14</sup>, no entanto, como já foi referido neste capítulo, Sá, V. (2005) recorda que o espaço de

---

<sup>13</sup> De 5 de setembro, aprova o Estatuto do aluno e Ética escolar, estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

<sup>14</sup> De 2 de julho, procede à republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

ação dos pais, antes do 25 de abril de 74, não se cometia ao espaço escolar, existindo uma fronteira educativa entre a escola e a família. Hoje, os pais/EEs já ultrapassaram essa fronteira, entram na escola, o seu direito é evidente, contudo, não será a participação efetiva dos RepEEs no CT uma utopia? Não se observando uma ação concreta e visível destes atores no CT, caminhamos com o envolvimento das famílias/EEs, ação (in) visível às pretensões da escola, verificando-se que se houver envolvimento das famílias/EEs na escola e em casa, as crianças/jovens são as que retiram os maiores benefícios. O envolvimento das famílias/EEs reflete-se na socialização e no sucesso académico das crianças/jovens; o envolvimento individual das famílias em casa nem sempre é compatível com as pretensões da escola, existindo por vezes condicionantes familiares que dificultam a sua realização.

O capítulo 3 debruça-se numa reflexão sobre a ação dialogante que é estabelecida, entre escola e família, no Conselho de turma, onde os representantes dos pais/EEs, neste órgão, deverão dar primazia a uma ação de participação coletiva, representando a globalidade dos pais/EEs.

## Capítulo 3

Numa relação conjunta e dialogante: Escola e família



## Introdução

Este espaço que reservamos para o capítulo 3 encontra-se organizado em seis pontos: o primeiro reflete sobre ação educativa; o segundo incide sobre a escola e família: dois espaços reconhecidos na educação da criança; o terceiro debruça-se sobre a escola e a família caminhando para uma educação participada no CT; seguindo-se uma breve síntese sobre o enquadramento legal da participação das famílias/EEs no CT: direitos e deveres; no quinto, incide-se sobre o diálogo e dimensão participativa, entre os RepEEs e o CT; por fim, o sexto ponto debruça-se sobre o contexto e oportunidades para que o diálogo entre a escola e a família se efetue.

A escola e a família surgem como espaços de reconhecido valor na educação da criança.

Nesta sequência, é importante que se comece por fazer uma reflexão à ação educativa, para que possamos compreender a sua importância na sociedade atual e quais os intervenientes na mesma.

### 1 - Ação educativa

A ação educativa não se circunscreve apenas à sala de aula, mas abrange um espaço maior - a escola. Através do novo paradigma de gestão democrática das escolas, o professor e toda a comunidade educativa – alunos e funcionários - passaram a ter um papel mais ativo e interventivo face à escola; o professor deixou de exercer a sua função apenas na sala de aula esperando-se a sua ação também no exterior.

Silva, P. (1997) faz uma reflexão ao conceito de ação educativa e à evolução conceptual que este conceito encerra na sociedade atual, para que se possa compreender na realidade a abrangência do mesmo. Referindo que “(...) (a verdade é que durante muito tempo a tarefa exclusiva dos professores foi «dar» aulas)” (p.62) este conceito identificou-se durante muito tempo como a relação pedagógica dentro da sala de aula, por ser um espaço privilegiado ao desenvolvimento da interação professor – aluno. E como refere Estrela, T. (1992) “ Assente sobre o

verbo professoral, o ato pedagógico estabelece uma relação de dominação-submissão fundamentada na diferença de estatutos, reveladora da inferioridade e menoridade do aluno” (p.17), ou seja, nesta perspectiva, o professor é visto como o único meio transmissor do conhecimento; se outrora a ação educativa se desenvolvia centrada na palavra do professor, a mensagem não podia ser perturbada.

Atualmente o professor deixou de ser o único detentor do conhecimento junto dos alunos, para ser visto como um facilitador do conhecimento, facultando todos os meios para que seja o próprio aluno a chegar ao conhecimento, fazendo assim as suas aprendizagens, pela descoberta e compreensão, não se limitando à pedagogia da memorização. Nesta perspectiva, em que existe necessidade de uma colaboração com os diversos setores da sociedade, a escola por si só não consegue dar resposta a todas as necessidades sociais. Isto faz com que a escola não se feche no seu espaço educativo, pelo contrário, abra as portas à comunidade; aqui enquadram-se as famílias e todos aqueles que, através do seu contributo, possam colaborar para o sucesso escolar. Assim, a ação educativa vai ganhando outra dimensão, deixa de se circunscrever apenas aos professores, alunos, pais, funcionários, para envolver todos os meios/recursos que se encontrem ao dispor na sociedade: psicólogos, médicos, autarquias, empresas e as forças vivas da comunidade onde a mesma se insere, edificando-se como uma verdadeira comunidade educativa, onde existe um projeto comum vivido e partilhado por todos os intervenientes no processo educativo (Silva, P.,1997).

Porém, e como diz Pereira H. (1929) “não tardará o dia em que teremos a franca e decisiva colaboração de todos os pais, convictos de seu dever e responsabilidade na obra futura.” (p.142). Estas palavras refletem o desejo e a esperança do autor, já nos inícios do século vinte, em que os pais se consciencializem da responsabilidade que a educação e a ação educativa têm, de se processarem de forma participada entre todos — escola e a família — no crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens na sociedade.

Sumariamente, a ação educativa não envolve apenas os professores e as famílias, ela ganhou outras dimensões na sociedade atual, necessitando de integrar todos os intervenientes nesta ação — professores, alunos, famílias, funcionários, forças vivas da comunidade onde escola se insere — e que a mesma se desenvolva através de uma ação conjunta e dialogante, sobre os



problemas que afetam as aprendizagens e comportamentos das crianças e jovens, para que o processo educativo obtenha o sucesso desejado.

Evidencia-se a presença das famílias/EEs no CT, como um contributo muito enriquecedor, para que se possa articular as perspetivas de todos os atores educativos e simultaneamente fomentar a corresponsabilização entre o CT e a família/EE, elevando a oportunidade para que este seja bem-sucedido. E, através de uma ação conjunta entre a escola e a família, desenvolve-se a ação educativa; assim poder-se-á conceber o CT como um espaço de reflexão, que não está isolado da comunidade, pelo contrário, é aberto à comunidade, pela representação dos EEs, onde se interage com as famílias/EEs, contribuindo para a promoção da educação e sucesso dos alunos.

## 2 - Escola e família: dois espaços reconhecidos na educação da criança?

Atualmente, a criança começa, desde muito cedo, a desenvolver a sua ‘emancipação’ familiar e académica, desde a sua permanência na creche, jardim-de-infância, até ao mais alto nível de escolaridade; a família começa, muito precocemente, a viver esta ausência da criança, com muita angústia e preocupação, perspetivando o seu futuro, através do sucesso académico e pessoal dos mesmos, não se devendo contudo generalizar, pois nem todas as crianças poderão ter o mesmo percurso de vida.

Na sociedade atual, a escola parece que não é vista por todas as famílias com o mesmo valor. Nem todos os pais atribuem a mesma importância à escolaridade dos seus filhos, o que, de alguma forma, se vai refletir na atitude dos filhos face à escola e ao seu sucesso. Alguns valorizam-na, quer no seio familiar, quer na sociedade, fomentando a sua importância como uma mais-valia para o seu desenvolvimento pessoal e da sociedade; outros estimulam o cumprimento da escolaridade obrigatória, para cumprimento de um dever imposto pela tutela, outros há que não lhe dão qualquer ‘valor/utilidade’ e os filhos vão-se perdendo pelo ‘caminho’, sem possuírem um ‘aconchego’ académico que lhes possa servir de abrigo no futuro.

Sá, V. (2007), socorrendo-se de Edwards e Aldred (2000), apresenta a escola e a família como dois espaços onde ocorrem ‘processos sociais’ e que na sociedade atual se refletem na vida das crianças e jovens: “a familiarização, a institucionalização e a individualização”. A ‘familiarização’ direciona-se para a propensão que existe na escola, em coresponsabilizar as famílias, para além do bem-estar que está inerente às suas responsabilidades de família, pelo desenvolvimento comportamental e atitudinal das crianças. A ‘institucionalização’, por seu lado, transparece uma forma de superproteção à criança deixando esta de ter o seu espaço para agir com reflexão própria sem que o adulto a supervisione, situação que Sá, V. (2007) correlaciona com a conceção da “criança como ser passivo, dependente” (p.244). A ‘individualização’ é caracterizada como uma força de tensão entre os anteriores processos em que a criança tenta demonstrar a sua individualidade, personalidade, como ser social que estabelece uma relação em sociedade. Neste contexto e como consequência da relação que é estabelecida, a criança aparece como ator excluído nesta relação, conquanto é **com ela**<sup>15</sup> que se institui a relação escola-família.

As famílias são as principais responsáveis pela ação educativa junto dos seus educandos; a escola não poderá ignorar a ação desenvolvida pelas famílias, mas sim apresentar-se nesta teia de relações, como um suplemento da ação educativa da família, “ (...), devendo ajudar, de forma prioritária, os pais no cumprimento das funções que lhes competem por direito e por dever” (Reimão, C., 1997,p.153). O autor pretende transmitir e, simultaneamente, apelar para que a escola esteja atenta aqueles pais ‘mais distraídos’ nas suas responsabilidades, prestando-lhes mais atenção para que se sintam valorizados e percebam que para além do dever da escola, a família também tem direitos e deveres na ação educativa da criança, refletindo-se esta ação no sucesso educativo dos alunos.

A tipologia de Epstein; Coates, L., *et al.* (1997) vai ao encontro das necessidades apresentadas pela escola e da forma como as famílias poderão participar, tendo como pano de fundo os benefícios possíveis para ambas. Ou seja, as escolas poderão selecionar o tipo ou os tipos de envolvimento que se adequem aos seus objetivos e, em conjunto com as famílias, debelar muitos dos constrangimentos existentes, tendo sempre em perspetiva, o sucesso e integração dos jovens na escola e na sociedade. Esta tipologia, através de um diagnóstico, permite verificar alguns dos obstáculos à participação das famílias, definir estratégias de participação e delinear um plano

---

<sup>15</sup> (negrito nosso).

de ação abrangente, de forma a diminuir as “descontinuidades culturais” (Zenhas, A., 2006, p.36).

Por sua vez, Silva, P. (2003) refere-se a ‘descontinuidade’ apresentando-a como “ tensão ou conflito potencial que caracteriza a relação entre escolas e famílias” (p.92), ou seja, o conflito que se tem apresentado nesta relação é evidenciado pela forma distinta como a criança é vista na escola e na família e aquilo que supostamente será mais benéfico para ela nem sempre se refletir coincidente entre as duas instituições. Enquanto na família, primeira instituição socializadora, a criança é vista na sua individualidade, é tratada por aquilo que ela é, e o que representa para a família, desenvolvendo esta expectativas particulares em relação à criança, na escola, segunda instituição socializadora, a criança é tratada pela categoria social que assume nesta instituição, por aquilo que a une aos seus pares que é a condição de aluno; as expectativas desenvolvidas por esta instituição são de caráter universal em relação aos seus alunos.

De seguida, Oliveira, E. (2009) reforça a necessidade que existe da família/EE, enquanto “primeiros educadores naturais” (p.4), tomar consciência desta responsabilidade e simultaneamente, dos seus direitos. Para isso, é essencial os pais irem à escola saber e levantar as informações referentes às avaliações dos seus educandos, intervirem na escola e assumirem a coresponsabilidade no confronto dos problemas, nas mudanças que forem necessárias e no controle dos resultados do trabalho pedagógico da escola.

Para Diogo, J. (1998), as famílias apresentam um papel muito importante na adaptação da criança à escola e na sua integração na sociedade. Porém, existem muitas famílias que individualmente não conseguem superar alguns dos obstáculos que vão surgindo, como por exemplo, inerentes à aprendizagem, ao crescimento da criança, à sua atitude perante a escola, sendo por isso indispensável a intervenção da escola na cooperação com as famílias, para deteção e possível resolução dos problemas que possam afetar as crianças, as famílias e a própria escola. Para conjugação das duas estruturas, escola e família, dever-se-á conceder oportunidades de relacionamento mútuo. A este propósito o autor expõe que “ (...), **será mais viável mudar as escolas do que mudar as famílias**” (p.52), inferindo-se que a escola e a família deverão trabalhar em cooperação, existindo em algumas situações necessidade da escola mudar de atitude e de representações sobre o distanciamento de certas famílias, de forma a conquistar a sua presença e diminuir o fosso que possa existir na relação entre ambas.

Enquanto grupo, a família, tem "objetivos e estratégias diferentes para cada um dos seus elementos" (p.75), ou seja, as famílias não são todas iguais, as relações que criam com os seus descendentes, as aspirações, os desejos e as interações que se estabelecem entre os elementos são diversificadas. Os projetos sonhados para os filhos diferem também de família para família. Contudo, quando se fala de família, existe à priori um conceito de família mais ou menos alargada, pai, mãe, filhos e em algumas situações avós e tios, onde existiam concepções e pontos de vista diferentes. A família acompanha a criança nos primeiros anos de vida, que são determinantes para o seu sucesso no futuro, por isso, tem obrigação de a preparar para a escola. A partir da entrada na escola, passa a ser esta instituição responsável por parte considerável da educação da criança e do jovem, até à idade em que possam ser eles a assumir a responsabilidade pela sua formação (Diogo, A., 1998).

As relações e interações entre pais e filhos que se têm desenvolvido e intensificado na sociedade atual, poderão ser espelho dos modelos e da pluralidade familiar, não se conseguindo, por vezes, transmitir à criança os dois eixos de orientação fundamentais ao seu desenvolvimento psicológico e estabilidade emocional. Refere Reimão, C. (1997) que "psicologicamente, o indivíduo necessita sempre de quadros de referência" (p.147), por isso, é necessário estabelecer e desenvolver a relação entre a missão família e o papel da escola no âmbito da educação da criança.

Como refere Villas-Boas, A. (2001), a família, independentemente do modelo constituído, poderá ser observada como um 'sistema', uma vez que é o "produto das interações dos seus elementos" (p.61), não obedecendo a sua constituição à soma das partes que a compõem. Daí que as interações entre os seus constituintes possuam uma importância crucial na educação da criança; deste modo, o afeto, o tempo que a criança interage com o adulto, o autoconceito que vai desenvolvendo, o tipo de autoridade existente que pode, ou não, ter reflexos no relacionamento familiar, poderão ser alguns dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

Para Guerra, M. (2002a) "A escola, definitivamente, é uma instituição em si mesma formadora" (p.17), porque na escola, em conjugação com a família, adquirem-se valores, fazem-se aprendizagens, aprende-se a observar a interpretar e, desenvolve-se o crescimento intelectual, moral e cívico, o que se apresenta como valores fundamentais para uma sociedade em desenvolvimento.

Atualmente a ação conjunta entre a família e a escola tornou-se muito importante, na medida em que se verifica o aumento do progresso *tecnológico e científico* e a escola deixa de ter a capacidade de, por si só, atuar, socorrendo-se da “prática da educação permanente e da educação participada (...)” (Reimão, C., 1997, p.153); por outro lado, segundo esse autor, as transformações existentes na sociedade e na vida das famílias, propiciou-lhes que depositassem na escola as responsabilidades educativas que deveriam ser da sua obrigação, como família/EE.

Por conseguinte, a família e a escola surgem como dois aliados na educação das crianças e dos jovens, entendendo-se para isso que exista coordenação e complementaridade entre as ações desenvolvidas por cada um dos espaços educativos. Para além de ser na família que se desenvolve o primeiro espaço educativo, esta tem ainda o direito e o dever de participar como principal interessada no processo educativo dos seus educandos, não se podendo distanciar, seja em que circunstância for, da educação das crianças e jovens (Sarmiento, T., 2009).

A família desempenha um papel muito importante na educação da criança. Como alude Reimão, C. (1997), a relação escola-família não é uma problemática recente e particular da atualidade, “(...) ela existe desde os primórdios da história da educação, (...)” (p.153); quando as diferentes estruturas educativas – a escola e a família - funcionam de forma coordenada e em sintonia, torna-se mais segura e eficaz a sua ação.

Recorda Diogo, J. (1998) que deverá começar a desabrochar um novo paradigma para o envolvimento das famílias/EEs, no qual professores, famílias, alunos e representantes das forças vivas da comunidade local atuem em parceria, para conjuntamente conseguirem alcançar o objetivo que os une, o sucesso educativo para todas as crianças. Porém, o autor menciona que isoladamente o envolvimento das famílias não tem impacto para eliminar o problema do insucesso educativo e social, devendo-se institucionalizar a ‘solução ecológica’, que se focaliza na ação educativa da criança e no seu desenvolvimento integral. A ‘solução ecológica’ preceitua a anulação de todas as fronteiras políticas e burocráticas que imperam numa comunidade, e que amplia as interações entre os sistemas atuantes no universo da criança, edificando-se a escola como uma “comunidade educativa”, já anteriormente caracterizada com base em Formosinho, J. (1999).

A relação escola-família, como alude Silva, P. (2003), está armadilhada, o que poderá provocar o ‘efeito pigmaleão’, circunstância em que os professores, de forma inconsciente, criam expectativas mais elevadas dos alunos cujos pais são assíduos e colaboradores no processo

educativo dos filhos, rotulando aqueles que não estabelecem uma relação tão assídua com a escola, como pais indiferentes, o que nem sempre corresponde à verdade. O autor refere que esta relação pode ser desarmadilhada, com maior envolvimento das famílias na escola, ou dito de outra forma, dever-se-á acautelar a armadilha, refletindo sobre ela, ou seja, refletir sobre as diferentes formas da armadilha, para que através da reflexão e pensamento a mesma possa ser ‘desconstruída’ e ‘reconstruí-la’ pelo pensamento e pela ação. Assim, o efeito armadilhado deixa de prevalecer, estabelecendo-se uma relação desarmadilhada com maior envolvimento e participação das famílias, na vida escolar dos seus educandos.

A ação da escola e da família é muito complexa, a escola enfrenta a responsabilidade da educação e da eficácia do processo de ensino – da aprendizagem, da liberdade de consciência, da igualdade de oportunidades no plano educativo, entre outras questões, a integração dos jovens a nível social. O lar constitui o local onde se desenvolvem múltiplas aprendizagens que são fundamentais para o crescimento, desenvolvimento e equilíbrio da criança, independentemente da sua condição económica e social. Ocorrendo nas famílias as primeiras aprendizagens, estas são os primeiros e principais educadores, sem a sua presença é muito difícil cumprir a missão educativa.

A família desempenha um papel fundamental como modelo, para que a criança interiorize valores que estarão presentes na sua conduta em sociedade, pelo que refletiremos de seguida, sobre a escola e a família caminhando para uma educação participada.

### **3 - A escola e a família: caminhando para uma educação participada**

Partindo da premissa que a interação das famílias/EEs no conselho de turma é estabelecida e interpretada por seres humanos, com todos os condicionalismos inerentes à sua condição enquanto tal, como aludem os autores Silva, P. e Stoer, S., (2005), por vezes transportam “para a sua ação as suas (ir)racionalidades, os seus interesses, mas também as suas emoções e os seus sentimentos” (p.7); ou seja, é uma interação que adquire consistência através da compreensão entre a escola e a família, evitando as ‘armadilhas’ e interpretações irracionais por ambas, daí que a presença dos RepEEs no CT possa evidenciar-se como uma das formas de

articular as diferentes perspectivas educativas dos professores e EEs, caminhando para uma educação participada por todos.

A escola é um sistema aberto em interação com o meio, por isso, a sua ação não pode passar despercebida e ficar isenta à ação das famílias, pelo contrário, ela deverá desenvolver todos os esforços no sentido de integrar as famílias na escola, “a necessidade de mudança faz emergir, no *campus* organizacional, o conceito de **educação participada**” (Diogo, J.,1998, p. 65). Esta referência vem reforçar a necessidade de se registar uma mudança atitudinal da escola face às famílias e vice-versa. A escola e a família têm responsabilidades na educação das crianças, é neste espaço educativo – escola – família que a criança adquire os primeiros estímulos e modelos, para fazer as suas aprendizagens, os quais lhe servirão de referência para a formação da sua personalidade. Nestes pressupostos, a relação escola – família deverá ser fortalecida através de uma educação participada por todos os atores educativos.

De acordo com aquilo que refere Drucker, P. (1993), a escola de outrora sentia-se detentora do monopólio educativo e vivia separada da comunidade. Em conformidade, Zay, D. (1996) refere que “(...) o fenómeno educativo é demasiado importante para ser objeto de monopólio” (p.156), até porque este facto não se circunscreve apenas às aprendizagens que são realizadas na escola; o fenómeno educativo é mais abrangente, resulta de um somatório de aprendizagens que o aluno vai fazendo ao longo da sua vida, dentro e fora da escola, tendo por isso vários intervenientes neste processo, a família, os professores, a sociedade, os amigos e todas as vivências que o aluno possa ter. Entre muitas das acusações que se têm feito à escola, dever-se-á ter em consideração que existe “o divórcio quase crónico entre a escola e o meio, entre o processo de socialização dentro e fora da instituição escolar” (Sebarroja, j.,2001, p.117), ou seja, a escola tem necessidade de interagir com o meio onde se insere, abrindo as portas à comunidade extraescolar, como forma de intercâmbio cultural entre as vivências escolares e a educação realizada fora do âmbito escolar, existindo articulação entre as duas culturas para que a criança desenvolva um processo harmonioso de socialização entre a escola e o meio. Nesta conjuntura, a escola não se pode dissociar da comunidade em que se inscreve. Como advoga Silva, P. (1997), a escola “funciona como uma espécie de ilha na comunidade em que se insere” (p. 66). Para o autor, existe um grande distanciamento entre a escola e o exterior, subentendendo-se que a comunidade terá necessidade de remar até à escola, quando esta deveria ser acessível, sem

impedimentos, para com a comunidade, incluindo as famílias, adquirindo, como refere Sebarroja, j. (2001), “a imagem de escola-fortaleza, do couto reservado ou da ilha que se sente constantemente ameaçada por qualquer força exterior que tente nela penetrar” (p.117); ou seja, a escola tem que perder os preconceitos e o protagonismo que possui, integrar todas as famílias com a sua diversidade cultural, para conseguir desabrochar e interagir com a comunidade, abrindo as portas da sua ‘fortaleza’ ao exterior.

A escola de outrora era o local onde se estudava, existia um marco entre a escola e o emprego, o que não se verifica presentemente. Quando se passava para o mercado de trabalho, a escola deixava de fazer parte da “vida” dos cidadãos e de uma necessidade para a vida. Atualmente a escola é perspectivada como um local onde a fronteira entre ela e a comunidade se torna impercetível, não está separada do contexto em que se insere, por isso, deverá estar atenta às necessidades da comunidade local, procurando desenvolver programas e ações que se adequem às carências da mesma. Nesta perspectiva, o conhecimento, a compreensão e o entendimento com a comunidade deverá ser privilegiado, para que as relações entre a comunidade e a escola se desenvolvam de forma harmoniosa, através de uma participação democrática de todos os atores (Hora, D. 1994).

Presentemente a escola não é detentora do monopólio educativo, nem vive separada da sociedade, como já foi referido no enquadramento deste ponto, ela integra-se na sociedade e sobrevive em função das necessidades da própria sociedade, tendo por isso que estar atenta a todas as solicitações do exterior, através de parcerias, contratos e protocolos com as instituições locais. A educação já não se confina às aprendizagens estereotipadas, como diz Bernardes, C. (2004) “a escola tem de ser pensada também na vivência de uma formação no presente que desenvolva competências para uma ação presente e futura” (p. 45), quer dizer que a sociedade está em constante transformação e, perante o desenvolvimento da sociedade, a escola, tem de ter a capacidade de apetrechar os jovens de competências que lhe sirvam para a sua vida, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica, para que possam intervir no dia-a-dia, de forma consciente. Existindo necessidade de uma aprendizagem sistemática ao longo da vida, tendo como referência o que menciona Sebarroja, J. (2001) " O contexto educa mais do que o texto, sobretudo quando se parte de contextos significativos" (p.119), nesta perspectiva, poder-se-á dizer que, o contexto envolvente é um livro aberto riquíssimo em aprendizagens, mas para isso, é



necessário, estar atento, saber olhar interpretar e refletir sobre a diversidade cultural que o meio apresenta.

Na opinião de Machado, F. (1995), a escola tem sido um palco de reestruturações organizacionais e curriculares, na procura de respostas que melhor sirvam os interesses dos alunos, desencadeando a necessidade de se desenvolver com base num novo conceito. Através da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), na elaboração da Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares, assistiu-se à intenção expressa de uma viragem no conceito e nas práticas estabelecidas e em oposição à escola de outrora. Procurou-se construir uma nova realidade escolar, que designaram por Centro Educativo, mais próxima da vida social, atuante no meio e com os outros centros educativos, solidária e responsabilmente agrupada em Territórios Educativos. Surge então a conceção de escola como a representação de um espaço de encontro da uma comunidade de alunos, professores, famílias, interesses sociais, económicos e culturais, que se constituíam para a elaboração de um projeto de desenvolvimento dos seus recursos humanos, não sendo possível circunscrevê-lo apenas ao tempo e espaço escolar, mas expandi-lo quer no tempo quer nos espaços. Sobressai assim a intenção de que as aprendizagens não estejam limitadas ao espaço da sala de aula, elas podem também ser adquiridas fora desse espaço, em colaboração com outros atores sociais; para isso a escola deve organizar-se e acionar todos os mecanismos de que dispõe, rentabilizando os recursos humanos disponíveis, dentro e fora dela, para que a mesma adquira outro sentido para os alunos e para a sociedade.

Davies, D. (1997) menciona que “os professores precisam de mais informação e novos conhecimentos e competências sobre como alcançarem as famílias e as comunidades de uma forma mais imaginativa e eficaz” (p. 18). Esta mensagem deixa transparecer a necessidade que existe em que os professores se readaptem à nova realidade de escola e que se habituem à presença das famílias/EEs e que sintam a integração destes atores como o caminhar para uma educação participada.

A escola, por si só, não consegue assumir a educação das crianças, dos adolescentes e jovens, tem por isso necessidade de desenvolver uma ação conjunta com a família e a comunidade, para que a participação/colaboração de todas as esferas possa fortalecer e refletir-se numa educação participada por todos na sociedade.

A relação conjunta e dialogante, entre escola-criança-família, consubstancia-se na articulação consistente, sistemática e sem ruturas, que merece ser estabelecida entre as duas instituições socializadoras da criança, escola-família, funcionando esta articulação como uma 'engrenagem' interligada, em que a ação exercida por uns vai influenciar a ação a desenvolver pelos outros. Esta relação tanto pode acontecer no sentido da escola-família como vice-versa, onde a criança surge como 'alavanca' e intermediária, para que a articulação não cristalize e continue em movimento, como nos mostra a figura 1.

Figura 1 - Articulação Escola- Criança-Família/Família-Criança-Escola



Para que possamos perceber **onde** e **como** a escola e as famílias/EEs se podem encontrar para desenvolver uma educação participada, damos conta que na perspetiva de Sarmento, T., e Marques, J., (2002), a escola atual requer que os diferentes atores educativos, professores, pais e alunos, alterem a sua postura face à complexidade da sociedade e à necessidade que a escola tem em acompanhar a sua evolução. Espera-se que os professores consigam gerir de forma proveitosa as divergências que possam surgir, tornando-as num momento de reflexão e aprendizagem para todos, que inovem as suas práticas de transmissão de conhecimentos por outros métodos de atuação, que permitam desenvolver nas crianças competências impulsionadoras da curiosidade e consciência crítica. Dos pais e outros elementos da comunidade, pretende-se que lhes seja reconhecido o direito que têm à participação, por exemplo, a participação dos pais na conceção e desenvolvimento no projeto curricular de turma, com sugestões e alterações, de acordo com as

necessidades dos seus educandos, promovendo-se a integração e participação das famílias nos conselhos de turma, como atores educativos e corresponsáveis no sucesso das crianças e dos jovens. Das crianças, espera-se que se assumam como os atores principais de todo o processo educativo, que se sintam valorizados e confortáveis com a intervenção partilhada da família nos seus projetos.

Canário, R., (2005) reforça a perspetiva de Teresa Sarmento e Joaquim Marques, apontando que as mudanças na escola deverão efetuar-se não só na atividade individual de cada professor, mas também na forma como a sua ação se articula com os restantes atores implicados no processo educativo. Nesta sequência passamos à reflexão sobre o enquadramento legal da participação das famílias/EEs, quais os seus direitos e deveres.

#### 4 - Enquadramento legal da participação das famílias/RepEEs no conselho de turma: direitos e deveres

Como já foi referido em vários momentos desta investigação, a participação das famílias/EEs na escola começou a ter repercussão, ainda que de forma ténue, desde abril de 1974. Pela importância, ainda que simbólica, o Decreto-Lei n.º 769-A/76<sup>16</sup>, permite a participação sem direito a voto dos encarregados de educação nos conselhos de ano ou de turma, só em matérias de natureza disciplinar apenas um encarregado de educação poderia participar, mas tinha que ser indicado pela associação de pais. Três anos depois, o Despacho Normativo 122/79<sup>17</sup> refere que as associações de pais manterão contactos com o conselho diretivo, com o qual efetuarão reuniões periódicas, onde serão tratados assuntos específicos, relacionados com a vida da escola; estas deverão ocorrer pelo menos uma vez por trimestre letivo e sempre que qualquer das partes entender necessário, ou seja, estas reuniões tanto poderiam ser convocadas pela escola como solicitadas pela Associação de Pais. Este normativo refere que as Associações de Pais

---

<sup>16</sup> De 23 de outubro, surge a 1ª referência à Associação de Pais na Legislação, considera a participação dos EEs só nos Conselhos Disciplinares.

<sup>17</sup> De 1 de junho, estabelece normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

deverão emitir parecer sobre o regulamento interno dos estabelecimentos de ensino que representem. Os encarregados de educação, através de um representante sem direito a voto, poderão fazer-se ouvir nas três reuniões ordinárias anuais do conselho pedagógico, desde que não fossem tratados assuntos de carácter confidencial. Porém, alerta-se para o desequilíbrio nacional que esta representação demonstra, uma vez que o elemento da Associação de Pais só poderá estar presente nas reuniões de conselho pedagógico se existir Associação de Pais legalmente formada, as escolas que não tivessem Associação de Pais não se podiam fazer representar. Verifica-se, através do Decreto-Lei 125/82<sup>18</sup>, (ponto 2 do art.º 3.º alínea I), que as Associações de Pais começaram a ter representatividade no Conselho Nacional de Educação (CNE), passando a sua presença a ser contemplada também nos conselhos pedagógicos, das escolas preparatórias e secundárias, através do Despacho 8/SERE/89<sup>19</sup>. No entanto, a revisão efetuada à Constituição da República, em 1982 (art.º 77.º), referente à participação democrática no ensino, prevê que apenas os professores e os alunos tenham o direito de participar na gestão democrática das escolas, estabelecendo-se assim um recuo na ténue participação dos pais na escola.

O capítulo VI da Lei 46/86<sup>20</sup> apresenta um significativo avanço no que se refere à participação dos pais na escola. Apesar das distintas interpretações que possa causar, já se revela mais esclarecedor quanto à participação das famílias/EEs, ao substituir “todos os implicados no processo Educativo” e mencionar claramente as famílias, como se pode ler:

“O sistema educativo deve ser dotado de estruturas (...) que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico ” (ponto 2 art.º 43.º).

O que em nosso entender enquadra a participação dos RepEEs no CT, como um direito legal, através do qual poderão assegurar a interligação com a comunidade. Este princípio só será ambíguo para aqueles que ainda continuam a defender o isolamento destes atores, como se não fossem os principais interessados no sucesso dos seus educandos!

---

<sup>18</sup> De 22 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação onde as Associações de Pais começaram a ter representatividade.

<sup>19</sup> De 8 de fevereiro, revoga o Decreto-Lei 211-B/86, e define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

<sup>20</sup> De 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

O Despacho n.º 8/SERE/89<sup>21</sup> determina que o conselho pedagógico passe a integrar um representante da Associação de Pais ou de um pai eleito em assembleia, se não existir a associação, passando o conselho consultivo a integrar um pai, independentemente de existir uma associação formada. Este despacho reveste-se de particular importância, na medida em que prescinde da condição de existir uma associação de pais legalmente constituída, para que os pais tenham assento nos referidos órgãos.

A década de 90 é assinalada com a presença do Decreto-Lei 372/90<sup>22</sup>, lei das associações de pais, normativo que apoia a conceção de ‘pai parceiro’, através das expressões de ‘participação’ e ‘intervenção’ que de forma insistente são pronunciadas no referido documento, aprovando um conjunto de normas que permitem dar expressão aos direitos e deveres inerentes à participação das associações de pais no sistema educativo e na definição das políticas educativas, garantindo-lhe adequada posição institucional, o que leva estas associações a constituírem-se parceiras das escolas. As associações de pais, através das confederações, podem estar representadas nos órgãos consultivos, com atribuições no âmbito da definição e planeamento do sistema educativo.

Após um ano, com o Decreto-Lei n.º 172/91<sup>23</sup>, o qual estabelece um novo sistema de direção, administração e gestão das escolas, os pais começam a estar representados com direito a voto em diversos órgãos.

Através do Despacho Normativo 98-A/92<sup>24</sup>, que enquadra um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico e secundário, pretende-se que a mesma se desenvolva através do trabalho em equipa de todos os professores envolvidos, embora a participação dos pais se efetue com base em requisitos a estabelecer no regulamento interno da escola. Seguindo-se o (art.º 10.º), que define como intervenientes no processo de avaliação os professores, os alunos e os encarregados de educação, remetendo para um trabalho de equipa “em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar”. O (art.º 23.º), defende que a avaliação formativa será articulada com “dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação”. Este despacho fomenta precisamente o que temos vindo a insistir ao longo desta

---

<sup>21</sup> De 8 de fevereiro, revoga o Decreto-Lei 211-B/86, e define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

<sup>22</sup> De 27 de novembro, aprova o regime que disciplina a constituição das associações de pais e encarregados de educação, define os direitos e os deveres a que ficam subordinadas.

<sup>23</sup> De 10 de Maio, define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.

<sup>24</sup> De 20 de junho, aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

pesquisa, ou seja, é fundamental para o sucesso das relações entre a escola e a família, que se estabeleçam situações de diálogo e de interação entre professores e pais/EEs.

Através do Despacho 239/ME/93<sup>25</sup>, os representantes dos pais e encarregados de educação tiveram direito a voto. Concretamente pode ler-se,

“Os representantes dos pais e encarregados de educação têm direito a voto deliberativo em todos os órgãos do estabelecimento de educação ou de ensino em que é prevista a sua participação” (art.º 4.º).

Este normativo, no que concerne à representatividade dos pais, tornou-se significativo, como afirma Silva, P. (1994), “finalmente, é consagrado aos pais o direito de representação – com direito a voto e sem obrigatoriedade de existência de Associação de Pais – no órgão pedagógico (e Administrativo) das escolas do 1º ciclo do ensino básico e nos jardins-de-infância” (p.319). Situação que está igualmente prevista para as escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, como se pode ler:

“Quando no estabelecimento de educação ou de ensino não exista associação de pais e encarregados de educação legalmente constituída (...), cabe ao presidente do conselho diretivo das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário desencadear, no início do ano letivo as ações necessárias à eleição de representantes dos pais e encarregados de educação em todos os órgãos pedagógicos” (Despacho 239/ME/93, art.º 3.º).

Segue-se o Decreto-Lei 301/93<sup>26</sup>, que define o regime de matrícula e frequência dos alunos do ensino obrigatório, responsabilizando os pais pela assiduidade dos seus educandos, com a justificação das faltas.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98<sup>27</sup> prevê, no âmbito da autonomia, que exista investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de “responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” e a valorização

---

<sup>25</sup> De 25 de Novembro, concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária, contemplando uma relevante participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar.

<sup>26</sup> De 31 de agosto, estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico (1, 2 e 3 ciclos) para as crianças e jovens em idade escolar.

<sup>27</sup> De 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, assim como dos respetivos agrupamentos.

dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local.

A Lei 3/2008<sup>28</sup> referente à autonomia e responsabilidade e no que concerne aos pais, no (art.º 6.º), alusivo ao papel especial dos pais e encarregados de educação incumbem-lhes, para além das responsabilidades intrínsecas ao seu “poder – dever” de acompanharem e controlarem a educação dos seus filhos e educandos, obrigações no sentido de favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos, competindo especificamente a cada um dos pais e encarregados de educação: prestar um acompanhamento assíduo à vida escolar dos seus educandos, sobretudo durante a sua passagem/permanência pelo ensino básico, período em que o aluno vai construindo os alicerces para a sua autonomia intelectual, mas que necessita de ser supervisionado, controlado e encaminhado, no sentido de colaborarem na construção da autonomia necessária à sua independência; Diligenciar para que os seus educandos tenham comportamentos corretos com todos os elementos da comunidade educativa, para que sejam assíduos e pontuais, cumprindo com os seus deveres cívicos; Transmitir o seu parecer sobre o PEE e o regulamento interno da escola; Colaborar com os professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, quando solicitados; Comparecer na escola sempre que lhes seja solicitada a sua presença para que exista uma articulação entre a escola e a família; Conhecer o estatuto do aluno e o regulamento interno, subscrevendo e fazendo subscrever o seu educando, uma declaração anual de aceitação e compromisso pelo seu cumprimento integral.

Decorridos 14 anos desde 1998, data em surgiu o primeiro normativo como Estatuto do aluno – Decreto-Lei n.º 270/98<sup>29</sup>, sai em 2012 a mais recente publicação estatutária, pela Lei n.º 51/2012<sup>30</sup>. O caminho legislativo na definição de direitos e deveres dos alunos e na responsabilidade dos pais ou encarregados de educação de alunos menores de idade, neste entretanto, apresenta oscilações com algum ziguezague, no que concerne ao efeito das faltas e às regras estipuladas, agora com maior rigidez para justificação das mesmas. Verifica-se que na atual lei (art.º43.º), o *papel especial* dos pais e encarregados de educação, é substituído pela *responsabilidade* dos pais e encarregados de educação, mantendo todas as alíneas da Lei

---

<sup>28</sup> De 18 de Janeiro, primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

<sup>29</sup> De 1 de setembro, define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa.

<sup>30</sup> De 5 de setembro, aprova o Estatuto do aluno e Ética escolar, estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

3/2008<sup>31</sup>, já anteriormente descritas, com integração de duas alíneas, *l)* e, *m)*. Verifica-se respetivamente que o encarregado de educação passa a indemnizar a escola nos danos patrimoniais causados pelo seu educando; deverá manter os seus contactos telefónicos atualizados, assim como os do seu educando, informando sempre a escola quando ocorrer alguma alteração. O incumprimento reiterado dos deveres previstos no art.º43.º, implica a responsabilização dos pais/EEs nos termos da lei e do atual Estatuto, discriminando-se para tal, no art.º44.º, algumas alíneas mais significativas, *a)* o incumprimento dos deveres de matrícula, frequência, assiduidade e pontualidade pelos educandos, assim como a ausência de justificação para tal incumprimento; *b)* a não comparência na escola sempre que os seus filhos e ou educandos atinjam metade do limite de faltas injustificadas, ou a sua não comparência nos casos em que a sua auscultação é obrigatória, no âmbito de procedimento disciplinar instaurado ao seu filho ou educando, *c)* o não cumprimento, pelos seus filhos e ou educandos, das medidas de recuperação definidas pela escola nos termos do presente Estatuto, das atividades de integração na escola e na comunidade consequentes da aplicação de medidas disciplinares corretivas e ou sancionatórias, ou ainda a não comparência dos alunos em consultas ou terapias estabelecidas por técnicos especializados. Segue-se no art.º45, designado por contraordenações, como refere no ponto 2, que as contraordenações serão punidas com coima de valor igual ao valor máximo instituído para os alunos de escalão B, do mesmo ano de escolaridade do seu educando, no âmbito dos apoios definidos pela ação social escolar estipulados para a aquisição dos manuais escolares. Quando a penalização anterior resultar do incumprimento por parte dos pais relativamente a mais do que um educando, serão levantados tantos autos quantos os alunos em causa.

Na reflexão deste documento sobressai a responsabilização dos pais/EEs, no desempenho de um papel bastante ativo na supervisão da vida escolar dos seus educandos, estimulando-os para que apresentem um comportamento adequado dentro da escola e atitudes e comportamentos favoráveis ao estudo e à aprendizagem e a obrigação de justificar as faltas e o dever de colaborar com a escola na aplicação de medidas disciplinares. Este diploma concede também o direito de os EEs serem informados acerca da falta de assiduidade dos seus educandos e de procedimentos disciplinares a ele relativos, bem como o direito de serem ouvidos durante a instrução de um

---

<sup>31</sup> De 18 de Janeiro, primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.



procedimento disciplinar aos seus educandos. A forte responsabilização e penalização dos EEs pelo incumprimento sobre os comportamentos e assiduidade dos seus educandos leva a crer a existência de um hiato, durante algum tempo, em que as faltas neste nível etário não tinham qualquer reflexo na vida académica dos alunos, convidando-os ao incumprimento dos seus deveres sem qualquer consequência.

O direito dos pais e EEs a participarem no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos é reconhecido pelo Decreto-Lei n.º 6/2001<sup>32</sup>, o qual institui o projeto curricular de turma, e que remete a definição das condições de exercício desse direito para o regulamento interno de cada escola (art.º 12.º ponto 3). O Despacho Normativo n.º 30/2001<sup>33</sup> materializa diversas decisões do Decreto-Lei n.º 6/2001, concede o direito de os EEs terem acesso ao *dossier* individual dos seus educandos, em termos a definir no regulamento interno de cada escola. No que respeita à avaliação formativa, especifica que ela deve fornecer, a um conjunto de intervenientes no processo educativo, entre os quais aos EEs, informação acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno. Essa avaliação é da responsabilidade do professor, em diálogo com os alunos e com os outros professores, podendo os EEs serem envolvidos, se tal for considerado necessário.

O Decreto-lei n.º 139/2012<sup>34</sup>, no artigo 2.º, ponto 4, cria os planos de actividades da turma que, deverão ser implementados através de um programa específico a desenvolver pelo CT, em cada uma das turmas. O mesmo normativo, no artigo 37.º, revoga o Decreto - Lei n.º 6/2001 que concebeu o projecto curricular de turma.

O EE sempre que o seu educando corra risco de uma retenção repetida no mesmo ciclo tem o direito de ser ouvido em termos a definir pelo regulamento interno; o seu parecer será submetido a apreciação no processo de tomada de decisão. O EE pode pedir ao diretor, a reapreciação da decisão da avaliação, devendo ser informado da decisão final do conselho de turma devidamente ratificada pelo conselho pedagógico, através de carta registada. Desta decisão,

---

<sup>32</sup> De 18 de janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

<sup>33</sup> De 19 de julho, aprova medidas de avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico.

<sup>34</sup> De 5 de julho, visa o aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, sobretudo através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.

a família/EE pode interpor recurso hierárquico para o diretor regional de educação (Despacho Normativo n.º 30/2001, artigos 46.º, 47.º, 48.º, 49.º e 50.º).

Está consignado o direito de representação coletiva dos EEs, a nível de cada turma, por um representante no CT. Este direito foi adquirido pelo Decreto-Lei 115-A/98<sup>35</sup>, que estabelece a inclusão dos RepEEs no conselho de turma. O RepEEs assume a corresponsabilização nas atividades projetadas para a turma, no acompanhamento e avaliação do processo e na elaboração do plano de trabalho (art.º 36.º ponto 1, alínea c), posteriormente substituído pelo projeto curricular de turma. Este diploma, apenas exclui os RepEEs das reuniões dos conselhos de turma destinadas à avaliação sumativa (art.º 36.º ponto 3).

O Decreto-lei 75/2008<sup>36</sup>, já antes referido, é agora alterado pelo Decreto-lei 137/2012<sup>37</sup>, no capítulo IV, organização pedagógica, (art.º 44.º, ponto 1, alínea ii) referente à organização das atividades de turma, verificando-se que os representantes dos encarregados de educação continuam a ser representados por dois elementos, o que leva a crer que o poder político está consciente da necessidade que existe das famílias participarem na escola, pretendendo que estas participem efetivamente, como se pode ler, nos princípios orientadores (art.º 4.º, alínea g) do atual Decreto-lei 137/2012) a escola deverá, “ Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa”. Porém, nos relatos que foram feitos pelos RepEEs verifica-se que os mesmos, nos conselhos de turma, sentem dificuldade em participar, por não saberem até onde pode ir essa mesma participação; outra das questões referidas, é que não vale a pena ir às reuniões de CT, porque passados cinco minutos são convidados a sair, como se poderá constatar na parte empírica desta investigação.

A participação dos pais na escola tem sido vista de diferentes prismas, consoante as conceções teóricas-ideológicas dos investigadores, face ao papel desempenhado pelos EEs na organização escolar, umas vezes individualmente, outras por representação de um coletivo de EEs.

Tendo em conta a participação legal e formal dos RepEEs na escola, consideramos interessante, no âmbito da relação conjunta e dialogante dos RepEEs no CT, apercebermo-nos como se desenvolve o diálogo entre estes atores no processo educativo dos jovens.

---

<sup>35</sup> De 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, assim como dos respetivos agrupamentos.

<sup>36</sup> De 22 de abril, aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, do pré- escolar e do ensino básico e secundário, no sentido de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.

<sup>37</sup> De 2 de julho, procede à republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

## 5 – Diálogo e dimensão participativa entre os RepEEs e o conselho de turma

De acordo com a literatura existente, e tendo em vista o diálogo que é estabelecido entre o RepEEs no CT, em prol do bem-estar dos alunos, do sucesso, da socialização e integração na vida em sociedade, é necessário que o mesmo seja “permanente, aberto e construtivo” (Montadon, C. e Perrenoud, P., 2001, p. 2), mas, como o “diálogo é, por vezes, difícil e nalguns casos não chega a existir, trata-se de um diálogo desigual e frágil” (Montadon, C. e Perrenoud, P., 2001, p. 2). A este propósito poder-se-á referir que os RepEEs se encontram no CT perante um grupo de profissionais que utiliza um discurso muito próprio e específico, inerente à profissão, colocando-os em níveis desiguais, já que uns e outros não dominam o mesmo tipo de diálogo. Os RepEEs, embora com representatividade nos conselhos de turma, veem o seu poder de atuação limitado relativamente ao poder ‘cognoscitivo’ dos professores, termo utilizado por Formosinho, J. (1980) quando descreve as bases de poder do professor, fundamentando-o como um processo que foi evoluindo e que “progressivamente foram controlando os processos de tomada de decisão na organização, quer através do controle das informações necessárias para essa tomada de decisão, quer depois através do acesso aos cargos dirigentes” (p.309). Os professores, através do controlo sobre a informação que possuem dos alunos, conseguem exercer influência na atuação dos RepEEs no conselho de turma, ou seja, enquanto estes atores estiverem presentes, poderá existir omissão de informação relevante ao diálogo e à participação e intervenção dos RepEEs. Após a sua ausência os assuntos serão debatidos o que poderá indiciar, por vezes, impedimento á atuação dos mesmos, particularmente das famílias que têm menos domínio sobre a escolaridade dos seus educandos, ainda que certas famílias, pelo conhecimento que possuem dos códigos internos do sistema de ensino consigam exercer alguma influência no CT.

Por outro lado, alguns professores, quando se veem confrontados com a existência de problemas entre os RepEEs no CT, “temem não conseguir sair do jogo” (Montadon, C. e Perrenoud, P., 2001, p. 4); esta expressão poderá significar que na sua experiência profissional, ao darem a palavra aos EEs, têm de estar muito bem argumentados para conseguirem antepor às expetativas destes, ainda que nem sempre sejam compatíveis com as suas. Por sua vez, os EEs

que se sentem insatisfeitos e revoltados, culpabilizam os professores pelo insucesso dos seus educandos. Os professores, sentindo a pressão que os RepEEs poderão exercer sobre a sua atuação, preferem não os enfrentar. No sentido desta problemática, surge a afirmação de Sarmento, T. e Marques, J. (2002) quando alertam que a escola deverá começar a utilizar novas dinâmicas de ação, em que todos os intervenientes na ação educativa sejam “corresponsáveis e autores cooperativos de projetos educativos (...). Não terá muito interesse os professores e os pais continuarem a degladiar-se, empurrando culpas de insucesso uns aos outros” (p. 47); ou seja, se existirem responsabilidades partilhadas, o possível insucesso também será partilhado por todos os atores intervenientes na ação educativa. Assim, o insucesso talvez deixe de ser visto como uma bola de ‘ping pong a saltar’ entre a escola e as famílias, em que as famílias culpabilizam a escola e esta as famílias, passando a desencadear-se um possível entendimento entre ambas as partes. Se existem pais/EEs mais permissivos e menos exigentes, outros há que defendem a aplicação de regras mais rígidas; uns preferem uma avaliação ‘superficial’, outros são defensores de uma avaliação quantitativa e mais rigorosa. Nesta tónica não é fácil dosear aquilo que uns e outros desejam. É neste ‘jogo’ de poderes que os autores Montadon, C. e Perrenoud, P. (2001) consideram existir a “assimetria de poderes”, a qual torna o diálogo difícil. Argumentam que “Por muito desigual que seja, o diálogo existe!” (p.4); opinião contrária é apresentada por Diogo, J. (1998), quando se refere ao diálogo inexistente “porque, para que haja verdadeiramente comunicação, é necessário que esta seja bilateral, verificando-se, porém, que, em muitos casos, a relação professores/encarregados de educação assume um carácter unilateral” (p. 60); dito de outra forma, para que exista uma verdadeira comunicação no CT entre professores e os RepEEs, é fundamental que exista um esforço de ambas as partes — professores e RepEEs — em conseguirem ultrapassar o carácter unilateral que possa existir, transformando aquele encontro num momento de partilha e cooperação, fazendo-se ouvir as duas partes, em função de um bem comum, o sucesso dos alunos.

Aqui, Silva, P. (2009) alerta-nos que para “debelar ideias ou mesmo entrar em conflito, exige-se o domínio do código sociolinguístico dominante” (p.29), ou seja, se o idioma preponderante de uma comunidade não for acessível a ser interpretado a quem interage com ele, as ideias dominantes também não podem ser debatidas, logo, não é possível estabelecer-se comunicação.

Assim, pode-se considerar “Frustrante para uns, ameaçador para outros, o diálogo entre pais e professores é necessariamente frágil” (Montadon, C. e Perrenoud, P., 2001, p. 4), isto porque a carência na definição de poderes para os RepEEs no CT e as expectativas que os EEs têm sobre a criança, induz a que possa existir fragilidade no diálogo que é estabelecido por estes naquele órgão. Se, por um lado, a criança é vista na família como um ser especial onde existe uma supervisão e atenção particular sobre ela, a família está sempre atenta às suas necessidades, por outro lado, os professores, na escola, veem os alunos como um elemento que integra um grupo – turma – e, nesse âmbito, tem de ser tratado com igualdade perante todos. Os professores, como elementos detentores de uma qualificação específica e habituados a exercer a sua profissão sem que tenham de prestar contas aos EEs, sentem-se fragilizados quando as famílias/EEs pretendem exercer o seu dever de EEs, zelando pelo bem-estar dos seus educandos, através de uma atitude vigilante sobre o funcionamento da escola como organização educativa, que tem por missão a instrução e a avaliação dos alunos, a qual vai ter reflexos no futuro dos mesmos (Montadon, C. e Perrenoud, P., 2001, p.4).

