

PERCEÇÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

ACERCA DE UM MEGA-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Justina Maria Nunes da Veiga Henriques

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
GESTÃO, AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLARES

Professores Orientadores:

Professor Doutor José Brites Ferreira

Professora Doutora Clarinda Barata

Leiria
Março de 2016

Agradecimentos

Aos meus professores orientadores, professor Doutor José Brites Ferreira e professora Doutora Clarinda Barata, que me acompanharam neste desafio, orientaram, apoiaram e incentivaram com cordialidade e profissionalismo.

À direção do Agrupamento, que permitiu e facilitou a realização do estudo.

Aos professores e colegas, de um modo especial à Célia, que me incentivaram, acompanharam e desafiaram ao longo da jornada.

Aos encarregados de educação dos alunos que, no anonimato, deram uma contribuição essencial para possibilitar este estudo. Às presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação, que prontamente acederam a partilhar a sua experiência e opiniões, em prol deste trabalho.

À minha família, em especial aos meus filhos e marido, que me compreendem, apoiam incondicionalmente e acreditam em mim em todos os momentos. À memória dos meus pais, a quem dedico este trabalho.

Muito obrigada pela vossa preciosa colaboração! Sem vós, este trabalho não teria sido possível. Espero poder, de alguma forma, retribuir e compensar a dedicação e a ajuda.

Resumo

O presente trabalho procura estudar as perceções dos pais e encarregados de educação dos alunos, acerca de um Mega-Agrupamento de escolas, na região centro do país. Elaborámos o enquadramento teórico, tendo em vista duas entidades que se complementam, como parceiras privilegiadas da comunidade educativa: a escola e a família.

Consideramos uma problemática atual e pertinente, fruto de um processo participativo nem sempre consensual. Salientamos os principais normativos legais referentes aos encarregados de educação, desde a constituição da República Portuguesa. Assim, são de 1976 os primeiros indícios no sentido de capacitar os pais dos direitos de se fazerem ouvir e representar nas organizações escolares. As definições que os pais constroem acerca da escola repercutem-se na sua participação parental, pautando o seu envolvimento e repercutem-se nos educandos, facto a que devemos estar atentos. Por outro lado, a escola, como organização, tem sofrido uma evolução nem sempre linear, desde a implementação das primeiras políticas de autonomia, nos finais do século XX, até à formalização dos atuais Mega-Agrupamentos de escolas. O projeto educativo assume-se como o documento que define a política e a orientação da instituição escolar. É o instrumento de autonomia da escola e pretende-se que seja elaborado com a participação da comunidade educativa, de que os pais são parte essencial.

O estudo empírico efetuado englobou a adoção de métodos qualitativos e quantitativos, associados a técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a entrevista, o inquérito por questionário e a recolha documental, dos quais procurámos retirar os dados que nos proporcionaram um estudo tão representativo da realidade quanto possível e aplicado a uma realidade específica.

Procurámos executar o estudo com rigor e fidelidade, reconhecendo, porém, as suas limitações. O exemplo de outra amostragem, ou de outro contexto, teria refletido outros resultados e perspetivas da realidade em estudo, tão vasta e propícia a estudos por parte de investigadores.

Palavras-chave: Autonomia, Encarregados de Educação, Mega-Agrupamento, Perceção

Abstract

This written work tries to study the perceptions of student parents, about a school Mega-Grouping in Portugal central region. We developed a theoretical framework based on two complementary entities, as privileged partners of the educational community: the school and the family.

We consider Mega-Grouping a current and relevant problem, result of a participatory process that is not always consensual. We highlight the main legal regulations related to parents, since Portuguese Republic establishment. Thus, the first evidences in order to empower the parents' rights of being heard and represented in school organizations started at 1976. The parent's definition of school reflects their participation which reflects their involvement and affects their children. This is a fact that we must be vigilant. On the other hand, the school, as an organization, has not always undergone a linear evolution, since their autonomy policy implementation, at the end of twentieth century, until completion of the current schools Mega-Grouping. The educational project is assumed as the document that sets the policy and direction of the school, it is the instrument of school autonomy, which is intended to be developed with the educational community participation, that parents are an essential part.

The empirical study encompasses the adoption of qualitative and quantitative methods, associated with data collection techniques and tools, such as interview, questionnaire survey and documentary collection, which provided us the necessary data in order to make a representative and applied study to this specific situation.

We seek to study with accuracy and fidelity, recognizing, however, its limitations. The example of another sample, or another context, reflect other results and perspectives of reality under study, so vast and conducive to studies by researchers.

Keywords: Autonomy, Parents, Mega-Grouping, Perception

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de Quadros	vii
Índice de Gráficos	viii
Siglas e acrónimos utilizados	ix
Introdução.....	1
Capítulo I.....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. A escola e a família	6
1.1 Os encarregados de educação e a escola no quadro legal português	6
1.2 O papel das representações escolares feitas pelos pais	8
2. A organização da escola	10
2.1 Das políticas de autonomia à constituição dos Mega-Agrupamentos de Escolas	11
2.2 O Projeto Educativo na orientação e autonomia da escola	21
3. Envolvimento dos EE na escola	24
3.1 A participação parental nas organizações educativas	24
3.2 Padrões de envolvimento dos EE na escola	27
Capítulo II	31
METODOLOGIA.....	31
1. Tipo de investigação.....	32
2. População e seleção da amostra do estudo.....	33
3. Relação entre os objetivos do estudo e os instrumentos de recolha de dados	34

3.1	Entrevista	35
3.2	Inquérito por questionário	37
3.3	Recolha documental.....	38
4.	Etapas do estudo.....	38
4.1	Pré-testes	38
4.2	Recolha e análise de dados.....	39
4.2.1	<i>Técnicas de análise de dados</i>	40
Capítulo III	45
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
1.	Caraterização dos intervenientes.....	45
2.	Perspetivas dos EE sobre o seu envolvimento na escola.....	48
2.1	Envolvimento nas atividades propostas pelo Agrupamento.....	48
2.2	Participação na elaboração e avaliação dos documentos orientadores do Agrupamento	50
2.3	Motivação à participação dos EE, pela APEE.....	51
2.4	Eficácia da divulgação de atividades para os EE.....	52
3.	Representações que os pais / EE constroem acerca do Mega-Agrupamento de escolas	53
3.1	Perceções acerca da segurança e acompanhamento dos alunos.....	53
3.2	Perceções acerca da organização e modo de funcionamento do Agrupamento.....	54
3.3	Conhecimentos acerca dos documentos estruturantes	55
3.4	Perspetivas acerca dos serviços oferecidos	56
4.	Expetativas parentais em relação à escola	60
4.1	Expetativas quanto ao Mega-Agrupamento	60
4.2	Confiança em relação ao Mega-Agrupamento	65
4.3	Vantagens <i>versus</i> desvantagens da constituição do Mega-Agrupamento	67
4.4	Prioridades de melhoria para o Mega-Agrupamento	71
Considerações finais	73

