

CIES e-Working Paper N.º 158/2013

**A regulação parental nas escolas na perspetiva dos diretores de
escola e dos presidentes das associações de pais**

Eva Gonçalves

Eva Gonçalves colabora com o projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência, coordenado pelo professor David Justino (CesNova – FCSH/UNL), desde 2009, sendo responsável pela gestão do mesmo projeto, assumindo tarefas nos vários produtos científicos e técnicos que são construídos para as escolas parceiras e organizando *workshops*, seminários e ações de formação certificadas (também como formadora) para a equipa de investigadores e para os professores dos mesmos estabelecimentos de ensino. É autora de um livro que foi publicado em 2012 na sequência da tese de mestrado, concluído em 2010, que versa sobre o tema da interação entre a escola e a família nas escolas segmentadas e integradas. Tem participado em vários congressos internacionais de sociologia, incluindo a recente *Third ISA Conference Council of National Associations*. Email: evapdgoncalves@gmail.com

Resumo

A participação parental nas estruturas formais das escolas, instituídas como parte da nova gestão escolar na qual as comunidades locais partilham a função de reguladoras da educação com o Estado central, é um fenómeno recente em Portugal. As famílias podem decidir sobre e avaliar a escola através dos seus representantes nos conselhos gerais e de turma e das associações de pais. O objetivo é compreender como os diretores de escola e os presidentes das associações de pais apreendem esta nova forma de “parceria” e como a colocam em prática, tendo em conta que as escolas se tornaram instituições fechadas ao exterior e que a população portuguesa tem uma fraca capacidade associativa, a qual é essencial à participação das famílias que é sempre voluntária.

Palavras-chave: participação parental, estruturas formais, índice e associações de pais

Abstract

Parental participation in schools’ formal structures, recently instituted by a new scholar management in which local communities share a regulation function with central State, is a recent phenomenon in Portugal. Families can decide about and evaluate schools through their representatives in schools’ governing boards and class councils and through parents associations. The aim is to perceive how school directors and parents association’s presidents apprehend this new form of “partnership” and their practices towards it, considering that schools have become closed institutions to communities and that Portuguese population has a weak capacity to associate, which is crucial to families’ participation since it is always voluntary.

Keywords: parental participation, formal structures, index, and parents’ associations

Introdução

No início da escola moderna, a família colocava a educação das crianças nas mãos do “mestre” que detinha os conhecimentos (Davies e outros, 1996). As famílias não tinham lugar na escola e pais e professores apenas se encontravam em caso de dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento (Davies e outros, 1996; Epstein, 2009).

No entanto, as famílias e a escola mudaram. Anthony Giddens (1995) dá-nos conta das mudanças na organização, tipologia e hábitos familiares que, na sua perspectiva, decorrem, entre outros, da inserção da mulher no mercado de trabalho e da maior escolarização da população. Há um investimento das famílias na educação, elevando o nível de exigência para com os professores (Davies e outros, 1996). Como as escolas se tornaram espaços fechados ao exterior, esta maior exigência por parte das famílias criou um sentimento de desconfiança entre pais e professores (*Idem*).

Na sequência de vários estudos, a interação escola-família passou a ser entendida como um bem em si mesmo nos discursos do senso comum e político (Rodrigues, 2010), em que as famílias passaram a ser referidas como parceiros indispensáveis das escolas.

Com a implementação de um novo modelo de gestão escolar atribuiu-se maior autonomia de gestão às escolas (Decreto-Lei n.º 137/2012), e as comunidades locais, incluindo as famílias dos alunos, passaram a partilhar com o Estado a função de monitorizadores a quem a escola deve “prestar contas”, funcionando como um mecanismo de regulação da escola (Whitty, 2002; Barroso, 2005; Ball, 2008). As famílias estão atualmente representadas em órgãos escolares como o conselho geral e os conselhos de turma, detendo poderes ao nível da gestão estratégica das escolas; e têm poder de intervenção através das associações de pais. A parceria entre escolas e famílias acontece hoje também no espaço da escola.

No entanto, esta nova interação escola-família, em que as escolas abrem os seus órgãos de gestão e organização às comunidades locais e em que estas têm de se responsabilizar pela monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido em cada escola, foi imposta aos atores numa lógica *top-down* (Whitty, 2002; Ball, 2008); ou seja, a regulação da educação pelas comunidades locais acontece através de documentos legais do governo central e não por necessidade das populações.

O objetivo deste artigo é perceber como as escolas acolhem os representantes das famílias nos órgãos de gestão e as associações de pais, e como as famílias aceitam e desenvolvem esse novo papel de parceiros ativos no interior das escolas, tendo em conta o enquadramento internacional dos sistemas educativos em que se procurou posicionar Portugal num índice de interação escola-família. O foco está em perceber que significado os atores dão à interação escola-família e como a vivem comparativamente aos documentos legais em vigor (Latour, 2005; Ball, 2008).

Optou-se por uma metodologia qualitativa para ambas as partes: análise documental, observação não participante e entrevistas não diretivas. A escolha destas técnicas de recolha de informação deve-se à inexistência de estudos e de informações recolhidas acerca da presença das famílias nas estruturas formais das escolas e sobre a forma como estão a ser acolhidos pelos professores. Ao longo da análise das entrevistas foi possível ver como os atores se apropriam dos documentos legais (Ball, 2008), reinterpretando o que neles está escrito (Latour, 2005), de acordo com as suas histórias e contextos sociais e culturais (Shaeffer, 1994), e como as famílias das diferentes unidades escolares desenvolvem o seu novo papel de parceiros efetivos.

I – Metodologia

Enquadramento teórico e conceitos

Este artigo faz parte de uma investigação mais alargada sobre interação escola-família que se divide em três fases distintas e que tem como objetivo geral analisar a estrutura que enquadra legal e formalmente a forma como os agentes interagem, assim como analisar o modo de interação entre professores e encarregados de educação à luz desse enquadramento: reproduzem-no, contornam-no ou transformam-no (Archer, 1979). Ou seja, na primeira fase analisar-se como as interações escola-família devem acontecer (analisando o sistema educativo e os normativos que legislam essa interação) comparativamente a outros países Europeus, para depois perceber como os atores se apropriam, reproduzindo ou reinterpretando, os documentos legais ao nível das estratégias das escolas e associações de pais e das práticas de diretores de turma e encarregados de educação.

A utilização do conceito interação escola-família tem origem no trabalho de Joyce Epstein que refere seis tipos de parcerias possíveis entre professores e pais “no sentido de se trabalhar em direção a objetivos comuns e de partilhar os proveitos e

benefícios do investimento mútuo” (Epstein, 1992: 18): a) “Parenting”; b) “Communicating”; c) “Volunteering activities”; d) “Learning at home”; e) “Decision making”; f) “Collaborating with the community at large” (Epstein, 2009). A descrição destes seis modos de parceria permitem identificar dois espaços distintos onde as famílias podem agir como “parceiros” dos professores. O espaço da casa onde se podem envolver em atividades escolares ou que podem melhorar o desempenho escolar, como a ajuda aos trabalhos de casa ou práticas de leitura em família, por exemplo, e o espaço da escola onde as famílias podem participar voluntariamente em atividades distintas.

O presente artigo centra-se apenas na participação parental nas estruturas formais das escolas. Apesar de ser apenas uma parte constituinte do conceito interação escola-família, é uma das que estão menos estudadas em Portugal e que engloba: por um lado, o movimento associativo das famílias, e, por outro, a sua participação (dos seus representantes) em órgãos de gestão escolar.