Destacamos que a relação entre a escola e a família, para além das vantagens que subsistem, de articulação, corresponsabilização e cooperação conjunta entre os diferentes atores educativos, sobre aspetos que se inscrevem para o sucesso dos alunos, é uma relação que se desenvolve em diferentes dimensões de ação. Na linha de Silva, P. e Stoer, S., (2005), esta relação poder-se-á desenvolver em duas dimensões de atuação, “*individual e coletiva*” (p:16-17): a dimensão ‘individual’ corresponde ao procedimento privado, desenvolvido particularmente pelo EE, na defesa dos interesses do seu educando, seja em casa ou na escola; já a ‘coletiva’ ajusta-se à ação efetuada na proteção dos interesses gerais de todos os alunos. O CT poder-se-á enquadrar como um espaço de diálogo e comunicação privilegiado, entre professores e RepEEs, para o desenvolvimento de uma ação conjunta, representando um ato de cidadania na defesa e promoção dos interesses dos alunos, o sucesso educativo de todos os elementos do grupo/turma. Silva, P. e Stoer, S. (2005), realçam a dimensão de atuação ‘coletiva’, associando-a com o “exercício de um papel (em vez de uma voz)” (p.17), isto porque a sua presença no CT, efetua-se através de um normativo, que lhes concede representação no órgão, espaço onde cumprem o ‘papel’ de representantes e onde não lhes é facultado o tempo suficiente, para que a sua ‘voz’ se possa fazer ouvir sobre assuntos relevantes para o sucesso dos alunos. A presença dos RepEEs é assinalada

por uma presença relâmpago naquele órgão onde nem o 'exercício de um papel' se efetua; ou seja, é um procedimento adotado pela generalidade das escolas e aceite pelos RepEEs, embora não adquira a consensualidade de todos, como se pode confirmar no depoimento de um professor entrevistado no âmbito da presente investigação, e que solicita denúncia: "Nós temos os pais nos conselhos de turma determinado tempo, 5 minutos, ouvem determinadas informações e depois vêm-se embora" (P-2); a ténue permanência destes atores no CT, como ouvintes, pode também representar um fator de inibição à participação dos mesmos. A escola em estudo pertence a um agrupamento de escolas que inclui uma extensão geográfica abrangente, podendo a mesma ser reconhecida como um fator inibidor para que os EEs se conheçam, o que irá contribuir para o afastamento entre RepEEs e os restantes EEs, impossibilitando que a representação destes atores no CT se efetue na voz de todos. A este fator junta-se o nível sociocultural e económico, com particular incidência nos pais/EEs das classes mais desfavorecidas, onde o distanciamento entre os professores e a escola é identificado por vários autores (Davies, D., *et.al.* 1989; Silva, P. e Stoer, S., 2005), como uma 'barreira' à concretização da participação dos pais/EEs na escola.

## 6 - Contexto e oportunidades de diálogo entre DT e a família/EE

Se pensarmos no espaço onde as relações entre as famílias/EEs e os restantes elementos da comunidade educativa se desenvolvem, poderemos refletir com Hall, E., (1978) quando faz a apresentação de três tipos de espaço, distinguindo: espaço duradouro que se enquadra na forma como a ação se pode organizar, em grupo ou individual, podendo-se considerar em grupo, num conselho de turma, e como diz Mendel, M., (2007) "pode ser vista em edifícios que estão agrupados e internamente divididos, e que estão em conformidade com modelos determinados culturalmente" (p.202); espaço semi-duradouro é um espaço que inclui objetos que podem ser alterados, sem que o espaço fique alterado em si. Este espaço também pode representar um espaço pró-social, em que propicia o desencadear de uma relação mais próxima ou, pelo contrário, é antisocial, que impossibilita a criação de laços; o espaço informal ou de relações informais é um

local, caracteriza-se por um conjunto socialmente concebido de tipos de distância física (Hall, E., 1978).

Repensando em todo o cenário que a tipologia do espaço encerra, poder-se-á referir aquilo que, seguindo Mendel, M., (2007), se verifica, ou seja, a escola não se descreve como um sítio interessante para que as famílias a procurem espontaneamente, vindo geralmente quando são solicitados a fazê-lo, o que em certa medida vai caracterizar a sua ausência com algum desinteresse. Como diz a autora, em relação à escola, “a passividade dos pais” é considerada “uma atitude pró-escola” (p.203). Porém, os estilos de vida da sociedade atual transportam o empobrecimento das relações e interações que se possam estabelecer, o cumprimento de horários e a indisponibilidade profissional podem-se considerar também como fatores de algum distanciamento das famílias/EEs e seus representantes. Dada a relevância que o contato presencial entre DT e a família/EE se reveste, quer para o sucesso dos alunos, quer para o relacionamento da família/EE com a escola, analisaremos aqueles que consideramos mais relevantes para o nosso caso.

## 6.1 - Reuniões gerais

Segundo algumas modalidades da tipologia de Epstein (1997), as reuniões podem estimular o desenvolvimento de parcerias entre a escola e a família. Também Villas-Boas, A., (2000) faz referência a que a presença das famílias/EEs na escola, através de reuniões, pode-se revelar como um fator importante para a diminuição das descontinuidades culturais, aproximando mais as famílias/EEs, o que se poderá refletir na sobreposição das esferas de influência de Epstein, num entendimento mais eficaz entre a escola e a família.

A autora propõe a realização de reuniões com alguma frequência, tendo estas três objetivos: 1) despoletar a consciencialização das famílias/EEs, como atores educativos, do seu papel na educação, para que estes alterem as suas expectativas e atitudes face à escola; 2) apelar para a necessidade que existe de as famílias/EEs colaborarem com a escola e do envolvimento das famílias/EEs em casa, para que os alunos sejam supervisionados e superem algumas das

suas dificuldades; 3) incentivar as famílias/EEs a intervirem nas atividades escolares. Para o cumprimento destes objetivos a autora propõe algumas atividades de que destacaremos: apresentar um problema e resolução do mesmo, com a participação de todos, para que através da 'participação de todos', o problema seja refletido e discutido por todos e, em conjunto, apareçam as melhores opções de resolução. É também uma forma de existir interação entre os diferentes EEs, fomentando-se a diminuição da descontinuidade cultural e a desinibição participativa, sobretudo naqueles EEs mais retraídos, onde a sua capacidade de exposição em grupo poderá beneficiar, aumentando a possibilidade de participação; apresenta também a possibilidade de existir oferta de materiais educativos/escolares e de se mostrar como os mesmos poderão ser utilizados. Este objetivo, procura desenvolver a partilha de conhecimentos entre as famílias/EEs e a escola, na utilização dos materiais, assim como posteriormente com os alunos, favorecendo um momento de reflexão com os filhos sobre a aplicação dos mesmos (Villas-Boas, A., 2000).

Estes objetivos, sendo cumpridos na base do respeito pelas diferenças, podem evitar o distanciamento das famílias com a escola, como refere Silva, P. (2009) "a relação entre a escola e a família, ao não ter em conta as distâncias culturais e sociais (...), ao ignorar a clivagem sociológica que por ela perpassa, pode constituir-se um meio de aprofundamento de desigualdades escolares e sociais" (p.22).

Zenha, A. (2006) refere a este propósito que o convívio num ambiente informal, entre a escola e as famílias, promove o desenvolvimento de uma relação mais familiar e de maior confiança recíproca. O DT, na condução da reunião e, em função dos objetivos determinados, tendo em conta as competências interpessoais e comunicacionais, as qualidades pessoais, deve adequar as mesmas a cada momento de acordo com as características do grupo de EEs.

## 6.2 - Atendimentos individuais

Num contexto de atendimento aos EEs, uma das particularidades destes encontros individuais são na generalidade os resultados escolares, comportamentos e assiduidade. Nesta base, a participação das famílias/EEs, semanalmente – como prevê a legislação, atribuindo 2



horas de redução na componente letiva do DT, sendo que uma se destina à função burocrática e outra para atendimento aos EEs —, possibilita que estes atores possam “ter voz” nos assuntos referentes aos seus educandos, a nível do aproveitamento, do comportamento, ou, como se verifica seguindo Sá, V., (1995), podem também ser momentos fundamentais para o DT estabelecer uma relação de proximidade com os EEs e evitar possíveis conflitos com estes atores, porque “uma vez exteriorizados, poderiam comprometer a confiança e a legitimidade da organização” (p.5), depreendendo-se nas palavras do autor que, por exemplo, o DT, em muitas situações tem que dar a ‘cara’ perante os EEs, pela responsabilidade que ele próprio tem como DT, mas também por situações com as quais é confrontado e que muitas vezes até desconhece. A incompatibilidade professor/aluno e a forma como por vezes os professores se dirigem aos discentes, podem refletir-se nos comportamentos demonstrados pelos alunos em casa, situações que os EEs querem esclarecer. Por outro lado, se o DT tiver a capacidade, através do diálogo, de desconstruir os problemas que vão surgindo na turma ou individualmente com os alunos, saber o porquê e como tudo se passou, evitando que os mesmos transbordem para o exterior da organização, poder-se-á utilizar a expressão que Sá, V. (1995), utiliza no título da sua comunicação “para além dos discursos: está a face oculta do diretor de turma”, nesta situação, o DT constrói a sua ‘face oculta’, não deixando que os problemas no interior da organização possam extravasar para o exterior, evitando assim a oportunidade de serem formuladas interpretações que coloquem em causa o profissionalismo docente, conseguindo manter a confiança e legitimidade da organização escolar.

Zenha, A. (2006) alerta para um pormenor, que nem sempre é respeitado e que deverá ser tomado em consideração: o DT, nos atendimentos individuais aos EEs, precisará ser cuidadoso e não secundarizar os aspetos positivos apresentados pelos alunos, centrando-se apenas no que é negativo. As questões promotoras do encontro deverão ser tratadas através do diálogo entre o DT e o EE; é por isso fundamental que o DT proporcione um espaço para a intervenção do EE, para que este possa manifestar a sua opinião e conjuntamente delinearem a melhor solução. A autora faz referência à presença do aluno nestes encontros, para que seja corresponsabilizado pela sua atitude na escola e perante a presença do EE e do DT o aluno poderá perceber e compreender melhor que o envolvimento e a ação conjunta da escola e da família são importantes para o seu sucesso. Paralelamente, a criança poderá começar a valorizar mais a escola, empenhando-se nas tarefas que lhe são dadas, e, como diz a autora, “a presença conjunta dos familiares e da criança

promove a continuação das conversas em casa, facilitando a aplicação das sugestões dadas e das decisões tomadas na reunião” (Zenha, A., 2006, p.59), ou seja, o aluno ao ver o EE na escola, envolvido nos seus problemas, pode sentir nesta presença o prolongamento da família e desencadear na sua postura face à escola maior sentido de responsabilidade e de bem-estar, uma vez que vê a família/EE presente nos seus problemas escolares.

Na mesma sequência, Madeira, R. (2009) constata que é reconhecida a importância que decorre das interações estabelecidas na presença das crianças, em que estas podem manifestar a sua opinião, partilhar nas decisões e na “criação de oportunidades e de condições de viabilidade de processos autónomos de iniciativa das próprias crianças” (p.117), tornando-se assim sujeitos autónomos e responsáveis, completando com o que diz Ferreira, F. (2009) é “reconhecido aos alunos o estatuto de sujeitos competentes” (p.77), que assumem os seus erros e que facilitam o desenvolvimento de uma ação conjunta entre a escola e a família.

## Síntese

Acreditamos que é numa relação conjunta e dialogante que se desenvolve a ação educativa, por isso, neste capítulo refletimos sobre a ação educativa e nos seus intervenientes.

A ação educativa não se processa apenas entre professor e aluno, mas sim entre todos os intervenientes no processo educativo: professores, alunos, pais/EEs, funcionários e outros elementos da comunidade; é numa relação conjunta e dialogante que esta ação pode ter êxito.

Neste capítulo procedeu-se ao enquadramento legal da participação das famílias/EEs no conselho de turma, analisando-se a legislação que favorece a participação nesse âmbito, assim como os direitos e deveres dos EEs consignados na lei. Verifica-se que a sua presença foi intensificada de um para dois EEs, desde o Decreto-Lei n.º 75/2008, situação que continua a ser preservada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012. A dimensão da sua participação inscreve-se numa base coletiva; é nesta base que o nosso estudo se revê, para que os RepEEs possam ter voz no CT, em nome de todos os EEs e dos seus educandos, na guarda dos reais interesses dos alunos. A sua presença neste órgão evidencia-se como uma forma de articular as perspetivas dos EEs, dos alunos

e dos professores, subsistindo a defesa dos interesses e necessidades dos alunos para a sua integração social e sucesso escolar. No próximo capítulo dar-se-á ênfase aos modelos teóricos de envolvimento e participação, bem como aos benefícios do envolvimento e às dificuldades na participação das famílias/EEs e RepEEs no conselho de turma.



## Capítulo 4

Modelos teóricos do envolvimento e participação:  
Benefícios no envolvimento e dificuldades na participação



## Introdução

Neste espaço destinado a refletir sobre os benefícios e dificuldades na participação e envolvimento dos RepEEs no CT, o capítulo apresenta-se organizado em três grupos: o primeiro debruça-se sobre os benefícios do envolvimento e da participação das famílias/EEs e dos RepEEs nos conselhos de turma, o segundo sobre as dificuldades de participação dos RepEEs no conselho de turma, e o terceiro, retrata os modelos teóricos utilizados.

### 1 - Benefícios do envolvimento das famílias/EEs e da participação e dos RepEEs no conselho de turma

De acordo com Silva, P. (2003), existem estudos realizados no âmbito da relação escola-família e/ou escola - família - comunidade, que destacam positivamente vantagens para os alunos, no estreitamento das relações que se estabelecem entre este tríptico, salientando que podem existir “vantagens cognitivas e outras não estritamente académicas” (p.28). Para além de capacidades intelectuais que se vão adquirindo e desenvolvendo, obtêm-se competências cívicas, valores, atitudes e comportamentos. Quando existe uma relação positiva entre escola-família e a comunidade, os alunos são os principais beneficiados, refletindo-se na melhoria do sucesso académico, assim como os benefícios que podem advir através de uma melhor integração na sociedade e no mercado de trabalho.

Forest, C. e Bacete, F. (2006) apresentam os resultados de um programa de *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*, financiado pelo Departamento de Educação do Estado de Nova York, respeitantes à comunicação entre a escola e a família, tendo-se desenvolvido através de seminários de oito semanas sucessivas para os pais, três semanas de atualização para os professores e uma sessão de debate de ideias conjuntas, com a direção do

centro escolar. No final do programa, os resultados alusivos aos pais revelaram quão importante se apresenta a comunicação entre a escola e a família na educação dos seus filhos; no final do programa, os pais sentiam-se mais confortáveis na hora em que tinham de conversar com os professores; descobriram como funciona a escola, o que lhes permite estabelecer mais confiança para falar com os professores; adquirem aptidões de comunicação que os ajudam a desenvolver encontros com os professores; sentem-se mais integrados. Relativamente à escola, concluíram que os professores ficam mais sensíveis às barreiras que impedem os pais de se envolverem na educação dos filhos, demonstrando maior atenção a esta situação, aprendem a lidar com todos os pais de forma a ultrapassar alguns constrangimentos; os professores aprendem a escutar e a compreender os comportamentos dos pais e a perceber os conflitos que os fazem distanciar-se da escola; os professores sentem-se menos isolados com o envolvimento das famílias. Estes resultados vão ao encontro de Davies, D. *et al.* (1989), que diz que com a participação da família/EE na escola existem benefícios para todos os intervenientes, famílias, professores e os alunos, sendo estes os primeiros e principais atores neste processo.

Perante o exposto, e segundo Davies, D. *et al.* (1989), poder-se-á inferir que existem quatro finalidades e conseqüente benefício da participação parental na escola, assim: “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” (pp.37- 38). Verificando-se que o envolvimento das famílias na escola se traduz em múltiplos benefícios, quer para os alunos — influencia positivamente o seu aproveitamento escolar, a assiduidade, as aspirações e os comportamentos —, quer para os pais — enaltecem a sua imagem como parceiros sociais e elevam-lhes a sua autoestima —, quer para os professores — os pais reconhecem e valorizam o seu trabalho —, quer para as escolas — promovem uma imagem positiva da sua atividade —, quer para a sociedade democrática — com o envolvimento/participação dos pais, através de um ação cívica, promovem-se valores, capacidades e igualdade de oportunidades, independentemente do seu extrato social e minimiza-se o distanciamento cultural —. Assim, poder-se-á, de forma sumária, especificar e refletir sobre aquilo que cada uma das finalidades nos apresenta.



## 1.1 - Com o envolvimento e participação das famílias/EEs podemos ajudar os alunos

São vários os investigadores que mencionam o envolvimento parental como um fator importante para o crescimento social e sucesso académico dos alunos. Na sequência das finalidades e benefícios do envolvimento parental, “há imensas provas nos EUA de que o envolvimento dos pais está direta e positivamente associado ao aproveitamento académico dos alunos” (Davies, D., *et al.*, 1989, p.38). Do envolvimento e da interação que é estabelecida pelos RepEEs no CT entre os diversos atores, resultam aprendizagens recíprocas, os professores ficam a conhecer melhor os alunos com as informações que forem transmitidas pelos EEs, estes começam a conhecer melhor a realidade da turma e onde poderão intervir, com esta reciprocidade de conhecimentos os alunos são aqueles que mais benefícios podem retirar.

Na perspetiva de Silva, P. (2003), existem vários benefícios no envolvimento parental, refletindo-se não só na criança, mas também nas famílias através de “uma maior corresponsabilização no processo educativo dos seus educandos, com resultados positivos para estes que daí advêm, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar” (p.28). Subentende-se que o envolvimento parental não só tem reflexos nos alunos como também nos seus educadores, desenvolvendo-lhes a corresponsabilização educativa dos seus educandos, e, nas famílias cujo meio social é mais baixo, poderá existir maior valorização da sua autoestima, constituindo-se assim uma necessidade a existência de maior envolvimento e participação das famílias/EEs na escola.

Para Davies, D. *et al.* (1989) é consensual que as crianças oriundas de famílias com menores recursos económicos e culturais são as que mais beneficiam com o envolvimento dos pais, sendo estes os alunos que mais sofrem com o distanciamento que se verifica entre a escola e as famílias.

Marques, R. (1997c), refere que “Quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há ruturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade” (p. 25). Dito de outra forma, as crianças oriundas de famílias cujos valores e cultura se enquadram com os

valores desenvolvidos na escola têm maiores probabilidades de obterem sucesso, relativamente às outras crianças, em que estas premissas não se verificam.

Segundo Diogo, J. (1998) e Silva, P. (2003), não existe qualquer receituário prescritivo sobre o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, tendo em vista o sucesso dos mesmos; existe, no entanto, uma variedade de papéis que estes poderão adotar, tais como: utilizando reforços positivos sobre o desempenho dos seus educandos, incentivando-os para que obtenham melhores resultados, supervisionando as tarefas escolares, ajudando-os na organização do material escolar necessário para o dia seguinte, perguntando-lhes como correu o dia na escola, o que aprenderam de novo, controlando a organização e limpeza dos cadernos diários, falar com os filhos sobre a escola como se lá andassem também, contactando o diretor de turma com assiduidade, presencialmente ou telefonicamente, para que o aluno sinta a articulação e cumplicidade entre a escola e a família.

Na mesma sequência, surgem as palavras de Diogo, J. (1998) “O sucesso gera sucesso e confiança, e como resultado disso eles estarão motivados para participar ainda mais. Quando os pais têm um relacionamento positivo com o pessoal da escola, podem ajudar os filhos a desenvolver uma atitude positiva para com essas pessoas. (...). Com os pais envolvidos, não há conflito” (p. 22). Se as famílias sentirem que a sua participação é bem-sucedida, estarão em condições motivacionais de continuarem a manter uma participação cada vez mais ativa, refletindo-se positivamente na escola e nos alunos, quando o envolvimento das famílias na comunidade educativa se desenvolve na base da confiança e respeito mútuos, ajuda a que os seus educandos, perante a escola e os atores educativos, adotem também uma postura e relacionamento positivo com os mesmos, refletindo-se a participação das famílias também nos alunos e na escola.

## **1.2 - Com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais**

O envolvimento parental poderá acionar fortes motivações nos pais, elevando-lhes a autoestima, dando maior importância ao seu papel de educadores e membros de uma sociedade, o que poderá ter efeitos benéficos no desempenho da criança e das famílias.

Segundo Diogo, J. (1998), a participação das famílias/EEs na vida escolar pode desenvolver sistemas de autoformação e aumentar a eficácia das interações entre os diversos atores: EE/aluno, EEs/EEs e EEs/professores, na participação conjunta chegam a resultados mais clarificadores e o benefício é repartido por todos, através de uma permuta de saberes, valores, opiniões, atitudes e comportamentos, entre outros. Assim, a participação das famílias/EEs no CT, pode promover modelos de atuação e um reconhecimento da sua própria ação, ajudando-os a que exista maior participação e envolvimento na ação educativa.

Na opinião de Davies, D. *et al.* (1989), “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” (p.42). Através da participação e envolvimento, os pais de ‘baixos rendimentos’ podem adquirir competências de autoconfiança, facultando-lhes uma atitude mais confiante nas suas tomadas de decisão quer a nível da escola quer da sociedade em geral.

Convém sublinhar que para o referido autor, o envolvimento dos pais deverá ser preparado e acompanhado por princípios de democraticidade, para que haja um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais, evitando efeitos perversos na participação. Reconhecem que os ‘programas de envolvimento parental’ são mais apelativos e atraentes aos pais da classe média, do que aos pais das crianças de baixos rendimentos, porém, a escola deverá intervir junto destes pais, compensando-os do distanciamento cultural que os separa da escola, minimizando o fosso que possa existir entre as duas classes sociais, evitando que a desigualdade de oportunidades se acentue cada vez mais.

### **1.3 - Com o envolvimento e participação das famílias/EEs podemos ajudar as escolas**

Através do envolvimento parental, o trabalho do professor também poderá ser mais valorizado pelos pais e, se estes cooperarem positivamente com a escola, poderá ocorrer um efeito positivo nos professores, de forma a valorizarem mais os pais e a colaborarem com eles. Por sua

vez, existe tendência para os pais encararem e aceitarem o professor com maior simpatia, quando se envolvem/participam na escola e estabelecem um relacionamento harmonioso com os professores. Começando a surgir cumplicidade educativa entre os dois mundos da criança — a escola e a família —, a aproximação entre eles poderá desenvolver conjuntamente empatia entre as duas instituições (Davies, D. *et al.*, 1989).

De acordo com Sergiovanni, T. (2004), os pais começarão a compreender melhor a escola porque “os compromissos aproximam as pessoas e criam ligações mais estreitas entre estas e a própria escola” (p.43), contribuindo para que exista um conhecimento mais profundo e uma corresponsabilização partilhada entre a escola e a família.

No mesmo sentido vão as palavras de Davies, D. *et al.* (ibid.), quando refere que o envolvimento parental “pode levar a reduzir a alienação e a desconfiança da parte das comunidades e a aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição” (p.40). Se houver um incentivo da escola para que os pais se envolvam, permitindo-lhes que partilhem os seus saberes e ajudem segundo as suas possibilidades, poder-se-ão deste modo sentir mais próximos da instituição escolar e partilhar com a escola as suas inquietações.

Por conseguinte, a participação das famílias na vida escolar pode desencadear processos de interação e entendimento recíproco entre diferentes atores — escola, família e a sociedade.

#### **1.4 - Com o envolvimento e participação das famílias/EEs podemos esperar melhorias na sociedade democrática**

Desde o século XX, e através da palavra de ordem ‘Educação para Todos’, a democratização da educação tem assumido uma dinâmica no progresso da educação na escolarização dos jovens e no desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Como refere Carneiro, R. (2003), a escolarização dos jovens em nenhuma época atingiu tamanho progresso “seja por razões ideológicas (...), seja por imperativos de ordem económica” (p.125), independentemente das razões que possam estar subjacentes, considera-se a educação como um bem que é essencial para a formação dos novos cidadãos e para o desenvolvimento da

sociedade democrática, na medida em que os saberes selecionados pela sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante ações educativas, que se deverão desenvolver de forma coerente com a democracia. Parece-nos que a educação, à luz das teorias da democracia, poderá pautar-se por princípios e atuações que se traduzam num modelo ideal a transmitir aos jovens. A concretização dos ideais democráticos depende da educação como uma medida que visa a igualdade de oportunidades. Sem educação extensiva a todos, a democracia não se concretiza. Surgindo a conceção e necessidade de se considerar “o envolvimento dos pais como uma força contrária à tendência de reprodução das desigualdades, caso seja orientado por princípios igualitários” (Davies, D., *et al.*, 1989, p.40), ou seja, os pais devem ser incentivados ao envolvimento e participação na escola, independentemente da classe social ou económica a que pertençam. A escola, enquanto instituição social, requer o fortalecimento da democracia, quer nas suas práticas quer no seu acesso.

Segundo Serralheiro, J. (2008) “A sociedade atual, para atingir níveis elevados de bem-estar, precisa de elevar o conhecimento de todos os cidadãos. O novo mandato atribuído à escola tem como fundamento a necessidade de ensinar e educar todos, tirando o máximo partido das potencialidades de aprendizagem de cada um” (p.3). O conhecimento é indispensável para o desenvolvimento da sociedade. A escola é o local onde se podem adquirir experiências vitais, que favoreçam nas crianças, jovens e famílias/EEs uma integração mais ajustada na sociedade, atribuindo-se à escola o papel de desenvolver a todos as suas capacidades de “saber ser”, “saber estar” e “saber fazer”, em prol de uma sociedade democrática.

Por isso, “A expansão da escola em muitas sociedades caracterizou-se não apenas pela mudança nos postos de trabalho, mas também por um impulso em direção a uma maior igualdade, democratização e participação” (Davies, D. *et al.*, 1988, p.41). O alargamento da escolaridade tem produzido alterações que se refletem em melhorias na sociedade, esbatendo-se a reprodução das desigualdades educacionais, de acordo com uma sociedade mais democrática, mais participativa e menos elitista. A escola é um local por excelência onde se desenvolve a educação e interação entre jovens; parece-nos, por isso, que esta apresenta responsabilidades em proporcionar e desenvolver o espírito democrático, para que todos os jovens se sintam membros ativos na sociedade.

Seguindo Apple, M. e Beane, J. (2000) verifica-se que a democracia funciona quando existe igualdade de oportunidades e consentimento dos governados, ou seja, a democracia, em sociedade e no CT, desenvolve-se através da liberdade e igualdade de oportunidades que todos os atores têm em expressar a sua opinião direta ou indiretamente através dos seus representantes.

Admite-se o CT como uma micro-sociedade, onde o RepEEs, pela igualdade de oportunidades que lhe cabe, como ator nesta micro-sociedade, poderá participar, e a sua ação começará a refletir-se no sucesso dos alunos projetando-se numa sociedade com sucesso.

Porém, poderão existir outras situações que se tornem impeditivas à concretização do envolvimento e participação das famílias/EEs no CT.

## 2 – Dificuldades de participação dos RepEEs no conselho de turma

Temos refletido sobre a participação das RepEEs nos conselhos de turma (CT), no envolvimento das famílias/EEs em casa e sobre os benefícios daí resultantes. Como pensamos que poderão existir alguns impedimentos à concretização dos mesmos, tentámos caminhar na procura de indicadores que nos pudessem ilustrar algumas das dificuldades existentes na concretização efetiva da participação.

Nos princípios organizativos, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), determina, como se pode ler:

“Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (artigo 3.º, alínea d).

A LBSE pretende assegurar a inserção e socialização de todos os alunos independentemente do extrato social, através do respeito e valorização dos diversos saberes. E, nesta perspetiva, as suas famílias/EEs, como representantes dos mesmos, deverão ser igualmente respeitadas, garantindo-lhes o direito à participação, considerando e valorizando os seus saberes. No entanto, o facto evidenciado pelo dia-a-dia rotineiro das escolas, em Portugal, é que estas se fecham sobre si próprias, com poucos contactos e interações com as famílias e parceiros sociais.

Muitas vezes a presença dos RepEEs no CT é vista como intromissão de alguém que vai para complicar o papel do professor, e não como alguém que está preocupado com o desenvolvimento e sucesso do seu educando.

De acordo com José Diogo (1998), é necessário “fazer emergir um novo paradigma para o envolvimento parental, no qual os educadores, alunos e as comunidades trabalhem em parceria para alcançarem a sua meta partilhada de sucesso para todas as crianças” (p.86). Esta dimensão de escola envolve novos atores, - famílias/EEs e comunidade - com outras experiências, e favorece uma maior interação entre as esferas que influenciam o desenvolvimento da criança.

Seguindo com Silva, P. (1996), “é conhecida a resistência dos professores à participação parental nas escolas, com receio de uma intromissão na esfera das suas competências profissionais. Esta resistência já se sente quanto à participação de representantes dos pais em órgãos da escola (onde estão em clara minoria)” (p.181), o que vem consubstanciar o estudo realizado pelos autores, Davies, D. *et al.* (1989), que no seu estudo, narram as opiniões transmitidas pelos docentes, em que revelam de forma sistemática que as famílias/EEs não participam, ou que participam muito pouco, ver anexo II. Se, por um lado, os professores constroem resistência à participação e, por outro, apelam para que esta se efetue, revela existir uma incongruência destes, entre as duas forças atuantes, que poderá desencadear nas famílias a indecisão entre participar ou não. Prosseguindo com o autor, este refere ainda que “Estrategicamente percebe-se esta indefinição por parte do corpo docente. É que sendo ele o “dono” daquele domínio, ele é que terá competência para o definir” (Silva, P.,1996, p.185), levando a que esta causa da participação mantenha os acostumados contornos de não se efetuar, ou quando acontece ser de forma tão ténue que não adquire significado.

Constata-se, segundo Davies, D. *et al.* (1989), que as escolas e as famílias são esferas diferentes e que também têm algumas funções distintas. As interações que cada uma delas estabelece com as crianças e os jovens, têm profundidades diferentes. Se na família, as crianças e os jovens, estabelecem uma relação pessoalizada, emocional e prolongada, na escola as relações são impessoais, racionais e temporárias. Muitas vezes, a angústia das famílias e da escola na resolução de determinadas situações devem-se aquilo que o autor ressalta dizendo que “estas fronteiras pouco claras levam, por vezes, à desconfiança mútua” (pp.43-44), não existindo fronteiras limitativas de atuação entre a escola e a família, ambas as esferas podem ficar na

indecisão, quem é que vai intervir? E até onde vai a intervenção? Outra situação que pode estar nesta desconfiança é a diferença entre a classe social e a raça. O referido autor fala-nos de um estudo realizado na América, onde as famílias negras pensam que os professores brancos não revelam interesse pelos seus filhos, os professores, por sua vez, alegam que os pais não valorizam a escola desinteressando-se pela educação dos filhos. A classe social mostra ser influenciada pelos recursos educacionais e informativos apresentados pelas famílias, aquando dos processos de negociação, decorrentes dos conflitos surgidos.

Estudar a participação da família/EE na escola, mais concretamente no CT, leva-nos a uma análise entre pontos de contato e de clivagem presentes entre os professores e as famílias/EEs. Por vezes, verifica-se até a existência de um paradoxo, já que em algumas situações parece que estão em sintonia, que desejam a participação e colaboração conjunta, mas, na prática, muitas vezes afastam-se ou evitam a concretização real da mesma.

Silva, P. (2002) corrobora com D. Davies, *et al.* (1989), referindo que a clivagem sociológica assenta em três eixos: classe social, género e etnia/raça. E nesta sequência, a escola portuguesa tende a direcionar-se para o tipo de aluno de classe média, branco, residente na zona urbana, letrado, assim, “a clivagem sociológica de que está eivada torna relativamente fácil que ela desemboque na reprodução de desigualdades escolares” (p.120), ou seja, as desigualdades escolares, vão por sua vez, desenvolver mecanismos de reprodução social e cultural.

Também Zenhas, A. (2006), a este propósito, refere que alguns grupos sociais encontram na escola uma relação de continuidade cultural, enquanto outros encontram um desfasamento entre a sua cultura e a escolar, o que poderá mesmo manifestar-se na descontinuidade cultural entre a escola e a família/EE.

A perspetiva de Sousa, M. (2007), no âmbito da relação escola-família, salienta que é uma relação entre culturas, sendo estas a cultura da escola e a das famílias/EEs, nomeadamente a cultura das famílias, de nível socio cultural baixo, onde a descontinuidade ou continuidade cultural se verifica mais acentuada. Acrescenta Silva, P. (2003) que tem muita influência “o papel (regulador) do Estado nesta articulação, assim como para o entendimento do que se passa a nível (do) local” (p. 20); ou seja, significa perceber qual a lógica de funcionamento interno da escola e como esta se articula com as características da comunidade em que se insere, não ignorando que



a escola contribui para o crescimento democrático da sociedade, o que acontece na escola reflete-se na sociedade através da comunidade escolar.

De acordo com Rocha, O. (2005), é difícil e complicado determinar a cultura de uma organização, porém, é fundamental fazê-lo, procedendo-se a adaptações e reajustes com a realidade atual para que sejam alterados os comportamentos existentes que, segundo o autor, são manipuláveis pela cultura praticada no seu interior.

Outra situação reveladora do impedimento aos benefícios da participação das famílias, apresentada por Davies, D. *et al.* (1989), consubstancia-se na perspectiva da escola ser considerada uma organização, apresentando objetivos “difusos, multifacetados” com diferentes interpretações.

A responsabilidade para atingir os objetivos também é ampla, agregando diferentes atores – professores, alunos, pais, funcionários da escola –, as normas informais e a linguagem utilizada pelos professores, como especialistas educacionais, é dominante e influenciadora neste processo, a qual poderá contribuir para dificultar a participação e envolvimento das famílias no CT.

### 3- Modelos teóricos de participação e envolvimento entre a escola-família-comunidade

No pressuposto que a participação e o envolvimento têm benefícios para todos os intervenientes, Diogo, J. (1998) refere que “(...) é necessário estar consciente das condições sociais e da função social do ato educativo (...) o envolvimento das famílias na vida escolar é útil aos alunos, aos professores e às próprias famílias (p.20). A interação exercida entre os diversos atores, defende Zabalza, M. (1992), originará “uma dinâmica social e cultural em que a escola não é vista como um edifício no meio do território, mas sim como uma agência cultural à disposição desse território” (p.33); ou seja, a escola não é vista de forma independente e isolada da comunidade em que se integra, ela serve essa comunidade, interagindo e partilhando os seus bens. Na generalidade, todas as investigações, no âmbito do envolvimento das famílias na escola, são congruentes em considerar que as consequências do envolvimento se refletem na escola, na família e na comunidade. Para que possamos analisar, até onde se traduz o envolvimento das

famílias, passamos a analisar alguns 'modelos teóricos de participação e envolvimento entre a escola-família-comunidade'.

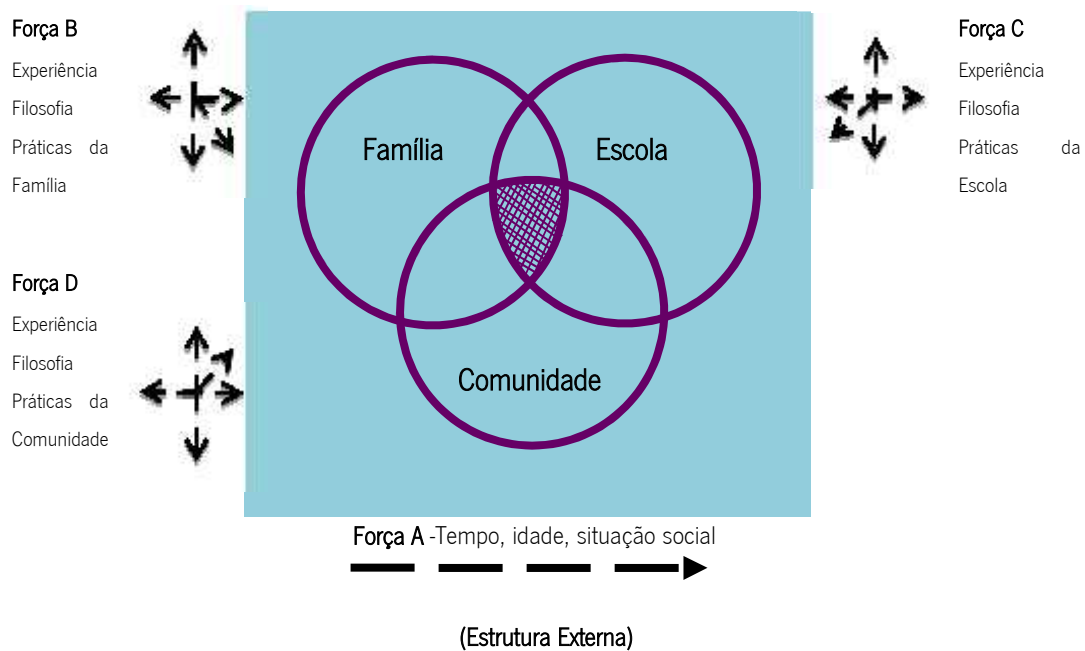
### 3.1 - Modelo da sobreposição de esferas de influência, na participação dos RepEEs no CT

Ao longo dos tempos, os papéis desenvolvidos pela família, pela escola e pela comunidade na aprendizagem das crianças, têm sido vistos de forma diferente. Nesta linha, existem algumas concepções que estão subjacentes nas etapas de evolução e na análise da influência exercida por estas instituições. Na concepção apresentada por Diogo, J. (1998), a escola e a família são instituições com objetivos e práticas diferentes, exercendo as esferas de influência da escola e da família uma ação separada. Estabelecem comunicação quando surgem problemas graves que o exijam. O autor, como referência desta corrente, aponta as concepções apresentadas por Parsons (1959) e Waller (1932).

Constatamos também que o sucesso educativo dos jovens é possível através de um maior envolvimento e participação de todos os intervenientes na ação educativa. Daí existir uma correspondência positiva entre o bom relacionamento das famílias/EEs e a escola, refletindo-se o mesmo no desempenho dos alunos e na sua atitude, de interesse e respeito, perante as atividades escolares e na comunidade educativa (Davies, D., *et al.*, 1989).

Prosseguindo com Diogo, J. (1998), o modelo, 'overlapping spheres of influence model' de Epstein (1987,1992), ajuda a compreender a problemática da relação entre a escola a família e a comunidade. Contempla as perspectivas educacionais da família como educadora e as perspectivas sociológicas sobre as relações entre as instituições e os indivíduos na aprendizagem da criança. É um modelo que integra e desenvolve o modelo ecológico de Bronfenbrenner, o qual surge representado graficamente por três esferas em que cada uma das esferas simboliza instituições diferentes, a família, a escola e a comunidade que se intersectam ou sobrepõem, inclui uma estrutura externa e uma interna; é um modelo dinâmico, representando a área de sobreposição, variações segundo os três vetores das forças exercidas entre elas, figura 2.

Figura 2 - Sobreposição das esferas de influência entre a família, escola e comunidade na aprendizagem



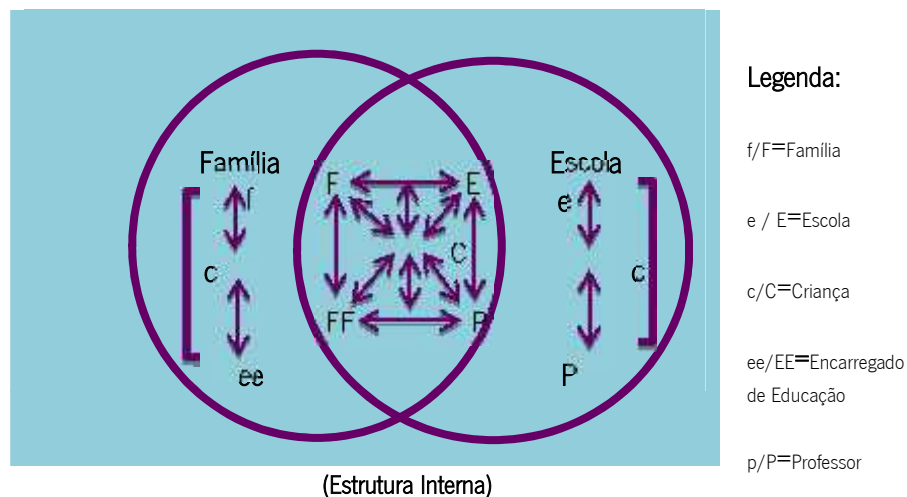
Epstein, Joyce; Coates, Lucretia, *et al.* (1997). School, family, and community partnerships. Your Handbook for action Thousand Oaks, California: Sage, (pp. 177-190).

A estrutura externa, figura 2, corresponde às práticas institucionais, que serão de aproximação ou afastamento, entre a escola, a família e a comunidade, de acordo com a intensidade e o grau exercido entre os três vetores de forças: o tempo, o comportamento da escola da família e da comunidade, dos quais irá depender a área de sobreposição das esferas de influência. O tempo abrange as características de desenvolvimento da criança e a sua mudança de estágio, idade e nível de ensino. Os comportamentos englobam as características de cada um dos contextos, as experiências, filosofias e as práticas, sendo estas as condições que têm por base a maior ou menor interação entre os diferentes contextos, daí que a participação dos RepEEs nos CT, represente uma ação de grande importância, uma vez que estão reunidos os diferentes atores educativos, poderão conjuntamente desenvolver mecanismos conducentes ao desenvolvimento social e académico dos alunos.

A estrutura interna, figura 3, reporta-se às relações interpessoais e à forma como elas são estabelecidas nos diversos contextos, influenciando a motivação e a aprendizagem dos alunos. A criança é o principal foco das interações e o principal ator, é por ela que todas as ações se desenvolvem. As ligações entre a escola, a família e a comunidade podem acontecer a nível

institucional, envolvendo todas as famílias, crianças, professores e comunidade, por exemplo, quando as escolas convidam as famílias para eventos, enviando o mesmo comunicado a todas as famílias, ou a um nível pessoal, envolvendo um professor e um encarregado de educação, por exemplo, o debate entre estes dois atores tendo em vista o progresso da criança (Diogo, J.,1998).

**Figura 3 - Sobreposição das esferas de influência entre a família, escola e comunidade na aprendizagem**



Fonte: Epstein, Joyce; Coates, Lucretia, *et al.* (1997). School, family, and community partnerships. Your Handbook for action Thousand Oaks, California: Sage, (pp. 177-190).

Um dos princípios desta teoria está no facto de determinados objetivos, tais como o sucesso académico, serem do interesse da família, da escola e da comunidade e de se poderem alcançar com maior eficiência, havendo uma ação coordenada entre estas instituições (Zenhas, A., 2006). Por isso se realça a importância da escola, da família e da comunidade trabalharem em conjunto para satisfazer as necessidades das crianças. Quando as esferas de influência se sobrepõem, com interações positivas entre a escola e a família/EE e existe um trabalho em equipa, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque veem que ela é valorizada pela sua família/EE. Desta forma, a participação entre a escola e a família/EE, promove nas crianças sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal. Daqui decorre a importância dos RepEEs participarem no CT para que se possa desenvolver um verdadeiro trabalho em equipa em prol dos alunos (Diogo, J.,1998).

Tendo como base o referido modelo de interação, responsabilidade e partilha entre os diferentes contextos educativos, Epstein propõe a tipologia de relacionamento entre a escola a família e a comunidade.

### 3.2 - Modelo teórico da tipologia de Joyce Epstein no envolvimento em casa e na participação dos RepEEs no CT

A tipologia Epstein (1997) congrega 6 tipos de colaboração entre a escola e a família, direcionadas para a participação formal e coletiva dos EEs em tomadas de decisão nos órgãos da escola, outras, no âmbito do envolvimento individual de cada um dos EEs, por exemplo, no acompanhamento do estudo em casa e na supervisão das atividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos nas aulas. Epstein faz a associação de vários conceitos, em cada um dos tipos de colaboração, os quais podem ser identificados com diferentes ‘práticas’, assumindo ‘desafios’ específicos, que devem ser encarados e desenvolvidos a fim de se conseguir o envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo educativo de forma sistemática, levando assim à ‘redefinição’ e inovação de alguns conceitos, tornando-os mais amplos, conseguindo que os mesmos abracem o maior número de famílias.

Neste estudo, destacamos a tipologia de Epstein (1997), para a colaboração entre a escola família e comunidade, a participação na tomada de decisões — tipo 5. Este tipo de participação reporta-se a todo o conjunto de práticas que se relacionam com a participação das famílias/EEs ou seus representantes na tomada de decisões institucionais, que afetem todos os alunos e não apenas os seus educandos; propõe ainda que seja a escola a determinar formas de ação entre os RepEEs e todos os outros EEs para que exista a participação de todos nas tomadas de decisão, levando a que todas as famílias/EEs participem ativamente, independentemente da sua posição económica, social e cultural (ibid.). Alerta para a necessidade de que o RepEEs tem de ser alguém que consiga partilhar a informação veiculada nas reuniões com os outros EEs e que recolha as ideias e opiniões de todos fazendo assim o feedback entre a escola e as famílias/EEs (Epstein, 1997), esperando-se que os alunos tomem consciência de quão importante é a representação das

famílias/EEs nas tomadas de decisão na escola (ibid.). Das famílias, espera-se que se consciencializem da sua relevância nas tomadas de decisão na escola (ibid.). Para os professores pretende-se que se apercebam que as perspetivas e a participação dos EEs contribuem para as tomadas de decisão na escola e que têm influência nas políticas educativas (Epstein, 1997). Na colaboração com a comunidade – tipo 6—, pretende-se que se efetue a inclusão do levantamento de recursos disponíveis na comunidade, tendo em vista melhorar os programas das escolas, as práticas desenvolvidas pelas famílias/EEs e na aprendizagem das crianças (Epstein, 1997), segundo Diogo, J. (1998), deverão existir “programas que proporcionem ou coordenem a integração das famílias e dos jovens na comunidade e o acesso aos serviços de apoio como os serviços de saúde, acontecimentos culturais e outros programas” (p.85), levando à conjugação dos contributos da sociedade com os objetivos da escola. Espera-se que assim aumente nas famílias o conhecimento para a utilização dos recursos locais ou para obter serviços (ibid.), pretendendo-se que os professores fiquem com maior conhecimento dos recursos disponíveis na comunidade, podendo adaptá-los ao currículo, tornando-o mais atrativo para os alunos.

### 3.3 - Modelo de participação democrática, definido por Licínio Lima<sup>38</sup>

Convocando Lima, L. (2003), poder-se-á fazer uma reflexão holística da participação. Neste sentido, damos conta que a participação é uma palavra que tem feito eco em Portugal depois da Revolução de 25 de Abril de 1974, estando presente nos mais diversos discursos, desde o âmbito político ao educacional e normativo. Logo a seguir ao 25 de abril de 1974, a participação desenvolvia-se de forma espontânea, pelos atores sociais envolvidos, e por organizações sociais e políticas com competência para atuarem no meio escolar. Imediatamente a seguir, a participação efetuava-se com o intuito da sua ação ascender à consagração legal com regulamentação formal. Só mais tarde, em 1976, é que a participação deixou o plano de atuação espontâneo e

---

<sup>38</sup> In, Lima, L. (2003). A Escola como Organização Educativa 2ª Edição.

experimental, atingindo o plano de atuação organizado, com regulamentação pormenorizada e aplicação universal.

A este respeito, já anteriormente referido por Lima, L. (1998), o conceito de participação surgia como ideia fundamental na Constituição da República de 1976, e nesta aceção, como diz o investigador, "pode-se afirmar que a participação na educação e na escola passou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo — da Constituição da República de 1976 à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 —" (p. 181), conceção que se vai consubstanciar com aquilo que o autor designou por *participação consagrada*.

Voltando de novo a Lima, L. (2003), verifica-se que a participação depois de 25 de abril de 1974, independentemente de ter sido desenvolvida por movimentos sociais, instituída e regulamentada formalmente, designada por *participação decretada*, esta, na escola "transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade e de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever de ética e civicamente justificado" (p.70). Como se pode constatar, a participação começou a fazer ressonância na educação e na escola, como um princípio democrático depois de abril de 1974, surgindo desde então como um progresso a nível das políticas educativas. Passa a partir de então a constar nos documentos norteadores como um princípio democrático através do qual todos os intervenientes na ação educativa — professores, famílias, alunos, encarregados de educação e funcionários, entre outros —, podem ter voz, passando a sua ação participativa a concretizar-se de forma livre e democrática, individualmente ou não, pelos seus representantes, nos órgãos da escola. Constituindo-se a participação como um direito e um dever, ética e civicamente estabelecido, o qual é reforçado pela conceção apresentada por Sarmiento, T. (2009) quando refere " (...) é hoje entendido como um dever e um direito a usufruir, pese embora o facto de nem sempre ser claro como se vive esse direito (...) " (p.45), a autora, para além de reforçar a ideia da participação ser um ato democrático, acrescenta aquilo que muitas vezes acontece nos conselhos de turma. Apesar de a participação ser considerada como um direito para todos os cidadãos, poderão existir situações em que nem sempre estejam clarificadas as formas de intervenção dos cidadãos; como exemplo, referimo-nos à presença dos RepEEs nos conselhos de turma que, apesar de presentes, quer normativamente, quer fisicamente, não se conhece nenhum documento

que clarifique os moldes e a dimensão de atuação destes atores educativos, ou seja, a forma como deverão intervir e até onde poderá a sua intervenção ter voz neste órgão.

A participação 'organizada' necessitou que a escola, do ponto de vista formal, se organizasse para a participação, ou seja, que fossem criadas estruturas e órgãos de participação, onde a mesma se pudesse realizar, principalmente no que se refere à participação dos professores e alunos na escola no período após abril de 1974. Como referencia Lima, L. (2003), a participação na escola, após este momento de luta, de reivindicação e de oposição ao regime e às políticas autoritárias que eram postas em prática pelo regime de então, a participação depois de 'conquistada', foi 'praticada', antes de ser 'consagrada e decretada'. Revelando-se a mesma como um direito conquistado, tendo por base valores democráticos, assumidos à luz da democracia participativa, em que todos os atores podem ter voz, como manifestação dos seus interesses e vontades, onde se podem afirmar certos poderes na base da divergência ou consenso negociado. Assim, a participação configura-se como um direito conquistado, que se consubstancia em valores democráticos, em oposição a outros que estiveram subjacentes, até à conquista da participação democrática. Lima, L. (2003), apoiado em Albert Meister (1974), faz referência a uma forma de "participação imposta" (ibid., p.71), relacionando-a com aquilo que ele próprio denomina por "*mínimos de participação* exigidos a quem pertence a uma organização" (ibid.,p.71), ou seja, o autor não concebe uma organização em que os seus membros não tenham o mínimo de intervenção na ação da mesma, sendo que esta deverá ultrapassar as ações desenvolvidas diariamente na organização. Se nos projetarmos na escola, onde se desenvolvem atividades indispensáveis à concretização do processo de ensino-aprendizagem, realizado pelos seus membros, como designa o autor, a participação "são requisitos decorrentes do *status* e das atribuições dos respetivos membros" (ibid., p.71), esta forma de participação é concebida como uma 'participação imposta' quer aos professores, quer aos alunos, enquanto elementos da organização, para que exista feedback no processo efetuado do ensino-aprendizagem. Neste processo de participação 'imposta' não está contemplada uma ação interventiva na decisão, governação, organização e administração da escola.