Bibliografia.....	77
ANEXOS.....	80
ANEXO 1 - Solicitação de autorização ao Diretor do Agrupamento para a realização do Estudo Empírico	81
ANEXO 2 - Guião da Entrevista aos Presidentes das APEE.....	82
ANEXO 3 - Guião do Inquérito por Questionário aos EE.....	84
ANEXO 4 - Inquérito por Questionário aos EE.....	86
ANEXO 5 - Transcrições das Entrevistas aos Presidentes das APEE.....	89
5a) Transcrição da entrevista à Presidente da APEE do Território Educativo A	89
5b) Transcrição da entrevista à Presidente da APEE do Território Educativo B	94
ANEXO 6 - Análise de conteúdo das Entrevistas aplicadas.....	101
ANEXO 7 - Tabulação dos dados dos Inquéritos por Questionário	105
ANEXO 8 - Caracterização dos intervenientes no estudo – Inquérito por Questionário	109
ANEXO 9 - A presença dos pais/EE na escola – estudo comparativo de 3 anos	110
ANEXO 10 - O atual modelo de RAAG à luz da Comunicação social – Jornal “Público”	112

Índice de Quadros

QUADRO 1 - COMPARAÇÃO DE 2 MODELOS DE RAAG.....	15
QUADRO 2 - RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	26
QUADRO 3 - ARTICULAÇÃO DOS OBJETIVOS COM OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	34
QUADRO 4 - FASES DO ESTUDO	39
QUADRO 5 - MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	42
QUADRO 6 - CARATERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES NO ESTUDO - ENTREVISTA.....	46
QUADRO 7 - CARATERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES NO ESTUDO - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	47
QUADRO 8 - ALUNOS ABRANGIDOS PELO SERVIÇO DE ASE	58
QUADRO 9 - ALUNOS OBSERVADOS /ACOMPANHADOS PELO SPO	59
QUADRO 10 - TRANSFERÊNCIAS SOLICITADAS PARA OUTRAS ESCOLAS.....	64
QUADRO 11 - VANTAGENS PERCECIONADAS ACERCA DA FORMAÇÃO DO MEGA-AGRUPAMENTO	69
QUADRO 12 - DESVANTAGENS PERCECIONADAS ACERCA DA FORMAÇÃO DO MEGA-AGRUPAMENTO	70
QUADRO 13 - MEDIDAS CONSIDERADAS PRIORITÁRIAS PARA O MEGA-AGRUPAMENTO.....	71
QUADRO 14 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	101
QUADRO 15 - PRESENÇAS DE EE EM REUNIÕES FORMAIS (PRÉ-ESCOLAR)	110
QUADRO 16 - CONTACTOS ENTRE EE E PROFESSORES TITULARES DE TURMA (1º CEB).....	110
QUADRO 17 - CONTACTOS ENTRE EE E DT, POR INICIATIVA PRÓPRIA (2º E 3º CEB)	110
QUADRO 18 - CONTACTOS SOLICITADOS ENTRE EE E DT (2º E 3º CEB).....	111
QUADRO 19 – PRESENÇAS DE EE EM REUNIÕES DE AVALIAÇÃO (1º CEB)	111
QUADRO 20 - PRESENÇAS DE EE EM REUNIÕES DE AVALIAÇÃO (2º E 3º CEB)	111

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - ENVOLVO-ME COM EMPENHO NAS ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO.....	48
GRÁFICO 2 - OS EE PARTICIPAM NA ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES. .50	
GRÁFICO 3 – A ASSOCIAÇÃO DE PAIS MOTIVA OS EE A PARTICIPAR NA VIDA DO AGRUPAMENTO.	51
GRÁFICO 4 – O AGRUPAMENTO DIVULGA EFICAZMENTE AS ATIVIDADES QUE PREVEEM A PARTICIPAÇÃO DOS EE.	52
GRÁFICO 5 - HÁ SEGURANÇA E BOM ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA.....	53
GRÁFICO 6 – CONSIDERO QUE AS INSTALAÇÕES DA ESCOLA REVELAM UMA BOA MANUTENÇÃO, AO NÍVEL DA SEGURANÇA, HIGIENE E CONSERVAÇÃO.	54
GRÁFICO 7 – CONHEÇO A ORGANIZAÇÃO E O MODO DE FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.....	54
GRÁFICO 8 – CONHEÇO OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO AGRUPAMENTO.....	55
GRÁFICO 9 – OS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS REVELAM UM FUNCIONAMENTO EFICAZ.	56
GRÁFICO 10 – OS SERVIÇOS DE ASE FUNCIONAM EFICAZMENTE.	57
GRÁFICO 11 – OS APOIOS E COMPLEMENTOS RESPONDEM ÀS NECESSIDADES.	58
GRÁFICO 12 – O ENSINO OFERECIDO AO MEU EDUCANDO CORRESPONDE ÀS EXPETATIVAS.	60
GRÁFICO 13 – A DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO CORRESPONDE ÀS MINHAS EXPETATIVAS.	60
GRÁFICO 14 – O AGRUPAMENTO CUMPRE AS FUNÇÕES E FINALIDADES AMBICIONADAS PARA O MEU EDUCANDO.....	61
GRÁFICO 15 – O AGRUPAMENTO PROPORCIONA UMA BOA PREPARAÇÃO PARA O PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS.	62
GRÁFICO 16 – TENCIONO QUE OS MEUS EDUCANDOS COMPLETEM O ENSINO BÁSICO NO AGRUPAMENTO.	63
GRÁFICO 17 – CASO TIVESSE OPORTUNIDADE, RETIRAVA O MEU EDUCANDO DESTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	63
GRÁFICO 18 – AS OPINIÕES DOS EE SÃO TIDAS EM CONSIDERAÇÃO PELA DIREÇÃO.....	65
GRÁFICO 19 – A DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO CRIA RELAÇÕES DE CONFIANÇA QUE PROMOVEM A COMUNICAÇÃO COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.	66
GRÁFICO 20 – A DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO MOSTRA EFICIÊNCIA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DOS ALUNOS / EE.....	66
GRÁFICO 21 – A CENTRALIZAÇÃO DAS ESCOLAS, COM O MEGA-AGRUPAMENTO TROUXE VANTAGENS.	67
GRÁFICO 22 – HAVIA MAIS VANTAGENS NA ANTERIOR ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, COM A INDEPENDÊNCIA DOS 2 AGRUPAMENTOS.....	68
GRÁFICO 23 – TERRITÓRIO EDUCATIVO DOS EE	109
GRÁFICO 24 – GÊNERO DOS EE	109
GRÁFICO 25 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS EE.....	109
GRÁFICO 26 – NÍVEL OU CICLO DE ESCOLARIDADE DOS EDUCANDOS.....	109

Siglas e acrónimos utilizados

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – Terceiro Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação

ATL – Atividades de Tempos Livres

CONFAP – Confederação das Associações de Pais

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregados de Educação

ENS SEC – Ensino Secundário

ENS SUP – Ensino Superior

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

RAAG – Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

RI – Regulamento Interno

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

SPO – Serviço Especializado de Apoio Educativo

Introdução

O presente trabalho insere-se na Unidade Curricular Projeto II, referente ao 2.º semestre do Mestrado em Ciências da Educação - Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares.