Resumindo, procurou saber-se como os sistemas educativos europeus estão organizados relativamente à interação escola-família e comparar o enquadramento legal dessa interação com as estratégias das escolas e associações de pais, no caso português. As entrevistas aos diretores de escola e aos presidentes das associações de pais de seis unidades escolares distintas serão analisadas através da comparação, aplicando o *estudo multicase* (Bruyne e outros, 1975: 209). Como a análise de conteúdo será comparativa, foram selecionadas seis unidades escolares de acordo com critérios que garantissem a representação de realidades socioeconómicas e educativas diferenciadas.

Definição do campo de estudo: seis unidades escolares e seus contextos

As seis escolas pertencem a três concelhos distintos. O primeiro concelho é caracterizado por uma estabilidade populacional e estratificação socioeconómica intermédia, próxima da média nacional, embora com diferenças de características socioeconómicas entre estratos sociais mais elevados e mais baixos. A percentagem de população com escolaridade intermédia é considerável. A taxa de saída escolar precoce é baixa e a de abandono escolar mais elevada, embora inferior à média nacional. Os resultados escolares são superiores ao esperado face ao perfil socioeconómico, pois a população valoriza a escolarização devido à oferta de trabalho na área dos serviços (ESCCEL, 2008a).

No segundo concelho, de pequena dimensão, existe uma população residente que tem vindo a diminuir devido à baixa taxa de natalidade e a um saldo migratório negativo, sustentado por um efeitos de repulsão demográfica. A estratificação socioeconómica tem forte presença das classes baixas e médias-baixas: baixos rendimentos, ausência das classes altas, número elevado de famílias em situação de carência aguda e risco de exclusão. A saída escolar precoce é elevada, devido a uma elevada taxa de empregabilidade jovem (com baixos rendimentos), indiciando alguma desvalorização e desinvestimento face à escolarização (ESCXEL, 2008b).

O último concelho caracteriza-se pelo dinamismo económico e demográfico, com crescimento económico associado à forte estabilidade do concelho e intensificação dos fluxos imigratórios. A estratificação socioeconómica tem forte presença dos estratos sociais mais elevados e da classe média, com elevado poder de compra e alto nível de qualificação e formação escolar, existindo também uma percentagem considerável de estratos sociais médio-baixo e baixo a nível local. Os resultados escolares são elevados quando comparados com os nacionais, mas no ensino básico surgem inferiores ao que o perfil socioeconómico permite estimar (ESCXEL, 2008c).

A escolha das unidades escolares também obedeceu a alguns critérios: localização, estatuto socioeconómico da população alvo, dimensão medida pelo número de alunos e outras. As escolas A e B pertencem ao primeiro concelho. A escola A corresponde ao agrupamento de duas unidades escolares (2012/2013). Os dois edifícios têm alguma distância entre si, havendo alunos que estão a mais de 30 km da escola-sede. A nova escola (A) está localizada numa área rural (escola-satélite) e industrial (escola-sede) do primeiro concelho (no interior do país). O estatuto socioeconómico da população alvo varia entre médio e baixo e a escola tem cerca de mil alunos.

A escola B está localizada na zona urbana do mesmo concelho. A sua população alvo pertence ao estrato social médio-alto e médio, mas entre os alunos (cerca de 800) é possível encontrar famílias de estatuto médio-baixo, pois esta escola abrange não só espaço urbano mas também o rural sul e sudoeste deste concelho. É a escola mais antiga entre as seis, tendo sido construída em 1972 como resposta ao alargamento da escolaridade obrigatória (1968).

Como única escola do segundo concelho, a escola C é a de menor dimensão, com cerca de 650 alunos, cujas famílias pertencem maioritariamente às classes sociais

média e média-baixa. Foi criada em 1991 como resposta à necessidade da população que usava as escolas dos concelhos limítrofes. O agrupamento foi constituído em 1999 a partir da parceria entre a autarquia e o Conselho de Educação Local, e não por imposição legal.

As restantes escolas pertencem ao último concelho. A escola D foi construída na zona nova desse concelho litoral e tem uma dimensão de 1050 alunos. Abrange uma área residencial de uma população de estrato social elevado que valoriza a escolarização elevada. A escola assume que a sua oferta educativa se destina, sobretudo, ao prosseguimento de estudos para o ensino superior. É a única escola não agrupada, pois tem contrato de autonomia.

A escola E situa-se na área interior desse concelho, servindo uma população alvo pertencente às classes sociais médias, médias-baixas e baixas, sobretudo devido à presença de dois bairros de habitação social com elevada percentagem de população estrangeira. Assume-se como escola inclusiva, tendo uma oferta educativa vasta, no ensino regular, Cursos de Educação e Formação, Programa Integrado de Educação e Formação, currículos alternativos e para adultos, sendo bastante procurada por famílias com educandos com necessidades educativas especiais devido à oferta de currículos personalizados. Tem cerca de 1680 alunos.

Finalmente, a escola F localiza-se na fronteira deste concelho com a capital do país, servindo uma comunidade superior aos 20.000 habitantes, na maioria de estatuto socioeconómico médio, médio-alto. É a maior escola em termos de totalidade de alunos: mais de 2300.

Opções metodológicas: entrevista, observação, análise documental

O testemunho dos entrevistados foi recolhido através da aplicação de entrevistas não diretivas. São, por isso, discursos dinâmicos produzidos de forma autónoma pelos atores e centrados nas suas opiniões, experiências e representações sobre os temas lançados pelo investigador (Bardin, 2011).

Durante a realização das entrevistas foi utilizado um guião de perguntas de forma a garantir a standardização necessária para uma análise de conteúdo comparativa, mas sem pôr em causa a liberdade e a criatividade individuais (Bardin, 2011).

Os resultados da análise dos discursos decorrem de uma análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2011). Em cada entrevista analisou-se o discurso dos

atores acerca da participação parental nas estruturas formais das escolas (conselhos geral e de turma e associação de pais) em duas fases distintas. Na primeira procurou-se identificar quais as categorias de cada um dos temas que todos os atores referiram ao longo da entrevista, tendo-se chegado à seguinte construção:

- Conselho geral e de turma: (a) seleção dos representantes de pais e encarregados de educação; (b) participação desses elementos nas reuniões; (c) representação que fazem das restantes famílias dos alunos; (d) estratégias de cada ator relativamente aos representantes;

- Associação de pais: (e) caracterização da relação entre associação e escola; (e) reuniões que se realizam entre as duas instituições; (f) trabalho que a associação de pais desenvolve na escola;

- (g) participação parental na escola e na associação; (h) estratégias de comunicação com as famílias pela escola e pela associação de pais; (i) vantagens da participação parental formal.

Numa segunda parte, analisou-se o discurso de cada ator relativamente a cada uma das categorias identificadas em todas as entrevistas, de forma a construir uma sistematização das respostas para comparação (Bardin, 2011).

A sistematização dos discursos dos entrevistados será complementada com notas do diário de campo e das observações não participantes realizadas em conselhos gerais e conselhos de turmas das seis escolas selecionadas e comparadas com o enquadramento formal retirado da análise aos documentos legais que regulam a participação parental formal. Ou seja, foram utilizadas várias técnicas de recolha de informação, pois a organização e aplicação de uma estratégia múltipla de métodos de pesquisa “(...) can be helpful to researchers and writers in clarifying the nature of their intentions or of their accomplishments” (Bryman, 2006: 98), e dessa forma auxiliar a elaboração, clarificação e ilustração dos resultados obtidos (Greene e outros, 1989).