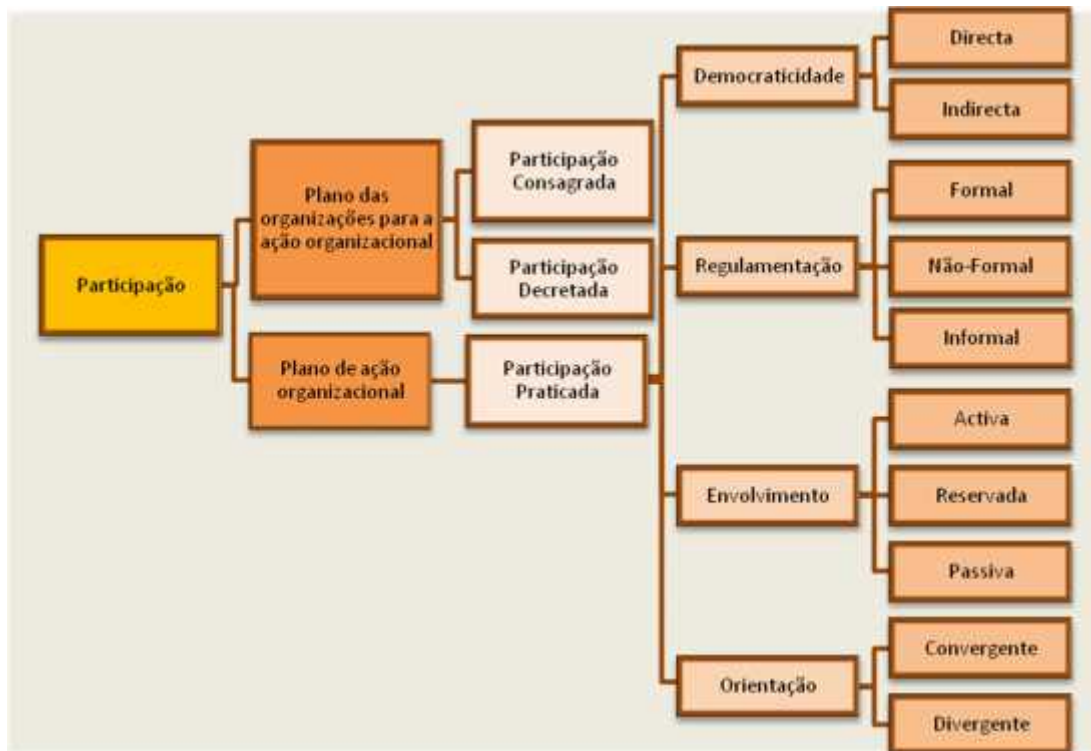
A participação consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, estando, no entanto, sujeita a normativos que a sustentam, deve ser vista como uma prática que se efetua na instituição escolar, dando lugar ao cumprimento da democracia na educação. A 'passividade e a não-



participação', como refere o autor, poderão representar uma atitude preocupante de separação com o princípio subjacente na participação democrática. Pretende-se que a participação seja assumida como uma prática 'normal' e 'justificada' na escola, onde a voz de todos faça eco nos seus propósitos e intenções. Lima, L. (2003) considera, no plano externo das orientações para a ação organizacional, a participação 'consagrada e decretada', ou seja, é uma participação que obedece aos normativos produzidos exteriormente à escola, são gerais para todas as organizações, e à luz dos quais existe o cumprimento da ação organizacional. O plano interno das orientações para a ação organizacional, leva-nos a considerar e a diferenciar a participação, cuja ação se desenvolve por 'regras não-formais', e aquela que é praticada por 'regras informais', uma vez que as orientações para esta ação reproduzem-se internamente na organização pelos seus membros.

Na escola, a participação sob o plano da ação organizacional pode ser considerada como "participação praticada ou efetivamente atualizada" (Lima, L.,1998,p.183), neste sentido, recorremo-nos da tipologia de participação na organização escolar apresentada por Lima, L., (2003), o qual identifica a participação 'praticada' em quatro critérios classificativos – Democraticidade; Regulamentação; Envolvimento e Orientação, – subdividindo-os em várias tipos e graus de participação –, como se pode observar na seguinte figura 4.

Figura 4 - Tipologia de participação na organização escolar



Fonte: Adaptado da revisão da literatura efetuada: Lima, L. (2003).  
A escola como organização educativa

Adotando o quadro conceitual exposto por Lima, L., dos critérios, tipos e graus de participação, observa-se que o critério da Democraticidade, enquanto critério de concretização da democracia, representa uma forma de balizar determinados padrões de poder e de governo, garantindo aos diferentes atores educativos que as suas concepções e projetos possam ser desenvolvidos, através do seu contributo de concordância, ou não, assumindo esta influência na decisão uma intervenção direta ou indireta.

A existência de uma participação direta, através do voto, é um exercício transmissor da democracia, possibilitando que cada um dos indivíduos possa intervir e expressar as suas tomadas de decisão. É uma forma de participação isenta de representatividade e pode realizar-se a diversos níveis organizacionais — nível político-institucional, assembleias, departamentos, etc. —. A participação indireta é uma forma de participação que Lima, L., (2003) define por “mediatizada” (p. 74), por ser um recurso adotado para colmatar dificuldades de participação direta, que muitas vezes se fazem sentir, evidenciando-se a participação indireta como uma alternativa. Esta efetua-se através de alguém que é eleito, de forma direta por todos os elementos da organização, ou por

eleição em departamentos, eleição individual, ou por lista. As decisões são tomadas pelos representantes eleitos para o efeito, existindo um “fosso entre as decisões e os decisores” (Diogo, J.,1998, p. 68), ou seja, quem desempenha a função de representante, embora esteja a representar a totalidade dos indivíduos, no exercício do ato, poderá não representar a vontade expressa de todos, porque na maioria das situações a vontade de uns pode colidir com a dos outros, não existindo sempre consensualidade total no ato participativo, podendo-se enquadrar neste modelo a participação dos Rep.EEs, quando presentes, no conselho de turma.

A participação prevista pelo critério da regulamentação e que se desenvolve nas organizações formais, sendo uma participação usualmente organizada, carece de regulamentação para que subsistam regras e princípios através dos quais a participação possa ser aceite. A existência de regras de participação funcionam como requisito a nível funcional, assumindo como base de consagração de um recurso para que todos os atores tenham acesso a reclamar e adotar formas diferentes de intervenção.

A regulamentação é um modelo que pode adotar três modalidades, a participação formal, a não-formal e a informal, caracterizando-se a primeira por um tipo de participação decretada, onde está previsto um conjunto com regras formais que regulamentam o ato participativo, descritas formalmente e legalmente num documento, que perante a organização constituem um símbolo de referência. Na participação formal existem diretrizes e delineações que têm de ser cumpridas em conformidade.

Na participação não-formal, o ato participativo sustenta-se nos documentos internos da organização, onde a intervenção dos atores organizacionais pode ter influência na definição das referidas regras da participação. De acordo com Lima, L. (1988), esta modalidade de participação pode surgir por consensos que se vão construindo, ou por uma tradição participativa que se vai criando na organização, pela prática, ou por outras situações que se possam considerar relevantes no momento.

A participação não-formal, referenciada por Lima, L., (2003), realiza-se na base de regras formalmente menos estruturadas e que de uma maneira geral constam nos documentos internos que são produzidos com a intervenção dos atores. É um modelo de participação praticável por certos órgãos da organização, para tornar possível a concretização da participação formal em determinados setores da organização. É uma participação que assume sempre como referência as

regras formais, podendo estabelecer-se como alternativa ou adaptação a estas. Este modelo participativo pode ser aplicado nos conselhos de turma, quando se pretende decidir alguma situação para a qual não há consenso; o diretor de turma pode propor a votação para que exista uma decisão com a intervenção e decisão de todos os atores educativos.

A participação informal é um modelo que pode existir dispensando um conjunto de regras formais, baseia-se em regras informais, menos estruturadas, produzidas na própria organização e compartilhadas por pequenos grupos. É uma modalidade de participação que poderá adicionar algo, quer à participação formal, quer à não-formal, podendo-se direcionar por caminhos diferentes aos previstos por aquelas. Na participação informal, os atores participam adotando 'objetivos ou interesses específicos' que não estão formalmente definidos, orientam a sua ação por resistência a certas regras estabelecidas formalmente ou em complemento dessas mesmas regras.

A participação entendida pelo critério do envolvimento abrange o empenhamento e as atitudes assumidas pelos atores face à participação na organização, tendo como pano de fundo a defesa de certos interesses e a apresentação de soluções. A participação desenvolve-se sempre na base do envolvimento que se tem, quer em formas de ação e de compromisso que se assume, quer pela passividade que se pode instalar. Este critério é de índole mais qualificativo, ou seja, avalia o empenhamento e as atitudes dos membros da organização, resultantes da sua estratégia de ação na mesma. Engloba a modalidade de participação ativa, reservada e passiva.

A participação ativa caracteriza os membros da organização cujo empenhamento, individual ou coletivo, mereça destaque pelo contributo e mais-valia que possam proporcionar, através da participação em reuniões, com propostas inovadoras e/ou de melhoria para a organização, ou, como refere Lima, L., (1988), poderá assumir uma postura contrária, através do conflito e contestação sistemática, impedindo assim a concretização dos objetivos previstos para a organização.

A participação reservada encontra-se teoricamente entre a modalidade de participação ativa e passiva. Desenvolve-se através de uma forma menos voluntária e mais previdente dos atores, evitando correr riscos ou comprometerem-se, contudo, também não revela total desprendimento ou alheação, podendo estes tomar parte em certas posições e desenvolverem alguma ação na organização. Representa, no entanto, a posição adotada por alguns setores ou departamentos e de grandes maiorias.

A participação passiva é revelada por atitudes de desprendimento, alienação e desinteresse, carência de informação, cuja responsabilidade recai nos próprios atores, que perante a organização adotam uma atitude de indiferença através da falta constante e sistemática a reuniões, pelo desconhecimento dos regulamentos da organização, pela falta de assiduidade, entre outros motivos, que poderão ser indicadores deste modelo de participação.

A participação passiva é concebida como uma estratégia na ação organizacional de 'não envolvimento' ou de um 'envolvimento sem expressão'. Os atores, não sendo totalmente indiferentes às ações, políticas e decisões que possam influenciar a organização, preferem ficar isentos dos 'custos' que estão subjacentes à ação de luta remetendo este papel de reivindicação, para certas minorias que estão quase sempre disponíveis para atuarem. Sendo a sua atitude reveladora de uma certa indefinição e de um jogo entre 'estar bem com gregos e troianos', ou seja, não se comprometem com coisa nenhuma, umas vezes apoiam e enaltecem, outras criticam e depreciam a ação desenvolvida. Este é um modelo que se encontra presente nas instituições escolares, sendo adotado por muitos dos seus membros para manifestarem a sua concordância ou desacordo sobre o funcionamento da mesma.

A participação entendida pelo critério da orientação constitui-se através da participação dos atores na concretização de diferentes tipos de objetivos. Poderão ser os formais e outros definidos pelos seus membros, como complementares ou até contraditórios, uma vez que são definidos e selecionados pelas diferentes categorias profissionais. Admite-se que possa não existir consensualidade na seleção dos mesmos. Nesta sequência, os membros participantes definirão a sua ação na concretização dos objetivos oficiais, aceites dentro da consensualidade ou, pela ação contrária, de contestação e oposição procurando a sua revogação e substituição. Este critério integra as modalidades de participação convergente e divergente.

A participação convergente desenvolve-se na base de concretização dos objetivos oficiais em vigor na organização. A concretização destes objetivos formais pode necessitar de outras formas de intervenção. É, no entanto, uma forma de participação direcionada para o consenso nos objetivos, podendo em algumas situações desencadear empenhamento e interesse, ou, pelo contrário, assumindo a ritualização e o formalismo, como obstáculo à concretização dos mesmos, à inovação e à mudança.

A participação divergente é um modelo que se situa num espaço intermédio, entre a participação convergente e a divergente, focalizando-se em vários sentidos, ou contrários aos objetivos formais da organização, existindo uma rutura, mesmo que temporária. Contudo, esta pode ser interpretada como contestação ou (reacionária ou progressiva), ou como uma forma de intervenção indispensável (embora menos aceite ou recusada de um ponto de vista formal) com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança (Lima, L., 2003).

## Síntese

A presença dos RepEEs no conselho de turma concretiza-se tendo por base normativos legais; é também na base dos normativos que a sua voz poderá ser manifesta junto de todos os intervenientes no sucesso e na educação dos jovens naquele órgão.

Como foi referido ao longo desta investigação, tendo como pano de fundo o apoio dos diferentes autores revisitados, todos eles apresentam a mesma perspetiva de que a participação e envolvimento das famílias/EEs na escola e em casa se reflete de forma positiva no aluno, nas famílias/EEs, na escola e na sociedade. Daí surgir o nosso propósito de procedermos à análise dos benefícios que possam advir da conjugação destas ações e, como reforça Henriques, M., (2007), “parece consensual a vantagem de uma colaboração estreita entre os diversos parceiros. A finalidade neste envolvimento é que todos ajudem os alunos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que permitam o sucesso académico e, simultaneamente, a cumprir o longo currículo formal” (p.218). Não restam dúvidas da consensualidade teórica sobre os benefícios do envolvimento e participação entre todos os atores educativos; acresce esta autora que para além das capacidades e comportamentos que os alunos possam adquirir pela estreita intervenção de todos, será ainda possível os professores cumprirem o extenso currículo formal.

Porque sabemos que paralelamente aos benefícios poderão existir dificuldades na concretização da participação, refletimos e analisámos um estudo realizado em Portugal, centrado nas relações entre os pais de baixo estatuto socioeconómico, sob orientação de Davies, D. *et al.* (1989) — anexo I —, que nos proporcionou conhecer alguns depoimentos de professores sobre a

não intervenção das famílias/EEs na escola. Devemos, contudo, referir que as causas apresentadas traduzem a perspetiva dos professores, possivelmente na perspetiva das famílias poderiam surgir outras. Para o estudo desta realidade escolar, inserida num meio socioeconómico e cultural de alguma forma desfavorecido, em que as famílias/EEs na sua grande maioria apresentam um baixo nível de escolaridade, como se pôde constatar através de análise ao Projeto Educativo de Escola, e na parte empírica desta investigação, pelos depoimentos de professores e diretores de turma. Neste contexto, pareceu-nos relevante refletir sobre os modelos teóricos de participação e envolvimento retratados, já que cada um deles evidencia aspetos diferentes, porém, no âmbito desta investigação a sua utilização faculta a análise empírica.

Por fim, para concluirmos este capítulo, utilizamos o modelo de participação democrática adotado por Lima, L.,<sup>39</sup> (2003). O mesmo permite verificar e caracterizar o tipo de participação efetuada pelos RepEEs no CT. Como já referimos anteriormente, é um modelo amplo e simultaneamente aglutinador das diferentes modalidades e formas de participação, o que nos possibilita diferenciar, dentro do plano da ação organizacional, em que vertente se efetua a participação praticada, tipologia que enquadra a modalidade e a forma de participação em que os RepEEs podem ter voz.

No próximo capítulo dar-se-á ênfase numa perspetiva diacrónica, à evolução do cargo do diretor de classe ao diretor de turma e suas funções, terminando com uma análise sucinta sobre as representações sociais.

---

<sup>39</sup> Ver modelo de participação democrática. In, Lima, L. (2003). A Escola como Organização Educativa 2ª Edição.





## Capítulo 5

De Diretor de classe ao diretor de turma



## Introdução

Esta secção reservada ao capítulo 5 encontra-se organizada em três pontos: o primeiro, destinado à reflexão na perspectiva diacrónica, do cargo de diretor de classe ao diretor de turma; o segundo, focaliza-se na análise ao diretor de turma como interface entre os diversos atores educativos; seguindo-se uma reflexão sobre representações sociais.

### 1 - Perspetiva diacrónica do diretor de classe ao diretor de turma

O cargo de diretor de turma surge com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, publicado no decreto n.º 48: 572<sup>40</sup>, onde começam a desabrochar algumas transformações no que concerne ao relacionamento formal entre as famílias e a escola, através de um serviço de orientação escolar, que se consagra com maior expressão no referido estatuto. A “*orientação escolar*” (Lima, L., e Sá, V., 2002, p. 36) aparece como uma estrutura de orientação educativa, tendo como principal missão: 1- ajudar os alunos e as famílias, a uma reflexão sobre a escolha de estudos posteriores, através de informação auxiliar; 2- fornecer orientações à escola e às famílias, relativamente aos problemas escolares e educativos dos alunos, tendo em vista o sucesso e a sua integração na escola. É também referido nesse estatuto que o relacionamento entre a escola e a família começa a alicerçar-se com a presença de um representante dos pais no ‘Conselho de Orientação Escolar’, quando existissem assuntos para tratar e que estivessem no âmbito das suas competências. Começa aqui a transparecer já alguma relação de aproximação entre a escola – família, que de alguma forma vai entrar em contradição com Silva, P. (1994) quando refere que o “Decreto-Lei n.º 769-A/76<sup>41</sup>, da “gestão democrática é o primeiro a fazer

---

<sup>40</sup> De 9 de setembro de 1968 - Aprova o estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

<sup>41</sup> De 23 de outubro, surge a 1ª referência à Associação de Pais na Legislação, considera a participação nos Conselhos Disciplinares (sem direito a voto).

referência à participação dos pais” (p.321). Contudo, o padrão da relação entre a escola – família focaliza-se na aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, como já foi referido inicialmente, e a presença de um representante dos pais no ‘Conselho de Orientação Escolar’.

O cargo de acompanhamento de orientação escolar e coordenação pedagógica dos professores tem vindo ao longo do tempo a sofrer alterações, assentes em opções políticas, permanecendo no atual cargo de diretor de turma, como estrutura de gestão intermédia cuja visibilidade interna e externa é de reconhecida relevância. Tendo por base de apoio a sequência legislativa que, assente em opções político-educativas se foi produzindo, propomos uma análise diacrónica na evolução desta figura.

### **1.1 - Surgimento do cargo de diretor de classe**

Após as reformas pombalinas efetuadas no ensino e até á revolução liberal de 1820, a organização pedagógica do Ensino Secundário manteve-se bastante estável (Sá, V., 1997).

Na sequência da Reforma de Jaime Moniz, procedeu-se à Reforma do Ensino Liceal, em que o regime de Disciplinas é substituído pelo Regime de Classes. A novidade que esta Reforma fez emergir, consubstancia-se no agrupamento dos saberes por anos ou Classes (Ó, Jorge, 2010).

Com Sá, V. (1997) verificamos que o regime de classes rompe com um plano de estudos, em que existia no ensino por disciplinas independentes, onde se privilegiava uma educação mais utilitarista, colocando em segundo plano a formação global do aluno.

Para que fosse possível satisfazer a procura social da educação recorreu-se a um ensino tipo ‘magistral’: o ensino era ministrado a todos os alunos em simultâneo, como se fossem um só; o aluno não é visto na sua individualidade, mas no todo da classe, levando a que, para tal, fosse implementada ‘uma engenharia escolar’ cujas características são: “a classificação dos alunos; o emprego do tempo; a coordenação e concentração do ensino” (p.50), ou seja, o sucesso deste método de ensino estava na uniformização das classes. Este era conseguido pela seriação dos

alunos a partir das suas classificações; aqui a reprovação dos alunos tornava-se fundamental para manter a uniformização da classe.

A partir da nova organização pedagógica de filosofia liberal, o Decreto de 14 de agosto<sup>42</sup> que aprova a Reforma do Ensino Liceal e determina no regulamento geral do ensino secundário, que de entre os professores da classe um fosse designado diretor, a sua designação era feita pelo governo sob proposta do reitor. O referido decreto previa ainda que o diretor de classe prestasse ou enviasse informação ao reitor, aos pais ou aos tutores ou a quem os representasse, sobre a situação escolar dos alunos. Por sua vez, o reitor tinha que estar devidamente informado sobre os trabalhos escritos e as notas de frequência dos alunos, para que pudesse responder devidamente às famílias sobre a situação escolar dos alunos ou a quem as representasse (no ponto, 4 do art.º 53.º).

Barroso, J., (s.d) esclarece que, pela reforma de Jaime Moniz (1894), nasce outra perspectiva do ensino pretendendo contrastar e salvaguardar o caráter utilitarista e pragmático da procura familiar e das lógicas mercantis impregnadas do ensino particular. Uma das mudanças fundamentais desta reforma foi a “distribuição comum, consecutiva, paralela, por justa posição gradual” (Barroso, J, p.259) das diferentes disciplinas, contrariando uma organização curricular vertical – aplicada até então – por uma organização horizontal, onde é privilegiada uma ligação entre as disciplinas, onde existe concentração do ensino e coordenação do trabalho do professor.

Porém, como em todas as reformas, existem adeptos e opositores. Aqui verifica-se que houve, quer pela parte das famílias, quer pelos professores, objeção sobre alguns aspetos da reforma, “ nomeadamente em relação ao peso excessivo do Latim ao longo do curso, à ausência de bifurcação entre Letras e Ciências, extensão dos programas, ao excesso de trabalho a que os alunos estavam obrigados e à diversidade e rigor dos exames” (Sá, V.,1997, p.60).

A figura do diretor de classe surge pela necessidade que demonstrava a coordenação do ensino, a quem lhe são delegadas competências para a coordenação dos professores que trabalham com o mesmo grupo de alunos, surgindo como “uma figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na coordenação de uma equipa de professores ” (ibid., p.59). No entanto, as responsabilidades do diretor de classe não se circunscrevem apenas na coordenação e supervisão dos professores. Através do Decreto de

---

<sup>42</sup> De agosto de 1895

14 de agosto<sup>43</sup>, são identificadas três esferas de atuação, em que o diretor de classe tem sob a sua responsabilidade a coordenação dos professores e do ensino, controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos e a informação regular aos pais/encarregados de educação (Sá, V., (1997). Neste normativo é visível a superioridade hierárquica que o diretor de classe assumia relativamente aos outros docentes. O estatuto funcional deste órgão mantém-se durante a 1ª República, sendo que, em 1913, é feita uma alteração ao anteriormente transmitido, existindo “a obrigatoriedade das reuniões de Diretores de Classes<sup>44</sup>”, para que fosse possível garantir a coerência na unidade dos estabelecimentos de ensino. A ‘classe’ começa a ser considerada como um nível fundamental na gestão intermédia, não só por ser uma “estrutura curricular” mas também por ser um “agrupamento base de alunos e professores” (Barroso, J.,1991).

Já em 1914, o decreto nº 5 de 3 de Maio, estabelecia que o diretor de classe deveria incidir sobre um professor efetivo e que a designação era feita pelo reitor. Esta situação manteve-se praticamente inalterada cerca de 78 anos, até à Portaria 921/92<sup>45</sup>, no que concerne à atribuição do cargo de diretor de turma; a única diferença deste normativo é que o diretor de turma não necessita de ser efetivo, basta possuir a profissionalização, no entanto, acrescenta que o diretor executivo deverá ter em conta a sua competência pedagógica e a capacidade de relacionamento.

## 1.2 - A criação do cargo de Diretor de ciclo

Em 1936, com a publicação da Lei nº 1:941<sup>46</sup>, o Ministério da Instrução Pública passa a designar-se Ministério da Educação Nacional, alteração que se inscreve com a entrada do então Ministro Carneiro Pacheco. Esta lei sustenta o carácter ideológico e nacionalista das anteriores,

---

<sup>43</sup> De 1895, aprova a Reforma do Ensino Liceal.

<sup>44</sup> Portaria 9 de dezembro de 1913.

<sup>45</sup> De 23 de setembro, estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa concretiza os princípios de representatividade e democraticidade e assegura à escola as condições que possibilitam a sua intervenção no meio em que se insere.

<sup>46</sup> De 11 de abril

contudo, vem reforçar o controlo do Estado nas dinâmicas da educação, como se pode ler nas diferentes Bases que demarcam a lei nº 1:941, verificando-se:

“Para o ensino primário elementar será em todo o País adotado o mesmo livro de leitura em cada classe. Nos estabelecimentos de ensino de todo o País, com exclusão do superior, haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, história geral e filosofia, bem como, (...) um único compêndio de educação moral e cívica (...)” (BASE X).

Esta medida, do manual único em todas as escolas, vem “garantir unidade à ação educativa” (Sá, V.,1997, p.78), correspondendo a que todos os docentes, em todas as escolas do país, lecionassem os mesmos conteúdos.

O poder político-ideológico detinha grande relevância sob os professores, para que através da sua ação fosse possível o “endoutrinação ideológica dos alunos” (ibid., p.77), como se pode constatar através dos dois excertos da Lei:

“ (...) no sentido de se estimular o cumprimento do dever para com o país hospitaleiro e o amor à Pátria-Mãe.” (BASE XI)

“ Em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição. O crucifixo será adquirido e colocado pela forma que o Governo, pelo Ministério da Educação Nacional, determinar.” (BASE XIII)

Nestes excertos estão reunidos uma série de requisitos para que a educação se desenvolvesse segundo valores, normas e ideologias nacionais, estimulando o amor à Pátria, à obediência e à educação cristã.

O Decreto-Lei nº 27:084<sup>47</sup> vem substituir a função de diretor de classe por diretor de ciclo, sob proposta do reitor e nomeação do ministro. Em paralelo com o diretor de ciclo é também criado o subdiretor de ciclo, este apenas será designado se o número de alunos e a problemática que lhes é inerente justificar a nomeação desta figura, para coadjuvar o diretor de ciclo em todas

---

<sup>47</sup> De 14 de outubro de 1936, promulga a reforma do ensino liceal, vem substituir a função de diretor de classe por diretor de ciclo, sob proposta do reitor e nomeação do ministro.

as suas funções. Para o desempenho das funções a estes órgãos de gestão intermédia, são atribuídas 3h e 2h respetivamente de redução da componente letiva semanal. A autora questiona a dimensão de coordenação do diretor de ciclo, referindo que, por este ter a seu cargo todo um ciclo, dificilmente teria possibilidades de conhecer os problemas concretos de todos os discentes, ficando apenas com uma noção dos mesmos, refletindo-se também numa relação impessoal entre diretor de ciclo/aluno, subentendendo-se que a sua ação ficaria limitada aos aspetos formais, de vigilância e penalização pelo incumprimento de alguma norma no que respeita á ideologia e às diretrizes previstas na Lei. Do mesmo modo, o relacionamento com os professores é esporádico e ligeiro, dificultando a existência de uma articulação pedagógica da atividade docente (Castro, E., 1995).

Convocando Sá, V., (1997), desde a reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, a Pires de Lima, em 1947, a gestão intermédia dos liceus e a organização pedagógica mantêm-se sem alterações significativas. A reforma do ensino Liceal é publicada pelo Decreto-lei nº36:507<sup>48</sup>, altura em que é criada a Inspeção do Ensino Liceal; esta estrutura continha o controlo da ação dos professores e a sua classificação. Na avaliação dos professores entravam como fator de ponderação os resultados obtidos nos exames, o rendimento do ensino verificado pelas visitas dos inspetores, observação dos sumários e as informações que o reitor ia fornecendo, medidas que representavam um aprofundamento da ideologia contida anteriormente na reforma de Carneiro Pacheco, as medidas de controlo e repressivas do Estado continuam a verificar-se. Em 1948, pelo Decreto-lei nº37:029<sup>49</sup>, a reforma de Pires de Lima aprova o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Neste normativo é dada alguma relevância à coordenação do ensino, sendo esta responsabilidade, como se observa em Sá, V., (1997), dos “professores e mestres de cada ano” (p.82). Com a especificidade da organização dos cursos Industriais e Comerciais, a figura de diretor de ciclo é substituída pelo diretor de curso, este tem como dever colaborar com o diretor na gestão “pedagógica disciplinar e administrativa” (Sá, V., 1997), para o exercício deste cargo, o diretor tem uma redução que pode ir de 3 horas a 6 horas, segundo despacho publicado pelo ministério de acordo com cada um dos casos.

---

<sup>48</sup> De 17 de setembro de 1947, procede à reforma do ensino Liceal.

<sup>49</sup> De 25 de agosto



## 2 - O Diretor de Turma: interface entre os diversos atores educativos

Dada a procura cada vez maior da educação, a diversidade social e cultural existente e o elevado número de alunos, a turma passa a ser considerada como “unidade de análise e estudo dentro das Escolas” (p.46), levando a que se desencadeasse a necessidade de existir um órgão e estruturas que a representem, surgindo o diretor de turma e o conselho de turma (Castro, E.,1995).

Seguindo os autores Licínio Lima, e Virgílio Sá, (2002), constata-se que o DT dá continuidade aos antecessores, diretor de classe e diretor de ciclo, contudo, a sua posição funcional surge alterada, deixando de surgir como primeira referência a coordenação dos professores da turma, passando esta a dar lugar, como se pode ler pelo Decreto n.º 48: 572<sup>50</sup>,

“Haverá em cada turma, um diretor de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar (...), apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegura o contato com as famílias (art.º 144.º, ponto1).

Atualmente, a função do DT não está muito distante da referida no decreto supracitado, continua, para além de presidir aos CT, a retirar as faltas dos alunos, lançando-as no seu processo individual, assegurando também o contato com os EEs.

Imaginando-se a direção de turma como um recanto privilegiado para que haja maior interação entre a escola – família, é na ação mobilizadora e interventiva do DT que muitas barreiras ainda existentes entre os EEs e a escola poderão ser vencidas, facilitando o sucesso dos alunos e evitando a sua exclusão.

Acompanhando Sá, V., (1995), numa abordagem e análise interpretativa à direção de turma, o autor reconhece que a mesma se integra na estrutura pedagógica intermédia das escolas, ocupando na coordenação do conselho de turma um lugar de reconhecida importância, onde o papel do diretor de turma, como elo de ligação com a família, se constitui como um dos seus atributos a que se juntam a orientação educativa dos alunos e a coordenação docente.

---

<sup>50</sup> De 9 de Setembro de 1968

Diogo, J. (1998) considera que na estrutura de gestão intermédia da escola, a “direção de turma é um dos palcos de interação escola-família mais adequado, particularmente às crianças socialmente desfavorecidas, que, tantas vezes, manifestam um insuficiente aproveitamento escolar e um abandono precoce da escola” (p.31). Independente da relação pedagógica exercida na sala de aula, centralizada nos conteúdos programáticos, o diretor de turma ultrapassa essa dimensão, atingindo o plano social, afetivo e comportamental dos alunos e das famílias/EEs. Pela interação que se estabelece com as famílias, permite um conhecimento mais profundo das suas dificuldades e dos problemas que muitas vezes estão na base do insucesso e abandono escolar de muitas crianças, por exemplo: o alcoolismo, carências económicas e habitacionais, levando até à promiscuidade familiar. Através de contactos presenciais com as famílias, reuniões, telefonemas e encontros ocasionais que possam surgir, o DT tem como incumbência acionar todos os meios que atualmente existem no terreno ao seu dispor, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, projetos de inserção e acompanhamento das famílias, assistentes sociais e Tribunal de Menores, para proteção das crianças destas ‘intempéries’. A nível global da turma, e com cada um dos alunos individualmente, o DT exerce um papel facilitador na integração de todos os alunos, dedicando especial atenção aos mais desfavorecidos socialmente, para que a sociedade os integre e lhes proporcione condições dignas para o seu desenvolvimento e progresso como cidadãos de plenos direitos.

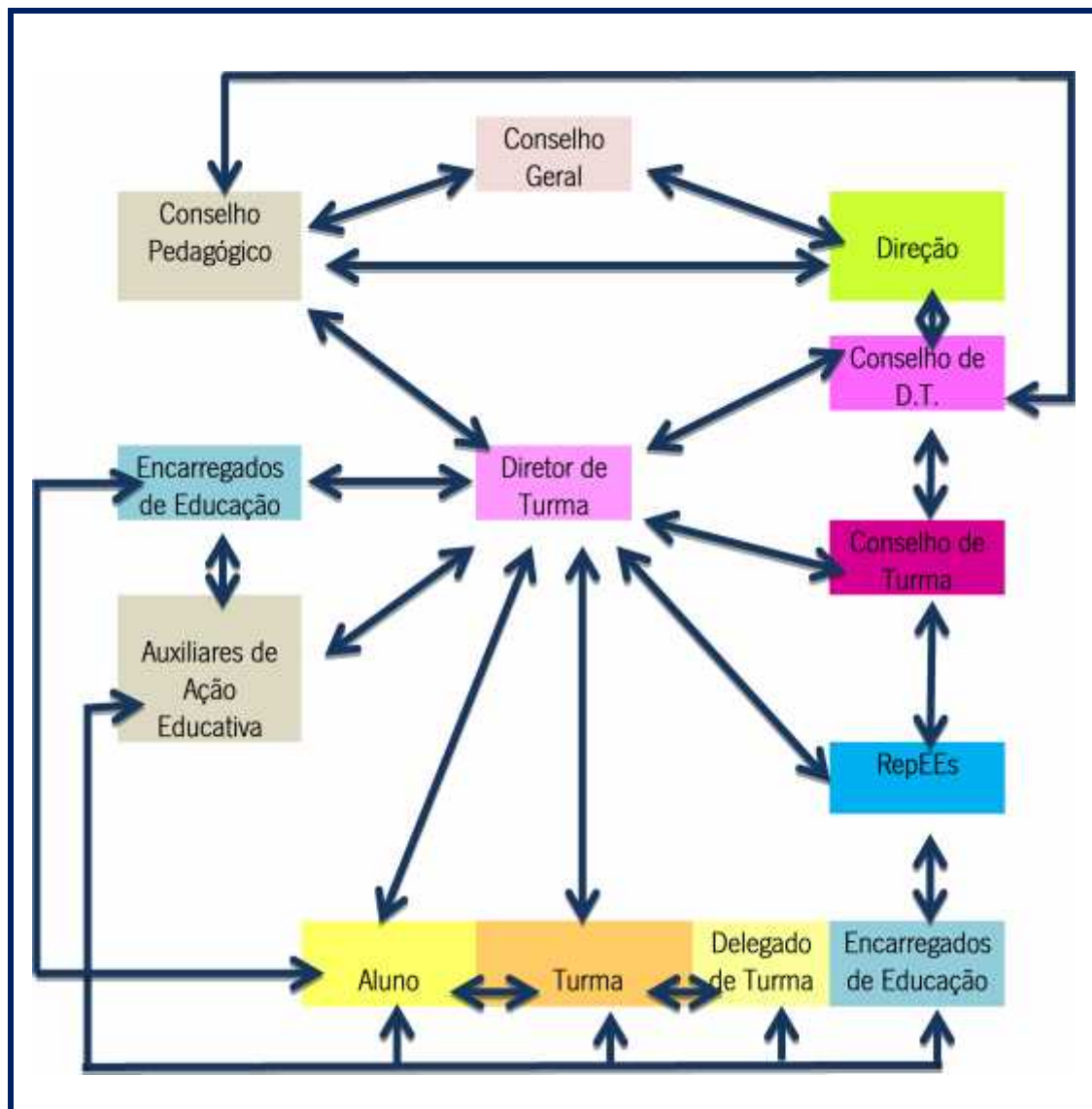
Estrela, T. (2001) salienta que “dadas as alterações verificadas ao nível da conceção e funções da escola, as funções docentes, antigamente restritas à sala de aula, não têm cessado de se alargar” (p.121). Assim, segundo Estrela, exige-se do professor, independentemente da sua maturidade profissional, do seu talento, ou da sua área de formação, o desempenho de várias tarefas, tais como “educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, inovador, investigador, agente de mudança social...” (ibid.). O leque de funções que são atribuídas ao DT e a especificidade das mesmas, acompanhadas por uma invasão de burocracia ao longo do ano, intensificam-se no final de cada período letivo, tendo contribuído para o aumento do trabalho docente, causando alguns problemas de insatisfação dos professores.

Na perspectiva de Castro, E., (1995), nesta consonância de interações em que o DT se move, perante o conselho de turma e individualmente com cada um dos seus elementos, com as famílias/EEs e com os alunos, começa a adquirir uma 'imagem' à luz das suas atitudes e procedimentos, que o projetam profissionalmente e como pessoa, na sua qualidade/capacidade humana, relacional e interventiva, o que contribuirá para o sucesso ou insucesso da sua atividade.

Na sequência do que refere Sá, V., (1995), o diretor de turma é uma figura de merecida relevância, permite que seja exteriormente e a nível interno da instituição, refletida uma imagem "humanista da organização" (p.4), sendo a sua ação interpretada com a preocupação relativa ao bem-estar dos alunos, tentando sempre que possível resolver e desencadear mecanismos que vão ao encontro das necessidades destes, sejam elas de carácter pessoal ou familiar; por exemplo, quando surge o desemprego de um dos progenitores, de uma maneira geral existe a preocupação do DT atender a que lhe seja atribuído subsídio, ou auxílio no material de desgaste, isto se o aluno ou o seu EE denunciarem a situação, de contrário, o DT não pode atuar.

A direção de turma ocupa, na comunidade escolar, uma posição privilegiada. Tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos, ocupa também, como refere Diogo, J., (1998), uma posição de 'interface' entre os diferentes atores educativos, como se pode verificar na figura 2 – professores, EEs, alunos e funcionários – permitindo-lhe desenvolver, entre estes intervenientes no processo educativo, o seu envolvimento e uma participação ativa, tendo em vista o sucesso de todos os alunos, contribuindo para a construção da identidade moral, cívica, intelectual, afetiva e psicomotora dos alunos.

Figura 2 - O Diretor de Turma na Comunidade escolar



Fonte: Adaptado da revisão da literatura efetuada: *Parceria Escola - Família*, José Diogo (1998).

Para que exista interligação entre os diferentes atores educativos, é necessário a presença de alguém que, no campo de atuação das suas funções, desenvolva de forma assídua uma ação próxima dos alunos, das famílias/EEs e dos professores. A sua ação “ pauta-se por enfrentar e vencer uma variedade e quantidade de problemas e desafios colocados pelo triângulo que define e delimita o seu campo de interação social e institucional” (Gomes, C.; Antunes, F.; Martins, F. e Sarmento, T., 2012); dito de outra forma, o DT como interface na relação entre os vários elementos, cabe garantir o apoio aos alunos, orienta-os no percurso escolar, fica atento aos seus comportamentos, ajuda-os no cumprimento dos seus deveres, permanece vigilante a todas as

situações que interfiram no seu sucesso, apoia a sua integração na turma e procura que exista entre todos os alunos espírito de entajuda e companheirismo.

O DT é quem estabelece com as famílias/EEs todos os contatos necessários, mantendo-os informados sobre a evolução académica e comportamental dos educandos. Aos professores presta informações relevantes sobre os alunos, a nível do comportamento e aproveitamento, quando ingressam no 5º ano de escolaridade organiza o processo de cada aluno, recolhe todos os dados sobre o percurso escolar de cada um, procura saber se existem problemas de saúde que requeiram atenção especial por parte dos professores, o meio socioeconómico em que cada aluno se insere. Estas ações são realizadas através de processos de interação, em que o diálogo permanente e a eficácia na comunicação são essenciais.

José Diogo (1998) estabelece uma diferença significativa entre as relações do aluno com a escola e os professores, e as do DT com cada um dos alunos. Na primeira situação, as relações apresentam-se com um cunho mais racional, transitório e impessoal, centrando-se no plano cognitivo, com os objetivos programáticos como pano de fundo. Na segunda situação, existe um relacionamento direto entre o DT e a criança, centrado no desenvolvimento afetivo desta, com um carácter mais pessoalizado e emocional. O DT desempenha funções que lhe permitem um conhecimento mais individualizado da criança e do seu meio, estabelecendo-se uma relação diádica entre o DT/aluno — já referida anteriormente por Urie Bronfenbrenner, 1987—, e só posteriormente a considera como um elemento do grupo-turma. O papel do DT é indispensável para que exista articulação entre as perspetivas da família e as da escola e no apoio aos professores com informação mais individualizada dos alunos. O desempenho da sua atividade requer um conjunto de competências que possibilitem e facilitem a sua ação entre os diferentes atores e as mais diversas situações a que é exposto.

O DT poderá funcionar como um referencial positivo para os alunos, ajudando-os ao desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas na escola e na sociedade, à sua integração na turma e na escola. Para os professores do conselho de turma, contribuindo positivamente para que a sua atividade se desenvolva e dignifique o conselho de turma “como uma estrutura verdadeiramente pedagógica-educativa” (p.127). Para os pais, pode também funcionar como um referencial positivo, transmitindo-lhes confiança e segurança, pessoa em quem eles confiam e que se disponibiliza para os ajudar, conseguindo promover com mais facilidade o

envolvimento dos pais na escola, aproximando-os mais dos filhos e incentivando-os a um acompanhamento mais próximo do percurso escolar destes. A autora faz referência ao papel que o diretor de turma ocupa neste contexto, denominando-o como “ator nuclear na promoção do sucesso educativo dos alunos” (Castro, E., 1995, p.127) sendo, por isso, relevante o seu perfil pessoal e profissional. Passando toda a sua ação por aquilo que o diretor de turma é como pessoa e profissional, pela forma como age nas diferentes áreas de intervenção, e pela interação que estabelece com os diferentes atores implicados no processo educativo. A integração de cada aluno na turma e na escola, o seu progresso, a nível académico, comportamental e social, realiza-se com a interação que o DT estabelece entre o coletivo dos alunos da turma, entre os professores e outros intervenientes no processo educativo, necessitando de uma relação de colaboração consistente com a família, para que todas essas relações se desenvolvam de forma harmoniosa.

Roldão, M., (2007) reforça a necessidade de ser ponderado o critério de atribuição do cargo de direção de turma, não podendo desincorporar-se do perfil do docente e das funções inerentes ao mesmo.

Da pesquisa efetuada sobre as funções e competências do DT, salienta-se a seguinte legislação publicada: a Portaria 970/80<sup>51</sup>, o Despacho 8/SERE/89<sup>52</sup>, a Portaria 921/92<sup>53</sup>, o Decreto-Lei 301/93<sup>54</sup>, Decreto-Lei 115-A/98 e o Decreto Regulamentar 10/99<sup>55</sup>.

Destes documentos destaca-se o Decreto Regulamentar nº 10/99, que reitera o perfil vago do DT, contido no Decreto-Lei 115-A/98, o qual estabelece de novo a sua designação pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido preferencialmente um docente profissionalizado. As competências previstas, para a função do cargo de DT, são especificadas neste Decreto-Lei, como se pode ler:

“Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete: a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;

---

<sup>51</sup> De 12 de novembro, aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas escolas preparatórias, e secundárias.

<sup>52</sup> De 8 de fevereiro, define as regras de composição e funcionamento do conselho pedagógico e dos órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

<sup>53</sup> De 23 de setembro, estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, concretiza os princípios de representatividade e democraticidade e assegura à escola as condições que possibilitam a sua intervenção no meio em que se insere.

<sup>54</sup> De 31 de agosto, define o regime de matrícula e frequência no ensino básico e no ensino secundário.

<sup>55</sup> De 21 de julho, define as competências das estruturas de orientação educativa.

b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido” (art.º 7.º, ponto 2).

Existem outros diplomas onde se especificam, outras competências do DT, no que concerne à relação escola-família, competências essas que se referem especialmente à comunicação entre a escola e a família, à promoção da assiduidade dos alunos e aos procedimentos disciplinares.

A Lei 3/2008<sup>56</sup> atribui diversas responsabilidades de articulação entre o DT e os EEs ao nível da assiduidade: manter os EEs informados sobre a assiduidade dos seus educandos; dar conhecimento, aos EEs, da falta de frequência que não esteja devidamente justificada, solicitando a respetiva justificação; convocação dos EEs e do aluno para uma reunião quando este exceder metade do limite de faltas injustificadas, a fim de encontrar soluções para ultrapassar a falta de assiduidade. O DT pode solicitar a intervenção dos serviços de assistência social ou de outros intervenientes no processo educativo para determinar as causas da falta de assiduidade e para a ultrapassar.

Este normativo confere ao DT a obrigação de acompanhar os alunos na execução das medidas disciplinares a que são sujeitos e de articular a sua atuação com os pais e EEs e com os professores da turma, para corresponsabilizar todos estes intervenientes “no efeito educativo da pena” (art.º 49.º).

Pela ausência da definição de um perfil, pela carência de formação específica dos professores para este cargo e a forma vaga como a lei estabelece as suas competências neste âmbito, encontra-se o caminho aberto para que a especificidade no exercício do cargo de direção de turma dependa muito da sensibilidade de cada um dos indivíduos que o desenvolva.

Marques, R., (2002) refere que “a principal qualidade que o diretor de turma deve possuir é a capacidade para ouvir o outro. (...). Os melhores diretores de turma são os que possuem um

---

<sup>56</sup> De 18 de janeiro, primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

padrão de personalidade favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis” (p.26). A investigação aponta para a necessidade de o DT, como gestor intermédio, possuir determinadas competências básicas, principalmente de comunicação e de relacionamento interpessoal no atendimento aos EEs, alunos e aos professores da turma, e competências específicas de dinamização e condução de reuniões e atendimentos, assegurar a articulação entre todos os intervenientes no processo educativo e articular atividades da turma com os pais.

Das leituras sobre a legislação, a propósito da designação do cargo de diretor de turma, como se pode ler no Despacho 8/SERE/89<sup>57</sup>:

“A designação dos diretores de turma tem em conta critérios propostos pelo conselho pedagógico, mas respeitando as seguintes prioridades: Professores em profissionalização no 2.º ano; Professores do quadro de nomeação definitiva; Professores do quadro de nomeação provisória” (ponto 39).

Posteriormente surge a Portaria 921/92<sup>58</sup> que, no que concerne à atribuição do cargo de diretor de turma, faz referência a dois critérios que deverão ser respeitados aquando da sua designação, assim:

“O diretor de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo diretor executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento.

Sem prejuízo do disposto no numero anterior, e sempre que possível, deverá ser nomeado diretor de turma o professor que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertenceram os mesmos alunos” (art.º 9.º pontos 1 e 2).

Ao longo da investigação transparece a necessidade do DT apresentar um perfil de competências inerentes à sua função, como já foi referido anteriormente. O mais recente

---

<sup>57</sup> De 8 de fevereiro, define as regras de composição e funcionamento do conselho pedagógico e dos órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

<sup>58</sup> De 23 de setembro, estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa concretiza os princípios de representatividade e democraticidade e assegura à escola as condições que possibilitam a sua intervenção no meio em que se insere.



normativo, Decreto-lei n.º 137/2012<sup>59</sup>, na organização das atividades da turma, no ponto 2, diz que o diretor designará de entre os professores da turma, um docente preferencialmente pertencente ao quadro do agrupamento. Perante o exposto, os normativos estipulam regras que muitas vezes contrariam a especificidade dos cargos e o seu desempenho. A função de DT assenta num quadro de competências e atributos, que nem sempre são coincidentes com a personalidade dos mesmos.

Com Marques, R., (2002), verifica-se que o DT deverá apresentar determinadas qualidades que permitam o desempenho do cargo, salientando que o mais importante é a pessoa e não a habilitação que possui. Refere ainda que o DT deverá possuir qualidades humanas, realçando-se a capacidade de comunicação, aceitação do outro, maturidade intelectual, responsabilidade e sociabilidade. Nas qualidades científicas, destaca os conhecimentos a nível da psicologia, pedagogia e didática. As qualidades técnicas refletem-se na dinamização e condução das reuniões, na capacidade de organização do seu trabalho e encaminhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta as diferentes interfaces em que o DT se movimenta, Marques, R., (2002), efetuou uma síntese sobre as diversas ações que deverão ser desenvolvidas pelo DT, agrupando-as em quatro patamares diferentes, que passamos a referir<sup>60</sup>.

## 2.1 - “Diretor de Turma / Alunos”

Espreitando Marques R., (2002), poder-se-á verificar que perante a função que o DT desempenha e a responsabilidade em que se envolve, deverá: conhecer o historial académico de cada aluno e o seu relacionamento na turma, para assim compreender e agir em conformidade, tendo em vista o desenvolvimento intelectual e socio-afetivo na turma; identificar os interesses, métodos e hábitos de trabalho dos alunos, assim como os alunos com necessidades educativas e

---

<sup>59</sup> De 2 de julho, republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

<sup>60</sup> “Diretor de Turma/Alunos; Diretor de Turma/ Professores da Turma; Diretor de Turma/ Encarregados de Educação e Tarefas Organizativas/Administrativas”.

colaborar na elaboração de um plano de apoio, quer seja a nível da ação social, ou no âmbito pedagógico; preparar um acolhimento específico para aqueles alunos que integram de novo a turma, através dos colegas e professores e formar assembleias de turma, para resolução de problemas/conflitos entre alunos e alunos e/ou professores, para que exista um bom ambiente na turma, ampliando o crescimento pessoal e social dos alunos; analisar e apresentar propostas para aqueles alunos que revelam problemas de inadaptação à escola; apoiar atividades e projetos que estejam na base para o desenvolvimento e integração das famílias e dos alunos na escola e na sociedade; desenvolver nos alunos uma atitude cívica e de cooperação através da sua participação na vida da escola e implementar atividades sociais promovendo o trabalho em equipa, contribuindo para uma postura de cooperação e solidariedade; sensibilizar os alunos para a importância e função do delegado e subdelegado de turma e desencadear a sua eleição.

Verifica-se que, a função desenvolvida pelo DT na sua relação com os alunos, através da atenção que lhes presta, proporciona a que os mesmos tenham um crescimento digno na sociedade. Esta é uma das suas funções pragmáticas enquanto educador e responsável por um determinado grupo de alunos (Sousa, F., 2007).

## 2.2 - “Diretor de turma/Professores da turma”

Segundo o mesmo autor, o DT tem o dever profissional, perante os professores do conselho de turma, de facultar as informações necessárias para que seja possível efetuar uma caracterização individual e criteriosa de cada um dos alunos, indo assim ao encontro das suas necessidades e, em conjunto, estabelecerem as articulações mais convenientes sobre os conteúdos, estratégias e atitudes, proporcionando o sucesso educativo da turma. Para a concretização desta obrigação, o DT deverá: fornecer, após consulta documental e entrevistas tidas com os alunos e EEs, as informações que considerar relevantes para promoção do sucesso dos alunos, dar informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; analisar as características da turma definir e implementar em conjunto com os professores estratégias de ensino - aprendizagem, adequadas ao perfil dos alunos; fomentar o bom

relacionamento entre professores/professores e professores/alunos; promover o trabalho de equipa entre o conselho de turma, quer na resolução de problemas da turma quer na implementação de projetos que visem a integração e o sucesso dos alunos na escola e na comunidade, incutir nos professores formas de atuação que engrandecem a relação entre a escola/família; cooperar com os professores na implementação das propostas de apoio pedagógico aos alunos.

### **2.3 - “Diretor de Turma/Encarregados de Educação”**

Marques R., (2002) apresenta as funções atribuídas ao DT, perante os EEs, defendendo que este deverá: informá-los sobre o funcionamento da escola, regulamento interno e legislação, que abranja regras e deveres dos alunos e dos EEs, dar a conhecer as estruturas internas existentes para dar apoio aos alunos e EEs e informar sobre o dia, hora e local de atendimento aos EEs; manter os pais/EEs informados e atualizados sobre a vida escolar dos discentes, assiduidade, aproveitamento escolar e comportamento; esclarecer os EEs sobre formas de acompanhamento dos alunos; envolver os EEs nas atividades da escola/turma; desenvolver a interação entre todos os intervenientes no processo educativo, professores/alunos/pais/EEs, gerando-se um clima de empatia e de corresponsabilização com laços de afetividade para o bom relacionamento entre a escola/família.