O projeto de investigação exposto surgiu de uma curiosidade natural pela temática em estudo, tendo como objetivo aferir, empiricamente, as atuais expetativas dos pais / encarregados de educação (EE) relativamente à constituição e funcionamento de um Mega-Agrupamento de escolas na região centro do país.

Trata-se de uma problemática atual e pertinente, dado aplicar-se a uma realidade recente com que se depara uma parte das instituições educativas portuguesas. A discussão do tema das agregações de Agrupamentos de escolas foi objeto, nos últimos anos, de uma multiplicidade de debates, que conduziram à discrepância de opiniões, o que constituiu mais um argumento de incentivo ao nosso estudo, contextualizado a uma agregação.

Por outro lado, o facto de não termos conhecimento da existência de outros trabalhos versando as percepções dos encarregados de educação relativamente aos Mega-Agrupamentos de escolas frequentados pelos seus educandos, atraiu-nos, tanto pelo timbre de inovação, como pelo de uma utilidade possível e de um desafio profissional. Assim, a falta de estudos empíricos sobre esta temática constituiu mais uma das razões que nos conduziram a este trabalho.

Simultaneamente, o estudo insere-se no paradigma da colaboração entre a família e a escola. Ao longo dos tempos, a questão que envolve as relações entre pais /famílias/ encarregados de educação e as escolas, em geral, tem sido alvo de reflexões por docentes, investigadores, pais, instituições educativas e também de muita legislação. A escola atual tem necessidade de dar resposta às diferentes exigências sociais, para promover uma real comunidade educativa. A sua eficiência passa também pela promoção da cooperação, entre essas duas entidades – família e escola.

Este projeto foi conduzido pela seguinte “Questão de Partida”: Quais as percepções dos encarregados de educação acerca de um Mega-Agrupamento de escolas?

Nesta perspetiva, constituem objetivos do nosso estudo:

- Compreender as representações que os pais / EE constroem do Mega-Agrupamento de escolas;
- Conhecer expetativas parentais em relação à escola;

- Conhecer formas de envolvimento dos pais / EE na escola;
- Identificar prioridades de melhoria na escola.

A realização deste trabalho proporcionou um estudo, tendo em vista a recolha das perspetivas parentais sobre um Mega-Agrupamento de escolas. Pensamos que é importante saber até que ponto um processo de gestão conjunta de vários agrupamentos, que incluem várias escolas e jardins-de-infância está preparado para dar resposta às expectativas dos encarregados de educação, vistos como parceiros privilegiados, com um papel relevante no processo de gestão e autonomia das instituições educativas.

Procurámos realizar uma revisão bibliográfica no sentido de aprofundar o tema em estudo, tomando conhecimento do quadro legal que o suportou e das investigações realizadas sobre esta temática.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e a legislação posterior, relativa à autonomia das escolas, consideram a colaboração dos pais / encarregados de educação nos órgãos de gestão, através dos seus representantes, e garantem o direito dos pais a conhecer e acompanhar o percurso escolar dos seus filhos

(...) criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Lei n.º 46/86, artigo 7.º, alínea h).

Paralelamente, a agregação de Agrupamentos de escolas, inserida numa lógica de reorganização da rede escolar, tem em vista a racionalização e gestão descentralizada da rede de ofertas de ensino. Privilegia a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de escolaridade, o reforço do projeto educativo, a coadjuvação e racionalização da gestão dos recursos humanos e materiais das escolas.

(...) O processo de reorganização da rede escolar deve ser objeto de aprofundamento numa lógica de articulação (...), por forma a encontrar e garantir soluções equilibradas e racionais, designadamente no que se refere ao esforço da coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica (...), à garantia de percursos sequenciais e mais articulados (...), à minimização de situações de isolamento (...) e ainda à racionalização e eficiência da gestão dos recursos humanos e materiais (...) (Despacho n.º 5634-F/2012, preâmbulo)

No presente estudo apresentamos, na primeira parte, a temática do ponto de vista teórico. Aqui, expomos três itens, que se complementam tendo em vista o trabalho que pretendemos efetuar: “A escola e a família”; “A organização da escola” e “O envolvimento dos encarregados de educação na escola”. Neste âmbito, perante o manancial legislativo que tem suportado as questões relativas à educação em Portugal, resolvemos iniciar o trabalho com o apoio da evolução do respetivo quadro legal.

Em relação ao item “A escola e a família”, começamos por efetuar uma resenha acerca do quadro legislativo que tem suportado a temática relativa à evolução das relações entre os encarregados de educação e a escola. Apresentamos também o contexto da literatura estudada sobre o tema, incidindo particularmente na relevância das representações feitas pelos pais acerca da escola. No segundo item, relativo à organização escolar, debruçamo-nos sobre as políticas de descentralização educativa das últimas décadas, no percurso até à constituição dos Mega-Agrupamentos de escolas em Portugal. Estas políticas têm revelado tendência para a autonomia das escolas, bem como para a promoção da participação de diversos agentes nos órgãos dos estabelecimentos de ensino. Contemplamos paralelamente o Projeto Educativo, como o documento padrão de autonomia da escola. Concluímos esta parte do nosso trabalho efetuando uma abordagem acerca do envolvimento dos encarregados de educação na escola, onde destacamos alguns constrangimentos à participação parental, modalidades de participação e tipos de papéis atribuídos aos pais e padrões do seu envolvimento nas instituições escolares.

Na segunda parte do nosso trabalho, expomos o estudo empírico realizado: tipo de estudo, características da população, delimitações da amostra, os instrumentos de recolha de dados aplicados, os procedimentos utilizados e as etapas do nosso estudo.