II – Índice interação escola-família

Modelo e dimensões de análise

Em todos os países, as escolas estão sujeitas às mesmas pressões externas: implementação de uma nova gestão escolar, aumento do poder de escolha parental, novo papel de reguladores das comunidades locais, implementação de medidas de política por influência da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento

Económico (OCDE) e da União Europeia (UE). Apesar da tentativa de construção de um espaço educativo comum na Europa, os sistemas educativos não são homogêneos, devido à história e aos contextos culturais e sociais diferenciados em que foram construídos (Archer, 1979; Green, 1999; Barroso, 2003) e às diferentes formas de apropriação das medidas de política pelos países e comunidades locais (Ball, 2008).

No entanto, também podemos encontrar semelhanças nos sistemas educativos (Ramirez e Meyer, 1980). Analisando as origens da educação em massa, das leis da escolaridade obrigatória e dos ministérios de educação e outras instituições reguladoras da educação, Ramirez e Boli procuraram compreender as origens dos sistemas de educação nacionais. Os sistemas educativos foram construídos no século XIX de acordo com os moldes de educação utilizados pelas autoridades religiosas, da Reforma e da Contra-Reforma, sendo fortemente influenciados pela ausência de um poder político central europeu e pela constituição de vários Estados nacionais fortes. As autoridades estatais tinham como principal preocupação garantir a produtividade e a lealdade das populações à nação, utilizando a educação como uma forma de criar “cidadãos” (Ramirez e Boli, 1987: 13).

A presença dessas estruturas universais de integração é um dos principais aspetos da sociedade moderna e também a causa para o desenvolvimento da educação de massas providenciada pelo Estado, uma educação entendida como

the vehicle for creating citizens. It instils loyalty to the state and acceptance of the obligations to vote, go to war, pay taxes, and so on. It also equips citizens with the skills and worldview required for them to be able to contribute productively to national success. The state promotes a mass educational system in order to transform all individuals into members of the national polity, and it supports a uniform system to build devotion to a common set of purposes, symbols, and assumptions about proper conduct in the social arena (Boli e outros, 1985: 159).

Também se podem encontrar mudanças semelhantes desde as décadas de 80 e, sobretudo, 90 do século XX e que apostam numa maior autonomia de administração e gestão das escolas (Eurydice, 2007: 7-15). O principal objetivo era promover uma gestão de recursos materiais e humanos mais eficiente e novos modos de regulação por parte dos atores locais, dando origem a uma partilha de monitorização e avaliação das escolas e seus profissionais entre comunidade local e Estado (Barroso, 2003).

Em muitos países europeus foram implementadas políticas que obrigam as escolas a abrir-se às comunidades exigindo a sua presença no conselho geral. Ou seja, estão implícitos novos hábitos de conduta por parte dos professores que têm de prestar contas do seu trabalho à comunidade local e às famílias dos alunos que têm de participar nas escolas e na educação mais ativamente.

A parceria entre escolas e comunidades locais foi imposta aos atores através da implementação de medidas de política numa lógica *top-down* (Whitty, 2002; Ball, 2008). Torna-se pertinente saber se os professores aceitam a participação das famílias nas escolas, se as práticas mudaram ou não e, também, se as famílias aceitaram essa responsabilidade e como é que desempenham esse novo papel de parceiro das escolas.

Esse papel de parceiro pressupõe um trabalho de voluntariado das famílias. A sua presença na escola, seja em momentos informais como festas seja em momentos formais (conselho geral, conselhos de turma e associação de pais), é sempre voluntária e não obrigatória. Assim, o conceito de capital social como a dinâmica e coesão social de uma comunidade (Putnam, 1995a; Putnam, 1995b) torna-se essencial para analisar a interação escola-família no atual contexto de parceria. De acordo com Putnam, para que uma comunidade seja forte, os seus membros têm de se sentir parte integrante da rede social, cumprir as regras e normas, confiar nos outros elementos de modo a cooperar para atingir os objetivos que os unem (Putnam, 1995b: 664-683). Dessa forma, a noção de capital social incorpora duas componentes de igual importância: confiança, sem a qual não seria possível a existência de uma plataforma confiável e credível nas interações entre os atores sociais, a qual facilita as relações recíprocas (Carmo, 2008), e a participação cívica. Espera-se que as famílias participem (Shaeffer, 1994; Epstein, 2009), numa responsabilização que se pode revelar difícil tendo em conta a baixa propensão para o associativismo da população portuguesa (Carmo, 2008). Renato Miguel do Carmo identificou um sentimento de desconfiança da população para com as associações e percebeu que a baixa adesão da população dá origem a sentimentos de frustração por parte dos elementos ativos das associações e mesmo à desativação da respetiva estrutura associativa (Carmo, 2008: 159-180).

Para além do baixo nível de associativismo em Portugal, podem verificar-se mais dois fenómenos que podem afastar as famílias da escola. Uma cultura de desconfiança entre professores e pais identificada no estudo de Don Davies, um estudo internacional do qual o nosso país fez parte em 1996, que tem origem no facto

de os professores apenas chamarem os pais à escola em caso de insucesso escolar ou problemas comportamentais (Davies, 1996). Outros autores falam exatamente do oposto, ou seja, de uma confiança nos professores por parte das famílias de estatuto socioeconómico mais baixo e com menor escolarização (Paixão, 2008), que leva a que estejam mais ausentes do espaço escolar, tornando-se “invisíveis” (Lahire, 2004).

Para construir o índice de interação escola-família, foram utilizadas duas dimensões distintas (figura 1).

Figura 1 – Modelo de análise da interação escola-família dos sistemas educativos nacionais



Indicadores das duas dimensões de análise

Na primeira dimensão foram analisados indicadores relativos às estruturas formais através das quais as famílias podem intervir na escola (existência de *governing boards* e a representação parental, existência e papel das associações de pais e processos formais para apresentação de queixas) e políticas educativas que lhes podem dar maior poder de decidir sobre os trajetos escolares dos seus educandos, de forma a calcular o nível de abertura dos sistemas educativos às famílias.

Entre as políticas educativas analisadas estão os indicadores sobre o processo de afetação dos alunos às escolas públicas e a possibilidade de escolha da escola. Aos quais se adicionaram indicadores relativos às ajudas financeiras que as famílias podem obter junto das autoridades públicas para a escolha de uma escola e/ou sistema de ensino, uma vez que a liberdade de escolha parental é um indicador que levanta algumas reservas. A falta de opções nos concelhos onde só existe uma escola e a dificuldade de escolha por parte de famílias de estatuto socioeconómico mais baixo

em matricular os educandos nos sistemas de ensino privado ou em escolas que estão distanciadas do local de residência põem em causa a liberdade de escolha da escola por parte das famílias (Justino, 2012).

A questão que se coloca relativamente aos três indicadores das ajudas financeiras é também a mesma do conjunto de indicadores seguintes, a da partilha de informação sobre educação e escolas com as famílias. A possibilidade de ajudas financeiras e a informação partilhada não será utilizada nem interpretada da mesma forma pelas diferentes famílias (Justino, 2012).

Na segunda dimensão, todos os indicadores permitem calcular o nível de confiança e participação cívica das populações de cada país, auferindo daí a propensão das famílias a participar nas escolas. Tentou-se reunir indicadores sobre confiança e participação em sistemas diferentes como política, ciência, educação, amigos.

Como todos os indicadores estavam organizados em escalas diversas, procedeu-se à conversão de todos para uma escala de três níveis (“1” Fraco; “2” Médio; “3” Forte) de forma a possibilitar a construção do índice final. Em apêndice, estão descritos todos os indicadores com as respetivas pontuações para cada país. Após cada tabela estão explicados os critérios de conversão das escalas originais para a escala de três níveis já referida.