### **2.4 - “Tarefas Organizativas/Administrativas”**

Para o desenvolvimento desta atividade, que na globalidade é entendida como prioritária, verifica-se em Marques R., (2002), que o DT deverá: “Organizar o dossier da Direção de Turma; efetuar o registo de faltas dos alunos; preparar e coordenar as reuniões do Conselho de Turma; Organizar as atas das reuniões dos conselhos de turma; verificar pautas, termos e fichas de registo dos alunos” (p.98).

Para a realização das atividades que lhes estão estipuladas, o DT usufrui de duas horas de redução no horário letivo semanal, sendo que uma das horas é para atendimento aos pais e a outra para realizar tarefas burocráticas.

O DT, enquanto líder de um grupo e no exercício da sua atividade, segundo Marques R., (1997b), deverá ter especial atenção às famílias desfavorecidas, pois ao estarem distantes da cultura escolar, olham para a escola de uma forma acanhada.

Silva, P., (2006) refere-se a este problema do distanciamento entre a cultura da escola e a das famílias, dizendo: “Em rigor, ninguém pode decretar a superioridade “científica” de qualquer cultura sobre outra, mas nem todas têm o mesmo “valor”, o mesmo peso social, num determinado contexto” classificando-as, “Metaforicamente, algumas têm voz, outras têm meia voz, outras não têm qualquer voz” (p.283). Em todo o cenário normativo, o DT tem um papel preponderante no que concerne à interação escola – família – professores e alunos, funcionando como o elo de ligação entre todos, não deverá assumir uma postura de superioridade, no desempenho da sua função, perante os EEs que muitas vezes estão numa posição de fragilidade, no que concerne à orgânica escolar, inibindo-os de se fazerem ouvir e de exporem os problemas que afetam os seus educandos. O DT, como conhecedor da diversidade cultural, poderá conceder aos possuidores de uma cultura mais distante da escola um pouco mais atenção para conseguir, através de um ‘diálogo familiar’, perceber o que está a acontecer naquela família e naquela criança no sentido da superação de fragilidades e no atingir do sucesso educativo.

Favinha, M., (s d.) sugere que o DT deverá possuir competência científica para exercer o cargo. O seu desempenho irá refletir-se também no desempenho da turma, com a definição e integração de prioridades atingíveis pelos alunos, face ao seu percurso escolar; através da definição de competências essenciais e na sua articulação entre as várias disciplinas e áreas curriculares; na concertação de atitudes a incrementar por todos os professores, para que não existam divergências, em que uns possam ser demasiado tolerantes e outros demasiado intransigentes, originando nos alunos alguma instabilidade e dificuldade em adotarem uma atitude coerente perante a escola.

Roldão, M., (2007) considera que perante os docentes da turma, o diretor de turma realiza um papel de coordenação entre os professores das diversas áreas curriculares, cabendo-lhe também o papel de articulação e mediação entre a ação dos professores e os restantes atores

educativos, envolvidos no processo educativo, alunos e EEs. Se esta coordenação, articulação e mediação, forem efetivamente contempladas na sua amplitude pedagógica, poder-se-á começar a atingir maiores níveis de sucesso escolar e maior satisfação entre todos os intervenientes.

A diversidade de atividades que são apresentadas na tipologia de Epstein e a oportunidade que é facultada ao DT para realização das mesmas, através das suas competências, pode ser percecionada de maneiras diferentes, conforme os interesses/sensibilidades de cada um dos DT. A lei é “flutuante”, prevê a participação nas atividades mas não estabelece formas concretas de como deve ser concretizada essa mesma participação, o que provoca alguma inibição aos DT com receio de infringirem a lei. Neste seguimento, Villas-Boas, A., (2001) refere, “Quando se analisam os documentos legislativos, verifica-se que a lei é favorável à participação das famílias na escola, sobretudo com um estatuto de controlo; parece permissiva em relação ao desenvolvimento de uma relação produtiva com a família, que considera interveniente no processo de aprendizagem. Porém, salvo no que diz respeito aos ensinos, especial e pré-escolar, nada orienta e nada impõe, a não ser, no ensino básico, o direito de informação às famílias” (pp. 115 - 116).

Peixoto, M., e Oliveira, V., (2003) referem que na diversidade de interações, interesses e consciências profissionais, surgem os conflitos e que o DT tem de saber orientar, estabelecendo relações informais que desencadeiem cumplicidade entre os pares; se não lhe for possível pela via do diálogo, da compreensão e da cooperação gerir os problemas, deverá socorrer-se a outra forma de procedimento, a nível do poder hierárquico.

### 3 - Representações sociais

O presente estudo trabalha essencialmente com representações sociais – de RepEEs, de professores e de alunos -, pelo que entendemos adequado, no fim desta parte de enquadramento teórico, para melhor nos situarmos, fazer uma análise sumária sobre representações sociais.

Moscovici, S., desenvolveu a teoria das representações sociais, no livro *Psychanalyse son image et son public*, publicado no Brasil em 1978, sob o título *Representação Social e Psicanálise*. Para este autor, a ideia de representação social é um fenómeno do dia-a-dia, que se gera num

determinado contexto, presumindo-se, por isso, que existe necessidade de haver uma comunicação atuante entre os elementos da sociedade para que a representação não seja apenas uma simples repetição do conceito, mas que se pautem por um princípio dinâmico e criativo em que a 'ideia' é reapresentada pelos atores sociais (Mestre, M., e Pinotti, R., 2004).

As representações sociais são construídas nas relações que o indivíduo estabelece entre o seu grupo social, através da ação e do espaço comum a todos os elementos. Correspondem à resposta do grupo social, perante a atuação externa, especialmente quando esta coloca em causa a identidade grupal, ou seja, quando a imagem do grupo é agitada, perturbando a forma como o grupo se vê e que pretende ser visto pela sociedade (Araújo, M., 2008).

Para Horochovski, M., (2004), existem duas formas de representar o mundo através da consciência: "direta", onde o objeto é perceptível ou sensível, e "indireta", onde o objeto se encontra ausente. " (...). Todavia, em ambas, a questão central é de cognição e de comunicação, pois o objetivo é clarificar a realidade do grupo" (p.98). Nesta conceção, adaptando ao nosso estudo, quando se fala em representação, pretende-se indagar de forma 'indireta' aquilo de que cada um dos atores tem conhecimento e pode comunicar sobre o objeto em causa, para que possamos clarificar cada uma das situações em que nos focalizamos. Assim, as representações são uma forma de expressar, interpretar e comunicar, mas também de criar e produzir conhecimento.

Verifica-se, com o autor supracitado, que as representações sociais viabilizam o conhecimento da realidade, enquanto saber partilhado pelo grupo social, e que " os fatos sociais têm uma existência independente dos fatos individuais. São exteriores às consciências individuais, existem nas partes porque antes existem no todo" (p.94), ou seja, os acontecimentos que vão ocorrendo na sociedade têm reflexos a nível individual, porque as consequências sociais já se difundiram por cada um dos elementos da sociedade. Nesta prossecução, os RepEEs no CT, enquanto representantes de uma pequena sociedade — a turma — à qual estão vinculados como EEs, o seu papel poderá evitar o desenrolar de problemas individuais, se existir uma atuação perante o grupo/turma, na resolução dos problemas que afetam o 'todo'. Apoiada em Moscovici, S., (1978), a autora vem esclarecer que existem duas formas de representações sociais: "ancoragem" e "objetivação" (p.100); o primeiro processo possibilita a transferência do estranho para um referencial, possibilitando através de um processo de 'categorização' e 'rótulos' que se proceda à sua comparação e interpretação. Como afirma Sêga, R., (2000), esta "categoria de

pensamento caracteriza-se pela memória e pela predominância de posições estabelecidas, aciona mecanismos gerais como classificação, categorização, denominação e procedimentos de explicação que obedecem a uma lógica específica” (p.130); ou seja, para explicar alguma coisa, seja lá o que for, é necessário compreendê-la para que se possa atribuir um significado. Este processo de representação concede meios pelos quais a ‘ancoragem’ procede à classificação do objeto. Para este autor, a interpretação desenvolve-se pela mediação que se faz “entre o indivíduo e o seu meio e entre os membros de um grupo” (p.130). Retomando Horochovski, M., (2004), o segundo processo, a objetivação, transforma num cenário familiar o que dantes era desconhecido. Desenvolve-se por duas fases, na primeira fase, as palavras são integradas numa estruturação de imagem, reproduzindo de maneira mais visível o conceito, facilitando a comunicação daquilo que se pretende representar. Na segunda fase, através do pensamento que é transposto para a realidade, existe acoplagem entre a representação e o objeto representado.

Mestre, M., e Pinotti, R., (2004), apoiadas em Moscovici, S. (1981), referem que a construção das representações, depende das opiniões de onde surjam e dos objetos que estão a ser representados, serão tão distintas quanto a diversidade multifatorial a que estão sujeitas. Assim, estudar e refletir sobre representações, poderá proporcionar o conhecimento da sociedade através das exteriorizações transmitidas pelos seus atores. Referem ainda estas autoras, que existem valores em cada uma das culturas que demarcam o tipo de experiências que deverão ser vivenciadas, individualmente existem valores que são comuns a todas as culturas, apesar de serem explicitados de diferentes formas, como exemplo, apresentam os reforçadores sociais: a “atenção” é um reforçador que favorece a sobrevivência do ser humano, a forma como a atenção é entendida como reforçadora irá variar em função da “história de vida de cada indivíduo”, ou seja, poderão existir indivíduos cuja atenção não se torne relevante para a sua vida, outros irão dar-lhe muito valor e senti-la como um reforçador necessário ao seu desenvolvimento; a “aprovação” do grupo social desenvolve alianças entre o próprio grupo, mas, para isso, é necessário que o grupo aprove os procedimentos do indivíduo. Pode correr o risco de os seus comportamentos não serem aprovados pelo grupo e este ser rejeitado. Os valores da comunidade estão subjacentes na aprovação, ou não, pelo grupo, passando por aquilo “que nem sempre é dito, mas, sem dúvida, é esperado de seus membros”; o “afeto” é um valor importante para a vida em comunidade, é pela afetividade que vai crescendo no grupo social que se edifica a autoestima de cada um dos

indivíduos, as relações são desenvolvidas e intersectadas “por ódio, medo ou amor” e as representações sociais definem o que se deverá “amar, odiar e ter medo” (Mestre, M., e Pinotti, R., 2004,p.8).

Mazzotti, A., (2008) diz-nos que as representações sociais poderão ser um caminho a seguir para ultrapassar o “nível de constatação sobre o que se passa (...) para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expetativas são construídas e mantidas” (p.20), uma vez que funcionam como sistemas de referência capazes de classificar “pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade quotidiana” (p.20-21), constituindo as representações sociais elementos fundamentais para análise das estruturas, que de algum modo, interferem no sucesso do processo educativo. Na continuidade desta perspetiva, no presente estudo, interessa-nos aferir o que os RepEE e os Diretores de Turma pensam, valorizam e se pronunciam sobre a ação que desenvolvem, intrinsecamente marcado pelas representações que possuem acerca desses seus papéis sociais.

## Síntese

Neste capítulo constatou-se que o diretor de turma teve como seus antepassados, o diretor de classe, diretor de ciclo e de curso, com algumas das funções similares às do atual diretor de turma. Todavia aqueles apresentavam uma posição funcional de maior destaque em relação aos restantes docentes, o que não se verifica atualmente na função de diretor de turma, em que é esperado que todos os elementos que constituem o conselho de turma, trabalhem de forma colaborativa com os seus pares.

Utilizando a expressão de Diogo, J. (1998), o diretor de turma, na comunidade escolar, ocupa uma posição de ‘interface’ entre os diferentes atores educativos — professores, alunos, famílias, funcionários, entre outros —, adquirindo um papel de relevância nas interações que estabelece com as famílias/EEs, refletindo-se na sua aproximação ou afastamento dos mesmos.

Para com os professores, o DT tem o dever de os manter atualizados sobre todos os alunos e balizar conjuntamente estratégias conducentes ao sucesso da turma. Para com os alunos,



é-lhes reservada a capacidade de bom relacionamento com os alunos, desenvolvendo nestes uma atitude cívica, de respeito e solidariedade entre o grupo/turma e toda a comunidade escolar.

Como dissemos anteriormente, uma vez que a parte empírica deste estudo trabalha com base nas representações sociais de RepEE, professores e alunos, terminamos este capítulo com uma abordagem teórica sumária sobre representações sociais.

Apresentado e enquadramento teórico que sustenta a problemática em estudo, o capítulo que se segue é o primeiro da parte empírica e mostra o desenho metodológico adotado nesta investigação. A sua descrição desenvolve-se a partir da exposição sobre os procedimentos preparatórios, seguindo-se o processo de recolha de dados e fundamentação epistemológica e metodológica, desenvolvendo-se o modelo selecionado para a análise, através da definição de dimensões de análise, de onde emergiram as categorias e subcategorias cuja análise nos permitiram atingir as conclusões posteriormente apresentadas.



## Parte II

Desenvolvimento do estudo Empírico



## Capítulo 6

Desenho e metodologia da investigação



## Introdução

Realizada a matriz teórica que constitui o referencial desta investigação, debruçamo-nos agora na segunda parte, referente ao desenvolvimento empírico, explanando as decisões tomadas e os caminhos seguidos. Surgem, em primeiro plano, os procedimentos preparatórios para o desenvolvimento da investigação; seguindo-se o processo escolhido para a recolha dos dados, apresentando-se os fundamentos pela opção do estudo de caso, tendo por base os pressupostos teóricos inerentes à metodologia de investigação em educação e à epistemologia das ciências sociais. Por último, clarificamos as técnicas da recolha de dados e de análise da informação. A primeira situa-se fundamentalmente na análise documental, nos inquéritos por entrevista, no pré teste e seleção da amostra. A segunda, análise da informação, processou-se através da análise de conteúdo.

### 1 - Procedimentos preparatórios

Por razões de ordem ética, passamos a designar a escola onde se realizou o estudo por “escola Simpática”, cognominação atribuída pela investigadora por reconhecer que houve nas relações interpessoais estabelecidas uma cultura de acolhimento, familiaridade e entreatada de toda a comunidade escolar contatada, o que facilitou a realização desta investigação.

Logo após o término do primeiro ano do doutoramento, o diretor foi contactado telefonicamente, para se ter a certeza da viabilidade, ou não, da concretização do estudo naquela escola.

Foi referido através do próprio guião e pessoalmente pela investigadora, que todos os dados recolhidos nas entrevistas seriam tratados anonimamente, garantindo-se o sigilo da escola, da informação e dos entrevistados.

Após as autorizações, iniciou-se a investigação que se desenvolveu num período de trinta dias, tendo decorrido entre a segunda quinzena do mês de janeiro e fevereiro de 2012.

Para garantir o anonimato dos respondentes atribuímos a cada um dos professores, diretores de turma, diretor do agrupamento, alunos e representantes dos encarregados de educação, respetivamente a identificação (P-1 a P-16); (DT-1 a DT-8); (Diret. A); (A-1 a A-15) e (RepEE-1 a RepEE-11), em substituição do respetivo nome.

## 2 - Processo de recolha de dados

A primeira recolha da informação empírica foi realizada tendo por base o *corpus* da legislação e do projeto educativo da escola. Estes documentos permitiram-nos obter informações acerca da participação formal-legal dos encarregados de educação no conselho de turma, bem como analisar como é que a mesma está contemplada nos documentos orientadores da escola; estes documentos possibilitaram também desenvolver a caracterização do contexto do estudo.

O pedido de colaboração dos docentes para participarem nas entrevistas foi efetuado antecipadamente e individualmente através de contactos telefónicos/presenciais, para que estes fossem informados sobre o que se pretendia fazer e, simultaneamente, auscultar se tinham ou não disponibilidade/interesse em facultarem a informação que se pretendia para o estudo em vista. Nos contatos estabelecidos, desenvolveu-se uma empatia recíproca entre o entrevistado e o entrevistador, tendo todos apresentado receptividade, disponibilidade e interesse para a realização das entrevistas, procedendo-se naquele momento a um acordo sobre os dias, horas e local mais conveniente para a realização das mesmas. Os RepEEs foram contactados pela investigadora, telefonicamente; aos alunos, para além do contato direto com os mesmos, foi enviado, através do diretor de turma, um pedido de autorização aos EEs para que os seus educandos pudessem ser entrevistados, conforme consta no anexo 2.

As entrevistas realizaram-se após todas as diligências e formalidades consideradas necessárias para a sua aplicação, tendo-se elaborado um mapa para calendarização de acordo com a disponibilidade do entrevistador e dos entrevistados.



No dia da entrevista, e antes de se proceder à realização da mesma, foi entregue ao entrevistado o guião contendo os objetivos do estudo e as perguntas em que o mesmo se baseava.

As entrevistas decorreram num local calmo que favorecia a concentração e o diálogo; os entrevistados foram desenvolvendo os seus argumentos com à vontade, sempre que lhes pareceu pertinente baseavam-se na sua experiência concreta. Todas as entrevistas foram gravadas, após autorização dos entrevistados, garantindo-se formalmente que todos os dados seriam tratados de forma sigilosa; foi igualmente assegurado o anonimato dos entrevistados, como referido anteriormente. As referidas transcrições foram enviadas aos entrevistados para estes se pronunciarem sobre o que havia sido entendido no decurso das entrevistas e, procederem às alterações que achassem convenientes e à validação das mesmas. Os documentos finais constam na íntegra no CD que se anexa a esta investigação.

### **3 - Investigação qualitativa - Estudo de Caso: Fundamentação epistemológica e metodológica**

Pela diversidade de estratégias, técnicas e métodos prescritos nas diversas fontes bibliográficas, o estudo de caso apresenta-se como uma das formas de fazer pesquisa em ciências sociais.

A epistemologia e a metodologia constituem dois campos de análise diferentes, ambas abordam criticamente as práticas de investigação. No entanto, a metodologia teoriza os métodos de investigação, organizando e sistematizando de forma crítica as práticas investigativas, enquanto a epistemologia pertence ao campo da filosofia e se debruça sobre os problemas do conhecimento humano, problematizando acerca da natureza da relação entre o que se sabe e aquilo que se pode vir a saber desenvolve-se na base da objetividade e da subjetividade dos discursos científicos.

Para Afonso, N. (2005), apoiado em vários autores, a epistemologia é considerada “positivista” quando se baseia, basicamente, num modelo unidimensional de construção do conhecimento com base no método experimental, característico das ciências naturais. É um termo

utilizado na caracterização de epistemologias que procuram descrever e explicar aquilo que acontece no meio social, através de acontecimentos regulares que vão acontecendo e de relações causais que se vão desenvolvendo entre os seus componentes. Por outro lado, a epistemologia “antipositivista” considera o mundo social relativista, e que o mesmo só pode ser compreendido por indivíduos que se encontrem diretamente envolvidos com o objeto de estudo (p.27). As concepções antipositivista em ciências sociais, contrariamente às epistemologias positivistas, rejeitam o ponto de vista do observador, não lhe reconhecendo validade no campo da compreensão da atividade humana.

Um projeto de investigação apresenta-se como o resultado de uma reflexão pessoal, elaborada com dispositivos de pesquisa que sejam simultaneamente adequados ao esquema conceitual e ao contexto empírico da investigação e, como refere Afonso, N., (2005), “ trata-se de estudar o que é particular, específico e único” (p. 70), situação que se revê no nosso estudo, pelo facto da participação se focalizar no conselho de turma, de uma determinada escola, num espaço particular, específico e único.

A concretização deste projeto realizar-se-á no quadro da investigação naturalista<sup>61</sup>, que se vai operacionalizar através da metodologia qualitativa sugerida nos estudos de caso<sup>62</sup>; a recolha de dados realizar-se-á, através de entrevistas semiestruturadas complementadas pela observação e análise documental.

Seguindo as ideias de Bogdan, R., e Biklen, S., (1994), consideramos que a investigação realizada apresenta, fundamentalmente, as características de uma investigação qualitativa, uma vez que:

- Tem o ambiente natural como fonte direta na recolha de dados; os investigadores tentam atuar para que aquilo que acontece na sua presença não seja muito diferente do que acontece na sua ausência;
- Os dados recolhidos são em forma de palavras, sendo por isso descritiva;
- Existe preocupação com as perspetivas dos participantes no estudo:

---

<sup>61</sup> Estudo que se caracteriza por “uma investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, N.,2005, p. 43).

<sup>62</sup> “Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (Bassey, 1999, p. 58, cit. por Afonso, N., 2005, p.71).

- Os processos são bastante valorizados;
- Os dados, uma vez que não servem para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, são analisados de forma indutiva permitindo a construção de abstrações à medida que são recolhidos e agrupados.

Na conceção apresentada por Guerra, I., (2006), uma das ruturas verificadas entre as metodologias hipotético-dedutivas e as compreensivas é precisamente no raciocínio que é adotado na análise, o qual se vai refletir em todo o desenvolvimento do processo de investigação, como por exemplo, grelha de análise, formulação de hipóteses a serem trabalhadas até à análise do conteúdo recolhido. Assim, é vulgar, nas metodologias compreensivas, a utilização do raciocínio indutivo, ou seja, através do raciocínio indutivo não existe necessidade de definir e comprovar hipóteses *a priori*, existe sim, necessidade de identificar lógicas de racionalidade e de as confrontar com o modelo de referência.

Na nossa investigação não pretendemos testar hipóteses, nem fazer avaliações, interessamos acima de tudo compreender como se desenvolve a participação dos RepEEs nos conselhos de turma. Assim, para que possamos obter a informação necessária, foram formuladas questões a pessoas intervenientes no processo, de forma a termos acesso às suas representações sobre a participação dos RepEEs nos CT, as suas perspetivas e interesses serão espelhadas nas respostas que se vão registando. Na conceção de Tuckman, B., (1994), como as pessoas são diferentes, as respostas obtidas também têm diferentes perspetivas, o que fará sobressair um quadro ilustrativo do fenómeno em estudo. Para que fosse possível aumentar a neutralidade no processo, construiu-se um guião de entrevista com algumas questões iguais a aplicar aos diferentes intervenientes, para que possamos fazer a triangulação dos dados entre os vários entrevistados. Perspetiva esta que é corroborada por Guerra, M., (2003) e Fontura, M., (2006), quando admitem que a triangulação se efetua não só através dos métodos aplicados mas também através dos sujeitos implicados no processo, uma vez que se está perante indivíduos que pertencem ao mesmo grupo, o que possibilita a obtenção reflexiva da mesma realidade sob diferentes perspetivas. A realidade que nos propomos estudar contempla professores pais/EEs e alunos, cada um dos quais tem uma perspetiva parcial do funcionamento e dinâmica da escola; a visão que cada um dos grupos apresenta é também regulada pelas suas vivências e cultura.

De acordo com Yin, R., (2007), o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo inserido no âmbito da “vida real”, nomeadamente quando não existe uma delimitação clara entre o contexto e o fenómeno. Dado que nem sempre é possível conhecer o fenómeno e o contexto, em situações da vida real poderão surgir muito mais variáveis de interesse do que “pontos de dados”, sustentando-se em várias fontes de evidência, necessitando que se proceda à triangulação dos dados, para uma posterior análise dos mesmos; afigura-se como estratégia eleita pelos investigadores, quando são colocadas questões do tipo “como” e “porquê” (p.19).

Segundo Bogdan, R. e Biklen, S., (1994), os estudos de caso fundamentam-se na observação pormenorizada de um indivíduo, de um acontecimento ou de um contexto, podendo abranger diferentes níveis de obstáculos. Um estudo de caso afigura-se como uma das técnicas preferidas, quer por investigadores experientes ou não, pela facilidade de materialização do estudo num único local, contrariamente aos estudos de casos múltiplos, realizados em múltiplos locais. Os autores apresentam como sugestão, para os investigadores principiantes, a opção por um estudo de caso. A analogia feita pelos autores para o estudo de caso é que este pode adquirir a representação idêntica a um “funil”, ou seja, os investigadores iniciam o estudo exploratório, pela parte mais larga do “funil”; neste período procuram os locais ou pessoas disponíveis para a realização do estudo. Logo que encontrem aquilo que lhes parece interessante, fazem um paralelismo entre o que encontraram quais as possibilidades que têm para concretizar o estudo e, como é que o mesmo poderá ser desenvolvido para alcançar os seus objetivos. Preparam o plano de atuação com a recolha de dados, refletindo e explorando-os, vão tomando deliberações sobre o objetivo do estudo, fazem a gestão do tempo em função do que pretendem investigar e aprofundar. À medida que a investigação no terreno vai avançando poderão surgir novas ideias e, por isso, a necessidade de reformular as questões preconcebidas, adequando-as ao contexto real.

Passando à etapa seguinte, entra-se na parte mais estreita do “funil”, onde, de uma fase exploratória ampliada, surge uma mais restrita, a de análise dos dados recolhidos. Esta conceção analógica vai ao encontro do que já anteriormente havia sido mencionado por Platt (1992a, cit. por Yin, R., 2007), quando refere que a estratégia de estudo de caso se inicia com “uma lógica de planeamento (...)” (p.32) que abrange as técnicas de recolha de dados e das abordagens específicas à sua análise, surgindo como uma estratégia abrangente para a pesquisa de dados.

Como todas as outras estratégias, o estudo de caso tem vantagens e desvantagens inerentes ao processo, referindo a este propósito Yin, R. (2007), que dependem essencialmente de três condições “a) o tipo de questão de pesquisa; b) o controlo que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenómenos históricos, em oposição a fenómenos contemporâneos” (p.19).

Vieira, C., (1999), apoiada em vários autores, refere que a fiabilidade dos estudos de uma investigação qualitativa depende do investigador e da forma como este desenvolve o processo de investigação. Nesta perspetiva os instrumentos assumem uma importância complementar.

A autora elenca e interroga uma série de aspetos que poderão influenciar a fidelidade externa de uma investigação qualitativa: “o estatuto do investigador”, interrogando que posição e que envolvimento poderá desempenhar o investigador dentro do grupo social que é alvo de estudo; “a escolha dos informadores”, sendo igualmente questionados os critérios adotados para seleção dos informadores, na medida em que o seu estatuto social pode manipular e determinar as perspetivas dentro do grupo sobre a realidade em estudo; “as situações e as condições sociais” são questionadas na medida em que o contexto exerce influência na recolha de informação. A autora dá ênfase às condições de recolha de informação, se foi em grupo ou individualmente, na presença de alguém? As relações estabelecidas durante a recolha da informação eram propiciadoras ou não, à recolha da mesma; “os construtos e premissas analíticas” se foram definidos conceitos e categorias de análise? Que teorias estiveram presentes na formulação dos mesmos? Que conceitos foram retificados e os que se mantiveram inalterados? “ Os métodos de análise e recolha dos dados”, aqui a autora pretende que se faça uma explicação exaustiva às técnicas utilizadas, estratégias adotadas para a observação e entrevista, como foram estabelecidos os contatos com os participantes, utilização de gravador, vídeo, se utilizou notas de campo e quando foram elaboradas (Vieira, C., 1999, pp.98-99).

Para garantir uma maior fidelidade dos resultados a autora acrescenta alguns padrões de atuação que poderão ser aceites pelos investigadores qualitativos: proceder às descrições das conversas dos participantes de modo concreto e preciso; envolver mais de um investigador no trabalho de campo; confirmar ou infirmar os registos através de outros informadores locais; confirmação das conclusões através de outros investigadores envolvidos ou através de especialistas

na área; registar a informação obtida através de meios mecânicos, de forma a espelhar o real com maior fidelidade, sem que seja utilizado o recurso à codificação.

A validade não pode ser unicamente conseguida pelas técnicas utilizadas na recolha dos dados, estando porém relacionada com as descrições efetuadas pelo investigador. O conceito de validade tem que ser visto entre a validade interna e externa. Na validade interna, o que é relevante é se o significado que é atribuído pelo investigador está em sintonia com aquilo que os sujeitos percecionam da realidade em estudo. A validade externa relaciona-se com a hipótese de generalização dos resultados obtidos.

### 3.1 - Recursos metodológicos: fundamentação e caracterização dos instrumentos

#### 3.1.1 - ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo Raposo M., (1999), “Documento é todo o objeto elaborado pelo homem para reproduzir ou representar uma pessoa, ideia, sentimento, coisa ou facto” (p.760).

Afonso, N., (2005) faz referência à análise documental, identificando-a como uma pesquisa arquivista e uma das modalidades formalizadas de recolha de dados que consiste “na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da avaliação” (Afonso, N., 2005, p.88). Uma das vantagens desta técnica prende-se com o facto de os dados serem obtidos por processos que não envolvem a recolha direta, a partir dos sujeitos investigados, evitando os problemas produzidos pela presença do investigador.

Esta técnica é utilizada de forma transversal ao percurso investigativo, de acordo com as necessidades da recolha de informação que sustentam as diferentes fases do projeto e centra-se fundamentalmente na análise: de um extenso *corpus* normativo essencial ao enquadramento

formal-legal da participação dos EEs no conselho de turma; do projeto educativo do agrupamento a que pertence a escola em estudo. Neste sentido analisou-se a legislação e procedeu-se à recolha de dados constantes no projeto educativo da escola, para caracterização da população escolar, da escola e do meio.

### 3.1.2 - O INQUÉRITO POR ENTREVISTA

De acordo com os autores Bogdan, R. e Biklen, S., (1994), a entrevista é um processo que se desencadeia de forma intencional e propositada, estabelecendo-se normalmente entre duas pessoas, uma delas ocupa a posição de emissor e a outra de recetor, sendo que o objetivo do recetor é adquirir o máximo de informação sobre o caso em estudo, fornecida pelo emissor.

A investigação qualitativa pode constituir a estratégia predominante para a recolha de dados, como também pode ser usada em complementaridade com outras técnicas de recolha de informação.

De entre as diversas maneiras existentes para classificar a tipologia das entrevistas, Hébert, M.; Goyette, G. e Gérald, B., (1990), apresentam duas que, segundo os seus defensores (Powney e Watts, 1987), podem ser categorizadas de duas formas: uma orientada para a resposta e outra para a informação. A primeira surge quando o investigador consegue manter o domínio no desenvolvimento de todo o processo. Apresenta-se normalmente de forma estruturada ou semiestruturada, situando-se num quadro previamente determinado. A segunda propõe-se apreender aquilo que uma pessoa ou um grupo de pessoas entende sobre determinado assunto ou situação que lhes é apresentada e qual a sua perspetiva sobre o mesmo. Uma entrevista neste âmbito classifica-se como não estruturada, porque não é organizada na ótica do entrevistador, mas sim do entrevistado, uma vez que este tem a liberdade de se exprimir livremente, dizendo o que sabe e pensa sobre o caso em estudo.

Os autores Quivy, R. e Campenhoudt, L., (2005) apresentam-nos como principais vantagens na utilização das entrevistas, o grau de profundidade dos elementos recolhidos para análise, a maleabilidade e a pouca diretividade que os dispositivos mostram, facultando a

aquisição dos testemunhos e respeitando as interpretações dos interlocutores — a sua linguagem e o seu processamento mental.

Para a realização do nosso estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada por considerarmos que a mesma se adequa a esta investigação e para que se pudesse obter dados comparáveis entre os entrevistados.

A investigadora, após leituras efetuadas sobre a temática, pela sua experiência profissional e como mãe, refletiu em algumas das variáveis que lhe suscitaram pertinência e que lhe serviram de apoio à elaboração do guião, e que posteriormente foi submetido ao pré-teste.

### 3.1.3 – PRÉ-TESTE E SELEÇÃO DA AMOSTRA

O guião do pré-teste foi submetido a um grupo reduzido de respondentes com características idênticas à amostra, tendo-se efetuado a aferição dos guiões a seis DTs com reconhecida experiência no cargo, seis professores não diretores de turma, três diretores de turma, quatro alunos e quatro EEs. Foram entregues seis exemplares a cada um dos grupos, mas nem todos responderam o que justifica a diferença de respostas aferidas entre os grupos. Posteriormente, junto deste grupo de respondentes, desenvolveu-se a recolha de informação acerca da facilidade ou dificuldade com que responderam ao guião e da existência de possíveis incorreções na forma ou no conteúdo do mesmo. Ouvidos os elementos dos grupos efetuaram-se as reformulações decorrentes deste processo, submeteu-se o guião ao parecer da orientadora científica para verificar a sua aparente validade de conteúdos, que de forma criteriosa sugeriu algumas alterações, as quais foram efetuadas.

No que respeita à seleção da amostra, pretendemos realizar entrevistas a um universo de cinquenta e um indivíduos, os quais serão subdivididos por dezasseis professores, oito diretores de turma, quinze alunos, onze RepEEs e ao diretor de agrupamento.

A escolha dos sujeitos foi também ela criteriosamente pensada, tendo-se optado pelo diretor do agrupamento, por todos os diretores das turmas de 5º e 6º ano, dois professores por turma, que não desempenhassem a função de diretores de turma, o de maior e o de menor



antiguidade, para que nos fosse possível ver diferentes perspetivas e experiências vividas por cada um deles; dos alunos foram selecionados o delegado e subdelegado de turma, e dos encarregados de educação optou-se pelos dois RepEEs nos conselhos de turma, por ser este órgão o foco da nossa análise a nível da participação. Todos os docentes selecionados se mostraram bastante recetivos à participação no estudo.

Tivemos o cuidado de, no início das entrevistas, esclarecer os sujeitos intervenientes acerca da temática que pretendíamos investigar, da importância da sua participação no estudo e, no final das mesmas, agradecer a colaboração e informamo-los que depois de transcritas as respostas, estas seriam sujeitas a uma reapreciação da sua parte para serem posteriormente efetuadas as devidas alterações.

Por fim, o guião da entrevista foi de novo sujeito à apreciação por parte da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular com o objetivo de ser concedida a autorização para a sua aplicação.

## 4 - Modelo de análise dos dados: Análise de Conteúdo

Segundo Bardin, L. (2007), a análise de conteúdo surge como um agrupado de técnicas de análise das comunicações que aplica procedimentos ordenados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Através das duas linhas de força que envolvem a análise de conteúdo, “desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências” (p.25), poder-se-á compreender e inferir, com maior ou menor facilidade, qualquer forma de comunicação – o silêncio, a repetição ou lapso – tendo sempre por base o código linguístico.

A análise de conteúdo possui duas funções que se poderão ou não desagregar. Assim, na ‘função heurística’, a análise de conteúdo engrandece a experiência exploratória, ampliando o pendor para aquilo que se pretende descobrir, a que o autor apelida de análise de conteúdo “para ver o que dá” (Bardin, L., 2007, p.25). A função “administração da prova”, onde existem hipóteses que na forma de questão ou de afirmação momentânea vão servir de orientação para a realização de uma análise metódica com o objetivo de confirmar ou de infirmar o que se investiga,

reconhecida por ser a análise de conteúdo “para servir a prova” (Bardin, L., 2007, p.25). As duas funções podem existir de forma complementar, surgindo esta situação quando o analista investe num domínio da investigação, ou utiliza o tipo mensagens pouco exploradas, onde simultaneamente falta a problemática de suporte e as técnicas a empregar. Nesta situação as duas funções interagem e complementam-se. Este modelo de análise “às cegas” (Bardin, L., 2007, p.26) – onde se aplicam de forma quase aleatória formas de classificar e inventariar – poderá fazer emergir hipóteses que sirvam de condução para que o analista possa produzir técnicas mais apropriadas à verificação.

Se, à partida, o analista já está focalizado na problemática teórica, ser-lhe-á possível no decurso da investigação projetar novos instrumentos que lhe facilitem novas interpretações. Após leituras sistemáticas das mensagens, existe muitas vezes uma passagem do conteúdo teórico – hipóteses, resultados –, que vão enriquecendo ou transformando e desenvolvendo gradualmente, para as técnicas que se vão burilando progressivamente – lista de categorias, subcategorias e grelhas de análise. Este burilar contínuo evidencia a sensação de dificuldade que existe ao iniciar uma análise, não se sabendo rigorosamente por onde começar.

Ainda segundo Bardin, L. (2007), o analista usufrui da possibilidade de inferência sobre as mensagens que manipula, deduzindo de forma lógica, conhecimentos sobre o emissor ou sobre o seu meio, assemelhando-se no seu procedimento a um “detetive” (ibid.,p.34). Na análise de conteúdo a inferência surge como uma fase intermédia entre a descrição e a interpretação, que permite a transição entre uma e a outra de forma explanada e controlada. A primeira – descrição - anuncia as particularidades do texto de forma resumida após tratamento da mensagem; a segunda – interpretação - aprecia o significado concedido às características da mensagem.

As mensagens serão analisadas através da definição de categorias, como refere o autor, a formulação de categorias não é um processo obrigatório na análise de conteúdo, porém, a maioria da tarefa desempenhada na análise é materializada em torno de uma metodologia de categorização. A categorização emerge através da distribuição dos elementos que constituem o conjunto de análise, por particularização dos conteúdos, seguindo-se um reagrupamento por afinidade, com critérios pré concebidos e por nós referidos como subcategorias. O critério utilizado para a categorização emergiu do enquadramento teórico em que nos sustentamos e da leitura sobre a realidade, procurando, com base nas categorias identificadas, encontrar resposta aos

objetivos que foram definidos para a investigação. O primeiro objetivo da categorização é fornecer uma amostragem global e simplificada dos dados 'brutos'. A análise de conteúdo está alicerçada na convicção de que não existem desvios na categorização aquando da passagem dos dados 'brutos' a dados organizados, por recusa, excesso ou omissão do material existente, mas que revela índices que não eram visíveis anteriormente enquanto dados 'brutos' (ibid, 2007).

De entre a panóplia de qualidades que caracterizam as boas categorias e que Bardin, L. (2007) apresenta, salientam-se: a exclusão mútua, que determina a inexistência de repetição de elementos em mais de uma categoria; a homogeneidade, que significa que no mesmo agrupado categorial só possa existir um registo e uma dimensão de análise; a objetividade e fidelidade são princípios muito importantes na análise de conteúdo e que deverão ser respeitados, significando que as diferentes partes do material deverão ser codificados da mesma forma, mesmo que sujeitos a várias análises; a produtividade que se verifica quando um conjunto de categorias fornece resultados produtivos em inferências, em novas hipóteses e em dados exatos; a pertinência reporta-se à adaptabilidade da categoria ao material selecionado para a análise e ao quadro teórico definido, refletindo as intenções subjacentes na investigação, as questões do analista e a correspondência às características das mensagens. Na análise de conteúdo por nós efetuada foi selecionada a qualidade e pertinência da informação fornecida nas mensagens, assim como a frequência das mesmas para que nos permitisse comparar a informação e efetuar a respetiva análise.

As entrevistas foram sujeitas a análise através de um processo de categorização e codificação das respostas, com o objetivo de fazermos uma redução dos dados, para que nos fosse possível começar a 'afunilar' a informação, de modo a conseguirmos retirar o conteúdo relevante para o estudo. A leitura da bibliografia de referência permitiu que nos familiarizássemos com a informação recolhida nas entrevistas; partindo dos objetivos definidos, decidimos circunscrever as dimensões e categorias de análise. Após uma análise cuidada das diferentes entrevistas foram surgindo as subcategorias tabela 1, a que, em função das dimensões e categorias previamente definidas, foi atribuída uma cor diferente a cada uma delas; posteriormente, foram de novo, lidas com muita atenção todas as entrevistas, tendo-se marcado cada afirmação dos entrevistados com a respetiva cor da subcategoria em que se integrava.

Tabela 1 - Categorização para análise das entrevistas

Dimensão	Categorias		Subcategorias
1 - População alvo	1.1- Caracterização da População	1.1.1- Diretor de agrupamento; Professores e DTs.	1.1.1.1- Habilitação 1.1.1.2- Grupo disciplinar 1.1.1.3- Tempo de serviço 1.1.1.4- Situação profissional 1.1.1.5- Cargos nos últimos 10 anos
		1.1.2- Alunos	1.1.2.1- Que ano frequenta? 1.1.2.2- Que idade tem? 1.1.2.3- Tem retenções? 1.1.2.4- Quantas? Em que nível de ensino?
2 - Modelo de escola	2.1-Modelo de escola como burocracia	1.1.3- RepEes	1.1.3.1- Habilitação 1.1.3.2- Situação profissional 1.1.3.3- Número de filhos 1.1.3.4- Ano escolar frequentado pelos seus filhos
			2.1.1- Racionalidade e eficiência 2.1.2- Centralização das decisões nos órgãos da cúpula 2.1.3- Regulamentação pormenorizada 2.1.4- Previsibilidade de funcionamento com base na planificação 2.1.5- Obsessão por documentos escritos <sup>63</sup> 2.1.6- Atuação rotineira 2.1.7- Impessoalidade nas relações humanas
			2.2-Modelo de escola como Democracia
3- Participação dos RepEes no CT	3.1- Presença dos RepEes no conselho de turma		3.1.1- Conhece o PCT da turma 3.1.2- Toma parte na construção do PCT 3.1.3- Participa na definição de medidas para o sucesso da turma 3.1.4- Participa no CT do princípio ao fim da reunião 3.1.5- Prepara (antes) e analisa (depois) os assuntos tratados no CT com os outros pais. 3.1.6- Nunca reúne com os EEs 3.1.7- Outra (não é relevante a presença dos RepEes)
			3.2- Áreas em que os EEs poderão ter atuação

<sup>63</sup> Segundo Costa, A., (2003, p. 39).

<p>4- Representações dos diferentes atores educativos sobre a participação dos RepEEs no CT</p>	<p>4.1- Benefícios da participação dos EE no CT</p>	<p>4.1.1- Permite a perceção dos problemas da turma                      4.1.2- Possibilita a definição de medidas de atuação conjunta                      4.1.3- Melhora os resultados dos alunos                      4.1.4- Melhora o comportamento dos alunos                      4.1.5- Aumenta o nível de satisfação dos encarregados de educação                      4.1.6- Aumenta o nível de satisfação profissional dos professores                      4.1.7- Abordagem de questões coletivas (a turma)                      4.1.8- Participação diferenciada consoante os grupos sócio culturais                      4.1.9- Facilita a gestão do comportamento da turma                       4.1.10- Ajuda na definição de medidas de apoio adequadas                      4.1.11- Revela preocupação dos EEs com os educandos                      4.1.12- Preparação dos EEs para apoiarem os filhos em casa                      4.1.13- Outra (a presença dos pais desenvolve entre todos os atores, maior coesão nas decisões)</p>
	<p>4.2- Dificuldades de participação dos RepEEs no CT</p>	<p>4.2.1- Nível sociocultural dos RepEEs                      4.2.2- Impossibilidade dos RepEEs estarem presentes nas reuniões                      4.2.3- Participação assumida como coletiva do grupo turma, mas praticada numa vertente individual                      4.2.4- Outra (falta de comunicação entre os EEs)</p>
	<p>5.1- Satisfação no desempenho do cargo</p>	<p>5.1.1- Gostar da função                      5.1.2- Facilidade em interagir e de relacionamento com os diferentes atores</p>
<p>5- Constrangimento (s) / Satisfação dos D T</p>	<p>5.2- Constrangimentos</p>	<p>5.2.1- Muita burocracia                      5.2.2- Pouca autonomia do DT                       5.2.3- Não gostar da função DT                      5.2.4- Dificuldades de comunicação por terem perspetivas diferentes                      5.2.5- A atuação dos pais não é retribuída às solicitações dos professores                      5.2.6- Outra (insuficiente conhecimento do meio)</p>
<p>6- Critérios de atribuição do cargo de DT</p>	<p>6.1- Perfil do Diretor de Turma</p>	<p>6.1.1- Preocupação com o bem-estar dos alunos                      6.1.2- Qualidades Humanas                      6.1.3- Capacidade de comunicação e aceitação do outro</p>
	<p>6.2- Indicação burocrática</p>	<p>6.2.1- Preenchimento de horário docente                      6.2.2- Outra (continuidade)</p>
<p>7- Estratégias de Comunicação entre o diretor de turma e os EEs.</p>	<p>7.1- Formas e meios de Comunicação</p>	<p>7.1.1- Encontros individuais</p>

No decurso da análise de conteúdo efetuada e interpretação dos dados, foram retirados extratos de algumas entrevistas, outras vezes optou-se pela sua transcrição na íntegra, por necessitarmos de evidenciar com maior clareza a ideia expressa pelos entrevistados.

Construímos grelhas, para todas as diferentes dimensões, categorias e subcategorias, em que constam as correspondentes afirmações feitas pelos entrevistados, anexo 5.

## Síntese

A secção que foi apresentada descreve as considerações metodológicas da investigação.

A metodologia qualitativa de estudo deste caso aqui utilizada efetua-se através da análise e descrição das representações, produzidas pelos principais atores educativos, a respeito da participação dos RepEEs no CT.

As técnicas utilizadas para recolha das suas representações incidiram na análise documental, para caracterização da escola e do meio, na aplicação de entrevistas semiestruturadas. A amostra é constituída pelo diretor de agrupamento, todos os diretores das turmas de 5º e 6º ano, dois professores por turma, que não desempenhassem a função de diretores de turma, o de maior e o de menor antiguidade, para que fosse possível verificar diferentes perspetivas e experiências entre estes atores educativos; dos alunos foram selecionados o delegado e subdelegado de turma e os encarregados de educação foram os dois RepEEs nos conselhos de turma.

A análise de conteúdo incidiu na interpretação dos dados recolhidos.

No próximo capítulo apresentar-se-ão os resultados do estudo, através da análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos. Seguindo-se de imediato a identificação das principais conclusões e limitações encontradas nesta investigação.

## Capítulo 7

Análise, interpretação e discussão dos resultados





## Introdução

Neste capítulo, espaço reservado à apresentação e discussão dos dados recolhidos, fazemos uma reflexão aprofundada do trabalho empírico, através da análise e interpretação dos dados obtidos junto dos atores educativos, procurando sempre analisá-los a partir do quadro teórico que referenciamos. Assim o nosso trabalho inicia-se com a divulgação de um trabalho de carácter exploratório, realizado em 2010, tendo sido apresentado e publicado no I Congresso Ibero – Brasileiro<sup>64</sup>. Esta iniciativa revestiu-se de grande importância quer na definição do plano de investigação, quer pelo convívio e interação estabelecida com os diferentes atores educativos, quer ainda, pelas experiências partilhadas e pela auscultação de outros trabalhos que foram expostos.

De seguida, apresenta-se a forma como se organizou o capítulo, iniciando-se com a caracterização do meio, onde se faz uma abordagem ao contexto socioeconómico e social onde a escola se insere; passando-se à caracterização da mesma, através de uma reflexão dos modelos/imagens organizacionais da escola, para que nos fosse possível a sua identificação numa perspetiva organizacional; procedeu-se à caracterização da amostra sobre a qual recai a análise do estudo. Segue-se a interpretação e discussão dos resultados apresentados que sustentam a parte empírica desta investigação, onde se pretende verificar se existe participação dos RepEEs no CT, ou não, e qual o significado da sua presença neste órgão; identificam-se depois as áreas em que os EEs poderão ter maior participação para que exista de facto cooperação entre a escola e a família; segue-se uma análise às representações dos diferentes atores - pais, professores, DTs, alunos e RepEEs - sobre a participação dos RepEEs no CT; simultaneamente, pretende-se conhecer quais os benefícios e impedimentos à participação dos RepEEs no CT; após isto realiza-se uma análise se sobrevivem, ou não, constrangimentos no desempenho do cargo de direção de turma e se os mesmos dificultam ou, se até remetem para segundo plano o exercício da função que lhes é atribuída; tentamos seguidamente perceber quais os critérios que estão presentes na atribuição do

---

<sup>64</sup> Bento, P. (2010). Cidadania como princípio da participação parental, “Espaço Público da Educação: Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional ” numa organização conjunta do Fórum Português de Administração Educacional (Portugal), da Associação Nacional de Política e Administração Educacional (Brasil) e do Fórum Europeu de Administradores de la Educación (Espanha).

cargo de DT, se o mesmo é atribuído tendo por base o perfil do docente, ou, pelo contrário, se é atribuído de forma discricionária, só para preenchimento de horário, não tendo em conta a responsabilidade que transporta; de seguida, pretende-se verificar se existe comunicação entre o DTs/EEs e qual a forma mais utilizada pelo DT para manter este elo de comunicação entre a escola e a família/EE.

Por fim descrevem-se as principais conclusões que nos foram proporcionadas pela análise interpretação e discussão dos resultados, seguidas das limitações encontradas ao longo da investigação.

## 1 - Caraterização do contexto

### 1.1 - Caraterização do meio

Da consulta e análise realizada ao Projeto Educativo da Escola (PEE), constata-se que a escola ‘Simpática’ está inserida na zona do Planalto Beirão, apresentando a sua área envolvente características simultaneamente rurais e urbanas.

A área geográfica do Agrupamento é constituída por 15 freguesias, cuja população residente é de 12 071 habitantes, sendo 6321 mulheres e 5750 homens (INE, 2011).

Dos problemas sociais apresentados pelas diversas freguesias, destacam-se os casos de disfunções familiares e de alcoolismo.

As freguesias distam da sede de concelho aproximadamente 4 km a mais próxima, e 15km a mais distante. As distâncias quilométricas, em relação à escola sede, evidenciam dificuldades, nomeadamente no que diz respeito aos transportes.

O concelho ao qual pertence o Agrupamento da escola “Simpática” tem um notável passado histórico, conforme atestam os vestígios de peças de cerâmica e inscrições românicas. O património natural inclui pontos de interesse, como a praia fluvial, o “penedo oscilante” ou “penedo cama” e as águas mineromedicinais.

A sua economia tem por base a agricultura, as pessoas dedicam-se essencialmente à criação de gado e ao cultivo de milho, vinho, castanha e azeite. Constatou-se ainda que, ao nível socioprofissional, a maioria das mães são domésticas, muitas delas realizam tarefas agrícolas como ajuda ao rendimento familiar. O emprego dos pais também apresenta pouca diversidade, sendo essencialmente a construção civil e o emprego em algumas unidades fabris do concelho o que mais se destaca, existindo, no entanto, algumas situações de EEs que desempenham a sua atividade profissional a nível dos quadros superiores.

Existe também uma forte ligação com o poder local autárquico, com o tecido empresarial, associações socioculturais, recreativas e desportivas do concelho.

## 1.2 - Caraterização da Escola “Simpática”

A sua origem remonta ao ano de 1962. No ano letivo de 2002/2003 passou a sede do Agrupamento de Escolas, integrando 18 escolas do 1.º CEB e 7 Jardins-de-infância.

É composta por 4 blocos: A, B, C e D, está inserida num complexo escolar que envolve a Escola do 1.º Ciclo da localidade e a Escola Secundária, atualmente sede de Agrupamento.

Os blocos A e B comportam as salas de aula, Biblioteca, sala de diretores de turma, sala de apoios educativos, sala de professores, os Serviços de Administração Escolar, papelaria, reprografia, uma sala de convívio (bufete), um pequeno ginásio, uma sala de atividades de apoio ao jardim-de-infância, apetrechada com materiais lúdicos - didáticos variadíssimos e a sala de pessoal. No que diz respeito ao bloco C, é composto por 2 campos de jogos ao ar livre e balneários. No bloco D situa-se o refeitório, uma sala de arrumos e uma central térmica. Há, ainda, a salientar a existência de logradouros e espaços ajardinados.