Na terceira parte apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos nas entrevistas, nos inquéritos por questionário e na recolha documental, procurando responder às questões motivadoras deste estudo.

Por último, expomos as nossas considerações finais, onde sintetizamos as linhas fundamentais do trabalho.

Com a operacionalização deste projeto, pretendemos encontrar algumas respostas e fazer uma reflexão referente a um caso particular. Por esta razão, consideramos o nosso trabalho um estudo de caso. Neste sentido, as respostas e conclusões a retirar desta investigação só poderão ser relativas a este estudo específico, não sendo possível generalizar a outros casos.

Pensamos que as estruturas educativas interessadas poderão beneficiar do conhecimento dos resultados da discussão e análise de dados deste estudo, que serão disponibilizados da forma considerada mais adequada e que, de alguma forma, poderão contribuir para a melhoria da qualidade da escola, como estrutura organizacional.

Capítulo I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo do nosso trabalho apresentamos, a temática do ponto de vista teórico. Expomos a revisão da literatura por nós efetuada, no âmbito do desenvolvimento da presente dissertação.

Procurando contextualizar os conhecimentos acerca da temática em estudo, este capítulo está organizado em três tópicos, que se complementam e se interrelacionam, tendo em vista o trabalho que nos propusemos efetuar:

No primeiro tópico trabalhamos o domínio “A escola e a família”. Iniciamos a apresentação com uma resenha acerca do quadro legislativo português, que desde o último quartel do século XX tem servido de alicerce aos temas relativos ao desenvolvimento das relações entre os encarregados de educação e a escola. Expomos de seguida a literatura estudada acerca do tema, procurando incidir especificamente na pertinência das representações feitas pelos pais / encarregados de educação acerca da escola.

No segundo tópico, dedicado à organização da escola, estudamos as políticas de descentralização educativa, no sentido da promoção da autonomia das escolas. Investigamos também as tendências para a evolução da participação de diferentes agentes nos órgãos dos estabelecimentos educativos, até à formação dos Mega-Agrupamentos de escolas no nosso País. Simultaneamente, o Projeto Educativo assume-se como o *documento de referência* de autonomia do Agrupamento.

No terceiro tópico efetuamos uma abordagem acerca do envolvimento dos encarregados de educação na escola, onde destacamos algumas referências à participação parental, modalidades de participação e tipos de papéis atribuídos aos pais e padrões do seu envolvimento nas instituições escolares.

1. A escola e a família

Neste domínio, perante o manancial legislativo que tem suportado as questões relativas à educação em Portugal, resolvemos iniciar o trabalho com o apoio da evolução do respetivo quadro legal.

1.1 Os encarregados de educação e a escola no quadro legal português

A reforma do sistema educativo, operada no último quartel do século XX proporciona aos pais a aquisição, do “direito” de se fazerem ouvir e representar nos estabelecimentos de ensino. De então para cá, a legislação tem gerado contextos diversos, que procuramos expor ao longo do nosso trabalho.

A cooperação entre o Estado e a família no que diz respeito à educação é defendida já pela Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, que destaca: “Os pais têm o direito e o dever de educação dos filhos” (artigo 36º). No mesmo ano, o Decreto-Lei n.º 769-A/76 prevê a participação dos pais nos conselhos de turma das escolas e refere a figura da Associação de Pais, ao consagrar, no artigo 40º: “Os encarregados de educação serão indicados pela associação respetiva”.

A Lei 7/77 prevê a possibilidade da intervenção dos EE na definição da política educativa. Por seu turno, o Decreto-Lei n.º 372/90, reconhece o papel das APEE, e disciplina o regime de constituição, os direitos e deveres a que elas se subordinam. O Despacho Normativo 122/79 decreta às escolas a realização de reuniões regulares com as associações de pais, e, confere-lhes assento no Conselho Pedagógico (art.º 13º). O Decreto-Lei 125/82 cria o Conselho Nacional de Educação, organização consultiva onde os pais se fazem representar, ao lado de outras entidades da comunidade escolar. O Decreto-lei 315/84 torna extensivo o teor da Lei n.º 7/77 às associações de pais e EE “dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino” (art.º único).

A LBSE de 1986 determina que a gestão das escolas deve orientar-se pelos princípios de democraticidade e participação de todos os implicados no processo educativo e destaca a necessidade da articulação entre o meio escolar e o meio familiar.

Na década de 90, é reconhecido aos pais o direito de escolha da escola para os seus filhos, proporcionado pelo Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90. Por seu turno, o Decreto-lei nº 372/90 vem disciplinar o regime das APEE.

Entretanto, destaca-se o Decreto-Lei 172/91 ao valorizar a implicação dos pais na Escola, pois vem possibilitar a representação dos pais nos conselhos de Turma e no Conselho da Escola, além do Conselho Pedagógico, onde já tinham representação. O Decreto-lei nº 301/93 estabelece os direitos e deveres das famílias em relação à escolaridade obrigatória. O Despacho 239/ME/93 visa o cumprimento do regime de constituição, direitos e deveres a que se subordinam as APEE e atribui-lhes direito a voto, nos órgãos em que participam.

No final dos anos 90 é publicado um normativo de referência para os EE: o Decreto-Lei nº 115-A/98, que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público não superiores “com o objectivo de concretizar nas escolas a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (preâmbulo).

Já no início do século XXI, foi aprovado o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, pela Lei n.º 30/2002.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 revê o “regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (preâmbulo). Refere os modos de participação nos órgãos da escola, onde é destacada a participação dos EE no Conselho Pedagógico, no Conselho Geral (ao qual podem presidir) e na eleição do Diretor.

Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 137/2012, veio excluir a participação de não docentes no Conselho Pedagógico, retirando esse direito aos EE. Porém, apesar de não participarem diretamente na gestão pedagógica, continuam a fazer parte do Conselho Geral, “órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local” (preâmbulo), incentivando o seu envolvimento nas questões relativas à definição das estratégias e missão da escola.

Consideramos ainda a Lei n.º 51/2012, relativa ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou EE e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

Barroso (1995) destaca que desde os anos 60 do século XX se têm reforçado os “direitos parentais” sob o controlo da escola pública, com diversas dimensões e

aplicações. Esses direitos situam-se, essencialmente, ao nível da definição das políticas educativas; à escolha da escola frequentada; à gestão da escola e controlo sobre o seu funcionamento; ao acompanhamento da escolarização dos seus educandos e decisão sobre o seu futuro escolar.

Deste modo, temos assistido a diversas tendências no sentido de enfatizar a aproximação da escola ao meio familiar dos alunos e de reconhecer o papel dos pais / EE na vida escolar. Esta tem vindo a sofrer uma evolução significativa ao longo das últimas décadas.