O ano de escolaridade de referência para este estudo é o 9.º ano (*lower secondary*), que representa o final da escolaridade básica e a entrada no ensino secundário, onde o aluno enfrenta várias decisões nas quais a família se poderá envolver.

Construção do índice interação escola-família

Convertidos e analisados todos os indicadores, calculou-se o somatório dos resultados obtidos pelos países na totalidade dos indicadores de cada dimensão. Após esses somatórios e uma vez que os resultados dos países se situaram entre os 18 e os 29 pontos, foi possível atribuir os níveis de abertura dos sistemas educativos e de propensão das populações à participação nas escolas a cada país, de acordo com os seguintes critérios: “1” nível Fraco – entre os 18 e os 21 pontos; “2” nível Médio – entre os 22 e os 25 pontos; “3” nível Forte – entre os 26 e os 29 pontos (tabela 1).

Tabela 1 – Pontuações e níveis de cada dimensão de análise por país¹

	Resultados finais de participação parental	Nível de participação parental	Resultados finais de confiança e participação cívica	Nível de confiança e participação cívica
Alemanha	25	2	29	3
Bélgica (FL)	26	3	18	1
Dinamarca	28	3	24	2
Eslovénia	18	1	29	1
Espanha	24	2	22	2
Estónia	27	3	20	1
França	22	2	22	2
Hungria	23	2	19	1
Países Baixos	23	2	22	2
Polónia	25	2	22	2
Portugal	25	2	18	1
Reino Unido	27	3	21	1
República Checa	25	2	18	1
Suécia	18	1	27	3

Utilizando os níveis obtidos em cada uma das dimensões, foi possível posicionar cada país quanto à abertura às famílias do seu sistema educativo e quanto à propensão que as respetivas populações demonstram relativamente à responsabilidade de participar nas escolas (tabela 2).

Tabela 2 – Índice de interação escola-família: a posição de cada país

		Confiança e participação cívica		
		“1” Fraco	“2” Médio	“3” Forte
Participação parental	“1” Fraco	Eslovénia		Suécia
	“2” Médio	Hungria Portugal República Checa	Espanha França Países Baixos Polónia	Alemanha
	“3” Forte	Bélgica (FL) Estónia Reino Unido	Dinamarca	

É na Bélgica (FL), Estónia, Reino Unido e Dinamarca que existe maior abertura à participação das famílias nas escolas. Cruzando com o nível de confiança e

¹ Fontes: OCDE, Education at a Glance, 2011; Eurydice, Key data on education, 2012; European Social Survey, 2010.

participação cívica, é no último que a participação parental surge como mais provável. A grande maioria dos países tem nível médio de abertura à participação das famílias. Portugal situa-se neste grupo junto da Hungria e da República Checa, os três com níveis fracos de confiança e participação cívica. A Eslovénia e a Suécia surgem ambos com nível fraco na primeira dimensão, distanciando-se na segunda dimensão: o primeiro país situa-se numa posição em que o seu sistema educativo parece fechado à participação das famílias na escola e a sua população pouco propensa a essa participação; pelo contrário, a população sueca surge como uma das mais propensas ao associativismo, mas o seu sistema educativo surge como fechado a essa participação.

Portugal apresenta nível médio quanto à abertura do seu sistema educativo à participação parental, mas nível fraco no que respeita à confiança e participação cívica, o que nos leva a colocar como hipótese de trabalho que, apesar de haver estruturas formais através das quais as famílias podem participar nas escolas, a probabilidade de participarem é baixa, assim como a interação entre professores e famílias pode ser influenciada pelo baixo nível de confiança que se verifica entre a população portuguesa. Como é que as escolas recebem estes novos atores no espaço da escola? Estão as famílias motivadas para aceitar a responsabilidade de ser parceiro da escola e preparadas para desempenhar o papel de monitorizador e avaliador da educação?

III – Interação escola-família: a perspetiva de diretores de escola (DE) e de presidentes das associações de pais (PAP)

Representantes dos encarregados de educação (REE) no conselho geral

O conselho geral das escolas é uma das estruturas onde os encarregados de educação têm de estar representados. Dois representantes devem ser eleitos em assembleia geral de pais e outros dois propostos pela associação de pais (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 11.º). Trata-se do órgão de gestão estratégica das escolas onde a comunidade educativa e os professores representantes de todos os níveis de ensino definem as grandes linhas estratégicas da unidade escolar: aprovação dos documentos reguladores da sua ação, avaliação e eleição do diretor e definição dos critérios para as atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

Na tabela 3 estão sistematizados os discursos que os DE e os PAP produziram sobre a forma de participação das famílias neste órgão.

Tabela 3 – Famílias no conselho geral

Escolas		Seleção	Participação	Representação	Estratégias
A	DE	Indicados pela AP	Parcialmente ativa	Eficaz	Sem estratégia
	PAP	Voluntários	Ativa	Possível	REE com tempo livre
B	DE	Indicados pela AP	Parcialmente ativa	Eficaz	Sem estratégia
	PAP	Eleitos	Ativa	Possível	REE capaz de ler documentos legais
C	DE	Indicados pela AP	Parcialmente ativa	Eficaz	Reuniões regulares, guias
	PAP	Voluntários	Ativa	Possível	Sempre presidente e vice-presidente
D	DE	Indicados pela AP	Ativa	Eficaz	Sem estratégia; recusa esse papel
	PAP	Eleitos	Ativa	Possível	REE capaz de ler documentos legais
E	DE	Voluntários	Fraca	Eficaz	Sem estratégia; recusa esse papel
F	DE	Indicados pela AP	Ativa	Eficaz	Sem estratégia; recusa esse papel
	PAP	Voluntários	Ativa	Possível	REE com tempo livre

No conselho geral da escola E, os encarregados de educação estão representados por dois e não quatro elementos, porque não existe associação de pais. Esses dois REE são voluntários e não eleitos e têm estado presentes neste órgão desde o início da sua constituição. De acordo com os restantes DE, é a associação de pais que indica os quatro REE; apenas na escola D, a DE sabe que esses elementos são selecionados através de um processo de eleição. Segundo o PAP da escola B, também aqui se realiza um processo de eleição para escolher os REE. As escolas B e D são exceção na realização do processo de eleição, pois os PAP das restantes escolas referem que todos os representantes que indicam, são voluntários.

Relativamente à participação destes elementos nos conselhos gerais, vemos uma maior diferenciação de opiniões. Nas escolas A, B e C, os DE afirmam que a participação só é ativa em assuntos não técnicos das escolas, abstendo-se de comentar sobre temas de organização e pedagógicos. A DE da escola E classifica a participação como fraca. Dessa forma, apenas nas escolas D e F os DE estão satisfeitos com a

participação dos REE, que consideram ativa. Todos os PAP classificam a participação como ativa.

As respostas dos DE e dos PAP das diferentes escolas acerca da forma como é feita a representação de todas as famílias dos alunos por estes elementos são similares: os DE dizem que é eficaz embora não eficiente e os PAP afirmam que é a possível. A explicação dada pelos atores é que estes REE tentam recolher informações e opiniões, junto das restantes famílias, mas não recebem *feedback*, pelo que a sua representação deixa de ser das famílias na totalidade. Esta ideia é expressa no excerto de uma entrevista:

“[O] processo de representação é um processo complexo... Porque num processo de representação não é só o que representa que tem responsabilidades, os que são representados também têm responsabilidades” (DE, escola E).