Verificam-se algumas situações passíveis de serem melhoradas a nível do aproveitamento escolar, recaindo algumas das preocupações detetadas sobre: o “insucesso escolar/reduzida qualidade do sucesso educativo; insuficiente domínio da língua portuguesa; pouca motivação para aprender/interesses divergentes dos escolares; falta de hábitos de trabalho, métodos de estudo e de atenção/concentração; baixa escolaridade e nível sociocultural da maioria dos encarregados de

educação com reflexo nas expectativas académicas dos alunos; participação e colaboração insuficientes por parte dos Encarregados de Educação no processo de ensino-aprendizagem; comportamentos desajustados (formação pessoal e social dos alunos) ” (Projeto Educativo da Escola, 2011, p.3).

De entre as prioridades de intervenção do agrupamento destaca-se a dinamização das relações escola-meio para um maior envolvimento da comunidade educativa, podendo manifestar-se na melhoria dos apoios socioeducativos, na promoção e frequência escolar e na diminuição do abandono escolar. A participação ativa dos pais e encarregados de educação evidencia-se como uma estratégia comum a incentivar pela escola, de forma a promover o sucesso e melhorar a qualidade do mesmo.

## 2 - Componente humana

A comunidade escolar é constituída por todos os atores que integram as escolas pertencentes ao Agrupamento da Escola ‘Simpática’, existindo entre as diversas escolas, cooperação e partilha de experiências.

Através do Projeto Educativo da Escola (PEE), pode inferir-se que a proveniência da maioria da população estudantil é de um meio sociocultural e económico desfavorecido, apresentando, em situações pontuais, um nível elevado de pobreza, chegando mesmo a ser impeditivo da satisfação das necessidades básicas como alimentação e vestuário, levando a que os EEs estimulem a mão-de-obra infantil, para minimização de algumas das suas necessidades, o que se reflete no abandono escolar precoce e no absentismo.

O número total de alunos a frequentar o ensino básico e secundário é de 1633, como se pode observar no gráfico 1.

**Gráfico 1 - Total de alunos matriculados no município  
Por nível de ensino**



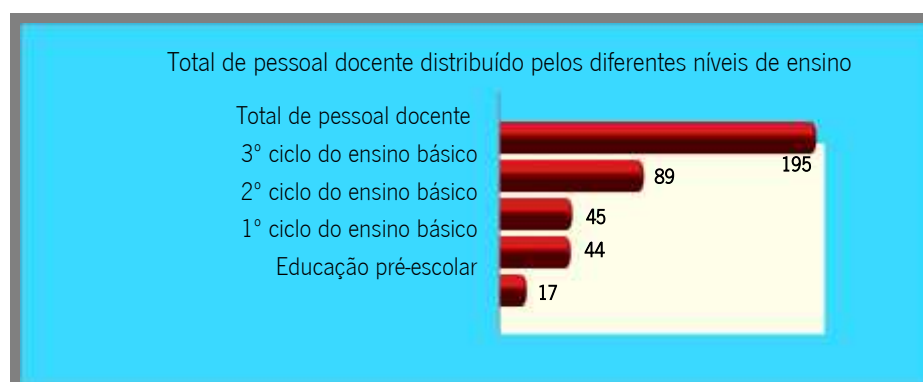
Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009/2010)

No Agrupamento onde se integra a escola “Simpática”, constata-se em termos percentuais, a seguinte frequência de alunos pelos diferentes níveis de ensino: Educação pré-escolar – 19,41%; 1.º CEB – 30,56%; 2.º CEB – 17,09% e 3.º CEB – 32,95%.

O pessoal não docente que exerce funções nos diferentes ciclos e níveis de ensino totaliza um universo de 83 indivíduos distribuídos pelas diversas escolas do concelho.

O número total de pessoal docente é de 195, distribuído pelos diferentes níveis de ensino ministrado, como se pode observar no gráfico 2.

**Gráfico 2 - Total de pessoal docente distribuído  
pelos diferentes níveis de ensino**



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009/2010)

Os docentes ao nível do ensino público apresentam a seguinte distribuição em termos percentuais: Educação pré-escolar – 8,72%; 1.º CEB – 22,56%; 2.º CEB – 23,08% e 3.º CEB – 45,64%.

## 2.1 - Caracterização da amostra

Para caracterização dos entrevistados, efetuou-se um levantamento dos dados profissionais referentes ao ano letivo de 2011/2012, permitindo-nos uma visão geral da amostra selecionada, As variáveis selecionadas para identificar a amostra referente ao diretor de agrupamento (Diret. A), diretores de turma e professores não diretores de turma, são as seguintes: – género; habilitações literárias; grupo disciplinar; tempo de serviço; situação profissional e cargos desempenhados nos últimos 10 anos, os quais se encontram registados nas tabelas: 2;3;4.

Vejamos então,

Tabela 2 - Elementos caracterizadores do diretor de agrupamento

Género	Habilitação	G. Disciplinar		Tempo de serviço	Situação profissional	Cargos desempenhados nos últimos 10 anos
M	Lic.	260	Edu. Física	18 Anos	Q. Escola	Vice-Presidente do agrupamento da escola 'Simpática'; coordenador do desporto escolar; relator na avaliação; diretor de agrupamento

Através dos dados registados na tabela 2 verifica-se que é um docente do sexo masculino; licenciado; do grupo 260 – Educação Física –; tem 18 anos de serviço; pertence ao quadro de escola e já desempenhou uma panóplia de funções que lhe concedem elevada experiência profissional.

Tabela 3 - Elementos caracterizadores dos diretores de turma

Diretores de Turma	Género	Habilitação	Grupo Disciplinar		Tempo de serviço	Situação profissional	Cargos desempenhados nos últimos 10 anos
DT-1	F	Lic.	220	Port e Inglês	20 Anos	Q. Escola	DT; Coordenadora dos DT
DT-2	F	Lic.	230	Mat.e Ciên.	17 Anos	Q. Escola	Representante do PES; DT
DT-3	M	Lic.	260	Educ. Física	16 Anos	Q. Zona	DT; Representante da CPCJ; Representante grupo; Coordenador Desporto Escolar
DT-4	F	Lic.	250	E.Musi	18 Anos	Q. Escola	DT; Coordenador Departamento; Representante grupo
DT-5	F	Lic.	230	Mat.e Ciên.	26 Anos	Q. Escola	DT; Coordenadora dos DT; Coordenadora do Ensino Recorrente; Presidente Conselho Pedagógico
DT-6	F	Lic.	260	Educ. Física	18 Anos	Q. Escola	DT; Coordenadora Departamento
DT-7	F	Lic.	240	EVT	13 Anos	Q. Escola	Quase sempre DT; Clubes
DT-8	F	Lic.	220	Port e Inglês	12 Anos	Q. Escola	Sempre DT

Após análise da tabela 3 verifica-se, a partir da informação facultada pelos oito DTs, que ao nível das habilitações todos os DTs possuem como habilitação a licenciatura; o cargo de direção de turma foi desempenhado por todos os DTs nos últimos dez anos; constata-se que as direções de turma foram atribuídas com maior incidência a docentes dos grupos 220, Português e Inglês; 230, Matemática e Ciências e 260, Educação Física (com 2 direções de turma por grupo) respetivamente, seguindo-se o grupo 240, Educação Visual e tecnológica e 250, Educação Musical (com 1 direção de turma) respetivamente, apenas um dos respondentes é do sexo masculino. Todos os DTs demonstram possuir uma considerável experiência profissional, situando-se entre o intervalo de [12 e 26] anos de serviço; apresentam uma situação profissional estável, todos eles pertencem ao quadro de escola; nos últimos dez anos têm desempenhado cargos de grande responsabilidade, onde se inclui a DT, dos oito DTs, cinco têm desempenhado funções de coordenação.

Passando-se à tabela seguinte, caracterização dos professores que não desempenham atualmente funções de DT, como se pode constatar:

Tabela 4 - Elementos caracterizadores dos professores (não DT)

Prof. Não D.Turma	Gênero	Habilitação	G. Disciplinar		Tempo de serviço	Situação profissional	Cargos desempenhados nos últimos 10 anos
P-1	F	Lic.	210	Port./Fra	37	Q. Escola	Coord. dos DT; DT; Presidente C. Pedagógico; Diretora da Biblioteca
P-2	F	Mestre	240	EVT	37	Q. Escola	Coord. Departamento; Rep. CPCJ; Repre. grupo; Rep. Segurança Social
P-3	F	Lic.	200	Hist.	23	Q. Escola	DT; Conselho Executivo; Direção
P-4	M	Lic.	240	EVT	18	Q. Escola	DT; Coord. Departamento
P-5	M	Lic.	240	EVT	16	Q. Escola	DT
P-6	F	Lic.	220	Inglês	19	Q. Escola	DT; Coord. Departamento
P-7	F	Lic.	290	E.MRC	7	Contratada	Rep. de grupo
P-8	F	Lic.	910	E. Espec.	10	Contratada	Nunca teve cargos
P-9	F	Lic.	200	História	28	Q. Escola	Rep.grupo; Rep. Segurança Social; DT
P-10	F	Lic.	230	Mat.Cie	24	Q. Escola	Rep.grupo; DT; Coord. dos DT
P-11	F	Lic.	230	Mat.Cie	10	Contratada	DT
P-12	F	Lic.	240	EVT	22	Q. Escola	DT; Coord. PROSEP
P-13	M	Lic.	230	Mat.Cie	18	Q. Escola	Coord. PES; Rep. Grupo
P-14	F	Lic.	220	Inglês	12	Contratada	DT
P-15	F	Lic.	220	Inglês	13	Q. Escola	Sub Coord.; DT
P-16	F	Lic.	220	Inglês	22	Q. Escola	Coord. Departamento; Rep grupo; Avaliadora

A análise efetuada à tabela 4, correspondente à caracterização dos dezasseis professores não DTs, observamos que três docentes são do sexo masculino e treze do sexo feminino. Ao nível das habilitações académicas, uma docente possui o grau de Mestre, todos os outros têm a licenciatura; verifica-se que após os critérios de seleção da amostra, o grupo com maior incidência para as entrevistas recaiu nos docentes dos grupos 240; 230; 220; 200 – Educação Visual e Tecnológica; Matemática e Ciências; Português e Inglês e História e Estudos Sociais – quase todos os docentes têm uma experiência profissional considerável. Um dos docentes tem sete anos de serviço, dois com dez e um, com doze anos, estes docentes são contratados, não tendo por isso uma situação muito estável; todos os outros têm entre os [13 e 37] anos de serviço e pertencem ao quadro de escola; os cargos desempenhados são diversos. Uma docente referiu que nunca teve cargos e três outras que apenas têm desempenhado a função de DTs. Para caracterização dos alunos utilizaram-se as variáveis: – género; ano frequentado; idade e retenções –, como se pode observar:



Tabela 5 - Elementos caracterizadores dos Alunos

Alunos	Género	Ano frequentado	Idade	Retenções	
				Sim	Não
A-1	F	5º Ano	10		X
A-2	F	5º Ano	10		X
A-3	M	5º Ano	10		X
A-4	M	5º Ano	10		X
A-5	M	5º Ano	10		X
A-6	F	5º Ano	10		X
A-7	F	6º Ano	11		X
A-8	F	6º Ano	11		X
A-9	F	6º Ano	11		X
A-10	M	6º Ano	11		X
A-11	F	6º Ano	11		X
A-12	F	6º Ano	11		X
A-13	M	6º Ano	12		X
A-14	F	6º Ano	11		X
A-15	F	6º Ano	11		X

Na tabela 5 referente à caracterização dos quinze alunos, observa-se que cinco são do sexo masculino e dez do sexo feminino; seis, frequentam o 5º ano de escolaridade e têm dez anos, nove, andam no 6º ano; um, tem doze anos e, oito, têm onze anos; nenhum aluno apresenta retenções.

Para caracterizar a amostra dos RepEEs foram utilizadas as variáveis: — género; habilitação; situação profissional; n.º de filhos e ano de escolaridade.

Tabela 6 - Elementos caracterizadores dos RepEEs

RepEEs	Género	Habilitação	Situação profissional	Nº filhos	Ano de escolaridade		
					Pré Escolar	2º EB	3º CEB
Rep-1	M	Mestrado	Técnico Superior	2	X	x	
Rep-2	M	9º Ano	Auxiliar de Ação Educativa	2			X
Rep-3	F	9º Ano	Empregada fabril	2		X	
Rep-4	F	9º Ano	Desempregada fabril	4		XX	XX
Rep-5	F	12º Ano	Empregada fabril	2		X	X
Rep-6	F	12º Ano	Bancária	1		X	
Rep-7	F	6º Ano	Desempregada	2		X	
Rep-8	M	12º Ano	Empregada fabril	2	X	X	
Rep-9	F	Mestrado	Professora	2		X	X
Rep-10	F	12º Ano	Comerciante	2	X	X	
Rep-11	F	12º Ano	Empregada fabril	1		X	

Por fim, apresenta-se na tabela 6 a caracterização dos onze RepEEs, verificando-se que três são do sexo masculino e oito do sexo feminino; as habilitações são variadas: dois, têm o mestrado; cinco, o 12º ano, três, o 9º ano e um, o 6º ano de escolaridade. No que concerne à situação profissional, apenas dois, estão desempregados; quanto ao número de filhos, dois EEs referiram ter um filho, todos os outros têm dois filhos, à exceção do Rep-4 que tem quatro filhos; o nível de escolaridade frequentado pelos filhos situa-se com maior frequência no 2º ciclo.

### 3 - Caracterização da escola

Para que possamos caracterizar a escola em estudo e enquadrá-la num modelo/imagem organizacional, procedeu-se à sua análise, tendo por base os modelos/imagens apresentados no enquadramento teórico.

Assim, definimos como categoria de análise 'modelo de escola'.

#### 3.1- Modelo de escola

A análise aos modelos/imagens de escola presentes neste estudo empírico vão-se consubstanciar nas características definidas por Costa, A. (2003) — no capítulo 1 — e que nos vão possibilitar a identificação da escola como uma organização. Sendo possível observar, na análise aos discursos dos sujeitos entrevistados, algumas evidências caracterizadoras dos modelos/imagens de escola.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise, interpretação e discussão das mesmas.

##### 3.1.1 - VISÃO HARMONIOSA DA ORGANIZAÇÃO

A característica 'visão harmoniosa da organização', após triangulação dos dados, foi evidenciada por dois entrevistados: diretor de agrupamento (Diret. A) e por um DT. Vai consubstanciar-se na teoria das relações humanas, onde existe preocupação e valorização das pessoas, dos grupos da participação e com a realização pessoal e profissional dos trabalhadores na organização (Costa, A., 2003).

Como refere o diretor de agrupamento,

“A escola, todo o agrupamento tem que ser uma família, um sítio de partilha, um espaço onde se criam amizades, toda esta partilha todo este envolvimento, cria como eu disse há bocado, uma grande amizade ente as pessoas.” (Diret. A, tem 18 anos de serviço)

As palavras do diretor de agrupamento deixam transparecer uma ‘visão harmoniosa da organização’, referindo mesmo que, a escola tem que ser uma família’, onde deverá existir participação, cooperação e empenhamento, onde as pessoas se sintam bem, é também um espaço onde se criam amizades.

A mesma opinião é partilhada pelo DT-5 quando menciona que,

“Todos nós temos direito à nossa opinião, a participar nos assuntos que nos dizem diretamente respeito e a poder intervir, trabalharmos todos em prol de que tudo corra bem, acreditando na boa-fé de todos. Trabalhamos para um bem comum, que é o quê? O sucesso educativo dos nossos alunos.” (DT-5, tem 26 anos serviço)

Também o DT-5 considera que a escola é um espaço onde todos têm o direito de expressar a sua opinião e de intervir democraticamente, salvaguardando a ‘boa-fé’ de todos os seus membros, uma vez que trabalham em prol dos mesmos objetivos, o sucesso educativo dos alunos e a construção de uma sociedade mais justa.

### **3.1.2- ESPAÇO PARTILHADO E VALORIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO HUMANO**

A escola, nesta subcategoria de ‘espaço partilhado e valorização do comportamento humano’, surge como um espaço onde se favorece a interação entre os membros da organização escolar, verifica-se isto em, quatro respostas: de um professor, de um DT e duas do diretor de agrupamento.

Na continuidade da entrevista com o Diret. A refere-se que,

“A escola é um espaço onde se convive diariamente com colegas e funcionários e outras pessoas, onde existe partilha e onde as pessoas têm de ser reconhecidas no seu trabalho para que possa existir um ambiente agradável e de satisfação entre todos.” (Diret. A, tem 18 anos serviço)

Opinião que é intensificada pela DT-2 quando diz que,

“Ao poderem exprimir nas reuniões o que pensam, ao serem respeitados os interesses de todos os pais/EEs, é uma forma de democracia.” (DT-2, tem 17 anos serviço)

Verifica-se nas narrativas expressas, que existe preocupação com os comportamentos humanos, através da valorização e respeito pelos membros da organização — professores e funcionários — para que exista bom ambiente entre os mesmos, e para que as pessoas se sintam bem no seu local de trabalho. Privilégia-se a partilha, o diálogo e o convívio, procurando-se respeitar os interesses de todos, onde os RepEEs no CT, podem apresentar aquilo que os mobiliza a estarem presentes neste órgão.

### 3.1.3- VALORIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INFORMAIS

Os comportamentos informais revelam preocupação para o Diret. A, que ao longo da investigação manifestou sempre grande apreensão com o comportamento dos agentes educativos e as relações que se estabelecem no interior da organização escolar.

Como se pode analisar de novo, no depoimento do Diret. A,

“Os RepEEs acabam sempre por nos dar dicas na reunião de CT... às vezes, estamos ali completamente à-vontade, apesar de ser uma reunião formal, a conversa acaba por ser informal, por vezes até mais para conhecermos o outro lado da família porque nós conhecemos os alunos aparentemente, mas depois desconhecemos as suas condições sócio económicas.” (Diret. A, tem 18 anos serviço)

Constata-se uma predisposição deste docente em dar atenção e escutar aquilo que os RepEEs têm para dizer, através da valorização dos comportamentos informais, do à-vontade que se estabelece entre estes atores, o que é reforçado por aquilo que alude Sarmiento, T., (2002) “ A forma como os contextos se organizam instaura um conjunto de relações de grupos, de poderes e de resultados” (p.127). Isto é, quer sejam reuniões formais ou contextos informais espera-se que a presença dos RepEEs no CT seja assim desenvolvida, retirando-se o máximo de informação, muitas vezes, de conversas que aparentemente poderão não ser relevantes, mas como ele próprio refere, ‘acabam sempre por nos dar dicas’, deixando elementos importantes sobre os alunos, suas famílias e que poderão ajudar a delinear estratégias de atuação e de reforço mais incisivas sobre os alunos.

### 3.1.4 - DEFINIÇÃO DE UMA AÇÃO CONJUNTA, RESPEITANDO OS INTERESSES DOS OUTROS

Surgiram nesta subcategoria seis respostas: cinco de professores e uma do diretor de agrupamento, verificando-se após triangulação dos dados, que os EEs já evidenciam ter uma ação mais interventiva na escola.

Como referem os P-1 e P-7 ao dizerem que,

“Os pais são mais interventivos, mais ouvidos, em muitas situações que é necessário decidir no agrupamento, para que se possa respeitar também os seus interesses.” (P-1, tem 37 anos de serviço)

“Porque os pais podem dar o seu ponto de vista e contribuir para o funcionamento da escola, não se limitando só à perspetiva de professores e diretores mas também integrando a perspetiva dos pais.” (P-7, tem 7 anos serviço)

Observa-se, pelo que foi sendo manifestado ao longo das entrevistas por estes professores, o modelo/imagem de escola como democracia, através do contributo que os pais podem dar ao funcionamento da escola, não ficando esta, apenas e só, como refere o P-7, ‘ limitada à perspetiva

dos professores e diretores'. A atitude dos pais já se revela 'mais interventiva' e também já são 'mais ouvidos' P-1, o que se vai consubstanciar nas características referidas por, Costa, A. (2003).

O diretor de agrupamento, por sua vez, afirma:

“Posso-lhe garantir que a diretoria que eu represento funciona de facto bem, as pessoas conversam, nós ouvimos tudo (...) sempre na procura do acordo entre os professores e a direção e até entre os pais e a escola.”  
(Diret. A, tem 18 anos serviço)

Constata-se que existe preocupação, por parte do órgão da direção, em ouvir tudo aquilo que os EEs pensam, na tentativa de conciliar esforços que sirvam os interesses de todos os intervenientes na ação educativa.

Na análise aos modelos de escola, dados os indicadores evidenciados, estamos perante um modelo/imagem de escola como democracia. No entanto, surgem outros indicadores que nos obrigam a pôr em causa, se estaremos face a um modelo puro de escola democrática, senão vejamos, as subcategorias que se seguem.

### 3.1.5 - CENTRALIZAÇÃO DAS DECISÕES NOS ÓRGÃOS DA CÚPULA

Nesta subcategoria, verifica-se a conceção de um professor que, ao referenciar a sua opinião sobre a burocracia instalada na escola, tenta de imediato desculpabilizar a escola pela mesma, indicando que a burocracia não se deve propriamente à gestão da escola.

Como se pode constatar,

“Agora é tudo muito burocrático, também a gente sabe que vem de cima e não da escola em si, são regras e as pessoas andam desmotivadas com tudo isto (P-12, tem 22 anos serviço).”

Este professor revela uma opinião sobre a caracterização da escola, tendencialmente burocrática, em que as decisões se encontram centralizadas 'nos órgãos da cúpula', onde se

presume que exista uma subcarga de trabalho burocrático por parte dos docentes, o que se reflete na desmotivação profissional dos mesmos.

### 3.1.6 - OBSESSÃO POR DOCUMENTOS ESCRITOS

Esta característica burocrática foi evidenciada por um professor e um DT, como fator que intervém negativamente no desempenho profissional, como docente e como DT, respetivamente.

Como se pode observar no depoimento deste professor,

“As solicitações burocráticas que nos assolam diariamente e que depois não têm valor nenhum (...). A escola por sua vez acrescenta mais uns documentos para justificar determinadas atuações, verificando-se uma duplicação ou triplicação de documentos, sem valor, e que nos absorvem muito.” (P-1, tem 37 anos serviço)

Esta característica apresentada por Costa, A. (2003) da ‘obsessão por documentos escritos’, surge diariamente como refere o P-1 ‘as solicitações burocráticas que nos assolam’ Também Lima, L. (2003) – no capítulo1 – diz que esta imagem é muito refletida nas escolas portuguesas.

Observação idêntica é feita por um DT que sente a burocracia como um impedimento na atuação da sua função de DT, mencionando que,

“A carga burocrática com que nos deparamos dificulta em grande parte o desenvolvimento da nossa ação como DT, aliás, muitas vezes até fica para trás a melhor parte do nosso trabalho como DT, que é o relacionamento com os alunos (...) o excesso de documentos e as datas a cumprir deixam-nos absorvidos.” (DT-2, tem 16 anos serviço)

A obsessão pelos documentos escritos continua a ser uma realidade, absorvendo quase na totalidade a disponibilidade pessoal e profissional dos professores, deixando-os até um pouco mais distantes daquilo que melhor tem a direção de turma, que é o relacionamento com os alunos, como refere este DT.



A escola em estudo enquadra-se tendencialmente no perfil de uma escola de cariz democrático, como já havia sido referido anteriormente, no entanto, não deixa de ter uma mancha burocrática, considerando-se por isso, que o modelo democrático não está implementado de forma ‘pura’ e que esta escola desenvolve um modelo de escola compósito; ou seja, umas vezes assume-se com práticas democráticas, outras vezes revela desenvolver a sua ação através das solicitações burocráticas. Segundo refere o P-1, usam-se procedimentos ‘que depois não têm valor nenhum’ e, por sua vez, a escola ‘acrescenta mais uns documentos’ como forma de justificar determinadas atuações’, o que vai intensificar ainda mais o trabalho dos professores, com uma ‘duplicação ou triplicação de documentos’.

De entre os vários indicadores para a burocracia, a centralização das decisões nos órgãos da cúpula e a obsessão pelos documentos escritos foram aqueles que se revelaram mais evidentes na caracterização deste modelo/imagem de escola.

Na análise efetuada à caracterização da escola, não se encontraram indicadores que nos levassem a enquadrar a escola em qualquer um dos outros modelos estudados.

#### 4 - Participação dos RepEES no conselho de turma

Na dimensão participativa dos representantes dos encarregados de educação no conselho de turma, como temos vindo a refletir, verifica-se com Silva, P. e Stoer, S., (2005) que “estamos aqui, de novo, perante uma situação que aponta iniludivelmente para uma dimensão de atuação coletiva, de defesa de interesses gerais (...)” (p.18), dito de outra forma, pretende-se que a atuação dos RepEES no CT seja de franca amplitude representativa de todos os pais/EEs e que a mesma se desenvolva na defesa dos interesses do grupo/turma.

Porém, e como revela Lima, J. (2002), “Hoje, um debate rigoroso sobre a natureza da cidadania e do seu exercício no campo educativo, deve incidir, não tanto sobre a necessidade de dar voz aos pais, no interior do sistema educativo, mas antes sobre como permitir a expressão desta voz, no interior desse sistema” (pág.145); ou seja, a presença dos RepEES no CT evidencia-se como uma forma de permitir, no interior do sistema educativo, que a voz das famílias/EEs seja

manifesta, através dos seus representantes, revelando-se este local apropriado para que os RepEEs, conjuntamente com os professores, possam definir formas congruentes de atuação permitindo que a voz dos EEs não seja suprimida, ora por inibição, ora por falta de espaço. Contudo, não se percebe muito bem, tornando-se curioso compreender quais os assuntos e em que momentos, a voz destes atores educativos pode ser expressa. Assim, definimos como categorias de análise a ‘presença dos RepEEs no CT’ e as ‘áreas em que os EEs poderão ter atuação’.

#### 4.1 - Presença dos RepEEs no conselho de turma

Através da presença dos RepEEs no CT e da sua ação, poder-se-á perceber se de facto existe ou não participação dos mesmos neste órgão, se existe, como se processa, em que tipo de participação se insere, se não existe, o que poderá estar subjacente a esta inexistência participativa.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise, interpretação e discussão das mesmas.

##### 4.1.1 - CONHECE O PCT DA TURMA?

Da análise efetuada a esta subcategoria constata-se que responderam doze entrevistados: um professor; um DT e dez RepEEs, existindo unanimidade entre as respostas.

Verifica-se, segundo o P-9, que os RepEEs,

“Dão também a sua opinião, o projeto curricular já vai todo delineado, não é, se for preciso ser reformulado, pede-se o contributo do RepEEs. Talvez por ser uma linguagem mais específica, mas eles aceitam aquilo que nós quisermos.” (P-9, tem 28 anos de serviço)

De acordo com o P-9, verifica-se que os RepEEs conhecem o PCT e que dão opinião sobre o mesmo, ou melhor, só manifestam a sua opinião se for necessário reformular alguma situação, mas, por outro lado, também refere que os RepEEs ‘aceitam aquilo que nós quisermos’, no que respeita ao PCT, em que a sua voz poderia ser também “significativa, do ponto de vista educativo e pedagógico (...)” (Lima, J., 2002, p.143), o que nos leva a questionar: De que forma se desenvolve a participação dos RepEEs no conselho de turma? Que conceções de participação têm os professores? Face à ‘cooperação’ de concordância e aceitação que os RepEEs adotam no CT poder-se-á dizer que de acordo com Parteman (1970, cit. por Diogo, J., 1998, p.69), estamos perante uma “*pseudoparticipação*”, ou seja, a falta de poderes decisórios com que estes atores se defrontam para que a sua ação seja considerada neste órgão, leva-os a desenvolver uma atitude de concordância com tudo o que lhes é apresentado. Sendo a presença dos RepEEs neste órgão uma alternativa há presença de um coletivo de EEs, a sua participação direta poderá constituir aquilo que foi referido por Diogo, J., (1998), já citado nesta investigação, — ‘um fosso entre as decisões e os decisores’— uma vez que estes atores assumem sempre uma postura de concordância com aquilo que o DT apresenta, podendo em algumas situações, esta atitude de concordância não traduzir a vontade de todos aqueles que representam.

Também é referido pela DT-2

“Eles ficam a conhecer o tema do projeto curricular de turma e eu penso que depois as Rep.EEs divulgam os temas aos outros EEs, penso eu, porque os miúdos depois em termos de trabalho eles têm todo o interesse!”  
(DT-2, tem 17 anos serviço)

O DT-2 menciona que os RepEEs ficam a conhecer o PCT e que provavelmente devem comunicar o tema do projeto aos outros EEs, refletindo-se no conhecimento e no trabalho que os alunos vão desenvolvendo e simultaneamente no interesse que demonstram pelo mesmo.

Opinião que é corroborada pelas RepEE-5 e 9, ao afirmarem:

“Eu sei que nos foi entregue, eu li-o.” (RepEE-5)

“Sim conheço, está na net. Sim, nós estamos presentes, no início dão-nos a conhecer o PCT, o plano das atividades como vai decorrer durante o ano. Noutras reuniões dizem-nos como está a decorrer nós opinamos sobre os mais variados temas.” (RepEEs-9)

O RepEEs-5 confirma que o PCT lhe foi entregue e que o leu, opinião idêntica é referida pela RepEEs-9, confirmando ter conhecimento do PCT, acrescentando ainda, que lhe foi dado também dado a conhecer o plano anual de atividades do agrupamento, documento orientador da vida da escola e da autonomia da mesma, existindo por isso conhecimento das atividades que se encontram agendadas para serem desenvolvidas no agrupamento.

#### 4.1.2 - TOMA PARTE NA CONSTRUÇÃO DO PCT?

Observa-se no universo da amostra que na perspectiva de ‘toma parte na construção do PCT?’, se obtiveram dezasseis respostas: dois DTs e um RepEEs referem que os RepEEs tomam parte na construção do PCT, os restantes foram unânimes em referir que os RepEEs não participam na construção do mesmo, o que se vai corroborar, na questão anterior, com a postura de concordância dos RepEEs no CT, aceitando tudo aquilo que o DT lhes apresenta.

As palavras proferidas pela RepEEs-8 e os DT-3 e DT-4 denotam a existência de alguma participação dos RepEEs na construção do PCT, o que se poderá justificar com a atitude assumida pela diretora de turma, verificando-se que,

“A própria DT tem procurado para nós lhe darmos ideias para tentar promover a nível de temas outras atividades (...) viagens de estudo trabalhos que iriam desenvolver baseado em certos temas e os pais participaram.” (RepEEs-8)

“Existe colaboração dos pais no PCT, de acordo com a problemática sentida os EEs deram muitas sugestões.” (DT-3, tem 16 anos serviço)

“Sim, em termos de sugestões sim.” (DT-4, tem 18 anos serviço)

No entanto, surgem opiniões contrárias, de quatro DTs, dois professores e sete RepEEs, das quais apenas selecionamos as que se apresentam,

“Eu acho que não, não! É mesmo muito raro, é mesmo muito raro.” (DT-1, tem 20 anos serviço)

“No fundo, isso é um bocadinho utópico, quem faz o PCT é o DT, prepara muito bem a reunião, leva a ata quase completamente elaborada, (...) mas em relação aos pais se colaboram na elaboração do PCT eu acho que não, não sinto muito isso não de todo.” (DT-7, tem 13 anos serviço)

“É certo que o projeto curricular de turma é do conselho de turma, mas geralmente quem faz o PCT é o DT.” (DT-6, tem 18 anos serviço)

“Não dei participação nenhuma isso já é feito na escola.” (RepEEs-11)

Como nos é dado perceber pelas declarações dos diferentes atores presentes no CT, verifica-se não existir participação dos mesmos na construção do PCT, contrariando-se o que é suposto no Decreto-Lei n.º 6/2001<sup>65</sup>, que o PCT deverá ser “concebido, aprovado e avaliado (...) pelo conselho de turma” (artigo 2.º, ponto 2). Apresentando a escola um perfil democrático e simultaneamente também com alguma tendência burocrática, porém, não cumpre o estipulado neste normativo. Como nos diz o DT-7 ‘pois quem faz o PCT é o DT’, opinião que também é confirmada pelo DT-6 e RepEEs-11, o que nos sugere dizer que os documentos quando chegam à reunião já vão todos preenchidos. Se a ata vai elaborada, sem que os RepEEs estejam presentes, como refere o DT-7, é natural que a ação destes atores seja esquecida, daí, provavelmente não existir espaço para que os RepEEs participem.

A ausência de participação dos RepEEs no PCT, também é reforçada pelos P-2, P-13 e RepEEs-10, agora numa perspetiva um pouco diferente da anterior. Aqui são os RepEEs que não participam, embora lhes seja solicitada a sua opinião, como se pode verificar:

“Designadamente nessas 3 turmas, a dada altura o diretor de turma pergunta sempre se eles têm alguma coisa a dizer e não surge nada e não tem surgido nada.” (P-2, tem 37 anos serviço)

“Só que muitas vezes os pais entram nas reuniões, mudos e saem calados. Eles não trazem ideias para serem debatidas, tratadas ou melhoradas. (P-13, tem 18 anos serviço)

“Ninguém deu contributo para a sua elaboração (RepEEs-10).”

---

<sup>65</sup> De 18 de Janeiro, define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo.

É mencionado pelo P-13 que os RepEEs, nas reuniões de CT, assumem uma postura de indiferença, não apresentam questões para serem discutidas, levando-nos a refletir que o desconhecimento dos RepEEs sobre as formalidades desenvolvidas neste órgão é constrangedor e, como tal, limitador, para os mesmos. Por outro lado, ao aperceberem-se que os documentos estão pré concluídos, poderão pressupor que a sua atuação já não tem cabimento, diminuindo-lhes a vontade e a possibilidade de participação. Assim, e como diz Lima, J. (2002), pensamos que a ação do DT no CT é muito importante e que “deverá implicar, sobretudo, dar-lhes a possibilidade de manifestarem e fazerem valer os seus desejos” (Lima, J., p.145); ou seja, se os pais tiverem um espaço de ação, que neste caso é o CT, será mais fácil conseguir que estes atores se manifestem e possam apresentar as suas intenções. Um contexto de abertura propiciará que a sua ação se efetue, em que reconheçam que a sua participação é efetiva, não se limitando a subscrever aquilo que o DT fez e que é dado como concluído naquele órgão.

#### 4.1.3 - PARTICIPA NA DEFINIÇÃO DE MEDIDAS PARA O SUCESSO DA TURMA?

Este ponto é analisado com base em nove entrevistas: dois professores, dois DTs e cinco RepEEs. Após a análise dos depoimentos mais significativos desta subcategoria verificamos que os RepEEs colaboram na definição de medidas para o sucesso da turma, como se pode confirmar:

“Uma das participantes é bastante ativa, participa bastante.” (DT-2, tem 17 anos serviço)

“Participa, fala, diz a sua opinião, exprime-se com muita facilidade e fala coisas muito corretas, mas às vezes utópicas porque não é possível concretizá-las na prática, mas sim, dá a sua opinião.” (DT-7, tem 13 anos serviço)

Existem conselhos de turma em que a participação dos RepEEs ‘é bastante ativa’, segundo o DT-2, sendo em algumas situações referenciada como utópica, como menciona o DT-7. O importante é que exista reflexão deste elemento, em determinado momento, sobre a turma, na definição de medidas que visem o sucesso da mesma, podendo de alguma forma despoletar outro

tipo de observação por parte dos docentes. Retomando-se a tipologia de participação de Lima, L. (2003), já anteriormente evocada, no capítulo 5, esta atitude poder-se-á ajustar ao critério do envolvimento, numa forma de participação ativa, caracterizada pelo empenhamento individual ou coletivo dos seus membros, merecendo destaque a relevância da apresentação de propostas, tendo como referência a defesa dos interesses dos alunos.

Surgem, no entanto, opiniões contrárias de dois professores, ao referirem que os RepEEs no CT adotam uma postura de ouvintes, não se evidenciando a sua ação na melhoria do sucesso da turma, como se pode observar,

“Não participam, ouvem, não sinto que haja assim um aspeto muito positivo no sentido em que venham para melhorar as coisas, ou para darem opiniões ou sugerirem atividades não têm acontecido isso.” (P-12, tem 22 anos serviço)

“A experiência dos pais nas reuniões intercalares é para esquecer, porque não trazem nada de novo, não acrescentam nada, são presenças sem substrato, não adicionam nada a nada, vão ali fazer aquela figura formal e não acrescentam nada, e não só aqui, desde que essa figura foi implementada eu notei isso e noto e é a opinião também dos colegas.” (P-4, tem 18 anos serviço)

O depoimento proferido pelo P-4 revela um radicalismo e não-aceitação da presença destes atores no CT, podendo a sua atitude ter reflexos na participação dos RepEEs naquele órgão. Contudo, não se sabe qual a causa que possa estar associada a esta inibição participativa dos RepEEs nos CT, levando-nos a questionar: não estará a postura dos RepEEs também dependente da ação desenvolvida pelos DTs quando levam tudo já feito para a reunião? Como foi referido no subponto (5.1.2- Toma parte na construção do PCT?) pelos DT-7, DT-6 e RepEEs-11, dificultando assim a participação destes elementos.

Verifica-se ainda nas declarações dos RepEEs-4; 11 e 7 que assumem uma atitude de participação, quando esta lhes é solicitada, como se pode observar,

“Sim participo, quando me pedem a minha opinião.” (RepEE-4)

“Quando me pedem sugestões também as dou.” (RepEE-11)

“Sim, também dou as minhas opiniões quando me pedem quando tenho oportunidade deixo as minhas dicas pois eles permitem que nós façamos esse tipo de intervenção.” (RepEE-7)

As RepEEs revelam-nos uma opinião contrária, enquadrando-se esta participação na tipologia de participação de Lima, L. (2003), também no critério do envolvimento, na modalidade de participação reservada, caracterizada pela atitude cautelosa adotada pela RepEEs. Ao referirem-se a ténues opiniões, não se revela uma participação ativa como anteriormente, mas também não é passiva, de desprendimento com os assuntos tratados; porém, a forma ténue como reagem até passa despercebida perante os elementos do CT, levando-os a considerar que não participam.

A questão da participação dos RepEEs no CT revela, em algumas situações, uma certa fragilidade entre os depoimentos, que são apresentados por cada um dos entrevistados, levando-nos a refletir que os RepEEs não atuam da mesma forma em todos os CT. Os docentes são diferentes nos diversos conselhos de turma e os RepEEs também são diferentes, com diferentes graus de escolaridade e diferentes concepções, verificando-se que mostram também diferentes capacidades de atuação perante os assuntos apresentados.

#### 4.1.4 - PARTICIPA NO CONSELHO DE TURMA DO PRINCÍPIO AO FIM DA REUNIÃO?

Realizada a reflexão, análise e triangulação dos dados, verificam-se dezanove respostas: dez professores, sete DT e dois RepEEs

Como se poderá constatar pelos depoimentos selecionados,

“A parte em que os pais estão presentes é mais de mera informação, (...).Nós temos os pais nos conselhos de turma determinado tempo 5 minutos, ouvem determinadas informações e depois vêm-se embora. “Mas não há legislação que diga que os pais têm de sair a meio das reuniões intercalares, estas reuniões não são de avaliação, são de balanço, para se ver como os alunos estão a evoluir, por isso até era bom a presença dos Rep.EEs. (Investigadora) ”.Pois é, mas criou-se este estigma e os pais são convidados a sair.” (P-2, tem 37 anos serviço)



“A presença dos representantes dos encarregados de educação é quase esporádica, de 5 ou 10 minutos, depois vão-se embora parece que só vão assinar o formalismo.” (P-4, tem 18 anos serviço)

“Os pais só estão presentes numa pequenina parte da reunião em que se fala do projeto curricular.” (P- 16, tem 19 anos serviço)

Refletindo e analisando a permanência que os RepEEs têm no CT, verifica-se que não existe tempo suficiente para que estes atores possam familiarizar-se com os assuntos agendados, daí, provavelmente, o seu distanciamento participativo neste órgão. O P-2, quando questionado pela investigadora sobre a saída dos EEs a meio das reuniões intercalares, referiu que se criou um ‘estigma’ sobre a presença destes elementos na reunião, levando ao convite para se ausentarem da mesma, sendo este aceite por eles. O P-4 revela-nos que o tempo de permanência destes atores no CT é de ‘5 ou 10 minutos’, o que vem corroborar com o tempo referido pelo P-2 e P-16, parecendo que apenas vão para cumprir o formalismo a que estão sujeitos.

No entanto surge discordância, dos P-13 e P-15, relativamente ao tempo de permanência que é permitido aos RepEEs no CT, embora cumpram os normativos internos, como se pode verificar,

“O pai só está até ao meio da reunião quando se fala de avaliação são convidados a sair e eu, nesse aspeto, nem concordo muito, porque acho que a nível de avaliação eles também poderiam emitir opinião.” (P- 13, tem 18 anos serviço)

“Tendo em conta o que acontece atualmente nos conselhos de turma, às vezes até custa convocar, poderão estar a trabalhar e a perder horas de trabalho e virem e depois “é boa tarde e até já!” Custa um bocadito e nós sabemos das dificuldades hoje em dia.” (P-15, tem 13 anos serviço)

Verifica-se no depoimento do P-13, que não concorda com esta postura da escola, pois acha que os RepEEs deveriam estar presentes até ao final da mesma e poderem emitir a sua opinião sobre a avaliação dos alunos. O testemunho do P-15 é revelador daquilo que grande parte dos docentes sentem quando veem os EEs ausentarem-se da reunião; ou seja, até custa fazer uma convocatória para os RepEEs estarem presentes, terem de pedir à entidade patronal para saírem,

sujeitarem-se a todos os formalismos daí resultantes e depois chegarem à reunião e, como diz o P-15, '(...) boa tarde e até já!'

Seguindo-se os depoimentos dos DTs,

“ Só acho que está mal, se está consagrado na lei, eu não percebo porque se pede ao encarregado de educação para sair e eu digo-lhe já, como pai não assinava uma ata que eu não estivesse até ao fim da reunião.” (DT-3, tem 16 anos serviço)

A postura adotada na escola, quanto à presença dos RepEEs no CT, causa alguma revolta no DT-3, referindo que não assinaria a ata da reunião se não estivesse presente até ao fim da mesma.

Por seu lado a DT-6, declara pouco à-vontade quanto à presença dos RepEEs na reunião,

“Quando estão os encarregados de educação contemo-nos mais um bocadinho e se calhar, ou deixamos para tratar quando os encarregados de educação saem, ou se têm que ser tratados com o encarregado de educação é um bocadinho mais soft.” (DT-6, tem 18 anos serviço)

Este constrangimento poderá ser um sentimento desenvolvido pela falta de confiança e algum distanciamento que tem sido fomentado entre a escola e os RepEEs no CT, sobre os assuntos tratados naquele órgão. Como diz o DT-7, quando existe “confidencialidade” os pais são convidados a retirarem-se, ou, como refere o DT-6, os assuntos tratam-se ‘um bocadinho mais soft’. Esta falta de confiança demonstrada, poderá, quando instalada, ser prejudicial para o relacionamento entre as duas instituições; como diz Davies, D. (1997), os professores necessitam de ser mais imaginativos e eficazes para alcançarem as famílias, evitando um relacionamento de falta de confiança.

Se uns aceitam como normal, quando lhes solicitam a saída pouco tempo depois de terem entrado, como se pode constatar nos depoimentos dos RepEEs,

“Na última reunião, eu e a outra mãe que me acompanha nesta tarefa, como disse ao princípio, ausentámo-nos da sala 10 minutos depois de a reunião ter iniciado, quando iam abordar a situação desses alunos problemáticos, pediram-nos para sair.” (RepEEs-6)

Outros sentem frustração, como se pode verificar

“Na última reunião, (...). Estive lá dentro 10 minutos, senti que ia lá só dar um recado de alguma coisa e depois tinha de vir embora, eu não sinto que a voz dos pais seja algo de muito importante (...). Eu apareço porque quero perceber a escola em que a minha filha anda onde ela aprende. Sobre tudo, conhecer os professores e falar com eles. Eu confesso que me sinto um bocado frustrado, e penso o que é que eu vim aqui fazer hoje?” (RepEE-1)

Existem Rep.EEs pouco sensíveis ao tempo de permanência e à forma como lhes é solicitada a sua saída da reunião, dez minutos depois de entrarem, aceitando como normal e com naturalidade; outros há, que consideram a sua ida a estas reuniões um desencanto e insatisfação, sentem-se como ‘moços de recados’ e como diz o RepEE-1’ eu não sinto que a voz dos pais seja algo de muito importante’, esta importância poderá refletir-se na importância que é dada à sua presença nas reuniões de CT. Continuando com a tipologia de participação de Lima, L. (1988) já anteriormente evocada, este tipo de participação enquadra-se no critério da regulamentação na participação não-formal, é um modelo de participação que surge pelos consensos que se vão estabelecendo entre a escola que a impõe e os RepEEs que vão aceitando, constitui-se numa tradição a adoção deste procedimento, contudo, é um modelo de participação que deverá constar nos documentos internos da instituição.

#### **4.1.5 - PREPARA (ANTES) E ANALISA (DEPOIS) OS ASSUNTOS TRATADOS NO CT COM OS OUTROS PAIS?**

Após reflexão e análise dos dados, identificaram-se dez respostas: de seis professores; um DT e três RepEEs. Demonstra existir coerência entre os depoimentos, quando referem que não há relacionamento entre os EEs e os seus representantes, logo também não poderá existir, preparação antes e análise depois dos conselhos de turma com todos os EEs, como se pode confirmar pelos testemunhos selecionados.

“Não existe feedback dos outros pais, portanto as pessoas vivem afastadas e não se conhecem minimamente, não há muitas vezes esse contacto com os representantes.” (P-6, tem 19 anos serviço)

Não se verifica a realização de reuniões para preparação e análise dos assuntos tratados em conselho de turma. Na opinião do P-6 não existe relacionamento entre os EEs, muitas vezes nem se conhecem, o que poderá explicar a ausência de feedback entre RepEEs e os restantes EEs.

Para o P-13 a presença dos pais no CT é mais um dever de cumprir o que está previsto no normativo, do que participação ou envolvimento.

Assim como se pode verificar:

“Eu penso que o envolvimento seria maior se após a reunião esse pai contactasse com os outros e fizesse chegar o que se tratou no conselho de turma e vice-versa (...),é como eu lhe disse á bocadinho, a presença dos pais no CT é mais o cumprimento normativo, do que participação ou envolvimento.” (P-13, tem 18 anos serviço)

Ou seja, parece que os pais também assumem a sua presença no CT na base do cumprimento de uma norma, vão porque têm o dever de comparecer nas reuniões, cumprindo assim o que está estipulado superiormente, mas não participam; Poder-se-ia considerar existir participação ou envolvimento dos pais/EEs, se houvesse troca de informação entre os EEs e os RepEEs sobre o que se passa nas reuniões e posteriormente, se em conjunto refletissem medidas e formas de atuação que favorecessem os alunos e que facilitassem a função do professor, contribuindo para maior sucesso escolar dos discentes.

Nas palavras do RepEEs-6 e DT-1, poder-se-á concluir que,

“Lá está, no que me toca, se não houver uma conversa com os outros pais/EEs para levarmos à mesa da reunião assuntos referentes à turma, e não tem havido participação nesse sentido.” (RepEEs-6)

“Se os pais se reunissem todos, falassem e se os seus representantes levassem ideias ou sugestões ou até críticas para a reunião, penso que aí funcionava e depois ao contrário, mas penso que isso não acontece.” (DT-1, tem 20 anos serviço)

Opinião que também é reconhecida pelo P-13, verificando-se que existe muita falta de interação entre todos os EEs e os seus representantes, não sendo possível retirar o proveito da presença dos RepEEs no CT como um benefício para todos os alunos da turma.

#### 4.1.6 - NUNCA REÚNE COM OS EES?

Da reflexão e análise que se segue, pode-se inferir que as catorze respostas: cinco de professores, três DTs e seis RepEEs, mostram conformidade nos depoimentos, ao referirem que os RepEEs nunca reúnem com os outros EEs, como se pode observar pelos testemunhos selecionados,

“Os RepEEs, uns 90% dos casos, nunca reúnem com os pais para os auscultarem, sobre a realidade da turma dos problemas e questões que são necessárias debater nos conselhos de turma.” (P-3, tem 23 anos serviço)

“Era suposto que esse representante contactasse com os outros encarregados de educação, ou os restantes encarregados de educação contactarem com ele, mas isso não acontece.” (P-14, tem 12 anos serviço)

“Não se reúnem com os outros pais e está sempre tudo bem, eu já fui representante e também não levava grande contributo, para dizer a verdade.” (DT-1, tem 20 anos serviço)

“Eu participo no conselho de turma, como RepEEs, e deveria trazer e levar o feedback das reuniões e nada disto se passa. Só quando são problemas muito grandes é que os pais se juntam e nem sempre, não existe disponibilidade para tanta burocracia.” (P-15, tem 13 anos serviço)

Os depoimentos selecionados, na perspetiva das representações feitas pelos professores, revelam que na generalidade os RepEEs raramente reúnem com os outros EEs, para tratarem de assuntos/problemas que possam afetar a turma; como diz o P-15 ‘só quando são problemas muito grandes é que os pais se juntam e nem sempre’, referindo que não apresentam disponibilidade para dar cumprimento a tanta burocracia.

Seguem-se as falas dos RepEEs que apresentaram a sua experiência no desempenho do cargo, verificando-se que,

“Não, nunca reuni com os outros EEs, mas ainda estou a tempo.” (RepEEs-1)

“Não. Só com os EEs que me perguntam, além do mais também não tenho os contatos dessas pessoas, no fundo estas reuniões perdem-se pois não há esse diálogo entre todos os EEs.” (RepEEs-2)

“A maioria deles, não tenho os seus contatos. (...) Só dois ou três é que me vêm procurar como é que a reunião decorreu, mais nada.” (RepEEs-3)

“Eu depois disto, nunca me reuni com os outros EE, já sou EE há dois anos e, também o fui três anos noutra escola e nunca reuni.” (RepEEs-7)

As suas representações denotam que teoricamente todos sabem como deveriam agir perante a função que desempenham, no entanto, a sua atitude de passividade é notória e comum entre eles.

Os RepEEs foram todos categóricos ao referirem que nunca se reuniram com os outros pais, apresentando como argumento que nem sequer têm os contatos dos outros pais para que os possam contactar. E como diz o RepEEs-2, no seu essencial a presença dos RepEEs no CT perde-se pela inexistência de diálogo entre todos os EEs, sendo que apenas os RepEEs presentes ficam conhecedores do que se passa neste espaço. Verifica-se que na realidade a função representativa destes atores é duplamente balizada: por um lado, pela representação que assumiram dos próprios EEs no CT, mas pela falta de relacionamento que se observa entre os EEs e os RepEEs, os alunos não usufruem da suposta e desejada interação que deveria existir naquele órgão, entre os professores e os RepEEs na procura de resolução para os problemas da turma. Reconhecendo-se que se os RepEEs não reunirem com os outros EEs, ficam sem condições de apresentarem no CT as questões reais da turma, por sua vez presentes, e tomando contato com a realidade apresentada no CT, detêm informações sem que estas sejam partilhadas por todos os EEs, para que possa existir partilha de informação e consenso de atuação conjunta, se necessário; por outro lado, como representantes dos direitos dos seus educandos, que, enquanto menores e, face aos normativos que têm sido reproduzidos — desde o Decreto-lei 75/2008 ao 137/2012 — os alunos

do 2º ciclo foram retirados dos conselhos de turma, onde eles próprios poderiam ter uma palavra sobre aquilo que os afeta diretamente, na defesa do seu próprio sucesso. No entanto, e segundo o Decreto-Lei 137/2012, art.º 44.º, os representantes de alunos dos 3º ciclo e secundário podem estar nos CTs respetivos. O mesmo artigo refere ainda que, no momento em que for debatida a avaliação individual dos alunos, apenas estarão presentes os professores.