De acordo com a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP, s.d.)

Facilmente nos apercebemos que, cada vez mais, os pais e os encarregados de educação - individualmente ou em associações - são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos que se desenvolve no seio da escola. Esta mudança de atitude da escola, tradicionalmente fechada sobre si mesma e sobre os seus métodos e programas, reclama que os pais e os encarregados de educação tenham também uma nova postura perante a escola. Neste processo de envolvimento dos pais na escola assumem particular importância as Associações de Pais.

A mesma confederação salienta a necessidade de aproximação entre a escola e o meio sociofamiliar dos alunos e o papel decisivo dos pais e EE no seu desenvolvimento.

Pelo exposto, constatamos que o poder político tem legitimado o envolvimento dos pais. Por lei, os pais estão nas escolas. No entanto, a sua participação na escola não se alcança *por decreto*. Será importante apercebermo-nos de que forma eles são incluídos no contexto educativo e o modo como fazem uso dos seus poderes.

Por isso, procurámos conhecer as percepções dos pais acerca de um Mega-Agrupamento de Escolas, uma realidade concreta e atual do nosso sistema educativo.

Entendemos que a representação construída pelos pais acerca da escola dos seus filhos poderia constituir um ponto de partida para esclarecer as motivações que promovem, ou impedem, o seu envolvimento na vida escolar.

1.2 O papel das representações escolares feitas pelos pais

Segundo Sousa a participação dos pais na escola “implica reflexão sobre a definição de escola e passa pelo estudo e pelo entendimento dos protagonistas na questão escolar, designadamente os pais” (Sousa, 2007, p. 179).

Neste sentido, Gilly (1997) citado por Sanches (2007) declara que o comportamento das famílias perante a escola está sujeito a alterações, de acordo com a origem social, referindo que as famílias originárias de meios menos favorecidos socialmente reconhecem mais valor às funções escolares de instrução, aos “saberes de base”. Em oposição, os mais favorecidas são mais recetivos a funções de “formação cognitiva, abertura e cultura de espírito e de formação sociorrelacional”.

Sanches considera também “Atitudes pouco críticas e conformistas em relação à escola, da parte das famílias de meios sociais desfavorecidos, que olham a escola como “uma saída da situação social” (Sanches, 2007, p. 64). Argumenta deste modo que a privação cultural leva as famílias a valorizarem os conhecimentos escolares.

Em paralelo, Diogo (2007) refere duas tendências contraditórias em relação à escola: “a crescente importância da escola na vida das famílias e a persistência de desigualdades de estratégias ligadas ao investimento escolar” (Diogo A. M., 2007, p. 91). Dá destaque às famílias interessadas em mandar os seus filhos estudar, que moldam as práticas e interações à escolarização, para quem a escola adquire importância ao nível “de perpetuação social” e “nas interações quotidianas”. A autora cita Boudon, ao conceber as desigualdades escolares como resultado das escolhas escolares que, “funcionam como um processo de cálculo, no qual se pesam vantagens, custos e riscos, em função da posição social” (Diogo, 2007, p. 92). Refere estudos que realçam “o facto de os pais agirem como consumidores na relação com a escola” (Diogo, 2007, p. 95) e considera que a complexidade do sistema educativo impõe que os pais façam as melhores opções, numa lógica estratégica de mercado:

A proliferação, nos últimos anos, de investigações (...) sobre a escolha do estabelecimento escolar (...) As estratégias de escolha são mais típicas das classes médias, na medida em que estas fazem cálculos e procuram uma “boa escola”, enquanto as classes populares escolhem em função da proximidade física. Alguns autores têm destacado, no entanto, que no interior das classes populares não existe uma unidade de orientações e que as escolhas das classes populares não traduzem necessariamente ausência de estratégia e de racionalidade. (Diogo, 2007, p 95)

Diogo cita ainda trabalhos de investigação onde se identificam “famílias das classes populares a procurar ativamente a colocação dos filhos em contextos de escolarização seleccionados (...) e inversamente famílias das classes médias a optar estrategicamente por escolas de baixa reputação” (Diogo, 2007, p 95). Certas famílias preferem que os filhos frequentem a escola local, pelo apoio das redes locais e ser mais fácil a integração social.

Em contrapartida, Marques (2007) estabelece a diferença entre as famílias através das técnicas de negociação: “As famílias mais próximas da cultura escolar revelam possuir técnicas de negociação mais favoráveis do que famílias que estão mais afastadas da cultura escolar” (Marques, 2007, p. 11).

Diogo destaca que as famílias têm alguma margem de manobra “independentemente do grau de escolha instituído e do desenvolvimento de mercados escolares”, o que as leva a pesquisar as melhores escolhas, de acordo com as suas representações: “escolhas vantajosas ao posicionamento escolar dos filhos, a partir da seleção do contexto de escolarização (...) a transmissão da cultura no meio familiar não garante por si só a carreira escolar” (Diogo, 2007, p. 96).

Encontramo-nos numa época que Silva (2010) caracteriza “de encruzilhada”, mas que o autor considera propícia para o estreitamento de relações formais entre a escola e a família, com tendência para “a universalização”. Esta atitude revela um contraste “com o estado das relações informais ou com a vantagem obtida pelos grupos sociais que demonstram junto da escola uma maior capacidade para obter ganhos – escolares, mas também sociais – para os seus filhos” (Silva, 2010, p. 446). Ou seja, também sobre esta temática verificamos uma evolução.

2. A organização da escola

Neste tópico do nosso trabalho, relativo à organização escolar, expomos as políticas de descentralização educativa das últimas décadas – a sua tendência para a autonomia das escolas e para a promoção da participação de diferentes agentes nos órgãos dos estabelecimentos escolares, na caminhada até à constituição dos Mega-Agrupamentos de escolas em Portugal.

Destacamos também o Projeto Educativo, como o documento de referência de autonomia da escola.

2.1 Das políticas de autonomia à constituição dos Mega-Agrupamentos de Escolas

O Decreto-Lei 115-A/98 é uma referência, no âmbito da autonomia e descentralização das políticas educativas, ao institucionalizar a constituição e a regulamentação dos agrupamentos de escolas. No preâmbulo, é referido:

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer no assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil. A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.

Os agrupamentos de escolas foram criados para a integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, como expõe o mesmo Decreto-Lei, no artigo 8º, alusivo ao ordenamento da rede educativa. Consequentemente, a reorganização da rede escolar provocou o encerramento de alguns estabelecimentos de ensino e o agrupamento de outros.