Ao tentar apreender como DE e dos PAP lidam com a participação parental neste órgão de gestão, foi possível perceber que um DE se destaca por ter uma estratégia específica para com os REE, tentando melhorar o seu desempenho. Reúne com os REE antes dos conselhos gerais de forma a discutir os tópicos e documentos que serão analisados e a dar tempo de recolher informações junto das restantes famílias. Os DE das escolas A e B, não têm nenhuma estratégia definida por nunca terem pensado acerca disso até ao momento da entrevista. Nas escolas D, E, F, os DE não definiram nenhuma estratégia e recusam fazê-lo, considerando que a presença de REE não deveria ter como objetivo o gerir a escola, ideia expressa no trecho:

“A família como membro do CG é assegurar-se do cumprimento das metas propostas pela direção. Agora interferir na gestão, não me parece correto” (DE, escolar F).

Entre os PAP, vemos que as estratégias para seleção dos REE também são diferentes: na escola B e D, são eleitos encarregados de educação entre os que sabem ler documentos legais; na escola C, a associação de pais definiu que serão sempre o presidente e o vice-presidente a ter assento neste órgão; e nas escolas A e F, são apontados os encarregados de educação que se voluntariam.

Representantes dos encarregados de educação no conselho de turma

O conselho de turma é outro órgão escolar onde as famílias de uma turma estão representadas por dois encarregados de educação (sendo um o suplente) e que

tem a função de acompanhar e avaliar as atividades que são desenvolvidas com os alunos e promover a articulação entre escola e família (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 44, cap. IV). De acordo com este documento legal, os pais e encarregados de educação estão representados nos conselhos de turma intercalares, não podendo estar presentes nos de avaliação.

Os discursos dos atores entrevistados sobre as famílias neste órgão escolar podem ser analisados a partir da tabela 4.

Tabela 4 – Famílias no conselho de turma

Escolas		Seleção	Participação	Representação	Estratégias
A	DE	Voluntários	Fraca	Educando; sem articulação	Sem estratégia; recusa esse papel
	PAP	Voluntários	Fraca	Sem articulação	Sem estratégia
B	DE	Voluntários	Não sabe	Não sabe	Sem estratégia; recusa esse papel
	PAP	Eleitos	Fraca	Sem articulação	Sem estratégia
C	DE	Voluntários	Ativa	Educando; sem articulação	Reuniões regulares, guias
	PAP	Voluntários	Satisfatória	Sem articulação	Sem estratégia
D	DE	Eleitos pela PAP	Ativa	Educando; sem articulação	Sem estratégia; recusa esse papel
	PAP	Eleitos	Satisfatória	Articulação com famílias	Guias, reuniões, documentos
E	DE	Voluntários	Fraca	Educando; sem articulação	Sem estratégia; recusa esse papel
F	DE	Voluntários	Ativa	Educando; sem articulação	Sem estratégia; recusa esse papel
	PAP	Voluntários	Satisfatória	Sem articulação	Sem estratégia

Nas escolas A e D, os DE falaram acerca da presença de REE nos anos letivos anteriores, uma vez que no ano letivo 2012/2013 decidiram não realizar conselhos de turma intercalares. Dessa forma, as famílias não foram representadas neste órgão. Ambos afirmam que o documento legal em vigor não é claro acerca da obrigatoriedade de as famílias estarem nos conselhos de turma uma vez que indica que não podem estar presentes nos momentos de avaliação dos alunos.

Tal como acontece para o conselho geral, nas escolas B e D, os PAP afirmam que dão indicações para que os REE sejam eleitos para os conselhos de turma. Apenas a DE da escola D sabe pois foi um processo trabalhado em conjunto entre a unidade

escolar e a associação de pais. Os restantes entrevistados referem que os REE selecionados são sempre voluntários.

Verifica-se uma maior insatisfação relativamente à participação destes elementos nos conselhos de turma entre os PAP, que a classificam entre satisfatória (C, D e F) e fraca (A e B). Apenas dois DE designam de fraca a participação destes elementos (A e E).

A representação da totalidade das famílias de cada turma não existe para os DE, os quais afirmam que o *feedback* que lhes chega dos diretores de turma é que o discurso dos REE neste órgão se centra no seu próprio educando e que não é feita articulação com as outras famílias, como um dos PAP referiu:

“Pela experiência própria não fazem, porque... a minha representante de turma... o ano passado eu sei que esteve presente em várias reuniões, e nunca chegou nada a mim. E fi-lo saber na outra reunião... nós enquanto AP, estamos a tentar enviar para os representantes de turma [indicações] para perceberem que não é só estar presente” (PAP, Escola C).

Entre os PAP, apenas o da escola D refere que existe articulação com as famílias, pois dá indicações para que isso aconteça. Embora afirme que sabe que a eleição dos REE e a articulação com as famílias não acontecem em todas as turmas, indicando o constrangimento de nem sempre se conseguir os melhores encarregados de educação para este cargo.

Novamente, é a DE da escola C a única a ter uma estratégia relativamente a estes REE, disponibilizando guias com as tarefas a desempenhar e determinando que no final de cada reunião devem reunir-se com o diretor de turma para redigir um comunicado às famílias com os tópicos debatidos e ainda reuniões regulares, como podemos ler de seguida:

“Fazemos reuniões trimestrais... com todos os representantes de EE [sobre o] plano anual de atividades... no início do 2.º e 3.º período... apresentamos os resultados... nas diversas dimensões educativas da escola... depois eles fazem a desmultiplicação da informação” (DE, escola C).

Os restantes DE recusam definir uma estratégia para com estes REE, responsabilizando as associações de pais e os próprios encarregados de educação pelo bom desempenho dos REE.

Entre as associações de pais, apenas na escola D o PAP refere que foram construídos documentos para servir de guias às tarefas a desempenhar pelos REE nos conselhos de turma, reunindo-se com eles para discutir acerca dos documentos legais necessários.

Famílias na associação de pais

Tal como o conselho geral, a associação de pais também tem poder de participação e de influência sobre a gestão estratégica da escola (Decreto-Lei n.º 372/90; Lei n.º 29/2006). Para além dos elementos que a representam no conselho geral, pode propor atividades, alterações à direção da escola e aos diretores de turma e pronunciar-se acerca da política educativa nacional através da CONFAP – Federação Nacional das Associações de Pais (Decreto-Lei n.º 372/90; Lei n.º 29/2006).

Na seguinte tabela, estão sistematizadas as opiniões de DE e de PAP acerca da associação de pais de cada unidade escolar e da sua relação com as escolas.

Tabela 5 – Famílias na associação de pais (AP)

Escolas		Relação	Reuniões escola-AP	Atividades organizadas pela AP
A	DE	Próxima	Sempre que necessário	Não sabe
	PAP	Muito boa	Sempre que necessário	Organização da festa de final de ano letivo
B	DE	Próxima	Sempre que necessário	Não sabe
	PAP	Muito boa	Sempre que necessário	Organização da festa de final de ano letivo
C	DE	Próxima	Regulares e sempre que necessário	Organização de festas, CTL, atividades só para famílias
	PAP	Muito boa	Regulares e sempre que necessário	Organização de festas, CTL, atividades só para famílias
D	DE	Próxima	Regulares e sempre que necessário	Recepção de novos alunos; atividades só para famílias
	PAP	Muito boa	Regulares e sempre que necessário	Guias, reuniões, documentos
E	DE	Não tem associação de pais		
F	DE	Próxima	Regulares	Organização de festas, CTL, atividades só para famílias
	PAP	Muito boa	Regulares	Organização de festas, CTL, atividades só para famílias

A associação de pais pode ter um grande poder nas escolas, decorrente da sua definição legal – “defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ensino dos seus filhos e educandos” (Decreto-Lei n.º 372/90; Lei n.º 29/2006) –, que abre uma infinidade de possibilidades devido ao seu caráter geral.