#### 4.1.7 - OUTRA (NÃO É RELEVANTE A PRESENÇA DOS REPEES)

Da análise e reflexão às representações feitas verificam-se dez respostas contributivas para este ponto: cinco DTs, um professor e quatro RepEEs. As mesmas denotam coerência quando referem que a presença dos pais no CT, não tem sido relevante nem contribui para que possam existir benefícios da sua presença naquele órgão, como se pode ler nos depoimentos selecionados.

“Não adianta muita coisa, por exemplo, no meu caso as representantes têm vindo sempre, uma até é professora do primeiro ciclo e mesmo ela não traz contributos” (DT-1, tem 20 anos serviço).

“Não é muito viável, é mais um formalismo para dizerem que os pais têm direitos, mas é igual vir ou não vir, quando vêm também não dão qualquer contributo nunca se resolveu nada.” (DT-1, tem 20 anos serviço)

Verifica-se nos testemunhos do DT-1, que a presença dos RepEEs no CT se reflete no cumprimento de um normativo, o direito que é dado aos pais de estarem presentes no CT, mas na realidade a sua atuação não tem dado contributos aquele órgão, ou seja, os reflexos da sua atuação não se veem nem se sentem.

Por outro lado, o DT-7 apresenta outro indicador que poderá dificultar a participação dos RepEEs no CT,

“Porque os pais também não têm expectativas em relação à escola, eu acho que não têm trazido nada de novo aos alunos, em termos de participação dos pais no CT.” (DT-7, tem 23 anos serviço)

A referência feita pelo DT-7 à falta de expectativas dos pais em relação à escola, enquadra-se nos problemas verificados aquando a caracterização do meio em que a escola se insere, onde a baixa escolaridade e nível sociocultural da maioria dos encarregados de educação poderá, de alguma modo, ter consequências na postura dos pais/EEs e dos seus representantes no CT.

O DT-8 e o P-15, referem ainda que,

“Eles estão lá, mas a sua presença é nula.” (DT- 8, tem 12 anos serviço)

“É o que eu disse, eles estão lá, marcam presença mas não vejo que participem, são indiferentes, não são ativos.” (P-15, tem 13 anos serviço)

Como expõe o DT-8, ‘a sua presença é nula’, o que é corroborado pelo P-15, quando referem: ‘mas não vejo que participem, são indiferentes’. Socorrendo-nos de novo da tipologia de Lima, L. (2003), poder-se-á enquadrar no critério do envolvimento, a atitude dos RepEEs no CT, revelando-se como uma forma de participação passiva, onde através da alienação, indiferença e da carência de informação, não intervêm. Perante a organização, esta estratégia de participação é considerada como não envolvimento, onde os RepEEs, como minoria representada no CT, poderão não querer assumir consequências pela sua ação, declinando para os professores as decisões e propostas que possam ser tomadas, porém não significa que a sua atitude não possa ter algum impacto na turma.

O DT-6, pela sua experiência nos CT, refere que,

“Há já alguns anos que ando nisto e já há meia dúzia de anos que os pais se fazem representar nos conselhos turma, os alunos e o ensino tem estado a piorar, por isso é que eu não estou a ver qual o benefício dos pais no CT.” (DT-6, tem 18 anos serviço)



Na perspectiva deste DT-6, o ensino está cada vez pior, o que já se verifica há alguns anos, não se justificando por isso a presença dos RepEEs no CT.

Situação que também é sentida pelo RepEEs – 6, quando afirma,

“Embora seja representante dos pais, nunca os outros pais se abeiraram de mim para falarem sobre certas ocorrências que possam existir.” (RepEEs-6)

Após a reflexão às declarações dos entrevistados, verifica-se que na generalidade a presença dos pais no CT não apresenta algo que se reflita no desempenho dos alunos e que tenha influência na sua atitude face à escola; ou seja, a presença dos RepEEs no CT, ainda não acrescentou nenhum contributo naquele órgão.

## **4.2 - Áreas em que os EEs poderão ter atuação**

Este espaço permite – nos verificar em que ‘áreas os EEs poderão ter maior atuação’, para que exista uma atitude coordenada e de cooperação entre a escola e a família, e onde a sua ação possa refletir empenhamento e cooperação com a instituição escolar.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise, interpretação e discussão das mesmas.

### **4.2.1 - PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES PROMOVIDAS PELA ESCOLA**

Constata-se pelo cruzamento da informação, nas onze respostas obtidas: através de seis professores, três DT e dois RepEEs, que não existe congruência entre os testemunhos selecionados quanto à participação dos EEs nas ações desenvolvidas pela escola.

Como se pode verificar,

“Houve uma festa de Natal aberta à comunidade, os pais vieram e viram os seus filhinhos a fazer apresentações, no final degustaram aquilo que trouxeram (...).Os pais adoraram, confraternizaram, conheceram muitos docentes que não conheciam, os professores confraternizarem com todos os alunos e as suas famílias.” (DT- 5, tem 26 anos serviço)

Segundo o DT-5, os EEs aderiram com satisfação à festa de Natal promovida pela escola, contribuindo com géneros para que pudesse existir um momento de confraternização entre a comunidade escolar e as famílias. Este encontro permitiu que EEs e professores tivessem oportunidade de se conhecer, enquanto atores intervenientes no processo educativo.

No que se refere à adesão dos EEs, nas ações desenvolvidas pela escola os Prfs-16 e 13, relatam pouca adesão dos EEs para estas iniciativas verificando-se que,

“Tem havido aqui algumas ‘conversas de pais’, vai a convocatória para casa e eles não aparecem portanto o envolvimento deles faça-se o que se fizer para muitos é nulo.” (P-16, tem 22 anos serviço)

“Uma escola com 200 alunos apareceram 10 pais, em questões importantes para os filhos sobre o crescimento, a sexualidade e os pais não aparecem.” (P-13, tem 18 anos serviço)

Os Profs-16 e 13 apresentam opinião diferente quanto à participação dos EEs nas ações desenvolvidas pela escola, referindo que os pais não aparecem mesmo que os temas sejam de interesse e de reconhecida importância para a criança, o que demonstra, segundo os professores, ausência e desinteresse dos pais perante as ações que a escola desenvolve tendo em vista o sucesso dos jovens.

Já os RepEEs apresentam outra perspectiva, quanto às ações que a escola propõe:

“Eu acho que a escola deveria desenvolver ações que envolvesse os pais na definição dos temas, este intercâmbio e participação dos pais na vida escolar dos filhos é importante, eu não sinto isso nesta escola, não sei como são as outras mas nesta eu não sinto isso.” (RepEE-1)

O RepEEs-1 apresenta uma opinião divergente, relativamente às ações desenvolvidas pela escola, referindo que estas deveriam ser propostas pelos pais, para que assim se enquadrassem nas suas reais necessidades, sente que é importante o intercâmbio e partilha entre a escola e a família, no entanto, depreende-se nos seus argumentos que existe uma lacuna nesta escola a este nível.

O RepEEs-2 confirma a existência de ações para orientação dos pais em casa, não identificando qual é o grau de adesão dos EEs às mesmas.

“Tem havido umas reuniões para os pais virem, fala-se como educar o seu educando atitudes que os pais deverão ter nomeadamente verificando a assiduidade, a caderneta escolar, para verem se alguma coisa de errado se passa com o seu educando.” (RepEE-2)

Verifica-se a existência de diferentes graus de satisfação nas necessidades e visão dos RepEEs quanto aos temas e processo de seleção das ações para os pais/EEs; se para uns, ser a escola a propor, sem os consultar, não lhes causa problemas, para outros, o contributo dos pais na seleção dos temas das ações que lhes são dirigidas revela-se um fator importante, para a sua presença nas mesmas.

#### 4.2.2 - CONTATAR COM FREQUÊNCIA OS DT

Verificou-se, após análise realizada a esta subcategoria, sincronia entre as oito respostas (de cinco professores, um aluno e dois RepEEs) relativamente à necessidade dos EEs manterem contato frequente com o DT, para que possam estar informados e atuarem perante as necessidades apresentadas pelos seus educandos e as propostas da escola, para superação das mesmas, sendo que para isso,

“Tem de haver uma dialética entre estes elementos, eu acho que são estes os mais importantes para que o sucesso seja conseguido.” (P-5, tem 16 anos de serviço)

Nas palavras do P-5, o sucesso dos alunos passa pelo diálogo entre o EE e o DT, o que se vai consubstanciar nas palavras de Honoré, S. (1980), já referido no capítulo 2, quando menciona que os pais e professores têm o dever de colaborar com a escola, estão juntos na missão de educar ‘as mesmas crianças’, sendo uma tarefa comum que deverá ser desenvolvida em conjunto.

É através do diálogo e contato sistemático com o DT que muitas vezes se poderão evitar problemas graves e conseguir sucesso das crianças e jovens.

“Eu acho que há de tudo, há pais que se relacionam bem, há outros que estão de costas voltadas para a escola e geralmente são os pais que mais deviam estar de mãos dadas com a escola porque os meninos precisam.”  
(P-15, tem 13 anos de serviço)

Segundo o testemunho do P-15, se existem pais que são sensíveis à necessidade de manterem um relacionamento mais próximo com o DT, outros há que ‘estão de costas voltadas para a escola’ e na maioria das vezes são os que mais necessitam de vir à escola. A este propósito, e como consta no capítulo 2, Davies, D. *et al.* (1989) alertam-nos para a ausência de comunicação entre a escola e a família e o efeito negativo dessa falta no desenvolvimento dos jovens.

Salienta-se o depoimento de um aluno em ‘jeito de apelo’, o qual lembra que os pais/EEs devem

“Vir de vez em quando falar com os professores, saber do nosso desempenho.” (A-13)

Também os RepEEs-9 e 10, são unânimes nos seus deveres para com a escola e os seus educandos, ao referirem que,

“Devemos contatar com frequência o DT, pois o que preocupa realmente muito hoje em dia é o comportamento e, se esses comportamentos foram ditos claramente, só não se age se não se quiser.” (RepEE-9)

“Saber como andam as nossas crianças o seu aproveitamento o seu comportamento nas aulas.” (RepEE-10)

Nos testemunhos apresentados salienta-se o A-13, que revela responsabilidade e consciência quanto ao papel dos EEs; também os RepEEs- 9 e 10 privilegiam os contatos com os DT como um requisito que poderá minimizar ou evitar muitos comportamentos considerados inadequados em sala de aula ou fora dela.

#### 4.2.3 - ATENÇÃO À PREPARAÇÃO DA MOCHILA DO ALUNO

Nesta subcategoria verifica-se concordância entre os depoimentos de cinco entrevistados: de um professor e quatro DT, quando referem que os EEs devem ter atenção à preparação da mochila dos seus educandos, para que estes se habituem a ser responsáveis na preparação da mesma como se pode observar,

“Verificação da mochila.” (P-7, tem 13 anos de serviço)

“Os meus alunos não trazem material e muitas vezes não arrumam a mochila não trazem as coisas para o dia seguinte e se os pais ajudassem era ótimo.” (DT- 8, tem 12 anos de serviço)

“Seria ótimo para o sucesso dos alunos, supervisionando as mochilas se estão devidamente organizadas com todos os materiais para as aulas do dia seguinte.” (DT-4, tem 18 anos de serviço)

“Na organização da mochila, porque os nossos jovens têm muitas dificuldades nisso mesmo.” (DT- 5, tem 26 anos de serviço)

“Verificarem se eles trazem os materiais para a escola.” (DT- 2, tem 17 anos de serviço)

Nesta subcategoria está evidente a necessidade que existe dos EEs estarem atentos e serem colaboradores com a supervisão da mochila, pelo menos até que os seus educandos se tornem mais responsáveis e independentes com as suas obrigações. A referência aqui à mochila justifica-se pelo facto de a mesma ser, ao fim e ao cabo, um instrumento de relação entre a casa e a escola: de casa saem os materiais necessários ao quotidiano escolar do aluno, para casa leva os trabalhos que aí têm que ser desenvolvidos. Será neste intercâmbio funcional da escola, aluno, e

família, que tudo se processa, para que o sucesso escolar do aluno obtenha êxito. Evitando que os alunos vão sistematicamente para as aulas sem os materiais necessários às aprendizagens, com isto, não se pretende substituir ou anular as obrigações dos alunos, mas sim supervisionar se está tudo completo para as aulas do dia seguinte.

#### 4.2.4 - SUPERVISÃO NO ESTUDO

Tendo por base a reflexão e análise sobre aquilo que foi reproduzido no universo da amostra, observam-se vinte e duas respostas (doze DTs, oito professores, um Aluno e um RepEEs), em que todos são unânimes nas respostas dadas, ao solicitarem a colaboração dos EEs na supervisão e realização dos TPC, como se pode verificar,

“Para mim deveria existir supostamente maior atenção dos EEs no estudo, eu noto essa lacuna no acompanhamento a nível dos estudos é muito grande, também no dia-a-dia deveriam conversar em casa, o que se passa na escola tentar saber perante os alunos como é que o seu dia correu.” (P-14, tem 12 anos de serviço)

“Deveriam participar mais em casa, ou não têm possibilidades, ou então porque não têm disponibilidade, no meu caso da minha turma é porque não têm possibilidades e nem têm conhecimentos para estar a ajudar os filhos, de resto eles participam em tudo o que eu lhes peço.” (DT-4, tem 18 anos de serviço)

O P-14 quando se refere à supervisão no estudo, declara que os pais/EEs, em casa, necessitam conversar mais com os seus educandos sobre o que se passa na escola, reflexão que nos conduz à teoria defendida por Silva, P. (2003) quando refere que existem duas possibilidades de interpretação do relacionamento dos EEs: *‘a casa e a escola’*, as quais já foram mencionadas na introdução geral ao estudo deste trabalho de investigação, sendo que a primeira - *a casa* - é mais atuante na intimidade familiar, por isso, menos observável às aspirações dos professores, não sendo recomendável asseverar incumprimento dos EEs em casa. Para além de esta ação não estar ao alcance dos professores, outros fatores poderão ser impeditivos para que o procedimento dos

EEs seja 'bem visto' e obtenha o sucesso desejado pela escola, como menciona o DT-4, que no caso da sua turma os EEs mesmo que queiram ajudar não têm possibilidades nem profissionais, nem acadêmicas para o fazerem.

Foi também referido pelo A-8, como um fator relevante para o sucesso dos alunos, a ajuda dos EEs em casa, o que se poderá justificar com as transcrições que se seguem,

“Porque se eles nos ajudarem nós conseguimos ter melhores notas e se nós não percebermos alguma matéria dada aqui na escola eles poderão ajudar-nos.” (A-8)

A supervisão no estudo e a concretização dos trabalhos para consolidação de conhecimentos é a grande preocupação demonstrada por este ator. As palavras do Aluno-8 transmitem dever dos EEs neste âmbito, surgindo como uma condição para que os alunos tenham bons resultados.

#### 4.2.5 - ATENÇÃO AOS COMPORTAMENTOS/ATITUDES DOS ALUNOS

Nesta subcategoria, na sequência da análise realizada, mobilizam-se dezasseis respostas: de cinco professores, três DT, cinco alunos e quatro Rep.EEs. As suas respostas apresentam depoimentos convergentes com a necessidade dos EEs estarem atentos aos comportamentos/atitudes dos seus educandos, sendo que, para isso, como se pode constatar, deverão,

“Fazer regras para os filhos serem mais interessados nas aulas e além de falarem com os professores falar também com os filhos para nos poderem apoiar.” (A-11)

“Se o aluno porta-se mal os pais vinham a saber e tentavam que ele mudasse de atitude na aula porque assim os pais ficavam mais atentos com o seu filho.” (A-12)

A subcategoria atenção aos comportamentos/atitudes que os alunos possam ter dentro da sala de aula, ou no recreio, é reconhecida pelos alunos entrevistados como um fator causador de destabilização na sala de aula.

Os alunos demonstram um olhar muito atento e um sentido crítico quanto aos comportamentos tidos pelos colegas e às atitudes que os EEs deverão adotar para que os alunos alterem a sua postura na escola, sugerem que os pais estipulem regras e que falem não só com os professores, mas também com os alunos, para que os possam compreender e ajudar a melhorar.

Para minimizar os comportamentos e suas consequências, é solicitado pelo P-15 e DT-7 que os pais

“Podiam-se envolver em atividades, participar mais na resolução de problemas da turma e da própria escola em termos de comportamento.” (P-15, tem 13 anos de serviço)

Porque,

“É óbvio se os pais educarem, os professores continuam, uns dão continuidade à ação dos outros, as coisas resultam muito melhor.” (DT-7, tem 13 anos de serviço)

Existir mais envolvimento nas atividades da turma e colaborarem na resolução dos problemas comportamentais dos alunos, é um passo para que possivelmente se verifique alteração na postura dos alunos e no seu aproveitamento, opinião que é corroborada pelo DT-7 e que testemunha a atuação dos pais/EEs em casa enquanto fator de continuidade pedagógica entre a casa e a escola.

Também neste sentido o RepEEs-9 se manifesta favoravelmente acrescentando,

“Eu acho que a participação e envolvimento dos pais na escola é muito relevante e importante para eles. (...). Também acho importante que os pais venham à escola conversar com o DT para saberem como decorrem as atividades e saber também como é que o filho se socializa na escola acho que é o mais importante.” (RepEE-9)



É importante a vinda dos pais à escola para tomarem contato com a realidade dos filhos, saberem do desempenho e do seu comportamento social, ou seja, como é que o aluno age a nível do grupo/turma. Segundo vários autores, já referidos ao longo desta investigação, Diogo, J., (1998); Sarmento, T., e Marques, J. (2002) e Silva, P., (2003), a performance dos alunos a nível social e académico melhora substancialmente com a atenção que é dedicada pelos EEs aos comportamentos/attitudes dos educandos e à participação e envolvimento dos EEs na escola, verificando-se simultaneamente reflexos na coordenação entre as perspetivas da escola e da família, refletindo-se as mesmas na criança, na escola e na sociedade, tal como é referido no capítulo 5, na teoria de sobreposição de esferas de influência na aprendizagem de Epstein.

#### 4.2.6 - OUTRA (CANTINA, TRANSPORTES, CONVÍVIOS)

Tendo por base a seleção, a reflexão e a análise dos dados sobre aquilo que foi reproduzido no universo da amostra, observa-se que dezassete respostas (cinco professores, seis DT, o Diret. A, dois alunos e três RepEes), demonstram existir necessidade de colaboração dos EEs na cantina e nos transportes escolares, para que os alunos adotem uma atitude mais correta civicamente, como se pode ler nos depoimentos seleccionados,

“Supervisionarem também a hora do almoço na cantina e nos autocarros, para ver se não há tanta balburdia.” (A-13)

“Eu acho que deveria haver também envolvimento dos pais na cantina, colaborarem mesmo na hora das refeições, há crianças que deixam a comida praticamente toda nos pratos, são subsidiados e muitos deles é a única refeição quente que têm.” (P-13, tem 18 anos de serviço)

Relativamente a esta subcategoria, nas áreas em que os EEs poderão ter atuação, verificam-se diferentes conceções consoante os atores. No ponto de vista de alguns professores e alunos, é notória a necessidade dos EEs intercederem na cantina e transportes escolares, no sentido dos discentes começarem a perceber e adotar comportamentos de respeito perante os

colegas na utilização destes espaços que são partilhados entre os alunos, onde para alguns é o local onde usufruem da única refeição quente.

O Diretor de agrupamento e o DT-3 apresentam depoimentos mais harmoniosos quanto à colaboração dos EEs como se pode constatar,

“Ao nível da cantina, de todos os espaços envolventes, nos transportes da câmara municipal, os pais tentam de facto ir ter connosco, abordam-nos, dão sugestões que são sempre bem-vindas, aproveito para recordar que os pais têm sido sempre pessoas excecionais.” (Diret. A, tem 18 anos de serviço)

“Sempre que há problemas, os alunos são intervenientes e os pais são intervenientes, tentamos que seja assim e ninguém está de parte, tem existido colaboração de um lado e de outro.” (DT- 3, tem 16 anos de serviço)

O DT-3 diz-nos que tem existido colaboração dos EEs na resolução de alguns problemas que têm surgido. O depoimento do Diret. A, evidencia também a existência de uma colaboração muito harmoniosa entre a escola e os EEs na apresentação de propostas, contudo, não se consegue perceber se as mesmas são tidas em consideração e postas em prática.

Por sua vez, os RepEEs apontam que a sua ação e envolvimento na escola sofreu de facto alteração,

“Desde que isto mudou para diretoria, os pais que ajudavam na festa final de ano e noutras deixaram de o fazer, havia música, taberninhas com cerveja, para os pais e refrescos para os mais novos, havia grupos folclóricos isso tudo acabou.” (RepEE-3)

“Sim agora não tem sido muito frequente, desde que isto mudou para diretor que acabaram as festas que havia no final de cada ano, havia música, bandas, (...) o mesmo acontece com o carnaval, antigamente havia um desfile, atualmente não se faz nada, passa a haver aulas, aulas e atividades zero.” (RepEE-2)

Como se pode constatar, os pais não deixam dúvidas quanto à sua ausência interventiva na escola, desde que a presença de diretor foi implementada, depreendendo-se que, nesta escola, esta figura de topo poderá ter criado alguma quebra das ações previstas para o Plano Anual de Atividades. No conceito da comunidade onde a escola se insere, como já referido na caracterização

do meio, este apresenta rituais simultaneamente rurais e urbanos, onde este tipo de festas e comemorações com ‘música e taberninhas’ são muito reconhecidos pela população, pelo que, se não valorizados pela comunidade escolar (diretor e professores), leva a que os pais sintam que estão a perder familiaridade e aproximação com a escola. Por seu lado, se os EEs começam a perder esta familiaridade e interação com a escola, impossibilita-os de conhecerem, desfrutarem e partilharem com a comunidade educativa aquilo que os seus educandos efetuam na mesma. Esta situação poderá ser minimizada através das dinâmicas de atuação dos DTs com os EEs, em que, pelos contatos e comunicação que vão estabelecendo, poderão dar uma explicação e justificar, caso estejam também eles informados, o porquê desta ausência comemorativa das efemérides.

## 5- Representações dos diferentes atores educativos sobre a participação dos RepEEs no conselho de turma

A participação dos pais/EEs na escola tem sido vista e aceite como uma ação de cooperação entre as duas instituições — escola e família — contudo, a participação da família no conselho de turma surge com o Decreto-Lei 115-A/98. Posteriormente, pelo Decreto-lei 75/2008, a representatividade dos pais/EEs é intensificada, passando de um para dois representantes no CT, mantendo-se essa mesma representatividade no CT pela Lei n.º 51/2012.

Vincent (1997, cit. por Lima, J., 2002) refere que “os pais devem fazer ouvir a sua voz (...) Se sim, em relação a que assuntos? ” (p.144). Assim, pretendemos analisar a relevância que é dada à participação dos RepEEs no CT, pelos diferentes atores educativos, quais os benefícios desta para o sucesso educativo dos alunos e quais os impedimentos encontrados na concretização da mesma.

Foram definidas como categorias de análise ‘benefícios da participação dos RepEEs no CT’ e ‘ impedimentos à participação dos RepEEs no CT’.

## 5.1- Benefícios da participação dos RepEEs no CT

Na sequência dos nossos objetivos, pretendemos investigar as lógicas associadas à participação dos RepEEs no CT. Neste âmbito, procurámos verificar quais os ‘benefícios da participação dos RepEEs no CT’.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise interpretação e discussão das mesmas.

### 5.1.1 - PERMITE A PERCEÇÃO DOS PROBLEMAS DA TURMA

Da reflexão e análise às entrevistas, cruzando a informação de nove entrevistados: de três professores, dois DT, e quatro RepEEs, constata-se que todos são unânimes na defesa de que a presença dos RepEEs no CT possibilita a perceção mais clara dos problemas da turma.

Neste âmbito, os professores referiram que

“Se os pais assumem o compromisso como representantes de turma, se sabem o que acontece na turma, deverão estar ao lado dos professores para encontrar a solução dos problemas.” (P-1, tem 37 anos de serviço)

Os RepEEs ao assumirem a sua presença no CT, assumem também a responsabilidade de partilhar com os docentes aquilo que souberem sobre a turma, para que em conjunto possa existir uma reflexão dos problemas manifestados na globalidade da mesma; deste modo, quer o trabalho dos professores, quer o dos EEs, poder-se-á complementar com as informações dadas por ambos.

Acrescenta o P-7 que,

“Aos pais interessa saber o que se passa não só com o filho, mas com a turma, com a escola e, portanto, eu acho que é importante não vir só pedir satisfações é preciso saber o que se passa na generalidade e não individualizando os filhos, eu acho que é importante.” (P-7, tem 7 anos de serviço)

O mais importante para os pais/EEs, não é só pedirem 'satisfações' de como vai o seu educando, é também estarem informados do que se passa na globalidade, ou seja, não só com o seu educando, mas o que afeta o grupo/turma, sobretudo a partir do momento em que tomam consciência da influência dos pares nos comportamentos dos seus filhos.

Verificando-se, na opinião do DT-2, que

“Há realidades que se passam nas aldeias e que as representantes quando vêm cá nos informam, que isto está a acontecer com aquele aluno (...), é uma forma que elas têm até de se exprimirem e de nós aprendermos um pouco com elas e tentar melhorar a situação.” (DT-2, tem 17 anos de serviço)

A presença dos RepEEs no conselho de turma poderá funcionar como uma mais-valia ao alertarem e sensibilizarem os professores para determinados problemas que existem e que são relevantes para a integração e sucesso dos alunos. Permite que os docentes conheçam e possam atuar sob 'realidades ocultas' que afetam os agregados familiares e que muitas vezes, através da informação veiculada pelos EEs, poderão ser ocultadas.

Como se pode apurar nos depoimentos dos RepEEs, sobre o benefício da participação destes atores no conselho de turma

“ Eu concordo, até estar envolvido neste conselho de turma eu não tinha a mínima noção do que se passava ali dentro, e agora tenho um pouco mais de sensibilidade. Dá-nos uma perspetiva global da turma.” (RepEE-1)

“Eu fico contente com isso, ficamos com uma visão da globalidade da turma, da forma como eu me preocupo também tem havido muitos pais a preocuparem-se.” (RepEE-8)

Da análise efetuada verifica-se que estes atores não faziam a mínima ideia dos assuntos tratados em CT, agora já estão mais sensíveis aos assuntos ali tratados. Possibilita que possam ter uma noção mais real das dificuldades/potencialidades da turma para que, em conjunto, consigam atuar e ajudar os outros EEs na resolução dos problemas que afetam não só os seus educandos mas todo o grupo/turma.

Também os alunos revelam a sua sensibilidade quanto aos benefícios da participação dos RepEEs no CT, referindo que a mesma é importante e que os RepEEs deverão

”Assistir a todas as reuniões, porque isso é muito importante, a escola e a família são diferentes mas devem trabalhar em conjunto.” (A-5)

Embora a escola e a família sejam espaços distintos, como refere o A-5, existe necessidade de um trabalho sincrónico e de cooperação entre as duas perspetivas, o que se vai consubstanciar no modelo ‘overlapping spheres of influence de model’ de Epstein. Recordando Zenhas, A. (2006), os princípios da teoria das esferas de influência de Epstein, entre a escola e a família na aprendizagem, já por nós referida nesta investigação, verifica-se que os objetivos da escola e da família poderão ser alcançados com maior sucesso se existir uma ação coordenada entre ambas.

### 5.1.2 - POSSIBILITA A DEFINIÇÃO DE MEDIDAS DE ATUAÇÃO CONJUNTA

No âmbito da participação dos RepEEs no CT e a possibilidade destes atores definirem em conjunto medidas que se reflitam no sucesso da turma, constata-se pela análise e no cruzamento da informação entre os doze entrevistados - sete professores, dois DT, um aluno e dois RepEEs - que existe unanimidade entre os testemunhos dos entrevistados.

Nos depoimentos dados pelos professores verifica-se que,

“O conselho de turma é a célula mais propícia à participação dos pais, em que só estão 8 ou 9 professores e que o pai se pode exprimir e fazer valer as conceções dos EEs definindo em conjunto estratégias sobre aquilo que acha que é do interesse da turma.” (P-1, tem 37 anos de serviço)

“Os pais sempre podem ajudar a delinear alguns caminhos.” (P-4, tem 18 anos de serviço)

“Tentar chegar a uma uniformização de critérios e estratégias de atuação entre os vários atores.” (P-6, tem 19 anos de serviço)

“É uma maneira de conciliar-mos os esforços, tanto pais como professores e uma maneira de conseguir aquilo que realmente se pretende, é que os nossos alunos aprendam.” (P-10, tem 24 anos de serviço)

Sendo o conselho de turma um espaço reservado à reflexão sobre a evolução académica e comportamental dos discentes, a conceção destes docentes conflui no sentido de existir naquele órgão uma ação concertada de atitudes, entre os vários intervenientes no processo educativo, onde a atuação desenvolvida por todos possa convergir para o sucesso dos alunos, e só através de medidas de ação conjunta será possível a concretização deste objetivo comum.

Também a opinião do diretor de turma é reveladora de concordância, afirmando que

“Sim, claro que concordo com a presença dos EEs nos CT, para já podem trazer o que os pais pensam sobre determinado assunto que os preocupa e que esteja a contribuir para o insucesso do aluno, levar a nossa opinião sobre o que se define na direção de turma, em relação principalmente ao comportamento dos alunos de forma a conseguir maior envolvimento dos encarregados e educação em casa e na escola.” (DT-4, tem 18 anos de serviço)

Também na opinião do diretor de turma a presença dos RepEes no CT, para além de possibilitar a definição de medidas de atuação conjuntas, é uma forma de desenvolvimento da democracia pela igualdade de oportunidades que é dada aos pais, em partilharem neste órgão medidas promotoras para o sucesso do aluno e proporcionadoras de maior envolvimento das famílias em casa, facultando também maior abertura de participação dos EEs, que antes era impensável existir.

No depoimento do aluno, é igualmente demonstrado o contributo deste benefício, verificando-se que

“Sim, pode contribuir se um aluno tiver uma má nota, o EE pode ficar informado e obrigar o filho a estudar, também pode combinar com os professores uma estratégia para melhorar o aproveitamento, poderão falar com ele e dizer-lhe que tem que estudar mais, ter mais atenção nas aulas e não falar.” (A-9)

Para o sucesso dos alunos é essencial, como refere o A-9, que os EEs prestem atenção aos comportamentos que os alunos vão manifestando nas aulas e fora delas, conversando com eles para perceberem o porquê de algumas situações, sendo por isso importante a presença dos RepEEs no CT, para que possam ser informados sobre situações que os EEs por si só não têm acesso, possibilitando assim a definição de medidas de atuação conjunta.

O representante dos encarregados de educação, por sua vez, diz que

“Sabemos de coisas que a própria escola desconhece e que por vezes teria bastante interesse em ser conhecedora para ajudar o referido aluno a ultrapassar essa situação sem haver danos para o jovem (RepEE-5).

Já lhe têm solicitado a sua opinião, a nível comportamental dos alunos, e que já tem cedido algumas informações que considera relevantes para colaborar com a escola na definição de medidas de apoio para ajudar a que os alunos ultrapassem alguns problemas, sem que os mesmos tenham reflexos no seu percurso académico. Concluindo-se que, nas representações que foram feitas pelos diferentes atores, a presença dos RepEEs no CT, todas elas vão convergir em benefícios para os alunos e suas famílias.

### 5.1.3 - MELHORA OS RESULTADOS DOS ALUNOS

Nesta subcategoria, na sequência da análise que nos foi dada oportunidade de realizar e pela triangulação dos dados, verificam-se catorze respostas: de dois professores; dois DT; cinco alunos e cinco RepEEs. Constata-se que existe alguma discordância entre os entrevistados, quanto ao reflexo que a presença dos RepEEs no CT poderá ter como benefício na melhoria dos resultados dos alunos.

Como se pode averiguar pelo depoimento do DT-1,

“Não, (...) se houvesse esse tal feedback talvez sim, assim não, porque aquilo fica ali e não sai para mais lado nenhum, fica mesmo ali.” (DT-1, tem 17 anos de serviço)



A experiência vivenciada por este DT leva-o a discordar que a presença do RepEEs no CT produza reflexos na melhoria dos resultados dos alunos, pela carência de relacionamento entre os EEs, ficando a informação detida na posse do RepEEs.

Opinião contrária é demonstrada pelos professores,

“Eu concordo, a função dos pais tem que ser encarada de uma outra forma (...) tentarem levar aos conselhos de turma e aos professores realmente aquilo que de facto preocupa todos os pais naquela turma específica, só assim poderão existir benefícios quer para a escola quer para a turma refletindo-se no sucesso dos alunos.” (P-3, tem 23 anos de serviço)

“Quando um encarregado de educação se envolve realmente de corpo e alma na missão de educar essa aproximação é sempre benéfica, em primeiro lugar para o aluno.” (P-5, tem 16 anos de serviço)

Aqui, não se verifica discordância na participação dos RepEEs no CT, acredita-se numa melhoria do desempenho dos alunos e no envolvimento dos seus EEs na escola. Esta aproximação, realizada pelos RepEEs no CT, é vista como um fator de aproximação entre a família, onde o aluno é o primeiro e principal beneficiado.

Na conceção dos alunos, a presença dos encarregados de educação no conselho de turma reflete-se na melhoria dos resultados, verificando-se como dizem os alunos que,

“Os pais também vão lá tirar dúvidas.” (A-2)

“Os alunos poderão melhorar com a ajuda dos pais.” (A-1)

Poderá funcionar como um espaço esclarecedor da forma como ‘atuar?’ perante as dúvidas apresentadas pelos RepEEs, refletindo-se na ajuda aos pais/EEs e na melhoria dos alunos.

Na mesma sequência são preconizados relatos pelos RepEEs onde é referido que,

“Se houver uma boa relação escola-família melhora o sucesso do educando, será certamente melhor.” (RepEE-10)

“Sempre, se os pais estiverem envolvidos, melhor será para eles (...) nós temos que estar atentos dar uma ajuda em casa.” (RepEE-9)

Os testemunhos dos RepEEs levam-nos a acreditar que estão plenamente conscientes de quão importante se torna o relacionamento entre a escola e a família, para o sucesso dos alunos, contudo este relacionamento não dispensa a atenção e ajuda que os pais possam dispensar em casa.

#### 5.1.4 - MELHORA O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Da análise efetuada às entrevistas e pela triangulação dos dados verificam-se doze respostas produtoras de elementos: cinco professores; um DT; três alunos e três RepEEs. Verifica-se analogia entre as respostas dos professores, alunos e dos RepEEs, todos admitem a participação destes atores no CT, como uma forma da melhoria comportamental dos alunos.

Como se pode reparar, nos testemunhos dos professores verifica-se que

“Estando os pais num órgão escolar podem-nos ajudar a solucionar algumas questões que se colocam em termos até de indisciplina na escola.” (P-7, tem 7 anos de serviço)

“Sim, às vezes há determinado comportamento que só em conjunto se consegue encontrar solução e talvez mais positiva.” (P-6, tem 19 anos de serviço)

“Sentem-se mais motivados se os pais acompanharem de perto tudo o que acontece na escola (...), acho que há outra motivação, e outra ajuda entre os pais e os filhos. (...) Estando a escola aberta aos pais é uma forma de democratizar a escola.” (P-8, tem 10 anos de serviço)

A presença dos RepEEs no CT revela-se um contributo quer para o CT, na procura de soluções para a indisciplina na escola e/ou na sala de aula, quer para o estado motivacional dos alunos, que verificando o contributo dos seus pais/EEs no CT, poderá influenciar a conduta dos filhos e o relacionamento entre pais/EEs e filhos, gerando uma aproximação mais forte a nível escolar, mas também entre os restantes colegas do grupo/turma.

Os próprios alunos referiram que os encarregados de educação

“Poderão saber como é o nosso aproveitamento e saberem como nos portamos” (A-7).

“É bom para nós e os nossos pais ficam mais satisfeitos connosco” (A-8).

O aproveitamento e comportamento dos alunos são apresentados pelos próprios alunos, como uma preocupação para atingirem o sucesso. O mesmo poderá ter reflexos de melhoria, com a presença dos pais no CT, uma vez que as suas atitudes ficarão mais expostas ao conhecimento de todos os EEs.

A possibilidade de melhoria comportamental tem reflexos nos alunos, professores e EEs, o que se vai consubstanciar na teoria de Davies, D. *et al.* (1989), quando mencionam que a participação da família/EE na escola reflete benefícios para todos os intervenientes. Os alunos são quem diretamente mais beneficiam, os professores poderão desempenhar a sua função sem interrupções constantes, como muitas vezes acontece e que se projeta no desempenho dos docentes, os pais, porque deixam de ouvir as queixas sistemáticas sobre os seus educandos, têm mais prazer em se deslocarem à escola e contactarem o DT, ao verem o sucesso dos educandos sentem-se mais felizes.

Também os RepEes manifestam preocupação nos comportamentos tidos pelos alunos em sala de aula referindo que

“No meu caso, o comportamento do educando, assiduidade (...) mas, mais é o comportamento, é provável que a presença dos EEs no CT poderá ter influência no comportamento dos alunos, podendo ficar com medo dos pais virem a saber a verdade.” (RepEE-2)

“O bom comportamento da turma é crucial para o bom sucesso da turma, caso haja perturbação da turma, isso irá refletir-se no desperdício de tempo para ensinar os alunos a terem um comportamento civilizado na sala de aula.” (RepEE-9)

É manifestada grande preocupação ao nível comportamental pelos RepEes, verificando-se que estes estão conscientes que a melhoria do comportamento da turma é decisiva para o sucesso

da mesma, e que o contributo dos RepEEs no CT irá ter influência na postura comportamental dos alunos e na ação dos professores.

### 5.1.5 - AUMENTA O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A participação dos RepEEs no CT tem vindo a ser identificada como um benefício para os alunos a vários níveis, já por nós identificados ao longo desta investigação, contudo, os EEs surgem neste órgão como atores abrangidos pelos benefícios desta participação.

Da análise efetuada às entrevistas verificam-se sete respostas produtoras de dados: de dois professores; um diretor de turma; do diretor de agrupamento; um aluno e dois RepEEs, os quais demonstram sincronia quanto ao nível de satisfação dos RepEEs no CT.

Os professores mencionam algumas especificidades que poderão ocorrer com a presença dos RepEEs no CT, verificando-se que,

“É uma forma de verem o trabalho dos professores, e que o trabalho dos alunos não é só as positivas e negativas nos testes. Há outras atividades lúdico-educativas que também são importantes para o desenvolvimento das crianças, e que os pais estando presentes no CT se apercebem reconhecem e valorizam de outra forma.” (P-7, tem 7 anos de serviço)

“Obviamente todos ensinam valores e maneiras de estar, é essencial que as duas partes estejam envolvidas, nós e os pais, e que estejamos todos a trabalhar no mesmo sentido aumentando o grau de satisfação de todos nós, mas às vezes não é isso que acontece.” (P-4, tem 18 anos de serviço)

Através da presença dos RepEEs no CT, a ação desenvolvida pelos professores e alunos pode ser interpretada de forma menos penalizadora para ambos, verificando-se que o trabalho dos alunos não se limita só aos resultados obtidos nos testes; a atividade dos professores ultrapassa a exposição de conteúdos, existindo articulação entre os conteúdos e atividades lúdico educativas, como forma motivacional para os alunos. Os RepEEs ao perceberem esta dinâmica educativa sairão mais valorizados do CT, e entenderão melhor o porquê de determinadas solicitações que são

feitas aos EEs. Como menciona o P-14, a presença dos RepEEs no CT também é uma forma de conhecimento e partilha de todos os intervenientes no processo educativo, já que educam as mesmas crianças deverão adotar as mesmas exigências para que exista sintonia entre todos os educadores, escola e família.

Também o DT-3 refere que

“Se englobar uma saída aqui ou ali, para cumprimento de algum ponto do PCT, eles são parte ativa e vão, participam e ficam todos satisfeitos por estarem a ser prestáveis.” (DT-3, tem 16 anos de serviço)

“Foi pedido aos pais no CT e eles colaboraram em casa aplicando as medidas estipuladas no PCT.” (DT-3, tem 16 anos de serviço)

Os RepEEs poderão ficar mais satisfeitos quando o seu contributo é reconhecido, começando a demonstrar cada vez maior empenhamento na colaboração.

No depoimento do Diret. A pode-se inferir que,

“A presença dos pais no CT também é uma forma de os próprios pais terem um incentivo para participar elevando-lhes a sua autoestima e reconhecimento da sua presença (Diret. A, tem 18 anos de serviço).”

A participação dos RepEEs no CT, para além de uma ação de cooperação e reflexão conjunta com os docentes, a valorização do seu contributo pode ser um incentivo para que esta participação seja cada vez maior, elevando-lhes a autoestima e a oportunidade de desenvolverem outras ações na comunidade a que pertencem.

Por fim, surgem os argumentos dos RepEEs, verificando-se que,

“Porque acho que nós também ficamos a conhecer o ambiente onde os nossos filhos estão envolvidos, as preocupações dos professores e também de alguns pais, isso ajuda-nos a conhecer melhor o ambiente da turma.” (RepEE-4)

“O meu filho pediu-me para que aceitasse o cargo e acho que fiz muito bem, agora não me arrependo, pois agora participo muitas vezes nas reuniões e vejo do que ali se fala.” (RepEE-2)

A satisfação no desempenho do cargo de RepEEs é reveladora daquilo que este representa para os RepEEs, permitindo-lhes ficar a conhecer melhor o ambiente educativo em que os alunos estão envolvidos, assim como as preocupações dos outros EEs. As informações prestadas e adquiridas pelos RepEEs em CT também vão favorecer o conhecimento dos alunos por todos os professores.

### 5.1.6 - AUMENTA O NÍVEL DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

No âmbito da participação dos RepEEs no CT e a possibilidade da presença destes atores se refletir no nível de satisfação profissional dos professores, constata-se pela análise às representações e no cruzamento da informação, entre cinco entrevistados (de três professores; um DT, e um RepEEs) que estes reconhecem benefícios na sua presença no CT a este nível.

Nas palavras do professor damos conta que,

“Se os professores sentem, que os pais estão a ser colaboradores, também se sentem mais à vontade para continuarem a sua ação” (P-5, tem 16 anos de serviço).”

Por sua vez, os professores começam também a sentir maior confiança e abertura à vontade na colaboração com os RepEEs dando-lhes mais oportunidades de participação.

No depoimento registado de um diretor de turma pode-se inferir que,

“Congratulei-me muito com a postura das duas representantes dos pais, tiveram o cuidado de fazer um levantamento junto dos outros pais das questões que queriam ver levantadas no CT, revelaram casos de posturas de professores da postura de meninos, foi muito gratificante.” (DT-5, tem 26 anos de serviço)

As palavras de satisfação do DT-5 demonstram que a participação dos RepEEs no CT, já começa a ser desenvolvida de forma ‘séria’ pelos representantes e valorizada pelo próprio DT. Poderá, a atuação dos RepEEs, levar a uma reflexão sobre assuntos, muitas vezes camuflados,

mas preocupantes para os DTs, alunos e suas famílias. O DT tem dificuldade, muitas vezes, em despoletar, 'desprotegido', a reflexão sobre determinadas situações que envolvam a atuação dos seus pares, ficando assim limitado na sua abordagem; neste caso a atitude dos RepEEs tornou-se facilitadora para a resolução dos problemas identificados na turma, refletindo-se a sua ação na satisfação profissional do DT.

Os representantes dos encarregados reconhecem o papel do professor e revelam que

“Se houver alguns pais que se envolvam vai facilitar a ação dos professores, basta que estejam atentos à caderneta. Também se nota que têm tirado muita autoridade aos professores.” (RepEE-8)

O envolvimento dos pais/EEs, como refere este RepEEs, vai ter reflexos na ação dos professores, basta para isso que muitas vezes estejam atentos à caderneta escolar, aos apelos e informações nela contidos, fazendo com que o aluno cumpra com as solicitações dos professores, caso contrário, a ação destes torna-se cada vez mais complicada, uma vez que a sua autoridade tem vindo a diminuir.

### 5.1.7 - ABORDAGEM DE QUESTÕES COLETIVAS (DA TURMA)

No âmbito da abordagem de questões coletivas da turma, a presença dos RepEEs no conselho de turma é vista por três entrevistados: um DT e dois RepEEs, verificando-se como muito positiva e gratificante.

Quando se questiona a diretora de turma sobre a sua perspetiva ao nível desta subcategoria verifica-se nas suas palavras que muitas vezes é

“ Solicitada para resolver assuntos, não só de cariz escolar como até de assuntos particulares, familiares, sociais pais muito preocupados com relações de outros miúdos na escola, muita solidariedade, muito espírito de partilha tem sido muito gratificante essa parte.” (DT-5, tem 26 anos de serviço)

As palavras desta DT fazem transparecer que a mesma, na sua função, não se limita às funções previstas na lei, mas que ultrapassa essa dimensão normativa, estando disponível para os alunos e suas famílias, quer na resolução dos problemas individuais, quer nos coletivos da turma quer ainda nos familiares e sociais.

Assim, quando se questiona os RepEEs sobre a necessidade da sua presença no CT é referido,

“Sim concordo, pois é uma maneira de os pais se poderem defender de certas situações que possam existir, ainda há dias se falou que os alunos não faziam ginástica e depois veio a saber-se que o motivo é que não havia água quente para o banho (RepEE-2).”

No CT os RepEEs assumem dupla função de representação, representam os EEs e os alunos: os primeiros, porque foram eles que os elegeram, os segundos, porque são a razão da sua presença no órgão, devendo em primeiro lugar defender os interesses dos alunos, que em situações como esta, é a única voz que os pode representar e restabelecer as melhores condições para o seu bem-estar pessoal.

#### 5.1.8 - PARTICIPAÇÃO DIFERENCIADA CONSOANTE OS GRUPOS SÓCIO CULTURAIS

Na perspetiva da participação, tendo por base a diversidade dos grupos sociais e culturais que a escola acolhe neste momento, verifica-se que responderam nove entrevistados: seis professores; dois DT e um RepEEs.

Dos depoimentos pode-se verificar que,

“Existem pais que possuem um nível cultural muito baixo, mas outros não, os que podem deveriam fazer sessões de esclarecimento sobre regras, cidadania, sobre a indisciplina, alargadas à família. “ (P-11, tem 10 anos de serviço)



Como refere a P-11, os EEs poderão participar consoante a sua condição cultural e económica; sugere para aqueles pais cujo nível cultural lhes permite, que façam alguns debates com os alunos da turma, extensivos aos pais, sobre cidadania. Uma vez que existem problemas comportamentais e de indisciplina, já anteriormente verificados na caracterização da escola (ponto 2.2), dando assim o seu contributo, estariam simultaneamente a desenvolver nos alunos uma atitude de cumplicidade e responsabilidade, cativando-os a um compromisso perante todos os pais presentes.

Constata-se também que,

“O EE estrangeiro, quando chega pergunta: professora o que é preciso fazer, com a minha filha em casa, para a ajudar? O pai português quando vai à escola é para por problemas, os professores têm que ensinar na escola e supervisionar em casa!” (P-4, tem 18 anos de serviço)

Identifica-se que existem diferenças culturais entre os EEs, logo, a forma de atuação perante a colaboração com a escola e a supervisão dos filhos em casa, também é diferente, o que se irá refletir numa postura diferenciada na participação, pelos diferentes grupos sociais.

Nos testemunhos dos diretores de turma, pode-se verificar que,

“No geral da turma, são pais com um nível etário baixo e um nível literário acima da média e isso reflete-se depois na sua postura em relação à escola”. (DT-5, tem 26 anos de serviço)

“Normalmente os representantes dos encarregados de educação até são os que têm mais cultura, portanto, há uma faixa que não é representada. Aqueles que são menos cultos e que não conseguem ajudar os seus filhos, existindo por isso uma participação diferenciada consoante o nível cultural dos pais”. (DT-4, tem 18 anos de serviço)

Damos conta na opinião expressa pela DT-5, que os EEs neste CT, são pais com algum nível cultural, o que poderá fazer com que exista, como refere o DT-4, uma faixa de EEs de nível sociocultural mais baixo, com problemas diferentes e que podem, provavelmente, não ser tidos em consideração pelos seus representantes, por também não serem por estes sentidos. Como refere Davies, D. *et al.* (1989), a participação e o envolvimento dos pais deverão sempre desenvolver-se, tendo por base princípios democráticos, fundamentando-se em preocupações de igualdade, de

forma a não causarem efeito contrário aquele que é desejado; para evitar que isso aconteça o autor defende que deverá existir “um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais” (p. 38), ou seja, nesta situação, o equilíbrio na distribuição de poder, identifica-se com o conhecimento que os RepEEs possam ter dos outros pais/EEs, para que exista equilíbrio, na defesa dos interesses globais do grupo/turma.

Nos depoimentos dos RepEEs é possível constatar que se disponibilizam a participar e contribuem da maneira que lhes é mais favorável, consoante as suas possibilidades assim,

“Quando é preciso e quando sou solicitada pela DT, tudo depende do projeto que eles tenham em mão, já participei quando foi a festa de Natal também contribuo com certos objetos necessários para a execução desses trabalhos (RepEEs-7).”

Quando os EEs têm vontade de participar, mesmo que a sua condição cultural não seja muito alta, podem contribuir com o seu esforço ou até com géneros, marcando a sua ação de alguma forma.

### 5.1.9 - FACILITA A GESTÃO DO COMPORTAMENTO DA TURMA

Na perspetiva dos benefícios, a participação dos RepEEs no conselho de turma parece refletir-se como uma medida facilitadora para que os professores possam gerir melhor o comportamento da turma. Destacando-se as representações de um professor e um diretor de turma,

“E isso realmente é muito bom conhecermos os pais para depois os miúdos na aula comportam-se melhor porque se acontecer alguma coisa eu posso dizer que conheço a tua mãe ou o teu pai e eles ficam mais calmos.” (P-9, tem 28 anos de serviço)

Como refere o P-9, se existir proximidade entre o EE e o professor, o aluno acata melhor as chamadas de atenção que lhe possam ser feitas, assumindo uma atitude mais correta na turma.

O DT-1 aceita a presença dos pais, não só, no CT, como também em certas aulas, como se poder verificar,

“A indisciplina hoje em dia é muita, acho que alguns alunos até mereciam que os pais assistissem às aulas, para acreditarem mais nos professores, que às vezes não acreditam, pensam que os filhos são uns “ santinhos.”  
(DT-1, tem 20 anos de serviço)

A indisciplina é um fator apontado de forma generalizada pelos docentes, e quando os EEs não ‘acreditam’ que os seus educandos podem desenvolver determinados comportamentos em sala de aula, estes refletem-se em problemas entre o professor e o EE.

A presença dos RepEEs no CT pode, em situações de turma com problemas de indisciplina, ajudar a que sejam tomadas medidas mais atuantes sobre a turma, e junto dos outros EEs, de forma a sensibilizá-los, para que atuem junto dos seus educandos, coresponsabilizando-os pelas aprendizagens do grupo/turma que possam estar a ser postas em causa.

#### 5.1.10 - AJUDA NA DEFINIÇÃO DE MEDIDAS DE APOIO ADEQUADAS

Das três respostas - de um, professor e dois alunos - à questão produtora de dados para a questão em estudo, verifica-se existir unanimidade em que a presença dos RepEEs no conselho de turma pode contribuir para que, em conjunto, sejam definidas medidas mais adequadas ao apoio de cada aluno:

“Podem-nos dar uma sugestão melhor e acabam por nos dar sugestões que nos ajudam nas estratégias, uma vez que eles conhecem-nos melhor que nós (P-11, tem 10 anos de serviço).