O agrupamento de escolas é considerado “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar, e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum com vista à realização de diversas finalidades” (Lei 24/99). Numa primeira fase, foi permitido o agrupamento de estabelecimentos de ensino, tanto de formato horizontal, como vertical: podiam agrupar-se jardins-de-infância com escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, ou estes estabelecimentos de ensino com escolas de segundo, terceiro ciclos e secundárias. Assim, por livre decisão, surgiram os primeiros agrupamentos de escolas, numa perspetiva de desenvolvimento da rede de estabelecimentos, ou de estratégias de continuidade. Contudo, novas orientações legislativas impuseram o modelo vertical, tendo passado a iniciativa dos processos de constituição dos agrupamentos para a administração educativa (Despacho 13313/2003).

Costa (2004) refere a “imposição político-administrativa” dos agrupamentos verticais (...) sem considerar os esforços das escolas que “foram identificando trajetórias, concertando posições, definindo projetos próprios em ordem à construção efetiva do seu

agrupamento”, o Ministério da Educação impôs agrupamentos verticais de escolas. Independentemente da discussão sobre as vantagens ou inconvenientes da constituição da rede escolar com base em agrupamentos horizontais ou verticais. O autor critica também o facto de o teor do Despacho 13313/2003 pôr em causa o Decreto-Lei 115-A/98 que mencionava a evolução deste processo, atendendo a “flexibilidade de soluções, de envolvimento e responsabilização das dinâmicas locais e de construção progressiva e faseada” dos processos de autonomia” (Costa, 2004, p. 102).

Deste modo, a sucessão de medidas, por vezes contraditórias entre si, veio exercer pressão sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino, a que Lima (2009) se refere como uma “autonomia heterogovernada”, dependente dos decisores político-administrativos:

Daqui tem resultado uma contradição quase permanente entre uma administração centralizada-desconcentrada, frequentemente de comando e, por vezes, de estilo autoritário, e o novo discurso da autonomia das escolas, numa combinação paradoxal e de sentidos opostos que poderá ser designada por autonomia heterogovernada. Trata-se de uma lógica de autonomia instrumental ou operacional, subordinada a decisões políticas e estratégicas produzidas pelo centro político-administrativo, concedendo às periferias o encargo de executar de forma eficaz e eficiente as decisões supra-organizacionalmente produzidas. A crescente pressão sobre a gestão das escolas, em termos de execução em conformidade, de certa forma despolitizando as decisões e naturalizando-as, como se de apenas procedimentos técnico-rationais se tratasse, é também uma manifestação do “novo gerencialismo” nas organizações escolares. (Lima, 2009, p. 237)

Simultaneamente, assistimos a uma preocupação com a avaliação e gestão de qualidade, numa cultura de prestação de contas, onde a autonomia da escola aparece

fortemente associada a uma constelação de conceitos de inspiração neo-científica e gerencialista, (...) centrada na avaliação e gestão da qualidade, na modernização e racionalização, na prestação de contas aos stakeholders (...) na competitividade entre escolas e na criação de mercados internos (...) emergiu, como vimos, como alternativa (...) uma boa parte das agendas de política educativa, mesmo no interior das escolas, deslocaram-se para a gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a contratualização e a mercadorização (...) O próprio campo lexical da educação e do governo das escolas foi (...) abandonando palavras como democracia, cidadania, liberdade, cooperação, solidariedade, (...) justiça, para se concentrar na modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade, aproximando-se (...) do universo semântico mais típico da esfera económico-empresarial. (Lima, 2009, p. 241)

Segundo Lima (2009), a centralização e a concentração de poderes decorrem, na teoria, da estratégia de aproximação aos modelos empresariais, opostos à descentralização, “tal como uma situação de generalizada heteronomia para a maior parte dos atores organizacionais, também ao invés da prometida autonomia” (Lima L. , 2009, p. 242).

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 (RAAG), veio, entretanto, indiciar para o reforço da autonomia das escolas, através do recurso à participação das famílias e das comunidades na direção dos estabelecimentos escolares. Os pais dos alunos e os representantes da comunidade local adquiriram assento no Conselho Geral, o órgão colegial de direção estratégica dos Agrupamentos de escolas.

Generaliza-se também a figura do diretor, como órgão unipessoal que, pela primeira vez, adquire o poder de nomear os coordenadores dos departamentos curriculares, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Teoricamente, com a implementação deste modelo, a figura do diretor, nas competências que assume, poderá traduzir um fator de reforço da autonomia da escola, promotor da criação de lideranças fortes nas organizações educativas.

De acordo com Almeida (2011) o poder central pressupõe que as alterações promulgadas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 pudessem “reforçar a autonomia das escolas, apostando na criação de lideranças fortes e na participação das famílias e das comunidades locais no processo educativo” (Almeida, 2011, p. 1)

Em relação às suas orientações, no Decreto-Lei n.º 75/2008 são destacadas três ordens de valores:

- A autonomia – espaço de manobra da instituição de ensino, com a definição da organização interna, em função da especificidade do serviço educativo prestado e criação de condições institucionais e organizacionais tendentes para a melhoria da qualidade;
- A família – ampliação de poderes, com a representação parental e comunitária no Conselho Geral (órgão de direção estratégica);
- A liderança – criação do cargo de Diretor, com atribuição de amplos poderes.

Posteriormente, o Despacho n.º 5634-F/2012 veio provocar alguma celeuma ao nível das instituições educativas e em diversos meios, como as APEE, as autarquias, os sindicatos de professores e na comunicação social. Este normativo regulamenta, calendariza e clarifica os princípios e os critérios de orientação para as novas unidades orgânicas resultantes da constituição de agrupamentos de escolas ou agregações.

A implementação de todo o processo conducente à constituição dos Mega-Agrupamentos de escolas tem exigido muito trabalho em equipa. Para se operacionalizar a nova realidade, os agentes envolvidos necessitaram de concertar esforços num projeto comum, no desenvolvimento de um trabalho colaborativo de articulação dos diferentes níveis de ensino. Foi preciso elaborar novos documentos estruturantes (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Planos de Atividades) de modo a criar os percursos sequenciais. Tornou-se imperiosa a participação dos profissionais e o seu empenhamento, para se cumprirem os objetivos e as metas comuns a todo o agrupamento.

O Decreto-Lei nº 137/2012 explicita:

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino ” (art.º 6º).

O conceito de agrupamento é colocado numa lógica de articulação vertical dos vários níveis de escolaridade do ensino, do pré-escolar ao secundário. Estamos perante um propósito de racionalização de recursos humanos e materiais dos estabelecimentos.