Não obstante, as famílias da escola E não se associaram para reativar a sua associação de pais, apesar de legalmente estar instituída. De acordo com os PAP das outras escolas, vemos que o número de associados é reduzido. A única escola com um número significativo de associados é a D (150 associados).

Todos os DE e PAP estão satisfeitos com a relação estabelecida entre a unidade escolar e a associação de pais (“próxima” e “muito boa”, respetivamente); no entanto, como foi referido, o número de encarregados de educação associados ou como elementos ativos nas AP é muito baixo em cinco das escolas analisadas.

É nas escolas C, D e F que as reuniões de trabalho entre os membros das AP e os da direção da escola são regulares. O que é explicado por ser nestas três escolas que a AP mais trabalho realiza: ajudando na organização da festa de final de ano letivo, sendo responsável pelos centros de tempos livres (CTL) e ainda organizando atividades nas escolas específicas para as famílias (como *workshops* sobre alimentação, higiene, preparação para exames, entre outros). Na escola D, a associação de pais está presente na recepção aos novos alunos e encarregados de educação no início do ano letivo, fazendo o acolhimento juntamente com a DE, e tentando mobilizar as famílias para a adesão à AP:

“AP está presente na 1.ª reunião... de acolhimento aos pais dos nossos alunos que ingressam pela 1.ª vez, e, nessa altura, organizou uma pequena apresentação em que promovia... plano de trabalho e a sua intenção em termos... dos pais representantes...” (DE, escola D).

Participação parental e suas vantagens e comunicação

Durante a análise das entrevistas, verificou-se que os atores davam informações acerca de mais três dimensões que iam além da presença das famílias nos conselhos gerais e de turma e através da associação de pais, mas que tinham diretamente que ver com esta participação formal.

Tabela 6 – Participação parental, comunicação e vantagens

Escolas		Participação na escola e na AP	Comunicação com as famílias	Vantagens da participação parental formal
A	DE	Fraca	<i>Emails</i> , telefone, reuniões de pais	Partilha de informação
	PAP	Fraca	A recolher <i>emails</i>	Maior conhecimento, menos conflito
B	DE	Ativa	<i>Emails</i> , telefone, reuniões de pais	Partilha de informação
	PAP	Fraca	A recolher <i>emails</i>	Maior conhecimento, menos conflito
C	DE	Ativa na escola, fraca na AP	<i>Emails</i> , telefone, reuniões de pais	Partilha de informação
	PAP	Ativa na escola, fraca na AP	A recolher <i>emails</i>	Maior conhecimento, menos conflito
D	DE	Ativa	<i>Emails</i> , telefone, reuniões de pais	Partilha de informação
	PAP	Satisfatória	<i>Emails</i> , telefone, <i>website</i>	Maior conhecimento, menos conflito
E	DE	Fraca	<i>Emails</i> , telefone, reuniões de pais	Partilha de informação
F	DE	Fraca	<i>Emails</i> , telefone, reuniões de pais	Partilha de informação
	PAP	Fraca	A recolher <i>emails</i> , Facebook	Maior conhecimento, menos conflito

Relativamente à participação parental na escola e na AP, os DE e os PAP das escolas B e D não estão de acordo, pois os primeiros classificam-na de ativa e os segundos de fraca e satisfatória. Na escola C, DE e PAP consideraram que a participação parental na escola é ativa, mas fraca na AP.

As escolas comunicam regularmente com as famílias através de vários meios de comunicação e na maior parte das vezes através do diretor de turma. O caso é diferente entre as AP. Apenas a associação de pais da escola D já tem canais de comunicação regular com as famílias:

“Impus no bom sentido com educação, mas impus, e hoje em dia é uma prática que a própria escola já assumiu e já faz, portanto não fazia, eram os DT que faziam, mas a própria escola agora faz. Isso é bom e isso permite-me o quê? Permite-me ter 450

emails. Eu comunico com os pais, eu não finjo que comunico com os pais. Eu comunico com os pais” (PAP, escola D).

As outras associações de pais estão em processo de recolha dos contactos das famílias. Um processo complicado, pois as famílias não participam nas assembleias gerais de EE no início do ano letivo, como afirmam os PAP das escolas C e F:

“Quisemo-nos apresentar enquanto AP a todos os representantes de turma... são cerca de 80 representantes... apareceram 20. Desses 20, nove fazem parte da AP” (PAP, escola C).

“Não é forte, não vou dizer fraca (risos)... na assembleia de pais, que é uma vez por ano a assembleia da associação de pais. Uma vez por ano conseguimos uma boa participação e eu não sei se chegamos aos 50 pais prontos a participarem” (PAP, escola F).

No entanto, ambos os atores apontam vantagens para esta participação parental mais formal nas escolas. Os DE dizem que aumentou a partilha de informação entre encarregados de educação e professores. Os PAP falam no aumento do conhecimento mútuo, o que ajudou a eliminar conflitos.

Reflexões finais

A sistematização do discurso dos diretores de escolas e dos presidentes das associações de pais das seis unidades de gestão escolar selecionadas permite fazer várias reflexões. Entre as que eram esperadas, podemos referir que existem diferentes apropriações das políticas pelas comunidades locais, tal como Ball (2008) afirma. Como exemplo, temos a decisão tomada pelas escolas A e D de não realizar conselhos de turma intercalares, retirando às famílias dos alunos o direito à representação nesse órgão. As diferentes atitudes dos diretores de escola relativamente à participação parental nas estruturas formais também demonstra como cada ator reinterpreta, no sentido que Latour (2005) dá ao termo, os documentos legais e a própria obrigatoriedade da presença das famílias em órgãos de gestão. Enquanto o diretor da escola C decide orientar as tarefas e o desempenho dos REE nos conselhos gerais e de turma, os diretores das escolas D, E e F recusam assumir esse papel; e os diretores A e B demonstram não ter refletido sobre esse tema. A diferença da escola C pode ser explicada por: ser a escola de menor dimensão, o que facilita o trabalho de equipa; ser

a única escola presente naquela comunidade; e ter sido construída pela vontade da população e num trabalho conjunto de professores, autarquias, famílias e outras instituições como a polícia, militares, bombeiros, entre outros. Estes laços sociais de parceria e de confiança poderão também ter tido influência sobre a postura da diretora da escola, que assumiu um papel de “formadora” junto dos seus “parceiros”, que dá, para receber em troca um bom desempenho dos seus REE, o que relembra o conceito de capital social de Putnam (1995b).

De acordo com a posição de Portugal no índice de interação escola-família construído, existe uma baixa propensão da população portuguesa para o associativismo devido ao fraco nível de confiança e participação cívica. À semelhança da reflexão de Carmo (2008), os discursos de diretores de escola e dos presidentes das associações de pais indicam a fraca capacidade associativa. Apesar do enorme poder que legalmente as famílias podem ter nas escolas através da associação de pais, vemos como a participação parental é fraca: na escola E, a associação de pais não está ativa porque nenhum encarregado de educação quis continuar com o trabalho da anterior direção; quatro associações de pais (A, B, C e F) têm poucos associados e muita dificuldade em renovar os seus membros ativos. Incluindo a dificuldade dos REE em conseguir comunicar com as famílias dos alunos, que é também demonstrativa de como a capacidade associativa parental é fraca, sobretudo quando a comunicação entre escolas e famílias é regular.

Durante as horas passadas pelos corredores e salas nestas seis escolas foi possível observar famílias a deslocarem-se às escolas todos os dias, em diferentes horas. Nalgumas escolas comem o almoço no refeitório junto de alunos e professores, se assim o quiserem. E falam com os professores, com elementos da direção e com os funcionários, a quem perguntam se os seus educandos se portaram bem, se tomaram o medicamento ou se comeram a sopa. Portanto, observa-se a existência de redes informais entre famílias e escola que é já uma forma de regulação das escolas, que não é tida em conta.