Constata-se que o facto de os RepEEs poderem conhecer melhor os alunos que os próprios professores, do ponto de vista social, será uma mais-valia para que em conjunto também possam ser pensadas medidas de apoio mais adequadas às reais situações e que podem ser relevantes para a atuação dos docentes.

Os alunos também defendem a presença dos RepEEs no CT como um benefício, para que em conjunto possam ser definidas medidas de apoio mais adequadas, senão vejamos,

“Sim porque assim poderá ser detetado e ultrapassado qualquer problema que a criança possa ter, e o pai ajudar os professores.” (A-10)

“Os pais virem aos conselhos de turma não acho mal, é uma maneira de saberem das coisas do que fazemos na escola, e com os professores todos presentes podem resolver melhor as coisas.” (A-5)

Os alunos, primeiros e principais atores beneficiários da presença dos RepEEs no CT, reconhecem a sua presença numa perspetiva colaborativa e de entajuda, quer para os professores, como diz o A-10 ‘o pai ajudar os professores’, quer para os pais, como refere o A-5 ‘e com os professores todos presentes podem resolver melhor as coisas’.

#### 5.1.11 - REVELA PREOCUPAÇÃO DOS EES COM OS EDUCANDOS

As representações dos diferentes atores educativos sobre este ítem, foram facultadas por catorze respondentes: dois, professores; quatro, diretores de turma; o Diret. A; cinco, alunos e dois, RepEEs. Cruzando a informação obtida, verifica-se que o benefício da participação dos RepEEs no CT reflete preocupação destes atores para com os alunos, focalizando-se a mesma no aproveitamento e comportamento.

Pelos depoimentos selecionados pode verificar-se que,

“Quando eles acompanham a vida escolar dos filhos sabem o que corre bem e mal (...) conta-me como correu a tua vida na escola, isso é demonstrar aos educandos que estão dentro de todo o cenário escolar e que se interessam pela escola.” (P-5, tem 16 anos de serviço)

Nas palavras do P-5, o hábito que os EEs possam adquirir em dizer aos seus educandos ‘conta-me como correu a tua vida na escola’, pode marcar a diferença na postura dos alunos face à escola, e aos seus comportamentos, não sendo necessário para isso que possuam um nível

académico muito elevado; mesmo que não percebam aquilo que o aluno está a fazer, ou a dizer, transmitem-lhe interesse e preocupação pela sua vida escolar.

No dizer do DT-2 constata-se que

“É mais para saberem como é que os miúdos se comportam e o seu aproveitamento.” (DT-2, tem 17 anos de serviço)

Para o DT-2, a preocupação dos EEs insere-se a nível do aproveitamento e comportamento.

Por sua vez, os alunos também se manifestam referindo que uma das principais preocupações dos EEs é saberem

“Como vão os nossos estudos o nosso comportamento, porque isso é uma preocupação para eles.” (A-15)

Nos depoimentos da A-10, constata-se que a aluna menciona,

“Gosto de ver a minha mãe na escola, quando vem falar com a DT, para saber como estou a evoluir.” (A-10)

Para estes alunos, o comportamento e a evolução nos estudos é uma preocupação, não só para os EEs, mas também para os alunos, o que faz sentirem-se confortáveis com a presença dos EEs na escola, quando vêm falar com a DT.

Como dizem os alunos, A-5 e A-8,

“É importante, é importante que eles saibam como andam os seus filhos.” (A-5)

“Devem estar sempre presentes aqui na escola para saberem como andamos e nos portamos, é uma manifestação que se preocupam connosco.” (A-8)

Verificamos que os alunos estão conscientes da importância e dos benefícios que podem existir com a presença dos EEs na escola, sendo que esta presença é representada pelos alunos como uma manifestação de interesse e preocupação relativamente aos educandos.

#### 5.1.12 - PREPARAÇÃO DOS EES PARA APOIAREM OS FILHOS EM CASA

Nesta subcategoria, constata-se que foram dadas dez respostas: por três professores, um, DT, dois, alunos e quatro, RepEes. Cruzando a informação que nos foi facultada, verifica-se que a presença dos RepEes no CT pode ter influência no desencadear de ações/iniciativas que possam desenvolver capacidades aos EEs para apoiarem os filhos em casa, assim como se pode comprovar,

“A escola tem promovido ações de formação, por exemplo, colóquios; há pouco tempo houve aqui conversas com os pais e portanto isto é uma boa iniciativa.” (P-7, tem 7 anos de serviço)

Como refere o P-7, a escola revela-se atenta às necessidades das famílias/EEs, para que possam ajudar os seus educandos em casa, uma vez que os alunos, na sua maioria, são provenientes de um meio sociocultural desfavorecido, com já foi referido anteriormente – ponto 2 deste capítulo.

Daí que exista necessidade, nas palavras da P-9,

“Da Segurança Social ter que dar ações de formação para os pais, não só como organizar a sua vida, quer em termos de orçamento, quer em relação aos filhos, como devem proceder em casa para os ajudar na escola.” (P-9, tem 28 anos de serviço)

As palavras da P-9 vêm reforçar a necessidade que algumas famílias têm de ser apoiadas, quer por meio de ações promovidas pela escola, quer pela própria comunidade onde estão inseridas, quer ainda por iniciativas e/ou projetos que possam ser desenvolvidos pela autarquia para apoio à comunidade.

Nos depoimentos dos RepEEs constata-se que,

“Tem havido várias atividades como reuniões, tratando diversas temáticas, educação sexual e outras.” (RepEEs-8)

Se os pais estiverem presentes, tomam conhecimento de como os devem acompanhar nos seus trabalhos de casa (...) depois cabe aos pais seguirem ou não estes conselhos (RepEEs-9)

Verifica-se que a escola tem de facto desenvolvido já algumas reuniões/debates, sobre temáticas que possam causar algum constrangimento às famílias, por exemplo, educação sexual, entre outras.

#### **5.1.13 - OUTRA (A PRESENÇA DOS PAIS DESENVOLVE ENTRE TODOS OS ATORES, MAIOR COESÃO NAS DECISÕES)**

Tendo por base a análise e reflexão sobre as representações dos diferentes atores mobilizaram-se nove respostas (cinco, professores e quatro, DT) que nos ajudam a refletir neste ponto. Cruzando a informação obtida, constata-se que a presença dos Rep.EEs no CT pode representar um benefício naquele órgão, através da participação conjunta, aumentar maior coesão entre todos os atores nas decisões, contudo, não se verifica total concordância entre os entrevistados.

Senão vejamos,

“Através da representante, que vai ao conselho de turma, conseguiram promover uma ação bastante positiva para um aluno da turma que é mais desfavorecido.” (P-8, tem 10 anos de serviço)

Nas palavras do P-8, depreende-se que a presença dos RepEEs no CT, pode contribuir para o desenvolvimento de ações com maior coesão social, até porque, sendo este ator um elemento da

comunidade local, poderá ter conhecimentos e relacionar-se com outras entidades exteriores à escola que facilitem o desenvolvimento das ações previstas no CT.

Verificando-se com o P-14 que,

“Os professores, e a escola em geral, deveriam primar nesse sentido.” (P-14, tem 16 anos de serviço)

Para que fossem desenvolvidas atuações coerentes com as necessidades que alguns alunos apresentam, uma vez que é um meio socioeconómico revelador de carências, necessitando, por parte da escola e da comunidade local, de maior atenção sobre alguns alunos, ajudando-os a suprimir algumas das suas necessidades básicas, conforme caracterização feita anteriormente, daí que o P-14 evoque este apelo de que todos ‘deveriam primar nesse sentido’.

Porém, também se verifica na declaração do RepEEs-1 que,

“O relacionamento entre pais e escola limita-se, a este intercâmbio de mandar para lá os filhos e receber as notas deles.” (RepEEs-1)

Nem sempre o relacionamento entre os EEs e a escola é auspicioso por forma a facilitar a existência de ações conducentes a práticas coerentes entre os RepEEs no CT; ou seja, verificando-se o que refere o RepEEs-1, não será muito fácil os RepEEs perante o CT incentivarem e desenvolverem formas de atuação coerentes com determinadas situações que possam estar a ser ‘camufladas’ pelos próprios EEs.

## 5.2- Dificuldades de participação dos RepEEs no CT

Perante a ponderação, categorização e análise pormenorizada que se efetuou às entrevistas, demos conta de alguns indicadores que poderão estar subjacentes às ‘dificuldades de participação dos RepEEs no CT’.



### 5.2.1 - NÍVEL SOCIO CULTURAL DOS REPRESENTANTES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

As representações dos diferentes atores educativos foram facultadas por oito respondentes: cinco, professores e três, RepEEs. Cruzando a informação obtida, verifica-se que o nível sociocultural dos RepEEs poderá dificultar a sua participação no CT.

Como se pode verificar,

“Muitos dos representantes dos pais estão distantes da realidade escolar, acanham-se e não sabem o que dizer.” (P-13, tem 18 anos de serviço)

Constata-se que alguns RepEEs revelam um certo afastamento da realidade escolar, refletindo-se isso na atitude não interventiva que adotam no CT. Como diz Davies, D. *et al.* (1989) se só os pais da classe média intervêm, “o fosso entre as crianças de baixos rendimentos e as crianças da classe média pode afastar ainda mais e afastar a escola da igualdade” (p.38), ou seja, para que o ‘ fosso ’ entre as crianças das diferentes classes socioculturais não se amplie, e que a igualdade de oportunidades seja um fator passível de alcançar no CT, professores e DTs, podem contribuir e minimizar o “tabu” participativo que ainda se verifica. Através do estímulo e valorização da sua ação, a intervenção dos RepEEs poderá ultrapassar as barreiras impeditivas da participação.

Para o P-14, a dificuldade de participação dos RepEEs no CT tem a ver com o facto de,

“Não estarem preparados nem consciencializados para estas reuniões. Os pais não estão sensibilizados de qual é o objetivo destas reuniões.” (P-14, tem 12 anos de serviço)

Contata-se que os RepEEs apresentam alguma falta de conhecimento e preparação sobre a sua ação nas reuniões de CT, o que se vai espelhar como um impedimento à sua participação no CT.

O testemunho deste RepEEs, diz-nos que,

“Por vezes alguns pais têm ideia da sua escola, do distanciamento que havia e não têm a capacidade de perceber que as coisas evoluíram e já não é assim.” (RepEEs-9)

Verificando-se que ainda existe, por parte dos EEs um sentimento de “medo”, de distanciamento em relação à escola de outrora, em que os pais não tinham poder participativo, a sua ação não ultrapassava os muros da escola, contrastando com a perspetiva atual em que os pais são vistos como atores educativos e colaboradores, onde a sua palavra e ação, pode ter reflexos na ação de todos.

## 5.2.2 - IMPOSSIBILIDADE DOS REPRESENTANTES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO ESTAREM PRESENTES NAS REUNIÕES

Na perspetiva de análise aos impedimentos da participação dos RepEEs no conselho de turma, verifica-se que as doze respostas obtidas, cinco, DTs; dois, DT; duas, do diretor de agrupamento e três dos RepEEs, as mesmas são coincidentes.

Destacando-se as seguintes representações,

“Quando eles acompanham a vida escolar dos filhos sabem o que corre bem e mal (...) conta-me como correu a tua vida na escola, isso é demonstrar aos educandos que estão dentro de todo o cenário escolar e que se interessam pela escola.” (P-5, tem 16 anos de serviço)

“Eu acho que a própria legislação laboral, está a afastar, cada vez mais, os pais dos filhos e os pais da escola.” (P-15, tem 13 anos de serviço)

“Hoje em dia é difícil virem à escola pois os pais têm horários muito diferentes.” (RepEEs-8)

No dizer destes docentes e do RepEEs-8, os impedimentos à participação dos Rep.EEs no CT circunscrevem-se nas dificuldades quem têm em faltar ao trabalho. Como revela a P-15, a

legislação laboral, “está a afastar, cada vez mais, os pais dos filhos e os pais da escola”, podendo-se entender que por vezes o distanciamento entre o local de trabalho e a residência, o facto de existirem muitas famílias em que os cônjuges trabalham por turnos, são alguns dos fatores que se alicerçam no impedimento dos EEs para que possam dispensar a atenção necessária aos filhos, fomentando-se um afastamento, tanto ao nível da presença dos EEs na escola, como a nível de apoio direto aos educandos.

Para colmatar as situações em que o horário das reuniões não seja favorável com a disponibilidade dos EEs, a escola prevê que as reuniões sejam, “marcadas normalmente pós-laboral” (Diret. A).

### 5.2.3 - PARTICIPAÇÃO ASSUMIDA COMO COLETIVA DO GRUPO TURMA, MAS PRATICADA NUMA VERTENTE INDIVIDUAL

No que se refere à participação dos RepEEs no CT, questiona Vincent (1997, cit. por Lima, J., 2002) se esta deve ser “ (...) Numa base individual ou coletiva?” (p.144), e neste âmbito da participação assumida como representativa do grupo/turma, mas praticada de forma individual, após análise e triangulação dos resultados, verifica-se que é mencionada por vinte e dois entrevistados: treze professores; seis, DTs e três RepEEs. Averiguando-se concordância entre as respostas.

Senão vejamos,

“Os pais, a maior parte das vezes vêm aos conselhos de turma, em nome próprio, não em nome de um grupo que representam, e esse é o grande problema.” (P-3, tem 23 anos de serviço)

“O representante particulariza em relação ao seu educando, quando lhes é solicitada a sua opinião raramente dão, nunca têm nada para dizer.” (P-14, tem 12 anos de serviço)

“Eu acho que eles se representam a si próprios, mais do que representar a turma.” (P-16, tem 22 anos de serviço)

Constata-se nos depoimentos mencionados que a participação dos RepEEs no CT é de facto assumida como coletiva, no entanto, é praticada numa vertente individual, o que também se confirma através dos próprios RepEEs que revelaram,

“Nessa reunião, como eu me apercebo que o meu filho está a ir muito bem e por tal nunca apresentei nenhuma proposta.” (RepEEs-7)

Verifica-se neste testemunho que na realidade o que está em causa é o percurso do seu educando e não o grupo/turma.

A mesma vertente da representação individual é referida pelos RepEEs-2 e 11 ao dizerem que,

“Represento-me a mim própria e mais duas ou três pessoas que eu conheça, porque os pais nunca me procuraram, nem fazem questão disso, eu dei o meu contato e até á data ninguém me contactou.” (RepEEs-11)

“ As explicações que dei foram sobre o meu filho, vi que são muito importantes, uma coisa é nós transmitirmos à DT, outra é quando nós estamos com os professores todos.” (RepEE-2)

Damos conta que estes RepEEs não são contactados pelos restantes EEs para que possam saber se existem problemas que queiram ver tratados no CT, assumindo a sua ação numa vertente individual. Este facto também se revela como um impedimento à sua participação no CT, uma vez que não pode participar em nome do coletivo dos EEs. Já a RepEE-2, aproveita o exercício do cargo que desempenha no CT para beneficiar da presença de todos os professores expondo as necessidades do seu educando.

#### 5.2.4 – OUTRA (FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS EES)

No âmbito da falta de comunicação entre os EEs, após análise e reflexão das entrevistas facultadas por nove entrevistados: três professores; três, DTs e dois, RepEEs, verificando-se concordância entre as respostas.

Vejamos então,

“Normalmente o pai que está ali, não teve contacto algum com os restantes pais.” (P-12, tem 22 anos de serviço)

“A falta de contato entre os EEs, leva a que o representante não tenha possibilidades de comunicar e articular com os pais.” (DT-2, tem 17 anos de serviço)

“Estão lá a representar outros pais, estão a ter uma responsabilidade que depois não se efetua, pela falta de comunicação entre eles, a sua presença pode ser dispensada.” (DT-3, tem 16 anos de serviço)

“Não há relação nenhuma dos outros pais e o representante.” (RepEES -1)

Reconhece-se que a falta de comunicação entre os EEs e os RepEES é um fator inibidor da participação dos RepEES no CT, levando a que a sua presença possa ser interpretada pelos elementos presentes no CT como dispensável.

## 6 - Satisfação/constrangimento(s) dos diretores de turma

Parafrazeando Sá, V. (1995), a direção de turma ocupa um papel de reconhecida importância na estrutura pedagógica intermédia das escolas, pelas funções que lhe estão implícitas de coordenação do conselho de turma e nas interações que tem de estabelecer com os diferentes atores – professores, alunos, pais/EEs, funcionários, entre outros. Verificando-se nas verbalizações dos entrevistados indicadores que nos levaram à definição de categorias.

Assim, definimos como categorias de análise ‘satisfação no desempenho do cargo’ e ‘constrangimentos’

## 6.1- Satisfação no desempenho do cargo

Esta categoria de análise vai permitir o conhecimento e reflexão sobre indicadores de satisfação evidenciados nas entrevistas pelos DTs e professores.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise, interpretação e discussão das mesmas.

### 6.1.1 - GOSTAR DA FUNÇÃO

Da análise aos testemunhos que foram facultados por oito respondentes: dois professores e seis DTs, verificando-se que existe concordância quanto à satisfação destes atores no exercício do cargo.

Vejamos, então, as razões apresentadas:

“Gosto de ser DT, de poder ouvir os alunos e também gosto de transmitir aos alunos valores, acho que ao tentar transmitir-lhes esses valores sinto-me um pouco mais realizada.” (DT-2, tem 17 anos de serviço)

“Sim, sem dúvida nenhuma, porque gosto de estar envolvida com as crianças gosto de ajudar os miúdos.” (DT-5, tem 26 anos de serviço)

As razões que se evidenciam enquadram-se no âmbito de pressupostos para o desempenho da função de direção de turma. Os aspetos apresentados pela DT-2 e DT-5 direcionam-se para a relação que é muitas vezes necessária desenvolver entre o DT/alunos, na sua missão de transmissor de valores e atitudes, do saber ser e saber estar em sociedade, refletindo-se esta ação na realização pessoal e profissional do DT. Os aspetos referidos enquadram-se na conceção apresentada por Marques, R., (2002) — no capítulo 4 — quando refere ‘que a principal qualidade que o DT deve possuir é ouvir o outro’.

No mesmo âmbito, a função de DT é referida pela DT-3 como sendo,

“Uma função aliciante, pela interação que se pode estabelecer e pela facilidade de se poder comunicar com os outros, receber informação de alguém e podermos ajudar.” (DT-3, tem 16 anos de serviço)

A particularidade de desenvolver interações com diferentes atores, na resolução das questões apresentadas por alunos ou EEs, tendo em vista o sucesso e bem-estar dos alunos, enquadra-se na relação do DT/EE e DT/aluno.

Na sequência das distintas ações e interações que o DT se envolve, na conquista do bem-estar dos alunos, justifica-se com o que é mencionado a este propósito: “as diferentes funções exercidas pelos professores explicitam a pluralidade de ações desenvolvidas pelas DTs evidenciando dessa forma a complexidade da profissão docente” (Antunes, F.; Gomes, C.; Martins, F. e Sarmiento, T., 2012, p. 5); ou seja, o cargo de diretor de turma, pela responsabilidade e multiplicidade de ações e interações a que está sujeito, deverá, como alerta, Roldão, M., (2007) – no capítulo 4 –, ser ponderado o critério de atribuição desta função, salvaguardando sempre o perfil da pessoa que o vai desempenhar, como elemento facilitador desta função.

### **6.1.2 - FACILIDADE DE INTERAÇÃO E RELACIONAMENTO COM DIFERENTES ATORES**

Da análise aos testemunhos mencionados relativamente à capacidade de interação e relacionamento com diferentes atores, verifica-se concordância nas respostas de cinco entrevistados: um professor e quatro diretores de turma.

Nesse sentido, é referido que,

“O cargo de DT é um cargo dinâmico, para que se possam cumprir todos os prazos, e de acordo com a dinâmica da turma, tem de existir interação quer com o exterior, quer a miúdo com os pais, quer com instituições desde a pedopsiquiatria à CPCJ.” (DT-3, tem 16 anos de serviço)

“Sim é um privilégio ser DT, porque o relacionamento que nós temos com os alunos e as famílias só por ser DT é diferente.” (DT-7, tem 13 anos de serviço)

“Acho que é das coisas mais bonitas que temos é o relacionamento com os EEs quando essas relações são bem desenvolvidas.” (DT-5, tem 26 anos de serviço)

A interação é referida como um fator de satisfação e relevante para este cargo, acrescido do dinamismo, como um fator também importante, no desenvolvimento desta atividade funcional, para que seja possível dar atenção e cumprimento às necessidades dos alunos e a todos os atos burocráticos decorrentes da mesma. Mais uma vez, os critérios de atribuição deste cargo deverão privilegiar, o perfil de quem o vai aceitar, para que o fator de satisfação possa continuar a ser evidenciado, contribuindo para um desempenho cada vez maior e mais eficaz do mesmo.

## 6.2 - Constrangimentos

Esta categoria de análise vai permitir o conhecimento e reflexão, sobre indicadores de constrangimento evidenciados nas entrevistas pelos DTs e professores.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise interpretação e discussão das mesmas.

### 6.2.1 - MUITA BUROCRACIA

Após reflexão às representações dos diferentes atores educativos, e após seleção das mesmas, verifica-se a pressão da burocracia como evidência em oito respondentes: cinco, professores e três, RepEEs. Cruzando a informação obtida, constata-se que a burocracia no desempenho da direção de turma é um forte fator de constrangimento.



Senão vejamos,

“O DT hoje tem tanto que fazer que muitas vezes, por condicionalismo de horário e muita burocracia, começa um ano e termina, e não conheço todos os encarregados de educação.” (DT-5, tem 26 anos de serviço)

“Há sempre a parte burocrática que é sempre a parte pior, neste momento a direção de turma tem demasiada burocracia, o que causa um desgaste, pessoal e profissional aos docentes.” (P-12, tem 22 anos de serviço)

“Dá muito trabalho, existe muita burocracia e formalismos que nos ocupam todo o tempo, depois acabamos por nos envolver nas questões que são relacionadas com a escola e outras que por vezes nos transcendem e que têm a ver com a parte mais humana.” (DT-7, tem 13 anos de serviço)

A burocracia que invade o sistema educativo tem proliferado pelas diversas estruturas, contribuindo simultaneamente para o desgaste profissional dos docentes.

Nas verbalizações dos professores, este fator impede o bom desempenho do cargo, levando a que, como diz o P-5, ‘começa um ano e termina, e não conheço todos os encarregados de educação’, esta situação pode levar a diferentes interpretações, sobre a atuação do próprio DT, e sobre o interesse e atuação das famílias/EEs. Não existindo interação entre o DT e os EEs, não será possível o DT fornecer no CT informações precisas sobre o meio social em que os alunos estão inseridos, porque os dados recolhidos pelos questionários que os DTs fazem anualmente para caracterização dos alunos, não contemplam todas as situações das famílias, que estão passo a passo a sofrer alterações a todo o nível. Por outro lado, as famílias também demonstram despreocupação em relação à educação dos educandos, não comparecendo voluntariamente na escola. Na análise ao Projeto Educativo, pode-se inferir que esta postura dos EEs se enquadra na falta de expectativas das famílias em relação à escola e à baixa escolaridade e nível sociocultural da maioria dos EEs.

Também aqui o perfil do DT poderá ser um fator relevante para colmatar muitas situações que um docente, sem perfil para o desempenho deste cargo, pode descuidar, levando a que sejam desencadeadas situações preocupantes.

### 6.2.2 - POUCA AUTONOMIA/VALORIZAÇÃO DO DT

Da análise às representações dos diferentes atores educativos, e após seleção das mesmas, nas respostas de dois professores, constata-se relativamente pouca autonomia do DT.

Observando-se que o diretor de turma,

“Não tem poder efetivo nenhum.” (P-4, tem 18 anos de serviço)

“É um cargo que não é valorizado na escola nem superiormente, duas horas para fazer este trabalho não é nada.” (P-15, tem 13 anos de serviço)

Estas verbalizações não são muito reveladoras, relativamente à pouca autonomia do DT, no entanto, como refere o P-15, ‘É um cargo que não é valorizado na escola nem legalmente’, isto é, pelo que já tem sido referido, é um cargo muito absorvente, trabalhoso e de responsabilidade. O DT, como gestor intermédio da parte pedagógica, humana e burocrática, não vê o seu trabalho reconhecido como tal, pela escassez de horas que lhe são afetas ao desempenho do mesmo, levando a que muitas vezes os DTs deixem para trás determinadas ações importantes com reflexos no bem-estar dos alunos.

### 6.2.3 - NÃO GOSTAR DA FUNÇÃO DT

Nesta subcategoria, após análise às representações dos diferentes atores educativos, não se verificam evidências relevantes dos entrevistados, que nos levem a justificar que os mesmos não gostam da função de DT, o que nos conduz à consonância com o que foi verbalizado pelo Diret. A.

Como se regista,

“Há colegas que dizem abertamente e sem problemas que gostam mais da função de ensinar do que ser DT.” (Diret. A, tem 18 anos de serviço)

Neste depoimento, os professores ao indicarem à direção que preferem ensinar a serem DTs, provavelmente as suas palavras serão atendidas, para que não lhes seja atribuída esta função, não se verificando indicadores de registro que os DTs não gostam da função que desempenham.

#### 6.2.4 - DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO POR TEREM PERSPETIVAS DIFERENTES

Após reflexão, análise e seleção, às representações dos diferentes atores educativos, verifica-se, nesta subcategoria, evidências em três entrevistados: um, professor; um, DT e do Diret. A. Constatando-se como fator de constrangimento entre o DT e os EEs a ‘dificuldade de comunicação por terem diferentes perspectivas’.

Senão vejamos,

“E depois, o DT é sempre mal visto, quase sempre pelos meninos, porque queremos muitas vezes comunicar com as famílias, pedimos as cadernetas e nunca têm, por sua vez os pais, às vezes até parece que desconhecem os filhos que têm e as suas atitudes.” (DT-6, tem 18 anos de serviço)

“Não se sentem tão à-vontade no relacionamento com os pais.” (Diret. A, tem 18 anos de serviço)

O argumento selecionado pelo DT-6 é revelador do constrangimento que muitas vezes é sentido pelos DTs/Prof, quando os alunos impedem a possibilidade de comunicação/informação entre o DT e a família/EE. Os alunos sabem que é o DT quem estabelece contato com a família/EE e que, através dele, chegam informações sobre o comportamento e aproveitamento escolar, existindo muitas vezes vontade de o omitir aos pais. Por seu lado, os pais, algumas vezes, porque veem o aluno numa perspectiva mais individualizada, sentem as palavras dos DTs, como críticas aos seus filhos, o que se vai refletir no relacionamento que é estabelecido entre os pais com o DT, por terem perspectivas diferentes sobre o aluno.

## 6.2.5 - A ATUAÇÃO DOS PAIS NÃO É RETRIBUÍDA ÀS SOLICITAÇÕES DOS PROFESSORES

Três docentes pronunciaram-se sobre a representação que possuem acerca da resposta dos pais às solicitações dos professores. Cruzando a informação obtida, reconhece-se como um dos fatores de constrangimento dos docentes a atuação dos EEs não ser retribuída às solicitações dos professores.

Vejamos então,

“Há alunos que mandamos recados na caderneta, não vêm assinados, continuam-se a ver os mesmos comportamentos desadequados, faltas de material e assim nada vai para a frente.” (P-15, tem 13 anos de serviço)

Verifica-se inquietude da docente à falta de articulação entre a escola e a família, aquando das informações enviadas via caderneta. Contudo, uma vez que não assinam as cadernetas, não podem ter conhecimento do conteúdo lá registado, para que a sua atuação seja articulada com as solicitações da escola, o que se vai refletir na mesma continuidade comportamental dos alunos face à escola.

Por seu lado, verifica-se ainda que,

“Nós mandamos recados na caderneta e raramente vêm assinados, quando vêm assinados, o comportamento dos alunos não se altera, o que quer dizer que, os pais leem o recado mas não fazem grande caso.” (P-13, tem 18 anos de serviço)

Na verbalização apresentada a docente refere que raramente as cadernetas vêm assinadas. Porém, algumas vezes os pais tomam conhecimento do conteúdo das mesmas, o que nos leva a deduzir que os EEs são conhecedores dos comportamentos tidos pelos seus educandos. Os comportamentos dos alunos mantêm-se, podendo a atuação dos EEs não ter reflexos imediatos na postura dos alunos face às expectativas da escola, no entanto, essas atitudes poderão refletir-se futuramente na sua atitude comportamental e social.

## 6.2.6 - OUTRA (INSUFICIENTE CONHECIMENTO DO MEIO)

Após reflexão, análise e seleção, às representações dos diferentes atores educativos, verifica-se, nesta subcategoria, evidências nas respostas de quatro docentes: um, professor; dois, DTs e do Diret. A. Cruzando a informação que se obteve evidencia-se o ‘insuficiente conhecimento do meio’ em que a escola se insere, como um fator de constrangimento dos DTs.

Senão vejamos,

“Em princípio deveriam ser pessoas da terra digo eu (...) isto para mim foi uma desgraça este ambiente é muito mau, em termos de famílias é tudo complicado, se calhar uma pessoa aqui do meio, estava mais inteirada dos problemas, mas tem garça, que os DTs são todos de fora.” (DT-6, tem 18 anos de serviço)

“Temos que conhecer a realidade do meio onde estamos inseridos.” (Diret. A, tem 18 anos de serviço)

A conceção apresentada, leva-os a inferir da necessidade que o DT tem de conhecer, pelo menos a nível social, o meio em que a escola se insere, do qual os alunos são oriundos, e que influi nos comportamentos e atitudes destes, face à sua integração na escola e na sociedade. Porém, e como é referido, ‘os DTs são todos de fora’, esta coincidência poderá levar-nos a outras questões que não se integram no âmbito deste trabalho, mas que poderão ser tratadas mais tarde, fazendo-se um estudo sobre o porquê desta coincidência, quando existem professores da localidade e quando o próprio Diret. A, reconhece este fator como importante para o desempenho da função.

## 7 - Critérios de atribuição do cargo de diretor de turma

Captando o que refere Sá, V. (1995), verificamos que " A imagem de uma escola na sociedade é dada em grande parte pelo diretor de turma" (p.4), incorporando nas palavras do investigador que o cargo de direção de turma contém uma forte imagem de quem o desempenha, como temos vindo a identificar. Para que exista um bom desempenho do mesmo, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, é importante que se ponderem critérios para atribuição deste cargo.

Assim, definimos como categorias de análise, 'perfil do DT e indicação burocrática'.

### 7.1- Perfil do Diretor de Turma

Na ponderação, análise e categorização efetuada às entrevistas, damos conta de alguns indicadores que poderão estar subjacentes aos critérios de atribuição do cargo de DT. Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à interpretação e discussão das mesmas.

#### 7.1.1 - PREOCUPAÇÃO COM O BEM-ESTAR DOS ALUNOS

Cruzando a informação evidenciada por três, professores; dois DTs e duas do Diret. A, verifica-se coerência nas respostas dos respondentes relativamente à 'preocupação com o bem-estar dos alunos'.

Como se constata,

"Preocupar-se em primeiro lugar com o bem-estar dos alunos, (...)" . (P-1, tem 37 anos de serviço)

“Conheço muitos DT que disponibilizam as suas horas de almoço, ficam no pós-laboral para atenderem os pais”. (DT-5, tem 26 anos de serviço)

“Pessoas muito presentes, preocupadas”. (P-9, tem 28 anos de serviço)

“Ponderação, sempre atendendo ao superior interesse das crianças” (Diret. A, tem 18 anos de serviço)

No dizer destes docentes, esta subcategoria reconhece como relevante na caracterização do perfil do DT, para o ‘bem-estar dos alunos’, a receptividade dos docentes para receberem os EEs nas suas horas de lazer e a disponibilidade e preocupação que demonstram com os alunos, refletindo sempre sobre às suas dificuldades.

### 7.1.2 - QUALIDADES HUMANAS

Da reflexão, análise e seleção, às representações dos diferentes atores educativos, verificam-se evidências nas respostas de dez entrevistados: cinco, professores; três, DT e duas, do Diret. A. Na triangulação da informação obtida, verifica-se existir coerência nas respostas, entre os respondentes, constatando-se que,

” Gostar de ajudar, ter tempo para ouvir, ter tempo para ajudar, penso que se não reunir estas condições dificilmente será um bom DT. (P-5, tem 16 anos de serviço)

No dizer deste DT, a ‘qualidade humana’, é evidenciada por ‘gostar de ajudar’ e pela disponibilidade para ‘ouvir o outro’.

Outros fatores humanos são referidos por P-12 sendo que,

“O DT deverá ser uma pessoa que procure entender as crianças, (...). A parte afetiva e humana é muito importante pelo menos neste nível etário, porque os miúdos muitas vezes não têm mais ninguém, nós temos aqui muitas crianças que vivem com os avós, tios já idosos portanto ai falta aquela parte do carinho e da afetividade parental.” (P-12, tem 22 anos de serviço)

Aqui a 'qualidade humana', refere-se ao espírito de abertura do DT para captar os alunos, desenvolvendo com estes cumplicidade afetiva e de compreensão, refletindo-se no comportamento do aluno face à escola e a outros níveis da sua vida em sociedade. Alerta para a carência afetiva dos progenitores, que alguns discentes apresentam nesta escola, onde o papel dos DTs é muito relevante para o sucesso e integração destes alunos.

Acrescenta o Diret. A, que deverá existir “bom senso” e com “os pais têm que ser pessoas calmas, pessoas tranquilas e que dominem a legislação.”

### 7.1.3 - CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO E ACEITAÇÃO DO OUTRO

Na perspetiva dos critérios de atribuição do cargo de diretor de turma, verifica-se que para a 'capacidade de comunicação e aceitação do outro', obtivemos dez respostas: quatro, professores, quatro, DTs e duas, do Diret. A, existindo congruência entre os entrevistados.

Nos depoimentos verifica-se que o DT deverá ter capacidade para,

“Tentar resolver os problemas de todos sem ferir suscetibilidades, no fundo é isso (DT-7, tem 13 anos de serviço).

“Ter bom relacionamento com os colegas mas também com os pais.” (P-15, tem 13 anos de serviço)

Os argumentos apresentados levam-nos a inferir que o DT deverá ter capacidade comunicacional e de aceitação do outro, de forma a relacionar-se com todos: alunos; professores; famílias e funcionários, na resolução dos problemas dos alunos.



## 7.2 - Indicação burocrática

Esta categoria de análise vai permitir o conhecimento e reflexão sobre indicadores que poderão estar subjacentes aos critérios de atribuição do cargo de DT.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise interpretação e discussão dos resultados.

### 7.2.1 – PREENCHIMENTO DE HORÁRIO DOCENTE

Da análise efetuada, tendo por base a indicação burocrática nos critérios de atribuição do cargo de DT, constata-se a resposta de um DT, verificando-se que,

“ É fundamental que seja uma pessoa com perfil para a função, mas depois vamos ver no caso concreto o que é que acontece, é o professor X e o professor Y, por causa de completar horários é isso que acontece, custa muito dizer isto, mas a verdade é esta nua e crua.” (DT-5, tem 26 anos de serviço)

Neste contexto, Sá, V., (1995) alerta para a importância que o DT ocupa como gestor intermédio na coordenação do conselho de turma. Roldão, M., (2007) reforça a ideia de este cargo não ser desincorporado do perfil de quem o desempenha. Nesta sequência surgem alguns critérios a ter em atenção aquando da atribuição do cargo, sendo o perfil do DT um dos mais evocados para desempenhar esta função. Por seu lado, o Decreto-Lei n.º137/2012<sup>66</sup> refere, no (art.º44.º, ponto 2), que o DT deve ser sempre que possível, um professor pertencente ao quadro do agrupamento. Embora o normativo salguarde a condição ‘sempre que possível’ pensamos que, de entre os professores do quadro, será possível, atribuir a direção de turma a um docente do quadro ou, se não for docente do quadro, que tenha experiência na função. Desta forma, a direção de turma, já não ficaria à mercê de ser acoplada ao complemento de horário, dando imagem de

---

<sup>66</sup> De 2 de julho, republicação do Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril, que reforça a autonomia das escolas.

irrelevância no seu desempenho e de poder ser desempenhada por alguém sem experiência, dificultando quer a função do docente quer o funcionamento da direção de turma.

### 7.2.2 – OUTRAS (CONTINUIDADE)

Da reflexão, análise e seleção, às representações dos diferentes atores educativos, verifica-se nesta subcategoria a resposta de um DT, verificando-se que,

“A continuidade é um fator essencial para a designação do cargo de DT, ou seja, o conhecimento que se tem de um determinado grupo de turma é fundamental que se continue a acompanhar a turma, mas a experiência continua a ser não só para o cargo de DT como para outros cargos.” (P-3, tem 23 anos de serviço)

A continuidade é considerada um fator relevante na atribuição da direção de turma, permitindo logo de princípio, maior conhecimento e domínio sobre os problemas da turma, facilitando a implementação mais rápida de medidas conducentes ao sucesso.

## 8 - Estratégias de comunicação entre o diretor de turma e os Encarregados de Educação

Dada a relevância da comunicação e interação entre o DT e a família/EE para que exista um relacionamento mais próximo entre estes atores, conduzindo ao sucesso dos alunos, definimos como categoria de análise ‘formas de comunicação’, permitindo verificar neste contexto como é que os DTs e famílias/EEs se organizam, para que se processe a comunicação e interação entre ambos.

Assim, definimos como categoria de análise ‘ formas de comunicação’.

## 8.1- Formas de Comunicação

Na reflexão, análise e categorização efetuada às entrevistas, damos conta de alguns indicadores que poderão estar subjacentes, à estratégia de comunicação entre os DTs e as famílias/EEs. Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à interpretação e discussão das mesmas.

### 8.1.1 - ENCONTROS INDIVIDUAIS

Na perspetiva das ‘formas de comunicação’ entre o DT e os EEs, verifica-se que para a subcategoria dos ‘encontros individuais’, obtiveram-se no nosso estudo dezasseis respostas: dois, professores; cinco, DTs; uma, do Diret. A; sete, alunos e dois, RepEEs. Cruzando a informação obtida, reconhece-se coerência entre os respondentes, verificando-se que,

“Vêm na hora do atendimento.” (DT-1, tem 20 anos de serviço)

“Eu venho todas as quartas-feiras.” (RepEEs-7)

“Pessoalmente.” (RepEEs-9)

Os DTs e os RepEEs, questionados sobre este assunto, limitaram-se a dar respostas muito sintéticas. Os alunos já foram mais profundos nos seus testemunhos.

Senão vejamos,

“Os professores chamam os pais à escola para lhes comunicarem o que se passa na escola, estes assuntos têm que ser ditos presencialmente e não

pelo telefone, presencialmente é melhor para conversarem olhos nos olhos.” (A-1)

“Através do telefone não dá para explicar tudo e quando os pais estão em frente dos professores é diferente.” (A-2)

Ao analisarmos os testemunhos dos alunos, damos conta que todos eles evidenciam relevância à forma como deverá ser estabelecida a comunicação entre os EEs e o DT. O A-1 refere que a comunicação deverá estabelecer-se ‘olhos nos olhos’; já o A-2 justifica a existência de comunicação presencial, afirmando que ‘através do telefone não dá para explicar tudo’. Acrescenta outro aluno, “porque os pais são a nossa família e eles devem estar sempre presentes, saber das nossas ações e saber tudo o que nos acontece na escola” A-14. Justifica-se nas palavras dos alunos, principais atores e impulsionadores da comunicação entre os EEs e o DT, que privilegiam os encontros individuais, como sendo este que melhor se adequa à defesa dos seus interesses, pela interação que se estabelece, e a oportunidade que existe em que os assuntos possam ser resolvidos de forma participada pelos atores educativos, proporcionando-lhes a presença do EE o prolongamento da família na escola.

Conclusões finais

e

Limitações da investigação



## Conclusões

Neste espaço de reflexão e depois de um longo percurso de investigação, importa que organizemos as conclusões a que este estudo nos conduziu.

A temática da investigação que se apresenta releva a presença e a participação dos RepEEs no CT como uma ação conjunta de partilha e colaboração entre todos os atores envolvidos na educação das crianças e jovens, a fim de que possa existir articulação e sintonia entre a família/EE e a escola no processo educativo dos seus educandos, em prol do sucesso de cada um e do grupo/turma.

Partindo-se da revisão da literatura, começou-se por abordar as diversas formas de olhar a escola como organização, mediante análise aos diferentes modelos/imagens organizacionais em que esta se pode situar. A visão de escola analisada neste estudo concreto apresenta-se como um espaço privilegiado de interação humana, existindo da parte do órgão de gestão, a preocupação com as relações interpessoais no interior da organização, o que faz da mesma um espaço acolhedor e simpático, onde todos os atores se sentem bem e com prazer no seu local de trabalho ou de estudo. Os comportamentos informais existentes também são reconhecidos e valorizados, existindo preocupação com o ambiente social e de grupo, o que ajuda a fortalecer as relações entre os seus membros.

Evidencia-se um modelo/imagem de escola cujo perfil a integra no modelo democrático, contudo, parece-nos que o mesmo não está implementado de forma cristalina, surgindo simultaneamente características reveladoras do modelo burocrático. Este último modelo revela evidências que se substanciam na obsessão por documentos escritos, refletindo-se numa intensificação do trabalho docente em determinados momentos, como por exemplo, no final de cada período letivo, sobretudo para os DTs, o que lhes causa alguma insatisfação no desempenho profissional. Outra característica que também está identificada, e que vem na sequência da burocracia, é a centralização das decisões nos órgãos de cúpula. Esta característica justifica-se com a intensificação burocrática que é emanada pelo órgão de topo — Ministério da Educação —, que não está no terreno para ver, sentir e analisar a necessidade de certos procedimentos, se os mesmos se justificam e qual a sua utilidade prática.

No momento atual, e na escola contexto deste estudo, os desafios e solicitações que se impõem à instituição escolar são, como constatamos, muito distintos do modelo de escola de outrora. Ultrapassa o individualismo e concentra-se numa atitude democrática, de participação e entreajuda entre todos os elementos da comunidade educativa, onde todos têm voz, e onde o respeito e o consenso são valores que a identificam, fazendo da escola uma unidade social onde se partilham os mesmos objetivos e finalidades em função dos alunos, das suas aprendizagens e do bem-estar social. Acreditamos que esta escola, pela relação que se desenvolve no seio da comunidade docente, conseguirá ultrapassar com facilidade os obstáculos burocráticos com que se depara, através da cooperação e entreajuda entre os seus pares, premiando e fortalecendo o modelo/imagem de escola democrática.

A presente investigação debruçou-se ainda sobre a ação educativa onde as famílias, como primeiros e principais intervenientes neste processo, não se podem dissociar da escola/CT, porque é neste espaço e com estes atores que a sua ação é fortificada. Dentro deste amplo campo de estudo focalizamo-nos na análise interpretativa das representações dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, procurando respostas para as questões: existe de facto participação dos RepEEs no CT? A que nível se insere essa participação? Qual a conceção de participação que os professores possuem?

Nesta aceção, o estudo efetuado procurou aprofundar, teórica e empiricamente, a participação e o envolvimento dos EEs no CT. Damos conta, através dos diversos normativos – Constituição da República, Lei de Bases do Sistema Educativo, Decretos-lei, entre outros normativos, e pelos discursos que se efetuam em torno da participação dos pais/EEs na escola, que é dado relevo à presença e ação destes atores na instituição escolar. Em medidas recentes, o poder político reforça a importância atribuída a essa participação, o que é evidente no Decreto-lei n.º 137/2012 (art.º 44.º, ponto 1, na alínea c) ii), no qual se continua a conceder representatividade a dois elementos dos pais/EEs nos CTs, como forma de democratização, participação e humanização da escola. Por outro lado, a participação na escola é concedida de forma dissimulada uma vez que, no mesmo dia, pelo mesmo Decreto-lei, com a revogação do art.º 32.º, ponto 1, na alínea c), afasta os pais do conselho pedagógico, ainda que os Agrupamentos, em casos especiais, possam manter essa presença se os projetos educativos e os regulamentos internos de cada um assim o entenderem.



Também os professores e DTs demonstram nas suas narrativas que não estão muito distantes do poder político; as verbalizações denotam a existência de um paradoxo quanto à presença e participação dos RepEEs no CT. Em alguns momentos, os discursos convergem para a necessidade presencial destes atores no CT, como forma de colaboração e na articulação de atitudes entre a família e a escola, reconhecendo que a sua ação participativa é fundamental para o sucesso dos alunos e admitindo benefícios sobre a mesma. Outras vezes revelam algum incómodo quanto à sua presença neste órgão, como refere o P-4 “a experiência dos pais nas reuniões intercalares é para esquecer”, considerando que esta não é relevante e que ainda não trouxe contributos ao grupo/turma, por isso, consideram-na desnecessária. Verifica-se que existe alguma ansiedade nos professores e DTs em conseguirem ver e obter, de imediato, os reflexos da ação desenvolvida pelos pais em casa, esquecendo que em educação o efeito da sua intervenção, pode não surgir logo de forma direta no aluno, necessitando de algum tempo até que os seus resultados cristalizem, sendo estes muitas vezes visualizados só a longo prazo, isto porque: à medida que a criança vai crescendo interioriza as chamadas de atenção e observações que lhe vão sendo tecidas, toma consciência das suas responsabilidades e atitudes, constrói atitudes com base em aprendizagens prévias, começando a transparecer o trabalho de equipa desenvolvido pelos professores e pela família/EEs. Outros professores são indiferentes à presença dos RepEE neste órgão, contudo, revelam-se unânimes em que a ação desenvolvida pelos EEs é importante para os alunos, refletindo benefícios para os mesmos. Os professores que assumem esta posição acreditam na participação como uma forma de articulação atitudinal entre as perspetivas da escola e da família, fundamentando-se no equilíbrio da ação educativa, o que nos leva a asseverar que na globalidade, a posição dos RepEEs, nesta escola, perante os docentes no CT, não é reconhecida com a relevância que os normativos a identificam. A conceção de participação demonstrada pelos professores limita-se apenas à presença dos RepEEs no CT, mesmo que esta seja silenciosa, revelando-se uma conceção muito redutora para esta ação. Neste âmbito, a passividade dos RepEEs pode ser compreendida à luz da perspetiva teórica da tipologia de Lima, L. (2003), consubstanciando-se no plano da ação organizacional, sendo reveladora de uma atitude de desprendimento, alienação e desinteresse destes atores; perante a instituição escolar adotam uma postura de ausência de participação ativa e interventiva. Configura-se, assim, como um ‘não envolvimento’ ou de um ‘envolvimento sem expressão’; os RepEEs não ficam isentos de

responsabilidades porque a sua presença compromete-os e coresponsabiliza-os com o que é definido e decidido no CT; contudo, remetem para os professores e DT o papel de decisores, ou melhor, não se expõem diretamente, nem assumem a ação ali desenvolvida.

O poder político defende a presença dos RepEEs neste órgão para transparecer aos olhos da comunidade educativa que existe democratização do ensino, que os pais/EEs como intervenientes na ação educativa têm um espaço para se fazerem representar, não passando disso mesmo, apenas como representantes e ouvintes de algumas informações. Nos normativos legais não estão devidamente identificadas as ações esperadas pelos RepEEs sobre os assuntos de que devem ser informados, qual o campo da sua intervenção, se a presença neste órgão deverá ser do início ao fim das reuniões intercalares, ou se têm que se ausentar das mesmas em algum momento específico, uma vez que o Decreto-lei n.º 137/2012, no (art.º 44.º, ponto 3) refere que as reuniões de CT, onde seja discutida a avaliação individual dos alunos, apenas estarão presentes os docentes. Subentende-se daqui que a presença dos RepEEs se circunscreve apenas às reuniões onde seja feita uma reflexão ao desempenho global da turma, quer a nível académico quer comportamental; onde são discutidas medidas que devem ser tomadas ou reforçadas; quais os seus intervenientes; como estão a ser desenvolvidos os projetos da turma, pois é sobre estes assuntos que se considera relevante a reflexão conjunta de todos os atores intervenientes no processo educativo. É sobre estas questões que pairam as dúvidas, quer dos próprios professores e DTs, quer dos RepEEs, levando a que a escola em estudo convencie o momento em que estes elementos podem estar presentes no CT, confinando-se o mesmo ao período de informações. Estas são antecipadamente filtradas pelo DT para que não perpassem para a comunidade informações individuais dos alunos.

Os alunos, como principais atores e beneficiários da presença e participação dos RepEEs no CT, foram unânimes em concordar com a presença dos RepEEs neste órgão; na sua conceção, estes atores educativos deverão ir a todas as reuniões porque é uma forma de ficarem com a perspetiva da turma a nível do aproveitamento e comportamento dos alunos, quais os seus interesses e as suas dificuldades.

Os RepEEs, na generalidade, também concordam com a sua presença no CT, estão convictos de que o seu contributo será benéfico para os professores conhecerem melhor os alunos; eles também ficam com uma perspetiva geral de como a turma funciona. Porém, não deixaram de

referir o curto espaço de tempo que é permitido à sua presença neste órgão, cerca de dez minutos, o que lhes causa muitas vezes 'frustração'. Por tudo o que nos foi dado conhecer e aqui apresentado, poder-se-á dizer que a presença dos RepEEs nos CTs é, para alguns de si, humilhante, sentem que estão ali a fazer figura de corpo presente e dez minutos após o início da reunião são convidados a sair. Nestes moldes, a sua presença no CT poderá levar ao absentismo dos RepEEs neste órgão e ao seu afastamento em relação à escola. Não reconhecemos que possa existir participação e reflexão conjunta entre professores e os RepEEs pela restrição presencial que é imposta pela escola de estes elementos permanecerem no CT apenas no período das informações. No entanto, também se constata que no pouco tempo que os RepEEs estão presentes, a sua preocupação converge na abordagem de questões referentes aos seus educandos, não sendo a sua ação desenvolvida na dimensão coletiva do grupo/turma, como seria desejável, mas numa perspetiva mais individual. Por outro lado, verifica-se um alheamento dos pais/EEs face à escola, de tal forma que os RepEEs referem que não são contactados pelos EEs e que nem os conhecem.

Foram reconhecidas algumas áreas em que os EEs poderão ter maior atuação para que exista coordenação atitudinal entre a escola e a família/EE e para que a ação de uns não seja desvalorizada pelos outros, mas que se complementem e potencializem no sucesso de todos os alunos. Neste percurso, os RepEEs, identificaram como benéfico para o desenvolvimento da ação dos EEs, a existência de atividades cujos temas sejam do seu real interesse, sendo os mesmos definidos com a sua colaboração, de acordo com as necessidades que os próprios sentem e que a escola evidencia, indo esta medida ao encontro do sucesso da ação e à presença de um maior número de EEs. Outro aspeto demonstrado refere-se a um contato mais assíduo dos EEs com os DTs; o mesmo foi apontado com forte intensidade pelos alunos e RepEEs, como forma de subsistir uma atuação mais rápida dos EEs quando está em causa o aproveitamento e comportamento dos alunos; este é o fator que se revela mais preocupante para os EEs. A atenção à preparação da mochila é um apelo que professores e DTs apresentam, como medida de evitar que os alunos sistematicamente cheguem à escola com todo o material necessário ao seu bom desempenho, assim como uma forma de as aulas decorrerem sem interrupções, para que exista permuta de material entre os alunos. Esta atitude dos EEs não prevê a inibição do aluno perante as suas

obrigações escolares, ou seja, os pais não se deverão substituir aos alunos, mas sim, supervisionar a sua responsabilidade a este nível.