De uma forma geral e de acordo com os entrevistados, estas escolas recebem os encarregados de educação nas estruturas formais como membros legítimos, não se responsabilizando pela forma como desempenham as suas tarefas, embora apontem críticas como o discurso dos REE ser relativo ao seu educando ou o não haver articulação com as restantes famílias, o que significa que não existe uma representação efetiva de todas as famílias. Por outro lado, também é possível concluir

que as famílias estão presentes nestas escolas, mas não querem aderir às associações de pais, nem parecem estar conscientes de que podem ser ouvidas e de interferir na escola através dos seus REE nos conselhos gerais e de turma.

Bibliografia

- Archer, M. (1979) *Social Origin and Educational Systems*, Londres, Sage Publications.
- Ball, S. (2008), *The education debate*, Bristol, The Policy Press, University of Bristol.
- Bardin, L. (2011), *Análise de Conteúdo*, Coimbra, Edições 70.
- Barroso, J. (2003), “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”, em J. Barroso, *A Escola Pública: Regulação, Desregulação*, Porto, Edições ASA, pp. 19-48.
- Barroso, J. (2005), “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”, *Educação & Sociedade*, 26 (92), pp. 725-751.
- Boli, J., F. Ramirez, e J. Meyer (1985), “Explaining the origins and expansion of mass education”, *Comparative Education Review*, 29 (2), pp. 145-170.
- Bryman, A. (2006), “Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?”, *Qualitative Research*, Londres, SAGE Publications, pp. 97-113.
- Bruyne, P., J. Herman, e M. Schoutheete (1975), *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Vêndome, P.U.F.
- Carmo, R. M. (2008), “A dificuldade em gerar capital social: a falta de confiança numa aldeia portuguesa”, *Ruris*, 2 (2), pp. 159-18.
- Davies, D e outros (1996), Crossing boundaries with school action research: a multinational study of school-family-community collaboration”, *Journal of Educational Research*, 25 (1), pp. 75-105.
- Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
- ESCXEL (2008a), *Relatório Concelhio de Castelo Branco*, Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.
- ESCXEL (2008b), *Relatório Concelhio de Constância*, Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.
- ESCXEL (2008c), *Relatório Concelhio de Oeiras*, Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.

- Epstein, J. (1992), "School and family partnerships", em M. Atkin, *Encyclopedia of Educational Research*, Nova Iorque, MacMillan, pp.1139-1151.
- Epstein, J. (2009), *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks, Califórnia, Corwin Press.
- Eurydice (2007), *Autonomia das Escolas na Europa: Políticas e Medidas*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice (2012), *Key Data on Education in Europe*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- European Social Survey (2010), Round 5.
- Giddens, A. (1995), *Transformações da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*, Oeiras, Celta Editora.
- Green, A. (1999), "Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends", *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 55-71.
- Greene, J., e V. Caracelli (1989), "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs", *Educational evaluation and Policy analysis*, 11, pp. 255-274.
- Justino, D. (2012), "Liberdade de escolha em educação: princípios, limites e cenários para o futuro", *Revista de Política Educativa*, 2, pp. 8-10.
- Lahire, B. (2004), *Sucesso Escolar nos meios Populares: As razões do Improvável*. São Paulo, Editora Ática.
- Latour, B. (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*, Oxford/Nova Iorque, Oxford University Press.
- Lei n.º 29/2006, de 4 de julho.
- OECD (2010), *Education at a Glance*, OECD Publishing.
- OECD (2011), *Education at a Glance*, OECD Publishing.
- Paixão, L. (2008), "Expectativas de socialização na escola entre mães de camadas populares do Rio de Janeiro/Brasil", VI Congresso de Sociologia, APS, pp. 1-13.
- Putnam, R. (1995a), "Bowling alone", *Journal of Democracy*, 6 (1), pp. 65-78.
- Putnam, R. (1995b), "Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social", *PS: Political Science & Politics*, 28 (4), pp. 664-683.
- Ramirez, F., e J. Meyer (1980), "Comparative education: the social construction of the modern world system", *Annuam Review of Sociology*, 6, pp. 369-399.
- Ramirez, F., e J. Boli (1987), "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization", *Sociology of Education*, 60 (1), pp. 2-17.
- Rodrigues, M. L. (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Lisboa, Edições Almedina.

- Shaeffer, S. (1994), *Participation for Educational Change: A Synthesis Experience*, Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- Whitty, G. (2002), *Making Sense of Education Policy*, Londres, Paul Chapman Publishing.

Apêndices

Tabela 1 – Indicadores da dimensão Participação Parental

Países	A. <i>Governing boards</i> e representação parental	B. Existência e papel da Associação de Pais	C. Processo formal para apresentação de queixas	D. Escolha entre escolas de diferentes sistemas de ensino	E. Modo de afetação dos alunos na escola pública	F. Ajudas financeiras à escolha da escola			G. Instituição responsável pela partilha de informação	H. Tipo de informação partilhada pela escola pública	I. Partilha dos resultados das provas nacionais	J. Partilha dos resultados das auto-avaliações e/ou inspeções
						Sistema Público	Sistema Público-privado	Sistema privado				
Alemanha	3	3	3	1**	2	3	3	s.d.	3	3	0	1
Bélgica (FL)	3	3	3	3 (sp)	3**	3	3	n.a.	3	2	n.a.	0
Dinamarca	3	3	3	3	2	3	3	1	2	3	1	1
Eslovénia	3	3	3	s.d.	2	2	1	n.a.	3	1	0	0
Espanha	3	3	3	2	3*	2	2	1	2	3	s.d.	s.d.
Estónia	3	3	3	3 (sp)	2	3	3	n.a.	3	3	1	0
França	3	3	3	1	1	3	3	1	2	2	0	n.a.
Hungria	1	3	3	3	2	3	1	1	3	3	n.a.	n.a.
Países Baixos	2	3	3	1*	3**	2	2	2	2	3	s.d.	s.d.
Polónia	1	3	3	1*	2	3	3	3	3	3	0	0
Portugal	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	1	1
Reino Unido	3	2	3	3	3*	2	2	1	3	3	1	1
República Checa	3	3	3	3 (sp)	2	3	3	n.a.	3	1	n.a.	1
Suécia	1	3	3	1**	3*	1	s.d.	1	2	1	1	1

Notas explicativas da transformação das escalas de cada indicador e fonte:

A. (1) **Participação Fraca** quando não existem *governing boards* na escola ou estes são opcionais; (2) **Participação Média** quando existem *governing boards* com representação parental opcional; (3) **Participação Forte** quando existe *governing boards* com representação parental obrigatória.

B. (1) **Participação Fraca** quando não existe associação de pais; (2) **Participação Média** quando a associação de pais tem apenas papel de informar os pais sobre os desenvolvimentos na educação; (3) **Participação Forte** quando a associação de pais tem papel de consultora, formal e/ou informal, junto do governo durante as decisões políticas sobre educação.

C. (1) **Participação Fraca** quando não existe forma de os pais apresentarem queixas; **Participação Média** quando os pais podem apresentar queixas através de um representante ou agência próprios; **Participação Forte** quando os pais podem apresentar queixas diretamente à escola e/ou governo.

D. (1) **Envolvimento Fraco**, quando os pais não podem escolher a escola em um ou mais dos três sistemas de ensino, com a opção de educação escolar em casa* ou sem ela**; (2) **Envolvimento Médio**, quando os pais podem escolher a escola entre qualquer sistema de ensino, excluindo a educação escolar em casa; (3) **Envolvimento Forte**, quando os pais podem escolher a escola entre qualquer sistema de ensino, incluindo a educação escolar em casa.

Fonte: OCDE, Education at a Glance, 2011

E. (1) **Envolvimento Fraco** quando a afetação dos alunos é feita através do critério geográfico; (2) **Envolvimento Médio**, quando os alunos são afetados pelas autoridades públicas, mas os pais podem requisitar alternativas; (3) **Envolvimento Forte** quando os pais escolhem onde matricular os alunos, com intervenção das autoridades públicas*, ou sem qualquer intervenção das mesmas**.

Fonte: Eurydice, Key data on education, 2012

F. (1) **Envolvimento Fraco** quando não existem ajudas financeiras; (2) **Envolvimento Médio** quando existem ajudas financeiras (vouchers/bolsas e/ou benefícios fiscais) ou, em alternativa, financiamentos que se mantêm com a mudança de sistema de ensino e/ou escola; (3) **Envolvimento Forte** quando existem ajudas financeiras (vouchers/bolsas e/ou benefícios fiscais) e financiamentos que se mantêm com a mudança de sistema de ensino e/ou escola.

Legenda: s.d. – sem dados; n.a. – Não aplicável; sp – sem ensino privado.

G. (1) **Envolvimento Fraco**, quando nenhuma autoridade pública tem obrigação de partilhar qualquer informação com as famílias; (2) **Envolvimento Médio**, quando as autoridades públicas têm obrigação para partilhar informações com as famílias; (3) **Envolvimento Forte**, quando as escolas que têm obrigação de partilhar informações com as famílias.

H. (1) **Envolvimento Fraco**, quando a escola pública não tem de partilhar qualquer tipo de informação para além da relativa a cada aluno; (2) **Envolvimento Médio**, quando a escola pública tem de partilhar informações sobre assuntos administrativo-financeiros e logísticos (segurança, instalações e terrenos) ou assuntos pedagógicos (currículos e qualificações dos professores); (3) **Envolvimento Forte** quando a escola pública tem de partilhar informações sobre todos os assuntos.

Legenda: s.d. – sem dados; n.a. – não se aplica.

I. (1) Sim, partilha resultados das provas nacionais com as famílias; (0) Não partilha resultados das provas nacionais com as famílias.

J. (1) Sim, partilha resultados das auto-avaliações e/ou inspeções com as famílias; (0) Não partilha resultados das auto-avaliações e/ou inspeções com as famílias.

Fonte: OCDE, Education at a Glance, 2011

Tabela 2 – Indicadores da dimensão Confiança e Participação Cívica

Países	A. Confiança nos outros	B. Confiança nos políticos	C. Confiança nos partidos políticos	D. Confiança na ciência moderna para resolver problemas ambientais	E. Trabalho num partido político ou grupo de ação nos últimos 12 meses	F. Trabalho numa organização ou associação nos últimos 12 meses	G. Assinou uma petição nos últimos 12 meses	H. Participação numa demonstração pública legal nos últimos 12 meses	I. Boicote a certos produtos nos últimos 12 meses	J. Regularidade de encontros com amigos, familiares ou colegas	L. Participação em atividades sociais comparando com pessoas da mesma idade	M. Pertença a uma determinada religião ou outra denominação	N. Regularidade participação em serviços religiosos além das ocasiões especiais
Alemanha	3	3	3	2	1	3	3	1	3	3	2	1	1
Bélgica (FL)	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	0	1
Dinamarca	2	1	2	2	1	3	3	1	3	2	2	1	1
Eslovénia	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1
Espanha	2	1	1	2	1	2	3	2	2	2	2	1	1
Estónia	2	2	3	3	1	1	1	1	1	2	2	0	1
França	2	1	1	2	1	2	3	2	3	2	2	0	1
Hungria	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1
Países Baixos	2	2	2	2	1	3	3	1	1	2	2	0	1
Polónia	2	2	2	3	1	1	2	1	1	2	2	1	2
Portugal	2	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	1	1
Reino Unido	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2	2	0	1
República Checa	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	0	1
Suécia	3	3	3	2	1	3	3	1	3	2	2	0	1

Notas explicativas da transformação das escalas de cada indicador e fonte:

A. Indicador construído a partir da junção das médias ponderadas do total de inquiridos de cada país à avaliação dada por indivíduo às frases “Maioria das pessoas é confiável ou não podes ser cuidadoso demais”, “Maioria das pessoas tentam aproveitar-se ou tentam ser justas” e “Maioria do tempo as pessoas são prestáveis ou olham sobretudo por elas próprias”, medidas em escala numérica de “0” menos confiança a “10” maior confiança, e transformadas em escala numérica de três níveis: **“1” Fraco, “2” Médio, “3” Forte.**

B. e C. Indicador construído a partir das médias ponderadas do total de inquiridos de cada país à avaliação dada por indivíduo à confiança nos políticos e nos partidos políticos em escala numérica em que 0 é “Totalmente Falso” e 10 “Totalmente verdadeiro”, e transformadas em escala numérica de três níveis: **“1” Fraco, “2” Médio, “3” Forte.**

D. Indicador construído a partir das médias ponderadas do total de inquiridos de cada país à avaliação dada por indivíduo à frase “Podemos confiar na ciência moderna para resolver os problemas em escala numérica em que “0” é “Concordo totalmente” e “5” “Discordo Totalmente”, e transformadas em escala numérica de três níveis: **“1” Fraco, “2” Médio, “3” Forte.**

E., F, G., H. e I. Indicador construído a partir da percentagem das repostas positivas do total de inquiridos de cada país às perguntas sobre se participaram nos indicadores referidos nos últimos 12 meses à data de resposta ao inquérito, e transformadas em escala numérica de três níveis: “1” Fraco (entre 0 a 10% de respostas positivas), “2” Médio (entre 11 a 20% de respostas positivas), “3” Forte (mais de 21% de respostas positivas, inclusive, sendo que a percentagem mais elevada foi de 34% na Suécia ao indicador E.).

J. Indicador construído a partir das médias ponderadas do total de respostas dos inquiridos de cada país à questão da regularidade de encontros com amigos, familiares ou colegas em escala numérica em que “1” é “nunca” e “7” é “todos os dias”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “1” Fraco (níveis de respostas 1 e 2), “2” Médio (níveis de respostas 3 a 5), “3” Forte (níveis de respostas 6 e 7).

L. Indicador construído a partir das médias ponderadas do total de respostas dos inquiridos de cada país à questão da regularidade de participação em atividades sociais comparando com pessoas da mesma idade em escala numérica em que “1” é “muito menos do que a maioria” e “5” é “muito mais do que a maioria”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “1” Fraco (níveis de respostas 1 e 2), “2” Médio (nível de resposta 3), “3” Forte (níveis de respostas 4 e 5).

M. A resposta atribuída a cada país corresponde à percentagem mais elevada de respostas à questão sobre se pertence a alguma religião ou outra denominação, em que (1) País com maior percentagem da população pertencente a uma religião ou outra denominação; (0) País com maior percentagem de população não pertencente a uma religião ou outra denominação.

N. Indicador construído a partir das médias ponderadas do total de respostas dos inquiridos de cada país à questão da regularidade de participação em serviços religiosos para além das ocasiões especiais em escala numérica em que “1” é “todos os dias” e “7” é “nunca”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “1” Fraco (níveis de respostas 6 e 7), “2” Médio (níveis de respostas 3 a 5), “3” Forte (níveis de respostas 1 e 2).

Fonte: European Social Survey, 2010