Numa análise diacrónica efetuada às funções do diretor de turma e seus antecessores, verifica-se que as funções eram equivalentes às do atual DT. Constata-se que é através do DT como gestor intermédio que se desenvolve todo o processo pedagógico, administrativo e social da turma; a sua função é de reconhecida importância neste órgão de gestão intermédia, levando a que a função de interface entre a escola e os EEs faça deste ator o principal impulsionador na proximidade ou distanciamento da família/EE na escola. Contudo, acreditamos que nesta escola as relações que se vão tecendo, de proximidade entre o DT e os EEs, pelo que pudemos reconhecer através do estudo realizado, possam conquistar entre estes elementos cumplicidade, conseguindo alterar a atuação dos EEs face à escola e ao relacionamento com os RepEes. A existência e a qualidade destas interações poderão refletir-se numa ação mais dinâmica com os seus representantes para que estes, perante o CT, não fiquem desprotegidos de conteúdo representativo de todos os EEs e possam intervir numa dimensão coletiva, onde as preocupações de uns possam convergir no interesse de todos.

O último capítulo da parte teórica encerra com os benefícios de que se pode usufruir pela participação dos RepEes no CT e o envolvimento em casa, verificando-se que existe uma repartição dos mesmos por todos os intervenientes na ação educativa. Os alunos surgem nesta trama como os principais beneficiados na participação dos RepEes na escola e do seu envolvimento em casa, as informações que os RepEes podem fornecer no CT vão facilitar o conhecimento de todos os docentes sobre os alunos, simplificando a ação dos professores; por seu lado, os RepEes ficam a conhecer as preocupações dos docentes e começam a compreender melhor o trabalho dos professores. Também os RepEes no CT retiram benefícios da sua participação na escola e no envolvimento em casa, ficam mais informadas sobre aquilo que os alunos desenvolvem na escola e da necessidade que têm de ser supervisionados. As famílias de meios sociais mais baixos desenvolvem um sentimento de valorização social, ficando mais despertas para determinados assuntos, que de outra forma não estariam, e ao mesmo tempo sentem-se comprometidas e corresponsabilizadas com o processo educativo dos seus educandos. A escola, por sua vez, também beneficia com a participação dos RepEes no CT, porque estes passam a conhecer e a valorizar mais o trabalho dos professores na escola e a cooperar na sua ação, criando-se

cumplicidade e simpatia mútua, ao mesmo tempo que as barreiras de desconfiança entre estes elementos se vão esbatendo, alicerçando-se uma ação cada vez mais fortalecida entre a escola e a família. Por seu lado, todos estes benefícios se vão projetar na sociedade, porque as famílias/EEs e os seus educandos são seus elementos integrantes e transferem para a mesma os valores que a escola transmite. A igualdade de oportunidades que todos têm em poderem participar, vai desenvolver capacidades nos EEs, o que se vai refletir numa sociedade cada vez mais democrática.

Como paralelamente a benefícios surgem também alguns impedimentos, aqueles que mais se revelaram na escola em estudo, foram os horários de trabalho, por não serem muitas vezes compatíveis com as reuniões; como exemplo, os RepEEs que trabalham por turnos, mesmo com a flexibilidade de horários por parte dos DTs e da própria escola, não podem estar presentes nas reuniões. A falta de comunicação entre os EEs é outro fator que se demonstra impeditivo, refletindo-se na falta de argumentos dos RepEEs no CT, o que conduz a uma participação de cariz individual. De acordo com os dados do estudo, esta escola, pelas características humanas que apresenta e da atenção que dá aos problemas que a rodeiam, será capaz de arranjar estratégias para ultrapassar os impedimentos sentidos pelos RepEEs no CT, desde que os mesmos dependam da sua intervenção. Os DTs, pela experiência que demonstram ter como profissionais, manifestam ter a capacidade de cativar os EEs para que exista feedback entre eles e os RepEEs, a fim de que estes possam desenvolver a participação no CT em nome de todos aqueles que representam.

Refira-se ainda, numa análise global, pela interseção das representações dos diferentes atores, que existe incongruência entre o modelo de escola apresentado, de pendor democrático, e a ação aí desenvolvida para que subsista participação, não sendo esta observada nem estimulada a nível dos CTs. Cruzando as representações dos DTs e RepEEs, verifica-se que a presença destes últimos nos CTs é muito pacífica e de meros ouvintes, em muitas situações será até incómoda, não se deslumbrando por parte dos RepEEs uma atitude de participação espontânea, nem uma atuação da escola/CT que desperte, estimule e desenvolva a mesma. Constatou-se que a ação dos EEs já se evidenciou em alguns momentos lúdicos, no entanto, parece que a mesma cristalizou. Contudo, para o nosso estudo, não é a este nível que a mesma se identifica, mas sim no CT, espaço onde se prevê que exista reflexão conjunta dos RepEEs e professores, para que a ação de uns complemente a dos outros e, que a mesma se reflita no sucesso e bem-estar dos alunos.

Pelo percurso investigativo, análise e discussão efetuada, poderemos desvendar que a participação dos RepEEs nos CTs, nesta realidade escolar assenta numa ação utópica destes atores. Limita-se a mesma a um ato presencial, não passando disso, onde o ritual de presença cumpre a intenção expressa pelos normativos, não existindo de facto uma ação efetiva da sua participação.

## Limitações da investigação

Neste espaço, pretende-se referir algumas dificuldades e limitações com que nos deparámos no desenvolvimento deste trabalho de investigação.

A primeira limitação surge com o facto de se estar simultaneamente a desenvolver a atividade profissional e a desenvolver um trabalho deste teor, o que contribuiu para que fossem sentidas algumas dificuldades em conciliar a disponibilidade da entrevistadora com os entrevistados. Contudo, foi possível cumprir a planificação do trabalho, não existindo necessidade de alterar o percurso metodológico que se previu inicialmente, consagrando-se este facto à forma persistente e organizada que dedicámos a todo o processo.

A segunda limitação deveu-se à carência de bibliografia específica, sobre a participação dos RepEEs no CT; por outro lado, é neste âmbito, que reside a pertinência do estudo, na medida em que acrescentará conhecimento à problemática da participação dos RepEEs neste órgão.

Relativamente à validade externa do estudo, uma vez que o mesmo contempla uma escola do 2.º Ciclo, de um Agrupamento, não tendo sido prolongado no tempo nem alargado a outros ciclos, as suas conclusões não poderão ser generalizadas a outras escolas. Porém, os resultados são relevantes, porque retratam uma realidade do contexto educativo em que se desenvolve a participação dos RepEEs no CT.

No que respeita à validade interna, os instrumentos utilizados, previamente validados como já se disse (realização de entrevistas piloto e auscultação de especialistas), poderão ser os principais fatores a influenciar a interpretação dos dados.

Uma vez que utilizámos uma metodologia qualitativa de estudo de caso, sem significado estatístico, não podemos fazer generalização de conclusões conforme referimos anteriormente. No entanto, considera-se que constituirá um instrumento relevante para reflexão, sobre a presença e participação dos RepEEs no CT e a sua ação.

Consideramos ter sido um desafio gratificante, levando-nos a um aprofundamento sobre a temática e ao enriquecimento pessoal e profissional, com partilha de experiências já vivenciadas pela investigadora e pelos entrevistados, revertendo-se numa mais-valia para todos os intervenientes neste processo.





## Bibliografia



- Afonso, Natércio (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa; A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Antunes, F.; Gomes, C.; Martins, F.; Sarmiento, T. (2012). “Construir a relação pedagógica em tempos de incerteza: perspetivas e experiências de direção de turma interpretação”. // *Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*, Saragoça.
- Antunes, Manuel (1999). *Enciclopédia, Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI*, vol. 8, 1197-1204. Editorial Verbo: Lisboa/São Paulo.
- Apple, Michael & Beane, James (2000). Em defesa das Escolas Democráticas. In Michael Apple e James Beane (Orgs.), *Escolas Democráticas*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas (pp. 19-55). Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (2007). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, João (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma evolução. *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, 55-86.
- Barroso, João (1999). O caso de Portugal. In João Barroso (Org.), *A Escola Entre o Local e o Global. Perspetivas para o Século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa.
- Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação*, vol.17, nº 2, 49-83. Braga: Universidade do Minho.

- Bernardes, Carmina (2004). *A relação escola-família no 1.º Ciclo: Do envolvimento à participação parental. O Sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação [Dissertação de Mestrado].
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bush, Tony (1995). Theory and Practice in Educational Management. In Bush & West-Burnham, *The Principles of Educational Management* (pp.33-53). London: Longman.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, Roberto (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 ensaios para o século XXI*. Coleção FML, 2ª edição.
- Castro, Engrácia (1995). *O Diretor de Turma nas Escolas Portuguesas, o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, Idalberto (2006). *Princípios da Administração. O Essencial em Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: ELSEVIER.
- Costa, Adelino (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Adelino Costa; A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.15-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Adelino (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA, 3ª edição.

- Dalberio, Maria (2009). *Neoliberalismo, Políticas Educacionais e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade*. São Paulo: Paulus.
- Davies, Don (1994). Parcerias Pais-Comunidade-Escola. *Inovação*, vol. 7, nº3, 377-389. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Davies, Don (1997) (Prefácio). *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. In Don Davies; Ramiro Marques e Pedro Silva (Eds.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, Don (2005). Além da parceria. In Pedro Silva & Stephen Stoer (Orgs.), *Escola- Família uma relação em processo de reconfiguração* (pp.29-48). Porto: Porto Editora.
- Davies, Don *et al.* (1989). *As Escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dewey, John (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Diogo, Ana (1998). *Famílias e Escolaridade, Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, José (1998). *Parceria Escola - Família, A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Drucker, Peter (1993). *Sociedade Pós - Capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Ellström, Per-Erik (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 23 - nº 3, 449-461, Set /Dez.

- Epstein, Joyce (1997). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In Joyce Epstein; Karen Salinas, Mavis Sanders & Beth Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships* (pp.1-25). Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, Joyce; Coates, Lucretia, *et al.* (1997). School, family, and community partnerships. Your Handbook for action (pp. 177-190). Thousand Oaks, California: Sage.
- Estrela, Teresa (1992). *Relação Pedagógica disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto Editora.
- Estrela, Teresa (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In Teixeira, Manuela (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.
- Fernandes, José (2003). *O Associativismo de Pais no limiar da virtualidade*. Instituto de Investigação Educacional. Editora: Ministério da Educação.
- Ferreira, Fernando (2009). As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In Teresa Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Atores Sociais* (pp.69-98). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Henrique (2005). *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1995: Que Participação dos Professores na Organização da Escola e do Processo Educativo?* Braga. Universidade do Minho [Tese de Doutoramento].
- Ferreira, José (2001). Abordagens Clássicas. In José Ferreira; José Neves e António Caetano (Coords.); autores colaboradores Ana Passos *et al.* *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp.3-27). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, LDA.
- Florbelá Sousa (2007). Cidadania, igualdade de oportunidades e direitos dos alunos. In Fátima Sanches; Feliciano Veiga; Florbelá de Sousa e Joaquim Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e*

- Liderança escolar* (pp.111-122). Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa. Porto: Porto Editora.
- Fontoura, Madalena (2006). *Do Projeto Educativo De Escola, Aos Projetos Curriculares, Fundamentos, Processos e Procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Forest, Claire; Bacete, Francisco (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: Familias, Centros escolares y educación*. Nau llibres.
- Formosinho, João (1980). As Bases do Poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XIV, 301-327. Publicação do Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Formosinho, João (1992). O dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 22-48. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, João (1999). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção Para a Escola Portuguesa. In João Formosinho; António Fernandes; Manuel Sarmento e Fernando Ferreira. *Comunidades Educativas Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 25-69). Coleção Minho Universitária, Livraria Minho.
- Gomes, Carlos; Antunes, Fátima; Martins, Fernanda e Sarmento, Teresa (2012). A Direção de Turma entre racionalização, fragmentação e diversidade de culturas: testemunhos e interpretação. En: *IV Conferencia de Sociología de la Educación: La educación en la sociedad global e informacional*, Jul. 2012. Oviedo.
- Guerra, Isabel (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Guerra, Miguel (2002a). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Instituição Escolar*. Coleção: Perspetivas Atuais/Educação. Porto. Edições ASA, 1ª edição.

- Guerra, Miguel (2002b). *Os Desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto Editora.
- Guerra, Miguel (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: ASA Editores, 1ª edição.
- Hall, Edward (1978). *Urryty Wymiar [A Dimensão Oculta]*. Varsóvia: Panstwowy Instytut Wydawniczy.
- Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Henriques, Maria (2007). Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: estudo de caso. In Pedro Silva (Org.). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares* (pp.211-230). Porto: Profedições.
- Honoré, Serge (1980). *Os Pais e a Escola, uma Colaboração Necessária e Difícil*. Empresa Norte Editora.
- Hora, Dinair (1994). *Gestão Democrática na Escola*. Campinas, SP: Papyrus, Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.
- Lapassade, Georges (1976). *A Burocracia*. Lisboa: Socicultor, (trad. port.).
- Lima, Jorge (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica. In Jorge Lima (Org.), *Pais e Professores – um desafio à cooperação* (pp.133-173). Porto: ASA.



- Lima, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga, 2ª edição.
- Lima, Licínio (2003). *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez, 2ª edição.
- Lima, Licínio (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reivindicação das escolas como organizações democráticas. In António Teodoro e Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o Século XXI* (pp.19-31). Edições Afrontamento.
- Lima, Licínio; Sá, Virgínio (2002). A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. In Jorge Avila de Lima (Org.), *Pais e Professores, um Desafio à Cooperação* (pp.25-95). Porto: Edições ASA.
- Machado, Fernando (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola, Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Madeira, Rosa (2009). As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e na comunidade. In Teresa Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Atores Sociais* (pp.99-122). Porto: Porto Editora.
- Marques, Ramiro (1997a). A Participação dos Pais na Vida da Escola como uma Componente do Modelo da Educação Pluridimensional. In Don Davies; Ramiro Marques e Pedro Silva (Eds.), *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível* (pp.105-114). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, Ramiro (1997b). Ligar a Escola ao Meio: Criar Redes de Apoio aos Alunos. In Don Davies; Ramiro Marques e Pedro Silva (Eds.), *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível* (pp. 55 - 60). Lisboa: Livros Horizonte.

- Marques, Ramiro (1997c). "Envolvimento dos Pais e Sucesso Educativo Para Todos: O Que se Passa em Portugal e nos Estados Unidos da América". In, Don Davies; Ramiro Marques e Pedro Silva (Eds.). *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, Ramiro (2002). *O Diretor de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, Fernanda (2003). *Associações de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública: Contributos para uma análise sociológica-organizacional*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Mendel, Maria (2007). Lugares para os pais na escola:- Local de desafios - parceria consistente. In Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares* (pp.201-210). Porto: Profedições.
- Miranda, Jorge (1999). *Enciclopédia, Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI*, vol. 8, 1208-1210). Editorial Verbo: Lisboa/São Paulo.
- Montadon, Cléopâtre & Perrenoud, Philippe (2001). *Entre Pais e Professores um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Morgan, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. Editora Atlas S.A. (trad. port.).
- Morin, Edgar (1976). *A Burocracia*. Lisboa: Socicultor, (trad. port.).
- Nóvoa, António (1995). Para uma análise das Instituições Escolares. In António Nóvoa (Coord.) *As Organizações Escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Ó, Jorge. (2010). O vínculo pedagógico ao regime de classes: Discursos sobre as práticas e a formação de professores do ensino secundário em Portugal na primeira metade do século XX. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n.º 11, 15-24, janeiro/abril.
- Paraskeva, João (2005). A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. In John Dewey, *A Conceção Democrática da Educação* (pp.5-26). Viseu: Pretexto Editora.
- Paro, Vítor (2000). *Por dentro da Escola Pública*. Xamã Editora, 3ª edição.
- Peixoto, Maria e Oliveira, Vítor (2003). *Manual do Diretor de Turma: Contextos, Relações, Roteiros*. Edições: ASA, 3ª edição.
- Pereira, Heitor (1929). *A Escola Ativa. Pedagogia da Ação – Sociologia Escolar*. Editores: Flores & Mano, Volume I.
- Pintassilgo, Joaquim (2007). O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português. In M<sup>a</sup> de Fátima Sanches; Feliciano Veiga; Florbela Sousa e Joaquim Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança escolar* (pp.59-70). Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa. Porto: Porto Editora.
- Pires, Celestino (2002). *Enciclopédia, Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI*, vol. 22, 250-256. Editorial Verbo: Lisboa/São Paulo.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4.º Edição. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, Mário (1999). *Enciclopédia, Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI*, vol. 9, 759-761. Editorial Verbo: Lisboa/São Paulo.

- Reimão, Cassiano (1997). A Cooperação entre a escola e a Família – Uma Exigência da Modernidade. In Pedro D'Orey Cunha (1997). *Educação em debate* (pp. 139-165). Lisboa: Centro de Publicações da Universidade Católica Portuguesa, 1ª Edição.
- Rocha, Oliveira (2005). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Roldão, Mª do Céu (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, Mª do Céu (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Administração Educacional (nº 1).
- Sá, Virgínio (1995). Para Além Dos Discursos: A Face Oculta Do Diretor De Turma. *Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE).
- Sá, Virgínio (1996). O Diretor de Turma na Escola Portuguesa: Da Grandiloquência dos Discursos ao Vazio de Poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, nº9, 139-162.
- Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O Caso do Diretor de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa - Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: IEP - Universidade do Minho.
- Sá, Virgínio (2005). A Relação Escola-Pais-Da-Tese das “Esferas de influência Separada” À Tese das “Esferas de Influência Sobreposta. *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 499-508. Braga: Editor, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto Educação e Psicologia.

- Sá, Virgínio (2007). Associações de pais e associações de estudantes: articulações débeis e agendas em tensão. In Pedro Silva, (Org.). *Escolas, Famílias e Lares - um caleidoscópio de olhares* (pp. 231-250). Porto: Profedições.
- Sanches, Fátima (2007). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político no período revolucionário (1974-1975). In M<sup>a</sup> de Fátima Sanches; Feliciano Veiga; Florbela Sousa e Joaquim Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança escolar* (pp. 71- 107). Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa. Porto: Porto Editora.
- Santomé, Jurjo (2000). O professorado na época do neoliberalismo: Aspetos sociopolíticos do seu trabalho. In José Augusto Pacheco (Org.). *Políticas Educativas: O neoliberalismo em educação* (pp.67-90). Porto: Porto Editora, LDA.
- Sarmento, Manuel (1994). *A Vez e Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Sarmento, Manuel; Ferreira, Fernando (1999a). Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional. In João Formosinho, António Fernandes; Manuel Sarmento e Fernando Ferreira. *Comunidades Educativas Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 89-133). Braga: Livraria Minho.
- Sarmento, Manuel; Ferreira, Fernando (1999b). A Construção Social das Comunidades Educativas. In João Formosinho; António Fernandes; Manuel Sarmento e Fernando Ferreira. *Comunidades Educativas Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 135-158). Braga: Livraria Minho.
- Sarmento, Manuel; Formosinho, João (1999). A Dimensão Sócio - Organizacional da Escola Comunidade Educativa. In João Formosinho; António Fernandes; Manuel Sarmento; Fernando Ferreira. *Comunidades Educativas Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 71-87). Braga: Livraria Minho.

- Sarmento, Teresa (2002). *Histórias de vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, Teresa (2005). (Re) Pensar A Interação Escola - Família. *Revista Portuguesa Da Educação*, vol.18, N° 001, 53-75. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmento, Teresa (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projetos educativos. In Teresa Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Atores Sociais* (pp.43-68). Porto: Porto Editora.
- Sarmento, Teresa; Marques, Joaquim (Coords.) (2002). *A escola e os pais*. Braga: CESC.
- Sarmento, Teresa; Marques, Joaquim. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares - um caleidoscópio de olhares*, (pp.67-89). Porto: Profedições.
- Sebarroja, Jaume (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança, Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, Pedro (1994). Relação Escola-Família em Portugal. *Revista Inovação*, vol. 7, nº3, 307-355 Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Pedro (1996). Pais-professores: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros? *Educação, Sociedade & Culturas*, 6,179-190.
- Silva, Pedro (1997). A Ação Educativa – Um Caso Particular: O dos Pais difíceis de Envolver No Processo Educativo Escolar dos Seus Filhos. In Don Davies; Ramiro Marques e Pedro Silva. *Os*

- Professores e as Famílias, A colaboração possível* (pp.61-75). Lisboa: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.
- Silva, Pedro (2002). Escola-família: Tensões e Potencialidades de Uma Relação. In Jorge Lima (Ed.), *Pais e Professores: Um desafio à Cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições ASA.
- Silva, Pedro (2003). Escola - *Família, uma Relação Armadilhada, Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro (2009). A Comunidade como ator social. In Teresa Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Atores Sociais* (pp.19-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, Pedro; Stoer, Stephen (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. A reconfiguração de uma relação. In Pedro Silva e Stoer Stephen (Orgs.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração* (pp.13-28). Porto: Porto Editora.
- Sousa, Maria (2007). O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: um estudo etnometodológico sobre trajetos de participação parental, numa escola básica 2/3, situada em meio operário. In Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares* (pp.179-200). Porto: Profedições.
- Torres, Leonor (1977). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, Leonor (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in) decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 32, 91-109.

- Tuckman, Bruce (1994). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª Edição. (trad. port.).
- Vieira, Cristina (1999). A credibilidade científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIII*, n.º 2, 86-116.
- Villas-Boas, Adelina (2000). Reuniões de pais. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Villas-Boas, Adelina (2001). *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Weber, Max (1997). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa. Edições 70, (trad. Port.).
- Yin, Robert (2007). *Estudo de Caso, Planeamento e Métodos*. São Paulo: Artmed Editora, 3ª Edição.
- Zabalza, Miguel, (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zay, Danielle (1996). A Escola em Parceria: Conceito e Dispositivo. In, João Barroso (Org) *et al., O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Zenhas, Armanda (2006). *O papel do Diretor na colaboração Escola - Família*. Porto: Porto Editora.



## Outras fontes

Acordo entre o Ministério da Educação e a Confederação das Associações de Pais. Recuperado a 25 de março, 2012, em

[http://www.confap.pt/docs/Acordo\\_CONFAP-ME\\_11.03.97.pdf](http://www.confap.pt/docs/Acordo_CONFAP-ME_11.03.97.pdf)

Araujo, Marivânia (2008). A Teoria das Representações Sociais e a Pesquisa Antropológica. *Revista Hospitalidade, Ano V, n° 2*, 98-119. dez. Recuperado a 8 de maio de 2012, em

<http://rbtur.org.br/ojs/index.php/hospitalidade/article/viewFile/155/180>

Barroso, J., (s d). Os Liceus Portugueses, o caso do liceu Rodrigues de Freitas, 253-270. Recuperado a 2 de maio, 2012, em

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5557.pdf>

Bolivar, Antonio (2007). La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades, pp. 60-66. Tribuna Abierta. Universidad de Granada. Recuperado a 28 de maio, 2011, em

<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n4-bolivar-botia.pdf>

Serralheiro, José (2008). O antigo mandato da escola morreu e o novo está por pensar. *Jornal a Página da Educação*, n° 177 de abril, p.4. Recuperado em 13 de Janeiro, 2008, em

<http://www.apagina.pt/EdiPDF/aPagina177Abr2008.pdf>

Convenção dos Direitos da Criança (Unicef). Recuperado a 29 de abril, 2012, em

[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Favinha, Marília (s d.). O Diretor de Turma e a Mediação.: Um Novo Modo de Regulação Educativa, Universidade de Évora. Recuperado a 11 de Maio, 2007, em

<http://www.eselx.ipl.pt/cied/lencontro/Actas/textos/M.%20Favinha%20.htm>

Horochovski, Marisete (2004). Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica, 92-106. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. vol. 2, n.º 1 (2)*, janeiro-junho. Recuperado a 8 de maio, 2012, em [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br).

Instituto Nacional de Estatística (INE). Recuperado a 8 de maio, 2012, em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=130324937&PUBLICACOE\\_Smodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=130324937&PUBLICACOE_Smodo=2)

Lima, Licínio (2008). Audição Parlamentar sobre o Projeto Governamental de Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Recuperado a 24 de abril, 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11817/1/Parecer%20%20Assembleia%20da%20Rep%C3%BAblica.pdf>

Mazzotti, Alda (2008). REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E APLICAÇÕES À EDUCAÇÃO. *Revista Múltiplas Leituras, vol. 1, n. 1*, jan./jun, 18-43. Recuperado a 8 de maio, 2012, em <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>

Mestre, Marilza e Pinotti, Rita (2004). AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O INCONSCIENTE COLETIVO: Um Diálogo entre duas Linhas Teóricas. *Revista eletrônica de psicologia n.º 04*, 3-9. Curitiba, jul. Recuperado a 8 de maio, 2012, em [http://www.utp.br/PSICO.UTP.ONLINE/site4/repres\\_sociais.pdf](http://www.utp.br/PSICO.UTP.ONLINE/site4/repres_sociais.pdf)

Oliveira, Érica (2009). A Participação da Família na Melhoria do Desempenho Escolar e Qualidade Educacional. Recuperado a 30 de abril, 2012, em [http://www.faculadadedondomenico.edu.br/revista\\_don/artigo4\\_ed2.pdf](http://www.faculadadedondomenico.edu.br/revista_don/artigo4_ed2.pdf)

Sêga, Rafael (2000). O conceito de Representação Social”, nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici, 128-133. Recuperado a 8 de maio, 2012, em <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>

Silva, Pedro (2006). Pais - Professores: Reflexões em torno de um Estranho objeto de Estudo. *Interações*, v.2, n°2, 268-290. Recuperado a 20 de Abril, 2008, em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/21>



## Legislação

Decreto de 14 de agosto de 1895	Aprova a Reforma do Ensino Liceal.
Decreto n.º 5 de 3 de 1914	Estabelece que o diretor de classe deveria incidir sobre um professor efetivo e que a designação era feita pelo reitor.
Decreto n.º 48: 572 de 1968	Aprova o estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.
Decreto Regulamentar nº10/99	Define as competências das estruturas de orientação educativa.
Decreto-Lei nº 27:084 de 1936	Promulga a reforma do ensino liceal, vem substituir a função de diretor de classe por diretor de ciclo, sob proposta do reitor e nomeação do ministro.
Decreto-lei nº36:507 de 1947	Procede à reforma do ensino Liceal.
Decreto-lei nº37:029 de 1948	Aprova o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

<p>Decreto-Lei n.º 769-A/76</p>	<p>Surge a 1ª referência à Associação de Pais na Legislação, considera a participação nos Conselhos Disciplinares (sem direito a voto).</p>
<p>Decreto-Lei 125/82</p>	<p>Cria o Conselho Nacional de Educação, onde as Associações de Pais começaram a ter representatividade.</p>
<p>Decreto-Lei 211-B/86</p>	<p>Cria o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico com um membro da Associação de Pais.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 43/89</p>	<p>Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.</p>
<p>Decreto-Lei 372/90</p>	<p>Aprova o regime que disciplina a constituição a constituição das associações de pais e encarregados de educação, define os direitos e os deveres a que ficam subordinadas.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 172/91</p>	<p>Define o regime de direção, administração e</p>

	gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.
Decreto-Lei 301/93	Estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico (1, 2 e 3 ciclos) para as crianças e jovens em idade escolar.
Decreto-Lei n.º 270/98	Define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa.
Decreto-Lei 115-A/98	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, assim como dos respetivos agrupamentos.
Decreto-Lei n.º 6/2001	Define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo.
Decreto-Lei n.º 75/2008	Aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, do pré-escolar e do ensino básico e secundário, no sentido de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica

	dos estabelecimentos de ensino.
Decreto-Lei nº137/2012	Procede à republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.
O Decreto-lei n.º139/2012	Revoga o Decreto-Lei 6/2001, estabelece os planos de actividades da turma.
Despacho Normativo 122/79	Estabelece normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
Despacho 8/SERE/89	Revoga o Decreto-Lei 211-B/86, e define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.
Despacho Normativo 98-A/92	Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.



<p>Despacho 239/ME/93</p>	<p>Concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária, contemplando uma relevante participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar, (os representantes dos pais e encarregados de educação tiveram direito a voto deliberativo em todos os órgãos).</p>
<p>Despacho Normativo 30/2001</p>	<p>Aprova medidas de avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico.</p>
<p>Lei n.º 1:941 de 1936</p>	<p>Altera a designação do Ministério da Instrução Pública, passa a designar-se Ministério da Educação Nacional.</p>
<p>Lei 46/86</p>	<p>Lei de Bases do Sistema Educativo.</p>
<p>Lei 3/2008</p>	<p>Procede à primeira alteração da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.</p>
<p>Lei n.º 51/2012</p>	<p>Aprova o Estatuto do aluno e Ética escolar, estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso</p>

	<p>dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.</p>
<p>Portaria 970/80</p>	<p>Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas Escolas de Ensino Preparatório e Secundário.</p>
<p>Portaria 921/92</p>	<p>Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, concretiza os princípios de representatividade e democraticidade, e assegura à escola as condições que possibilitam a sua intervenção no meio em que se insere.</p>

**Anexos**



## Anexos I

Razões apresentadas pelos professores,  
relativamente à não intervenção dos pais na escola



Razões apresentadas pelos professores, relativamente há não intervenção dos pais na escola, segundo o estudo realizado em Portugal, centrado nas relações entre os pais de baixo estatuto socioeconómico, sob orientação de Davies, D. *et al.* (1989).

**Castelo Branco**

Educadoras de infância	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contatos são informais,</li> <li>- O envolvimento é adequado, no entanto existem pais difíceis de alcançar, são as mães empregadas e os pais divorciados,</li> <li>- Falta de tempo e de motivação/informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo</li> <li>- famílias de baixos níveis socioeconómicos;</li> <li>- Mães empregadas</li> <li>- Timidez</li> <li>- Falta de informação e de competências</li> <li>- Vergonha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A maioria dos professores apontou como causas ao não envolvimento dos pais as características já enunciadas pelos professores do 1.º ciclo.</li> </ul>

**Coimbra**

Educadoras de infância	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pobreza e o baixo estatuto socioeconómico;</li> <li>- Forte propensão em dedicarem mais tempo em atividades recreativas, esquecendo as de caráter educativo dos filhos</li> <li>- Baixo “background” cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de responsabilidade dos pais pela vida escolar dos filhos;</li> <li>- A forma como a sociedade está organizada, os pais têm recebido tantas ajudas do Estado, que os leva a desenvolver uma atitude de passividade e indolência face à vida, transmitindo-a aos filhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo</li> <li>- Baixo estatuto socioeconómico;</li> <li>- Algumas barreiras institucionais</li> <li>- Falta de informação atempada para que os pais compareçam nas reuniões,</li> </ul>

**Faro: Culatra**

Educadoras de infância	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo
Não existem educadoras na ilha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contatos informais com as mães;</li> <li>- Dadas as características de vida dos residentes da ilha da Culatra, são quase todos pescadores ou desenvolvem atividades relacionadas com a atividade, nenhum dos professores entrevistados identificou os pais de difícil de alcançar.</li> </ul>	

**Leiria**

Educadoras de infância	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo
- Contatos informais e frequentes com quase todos os pais, referindo por isso que os pais não são difíceis de envolver.	- Referiram que a comunidade cigana daquela região denota muito interesse pelo sucesso dos seus educandos, uma vez que só poderão tirar a carta se cumprirem a escolaridade obrigatória.	- As reuniões na escola desenvolvem-se no horário normal de funcionamento, causando algumas barreiras a vinda dos pais.

**Lisboa**

Educadoras de infância	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo
A melhoria das relações com as famílias depende das relações das próprias educadoras para com os pais (p.81) - Maior persistência, - Linguagem mais clara, - Demonstrarem atitudes de maior interesse para com as crianças, valorizando mais os aspetos positivos e não dar tanto relevo às reclamações.	- O pobre "background" social e cultural é um impedimento ao relacionamento das famílias com a escola. - "Falta de tempo e energia" (p.83), - Baixas expectativas em relação ao desempenho dos filhos - Baixo nível sociocultural.	- Os professores sugeriram que através das associações de pais fossem desenvolvidas ações de motivação e sensibilização aos pais difíceis de alcançar, - Os professores deveriam ser mais "hospitaleiros" (p.85) quando os pais vão à escola através da apresentação - Não utilizarem linguagem tão técnica

**Porto**

Educadoras de infância	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo
- Falta de tempo - falta de compreensão da necessidade para a relação entre a educadora e a família - problemas pessoais - muitos pais não têm telefone e não têm autorização da entidade patronal para atenderem o telefone durante a hora de trabalho.	- Todos os docentes concordam que existe pouco envolvimento dos pais com a escola e que os EEs que não têm nenhum envolvimento com a escola são os ciganos.	Não foram entrevistados professores deste ciclo.



Santarém

Educadoras de infância	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo
Não foram entrevistados professores deste ciclo.	“Professores não gostam dos pais pobres ou diferentes e querem ter com eles o mínimo contato possível (...). Os professores não compreendem a cultura e linguagem destes pais (...). A escola está muito mais em sintonia com alunos e pais da classe média (...). Partilham a mesma linguagem e valores” (p.108).	Não foram entrevistados professores deste ciclo.

Setúbal

Educadoras de infância	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo
- Existem muitos contatos informais com os pais na ‘hora do intervalo’, ou com outros elementos da família quando no fim do dia vão buscar as crianças,		Dos pais evidenciados como “difíceis de alcançar”, são referidos aqueles nunca vão à escola, - Famílias de baixo nível socioeconómico, - Os pais sentem-se inibidos, porque para eles a escola é uma instituição desconhecida. - Famílias com pais desempregados - Famílias que habitam em zonas degradadas.

Fonte: Adaptado de Davies, D., *et al.* (1989), *As escolas e as Famílias em Portugal, realidade e perspetivas*, p. 78-110



## Anexos II

Autorizações para aplicação das entrevistas





Paula Cristina Bento <pcristina.bento@gmail.com>

## Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0261700001

1 mensagem

mime.toreply@gpe.mn.edu.pt <mime.toreply@gpe.mn.edu.pt>  
Para: pcristina.bento@gmail.com

21 de Janeiro de 2012 15:18

Envio(s): S(ã)o

O pedido de autorização do inquérito nº 0261700001, com a designação "Avaliação e análise e performance dos Encarregados de Educação no Conselho de Turma", registado em 2040/2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmos(a) Senhor(a) Dna/Paula Cristina Castro Bento

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado, uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal, devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com as melhores cumprimentos,

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGDC

Observações:

a) Deverá ser obtida a autorização expressa dos encarregados de educação dos alunos a inquirir.

Foto consultada na internet toda a informação existente a este pedido no endereço: <http://mimz.gpe.mn.edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

#### Parecer

Para os devidos efeitos declaro que avaliei os guiões produzidos pela doutoranda Paula Cristina Galrito Bento, a qual se encontra matriculada no doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Organização e Administração Escolar, no Instituto de Educação – Universidade do Minho, sob minha orientação. Estes documentos fazem parte integrante da componente empírica do seu trabalho, foram preparados tendo como referencial um vasto suporte teórico e apresentam-se construídos de acordo com os critérios técnicos e científicos tidos como adequados.

Braga, 19 de dezembro de 2011.

A Orientadora

(Professora Auxiliar – IE, Universidade do Minho)





Paula Cristina Galrito Bento  
Rua do Alqueve, n° 8  
3400-100 Oliveira do Hospital  
Tel: 962567444  
[pcristina.bento@gmail.com](mailto:pcristina.bento@gmail.com)

Ex° Senhor Diretor do  
Agrupamento de Escolas

Paula Cristina Galrito Bento, portadora do Cartão de Cidadão n° 05023406 4ZZ3, professora de Educação Visual e Tecnológica, no Agrupamento de Escolas Brás Garcia de Mascarenhas, em Oliveira do Hospital. Estou a realizar Doutoramento, em Ciências da Educação, especialidade em Organização e Administração Escolar, na Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira.

Nesse âmbito e conforme estipulado no ponto 1 do Despacho n° 15847/2007, publicado em D.R. a 23 de julho de 2007, após autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que junto se anexa; pretende oficializar formalmente o contacto telefónico, que antecipadamente havia efetuado ao Ex° Senhor Diretor do Agrupamento de escolas “ Simpáticas” – termo utilizado para o anonimato da escola -, sobre a possibilidade de desenvolver uma investigação, de estudo de Caso, no 2° ciclo, de referido Agrupamento.

Os instrumentos de pesquisa enquadram-se na problemática da participação/envolvimento dos pais na Escola/Conselho de turma.

O sucesso desta investigação depende, entre outros fatores, da disponibilidade e contributo que possa ser dispensada por todos os elementos contactados. Dada a pertinência das questões abordadas, a nível organizacional e pedagógico, no âmbito da participação/envolvimento dos Pais/EEs na Escola/Conselho de Turma, espero poder contar com a receptividade de todos para responderem aos objetivos desta investigação, que junto se anexam.

**Nota:** Todos os dados recolhidos nesta entrevista serão tratados anonimamente.

Pede deferimento.

Com os melhores cumprimentos.

Universidade do Minho, 20 de novembro de 2011

A Doutoranda

---

*(Paula Cristina Galrito Bento)*



Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para entrevistar os alunos

Exº (ª) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, a docente Paula Cristina Galrito Bento, pretende realizar entrevistas a diversos elementos da comunidade educativa, entre eles, os alunos. Nesta sequência solicita a Vª Eª autorização para que possa entrevistar o (a) seu (a) educando (a), na escola, em dia e hora a combinar entre o (a) aluno (a) e a referida professora.

janeiro, 2012

Atenciosamente

A docente

---

---

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregada(o) de Educação da aluna(o), \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ da Turma \_\_\_\_\_, declaro que autorizo/não autorizo, a (o) minha (meu) educanda(o), a ser entrevistada(o) pela professora, Paula Cristina Galrito Bento, no âmbito da sua tese de Doutoramento, cujo estudo se vai realizar no Agrupamento de Escolas "Simpáticas".

**Nota: Riscar o que não interessar**

janeiro, 2012

A(o) Encarregada(o) de Educação

---



## Anexos III

Guiões das entrevistas



## Guião de Entrevista

### Diretor de Agrupamento

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na especialização em Organização e Administração Escolar, pretendemos analisar a relação que se estabelece entre a escola e a família, incidindo com maior especificidade nas formas como se processa a participação/envolvimento dos RepEEs no conselho de turma. Tendo-se para isso, elaborado o seguinte guião de entrevista.

1-Proceda à apresentação, de forma sucinta, dos seus dados socioprofissionais (habilitação profissional, grupo disciplinar, tempo de serviço, situação profissional (professor do quadro de agrupamento, zona pedagógica, contratado), cargos que desempenhou nos últimos 10 anos.

2- A participação /envolvimento dos RepEEs nos conselhos de turma/escola terá alguma relação com a cultura de escola? Porquê?

3- Existe bom relacionamento entre a família e a escola? Se sim, por favor, relate situações reais da relação escola-família. Se não, porquê?

4- Na sua perspetiva, como se poderia desenvolver a relação escola-família?

5- De que forma a participação/envolvimento dos EEs na vida escolar dos filhos, poderá contribuir para melhorar o sucesso dos alunos?

6- Em que áreas deveriam os RepEEs ter maior participação?

7- Em que perspetiva poderá ser vista a participação dos RepEEs nos órgãos da escola:

7.1- Como um contributo para a democratização da escola? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

7.2- Como um contributo para o desenvolvimento da cidadania? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

7.3- Como um contributo para colaborar na ação educativa dos professores? Porquê?

7.4- Como um contributo para o sucesso educativo dos alunos? Porquê?

7.5- Como um contributo estratégico entre ação dos EEs e dos professores? Se sim, de que forma?  
Se não, porquê?

8- Concorda com a presença/possibilidade de participação/envolvimento que é facultada, aos RepEEs, no conselho de turma? Porquê?

9- Que medidas concretas têm sido desenvolvidas, de forma a facilitarem a participação/envolvimento dos EEs na vida da escola?

10- Considera que existe participação dos RepEEs no conselho de turma? Se sim, de que forma?  
Se não, porquê?

11- Existem critérios para atribuição da função de diretor de turma? Se sim, quais são?

12- Os RepEEs costumam ser convocados a participar/colaborar na elaboração projeto educativo?  
Se sim, de que forma o fazem? Se não, porquê?

13- Tendo em vista o sucesso de todos os alunos, indique quais as medidas de atuação desenvolvidas pela escola para combater o insucesso?

**Nota: Todos os dados recolhidos nesta entrevista serão tratados anonimamente, garantindo-se o sigilo da informação e dos entrevistados.**

Muito obrigado pela colaboração.



## Guião de Entrevista

### Diretor (a) de Turma

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na especialização em Organização e Administração Escolar, pretendemos analisar a relação que se estabelece entre a escola e a família, incidindo com maior especificidade nas formas como se processa a participação/envolvimento dos RepEEs no conselho de turma. Tendo-se para isso, elaborado o seguinte guião de entrevista.

1-Proceda à apresentação, de forma sucinta, dos seus dados socioprofissionais (habilitação profissional, grupo disciplinar, tempo de serviço, situação profissional (professor do quadro de agrupamento, zona pedagógica, contratado), cargos que desempenhou nos últimos 10 anos.

2- A participação /envolvimento dos RepEEs nos conselhos de turma/escola terá alguma relação com a cultura de escola? Porquê?

3- Na turma de que é diretor(a) de turma, considera que existe bom relacionamento entre a escola e a família? Se sim, por favor relate situações reais da relação escola – família. Se não, porquê?

4- Concorda com a presença/possibilidade de participação/envolvimento que é facultada, aos RepEEs, no conselho de turma? Porquê?

5- Existe participação dos RepEEs no conselho de turma? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

6- Os RepEEs participam/colaboram na elaboração projeto curricular de turma? Se sim, em que âmbito? Se não, porquê?

7- Em que áreas deveriam os RepEEs ter maior participação?

8- De que forma a participação/envolvimento dos EEs na vida escolar dos filhos, poderá contribuir para melhorar o sucesso dos alunos?

- 9- Em que perspectiva poderá ser vista a participação dos Rep.EEs nos órgãos da escola:
- 9.1- Como um contributo para a democratização da escola? Se sim, de que forma? Se não, porquê?
- 9.2- Como um contributo para o desenvolvimento da cidadania? Se sim, de que forma? Se não, porquê?
- 9.3- Como um contributo para colaborar na ação educativa dos professores? Porquê?
- 9.4- Como um contributo para o sucesso educativo dos alunos? Porquê?
- 9.5- Como um contributo estratégico entre ação dos EEs e dos professores? Se sim, de que forma? Se não, porquê?
- 10- Conhece os critérios de atribuição da função de diretor de turma nesta escola? Se sim, quais são?
- 11- Na sua opinião que critérios deveriam estar patentes na atribuição do cargo de direção de turma? Por que razão?
- 12- Se o cargo de diretor de turma não fosse de aceitação obrigatória, aceitá-lo-ia? Porquê?
- 13- Os RepEEs costumam ser convocados a participar/colaborar na elaboração projeto educativo? Se sim, de que forma o fazem? Se não, porquê?
- 14- “Qual a dimensão” e as razões/situações mais comuns em que os EEs a (o) procuram?
- 15- Quais as famílias/EEs que mais a (o) contactam? De que forma o fazem?
- 16- Na sua turma tem situações de grande distanciamento na relação entre a escola e a família? Por que razão?

17- Quando as famílias/EEs não comparecem na escola, qual a sua atitude perante tal distanciamento?

18- Nota diferenças no funcionamento do conselho de turma quando os representantes dos EEs estão presentes? Se sim, quais?

19- Tendo em vista o sucesso de todos os alunos, indique quais as medidas de atuação definidas pelo conselho de turma para combater o insucesso?

20- Que medidas concretas têm sido desenvolvidas pela escola, de forma a facilitarem a participação/envolvimento dos EEs na vida da escola?

21- Na sua perspetiva como se poderia desenvolver a relação escola-família?

**Nota:** Todos os dados recolhidos nesta entrevista serão tratados anonimamente, garantindo-se o sigilo da informação e dos entrevistados.

Muito obrigado pela colaboração.

## Guião de Entrevista

### Professores (as)

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na especialização em Organização e Administração Escolar, pretendemos analisar a relação que se estabelece entre a escola e a família, incidindo com maior especificidade nas formas como se processa a participação/envolvimento dos RepEEs no conselho de turma. Tendo-se para isso, elaborado o seguinte guião de entrevista.

1-Proceda à apresentação, de forma sucinta, dos seus dados socioprofissionais (habilitação profissional, grupo disciplinar, tempo de serviço, situação profissional (professor do quadro de agrupamento, zona pedagógica, contratado), cargos que desempenhou nos últimos 10 anos.

2- A participação /envolvimento dos RepEEs nos conselhos de turma/escola terá alguma relação com a cultura de escola? Se sim, porquê?

3- Existe bom relacionamento entre a família e a escola? Se sim, por favor, relate situações reais da relação escola-família. Se não, Porquê?

4- Na sua perspetiva como se poderia desenvolver a relação escola-família?

5- De que forma a participação/envolvimento da família na vida escolar dos filhos, poderá contribuir para melhorar o sucesso dos alunos?

6- Em que áreas deveriam os RepEEs ter maior participação?

7- Na sua opinião, em que perspetiva poderá ser vista a participação dos RepEEs nos órgãos da escola:

7.1- Como um contributo para a democratização da escola? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

7.2- Como um contributo para o desenvolvimento da cidadania? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

7.3- Como um contributo para colaborar na ação educativa dos professores? Porquê?

7.4- Como um contributo para o sucesso educativo dos alunos? Porquê?

7.5- Como um contributo estratégico entre ação dos EEs e dos professores? Se sim, de que forma?  
Se não, porquê?

8- Concorda com a presença/possibilidade de participação/envolvimento que é facultada, aos RepEEs, no conselho de turma? Porquê?

9- Considera que existe participação dos RepEEs. no conselho de Turma? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

10- Que medidas concretas têm sido desenvolvidas pela escola, de forma a facilitarem a participação/envolvimento dos EEs na vida da escola?

11- Na sua opinião que critérios deveriam estar patentes na atribuição do cargo de Direção de Turma? Por que razão?

12- Nota diferenças no funcionamento dos C. Turma quando os representantes dos pais estão presentes? Quais?

13- Tendo em vista o sucesso de todos os alunos, indique quais as medidas de atuação definidas pelo conselho de turma para combater o insucesso?

**Nota: Todos os dados recolhidos nesta entrevista serão tratados anonimamente, garantindo-se o sigilo da informação e dos entrevistados.**

Muito obrigado pela colaboração

## Guião de Entrevista

### Representantes dos Pais/Encarregados (as) de Educação

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na especialização em Organização e Administração Escolar, pretendemos analisar a relação que se estabelece entre a escola e a família, incidindo com maior especificidade nas formas como se processa a participação/envolvimento dos RepEEs no conselho de turma. Tendo-se para isso, elaborado o seguinte guião de entrevista.

1-Proceda à apresentação, de forma sucinta, dos seus dados socioprofissionais (habilitação académica, situação profissional - empregado/ desempregado, trabalhador por conta própria/ outrem, número de filhos, ano escolar frequentado pelos seus filhos.

2- Que tipo de relacionamento existe entre a família e a escola? Por favor, relate situações reais da relação escola-família.

3 - Na sua perspetiva como se poderia desenvolver a relação escola-família?

4- Que medidas concretas têm sido desenvolvidas pela escola, de forma a facilitarem a participação/envolvimento dos EEs na vida da escola?

5- De que forma a participação/envolvimento dos EEs na vida escolar dos filhos, poderá contribuir para melhorar o sucesso dos alunos?

6- Concorda com a presença/possibilidade de participação/envolvimento que é facultada, aos Rep. EEs, no conselho de turma? Porquê?

7- Existe participação dos RepEEs no conselho de turma? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

8- Conhece o projeto curricular de turma do seu educando? Se sim, qual o seu contributo na elaboração do mesmo?

9- Existe alguma relação entre a presença dos Rep.EEs no conselho de turma e o sucesso dos alunos? Se sim, de que forma?

10- Costuma participar/colaborar na vida da escola? Se sim, quando? E de que forma? Se não, porquê?

11- Os RepEEs costumam ser convocados a participar/colaborar na elaboração projeto educativo de escola? Se sim, de que forma o fazem? Se não, porquê?

12- Que propostas concretas os EEs já apresentaram ao DT?

13 - Quais os assuntos mais debatidos entre o EE e o Diretor de Turma?

14- Qual a forma mais usual de ser contactado pelo Diretor de Turma?

**Nota:** Todos os dados recolhidos nesta entrevista serão tratados anonimamente, garantindo-se o sigilo da informação e dos entrevistados.

Muito obrigado pela colaboração.

## Guião de Entrevista

### Alunos (as)

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na especialização em Organização e Administração Escolar, pretendemos analisar a relação que se estabelece entre a escola e a família, incidindo com maior especificidade nas formas como se processa a participação/envolvimento dos RepEEs no conselho de turma. Tendo-se para isso, elaborado o seguinte guião de entrevista.

1-Proceda à apresentação, de forma sucinta dos seus dados académicos:

1.1-Que ano frequenta?

1.2-Tem retenções? Se sim, quantas? Em que nível de ensino?

2- Gosta de andar na escola? Porquê?

3-Como aluno(a) concorda com a presença dos EEs na escola? Porquê?

4- Na sua perspetiva como se poderia desenvolver a relação escola-família?

6- Na sua opinião, de que forma a participação/envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, poderá contribuir para melhorar o sucesso dos alunos?

7- Tendo em vista o sucesso de todos os alunos, indique quais as medidas desenvolvidas pelo conselho de turma para combater o insucesso?

**Nota:** Todos os dados recolhidos nesta entrevista serão tratados anonimamente, garantindo-se o sigilo da informação e dos entrevistados.

Muito obrigado pela colaboração



## Anexos IV

Mapa estrutural das entrevistas



## Mapa das entrevistas aos DTs e Professores

Turma	Diretor (a) de Turma	Contacto	Dia /Tarde sem componente letiva
5ºA			
5ºB			
5ºC			
5ºD			
6ºA			
6ºB			
6ºC			
6ºD			

Turmas	Professores (as) Não D. Turma	Contacto	Dia /Tarde sem componente letiva
5ºA			
5ºB			
5ºC			
5ºD			
6ºA			
6ºB			
6ºC			
6ºD			

## Mapa das entrevistas aos Alunos e RepEEs

Turmas	Alunos (as) a entrevistar	Formação Cívica/intervalo/final das aulas	Outro momento disponível
5ºA			
5ºB			
5ºC			
5ºD			
6ºA			
6ºB			
6ºC			
6ºD			

Turmas	Representantes dos (as) EEs	Contacto	Dia da Entrevista/Hora
5ºA			
5ºB			
5ºC			
5ºD			
6ºA			
6ºB			
6ºC			
6ºD			

## Anexos V

Entrevistas e Extratos das narrativas, utilizados na análise



O CD que se apensa à Tese inclui:

- 1- Entrevista do Diretor de Agrupamento
- 2- Entrevistas aos Professores
- 3- Entrevistas aos Diretores de Turma
- 4- Entrevistas aos Alunos
- 5- Entrevistas aos Representantes dos Encarregados de Educação
- 6- Os extratos das narrativas que foram analisadas, interpretadas e discutidas no capítulo 7.