Por outro lado, a agregação de escolas surgiu enquadrada num modelo em que se enfatiza a relação entre o tamanho e os resultados. Aqui, colocam-se as discussões envolvendo a compatibilização da eficácia e da qualidade da educação nas novas unidades de gestão, atendendo à sua dimensão e à dispersão geográfica.

Em suma, a constituição e a regulamentação dos Mega-Agrupamentos de escolas tem-se traduzido na implementação de mudanças ao nível da estrutura na área educativa, diretamente relacionadas com a territorialização e a autonomia.

No **Quadro 1** procurámos sintetizar as principais alterações dos modelos do Regime Jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (RAAG) entre a vigência do Decreto-Lei n.º 75/2008 e do Decreto-Lei n.º 137/2012.

Quadro 1 - Comparação de 2 modelos de RAAG

Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
SECÇÃO II Organização	
<p style="text-align: center;">Artigo 6.º</p> <p style="text-align: center;">Agrupamento de escolas</p> <div style="display: flex;"> <div style="flex: 1; padding-right: 10px;"> <p>1 — O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:</p> <p>a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;</p> <p>...</p> <p>2 — A constituição de agrupamentos de escolas obedece, designadamente, aos seguintes critérios:</p> <p>a) Construção de percursos escolares integrados;</p> <p>b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;</p> <p>c) Proximidade geográfica;</p> <p>d) Necessidades de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.</p> <p>...</p> <p>6 — Os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são definidos em diploma próprio.</p> <p>...</p> </div> <div style="flex: 1;"> <p>1 — O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:</p> <p>a) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;</p> <p>b) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;</p> <p>...</p> <p>2 — A constituição de agrupamentos de escolas obedece, designadamente, aos seguintes critérios:</p> <p>a) Construção de percursos escolares coerentes e integrados;</p> <p>b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;</p> <p>c) Eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais;</p> <p>d) Proximidade geográfica;</p> <p>e) Dimensão equilibrada e racional.</p> <p>...</p> <p>6 — No quadro dos princípios consagrados, os requisitos e condições específicos a que se subordinará a constituição de agrupamentos de escolas são objeto de regulamentação própria.</p> <p>7 — No exercício da respetiva autonomia, e sem prejuízo do disposto nos números anteriores, podem ainda os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas estabelecer com outras escolas, públicas ou privadas, formas temporárias ou duradouras de cooperação e de articulação aos diferentes níveis, podendo para o efeito, constituir parcerias, associações, redes ou outras formas de aproximação e partilha que, de algum modo, possam contribuir para a prossecução de algum ou alguns dos objetivos previstos no presente artigo.</p> <p>...</p> <p style="text-align: center;"><u>Artigo 7.º-A</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Regime de exceção</u></p> <p>Depende da sua iniciativa a integração em agrupamento ou agregação das seguintes escolas/agrupamentos de escolas:</p> <p>a) Integradas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;</p> <p>b) Profissionais públicas;</p> <p>c) De ensino artístico;</p> <p>d) Que prestem serviços educativos permanentes em estabelecimentos prisionais;</p> <p>e) Com contrato de autonomia.</p> </div> </div>	
CAPÍTULO II Regime de autonomia	
<p style="text-align: center;">Artigo 9.º</p> <p style="text-align: center;">Instrumentos de autonomia</p>	
...	<p>...</p> <p>4 — O contrato de autonomia é celebrado entre a administração</p>

Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
4 – O contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa, observados os termos do capítulo VII do presente decreto-lei.	educativa e os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas nos termos previstos no capítulo VII do presente diploma. Artigo 9.º-A Integração dos instrumentos de gestão 1 — Os instrumentos de gestão estratégica a que se refere o artigo anterior, constituindo documentos diferenciados, obedecem a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado. 2 — A integração e articulação a que alude o ponto anterior assentam, prioritariamente, nos seguintes instrumentos: a) No projeto educativo, que constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva; b) No plano anual e plurianual de atividades que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento.
CAPÍTULO III Regime de administração e gestão	
Artigo 12.º Composição	
...	... 3 — Para os efeitos previstos no número anterior, considera-se pessoal docente os docentes de carreira com vínculo contratual com o Ministério da Educação e Ciência. 4 — Sem prejuízo do disposto no n.º 9, os membros da direção, os coordenadores de escolas ou de estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como os docentes que assegurem funções de assessoria da direção, nos termos previstos no artigo 30.º, não podem ser membros do conselho geral. ... 6 — A representação dos discentes é assegurada por alunos maiores de 16 anos de idade.
Artigo 13.º Competências	
1 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete: ...	1 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete: ... p) Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades; q) Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor; r) Decidir os recursos que lhe são dirigidos; s) Autorizar o mapa de férias do diretor. ... 3 — Os restantes órgãos devem facultar ao conselho geral todas as informações necessárias para este realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.
Artigo 14.º Designação de representantes	

Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
1 — Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente no conselho geral são eleitos separadamente pelos respetivos corpos.	1 — Os representantes do pessoal docente são eleitos por todos os docentes e formadores em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. 2 — Os representantes dos alunos e do pessoal não docente são eleitos separadamente pelos respetivos corpos, nos termos definidos no regulamento interno.
Artigo 15.º Eleições	
... 3 — As listas do pessoal docente devem assegurar, em termos a definir no regulamento interno, a representação adequada dos diferentes níveis e ciclos de ensino assim como da categoria dos professores titulares.	... 3 — As listas do pessoal docente devem assegurar, sempre que possível, a representação dos diferentes níveis e ciclos de ensino, nos termos a definir no regulamento interno.
Artigo 20.º Competências	
... — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial: ... f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma; ... j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º; ... 7 — O diretor pode delegar e subdelegar no subdiretor e nos adjuntos as competências referidas nos números anteriores.	... 4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial: ... f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma; ... j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 13.º; ... k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; ... 7 — O diretor pode delegar e subdelegar no subdiretor, nos adjuntos ou nos coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar as competências referidas nos números anteriores, com exceção da prevista na alínea d) do n.º 5.
Artigo 21.º Recrutamento	
... 4 — Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições: 4 — Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições: ... 5 — As candidaturas apresentadas por docentes com o perfil a que se referem as alíneas b), c) e d) do número anterior só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea a) do número anterior.
Artigo 22.º Abertura do procedimento concursal	
1 — O procedimento concursal referido no artigo anterior observa regras próprias a aprovar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação, no respeito pelas disposições constantes dos números seguintes.	1 — Não sendo aprovada a recondução do diretor cessante, o conselho geral delibera a abertura do procedimento concursal até 60 dias antes do termo do mandato daquele. 2 — Em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, o

Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
	<p>procedimento concursal para preenchimento do cargo de diretor é obrigatório, urgente e de interesse público.</p> <p>3 — O aviso de abertura do procedimento contém, obrigatoriamente, os seguintes elementos:</p> <p>a) O agrupamento de escolas ou escola não agrupada para que é aberto o procedimento concursal;</p> <p>b) Os requisitos de admissão ao procedimento concursal fixados no presente decreto-Lei;</p> <p>c) A entidade a quem deve ser apresentado o pedido de admissão ao procedimento, com indicação do respetivo prazo de entrega, forma de apresentação, documentos a juntar e demais elementos necessários à formalização da candidatura;</p> <p>d) Os métodos utilizados para a avaliação da candidatura.</p> <p>...</p> <p style="text-align: center;">Artigo 22.º-A Candidatura</p> <p>1 — O pedido de admissão ao procedimento concursal é efetuado por requerimento e é acompanhado, para além de outros documentos exigidos no aviso de abertura, pelo curriculum vitae e por um projeto de intervenção no agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>2 — É obrigatória a prova documental dos elementos constantes do currículo, com exceção daqueles que se encontrem arquivados no respetivo processo individual e este se encontre no agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde decorre o procedimento. 3 — No projeto de intervenção os candidatos identificam os problemas, definem a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da ação, bem como a explicitação do plano estratégico a realizar no mandato.</p>
Artigo 23.º Eleição	
1 — O conselho geral procede à discussão e apreciação do relatório referido no artigo anterior, podendo na sequência dessa apreciação decidir proceder à audição dos candidatos.	1 — Após a discussão e apreciação do relatório e a eventual audição dos candidatos, o conselho geral procede à eleição do diretor, considerando-se eleito o candidato que obtenha maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efetividade de funções.
Artigo 24.º Posse	
1 — O diretor toma posse perante o conselho geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo diretor regional de educação.	1 — O diretor toma posse perante o conselho geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo diretor-geral da Administração Escolar, nos termos do n.º 4 do artigo anterior.
CAPÍTULO IV Organização pedagógica	
SECÇÃO I Estruturas de coordenação e supervisão	
Artigo 43.º Articulação e gestão curricular	
1 — A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.	<p>1 — A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.</p> <p>...</p> <p>3 — O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.</p> <p>...</p> <p>5 — O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração</p>

Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
	educacional. ...
SECÇÃO II Serviços	
Artigo 46.º Serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos	
... 2 — Os serviços administrativos são chefiados por um chefe de serviços de administração escolar nos termos da legislação aplicável.	... 2 — Os serviços administrativos são unidades orgânicas flexíveis com o nível de secção chefiadas por trabalhador detentor da categoria de coordenador técnico da carreira geral de assistente técnico, sem prejuízo da carreira subsistente de chefe de serviços de administração escolar
CAPÍTULO VI Disposições comuns	
Artigo 50.º Inelegibilidade	
... 3 — Os alunos a quem tenha sido aplicada sanção disciplinar igual ou superior à da exclusiva competência do diretor não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstos no presente decreto-lei, nos dois anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.	... 3 — Não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstos no presente decreto-lei, os alunos a quem seja ou tenha sido aplicada nos últimos dois anos escolares medida disciplinar sancionatória superior à de repreensão registada ou sejam ou tenham sido no mesmo período excluídos da frequência de qualquer disciplina ou retidos por excesso de faltas.
CAPÍTULO VII Contratos de autonomia	
Artigo 56.º Desenvolvimento da autonomia	
... 2 — Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia: ... e) Garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela coerência do sistema educativo. 3 — Constituem requisitos para a apresentação de propostas de contratos de autonomia: a) A constituição e o funcionamento dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente decreto-lei; b) A conclusão do procedimento de avaliação externa nos termos da lei e demais normas regulamentares aplicáveis.	... 2 — Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia: ... e) Garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela coerência do sistema educativo. f) A melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar. 3 — Constituem requisitos para a apresentação de propostas de contratos de autonomia: a) Um projeto educativo contextualizado, consistente e fundamentado; b) A conclusão do procedimento de avaliação externa nos termos da lei e demais normas regulamentares aplicáveis.
Artigo 58.º Atribuição de competências	
1 — O desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de competências nos seguintes domínios: a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; ...	1 — O desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de competências nos seguintes domínios: a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; b) Oferta de cursos com planos curriculares próprios, no respeito pelos objetivos do sistema nacional de educação; ... j) Adoção de uma cultura de avaliação nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação dos desempenhos docentes e da avaliação da aprendizagem dos alunos, orientada para a melhoria da qualidade da prestação do serviço público de educação.
Capítulo VIII Disposições finais	

Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
Artigo 60.º Conselho geral transitório	
1 — Para efeitos de adaptação ao novo regime de autonomia, administração e gestão estabelecido pelo presente decreto-lei, constitui-se em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada um conselho geral com caráter transitório.	1 — Para aplicação do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido pelo presente decreto-lei constitui-se, em cada unidade orgânica resultante da constituição de agrupamentos ou agregações nele previstas, um conselho geral com caráter transitório. ...
Artigo 63.º Mandatos e cessação de funções	
1 — A assembleia de escola exerce as competências previstas no artigo 10.º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, e só cessa as suas funções com a tomada de posse dos membros do conselho geral transitório. ... 3 — Os mandatos das direções executivas, das comissões provisórias e das comissões executivas instaladoras que terminem depois da entrada em vigor do presente diploma são prorrogados até à eleição do diretor.	1 — Os conselhos gerais das escolas ou agrupamentos sujeitos a processos de reorganização nos termos do presente capítulo mantêm-se em funções até à tomada de posse dos membros do conselho geral transitório da nova unidade orgânica. ... 3 — Os mandatos dos diretores das escolas ou dos agrupamentos de escolas que vierem a ser integrados em novos agrupamentos ou sujeitos a processos de agregação cessam com a tomada de posse da comissão administrativa provisória designada nos termos e para os efeitos previstos nos n.ºs 4 e 5 do artigo 66.º
Artigo 65.º Revisão dos regulamentos internos	
Os regulamentos internos dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, aprovados nos termos da alínea d) do n.º 1 do artigo 13.º, podem ser revistos ordinariamente quatro anos após a sua aprovação e extraordinariamente a todo o tempo por deliberação do conselho geral, aprovada por maioria absoluta dos membros em efetividade de funções.	Na inexistência de alterações legislativas que imponham a sua revisão antecipada, os regulamentos internos dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, aprovados nos termos da alínea d) do n.º 1 do artigo 13.º, podem ser revistos ordinariamente quatro anos após a sua aprovação e extraordinariamente, a todo o tempo, por deliberação do conselho geral, aprovada por maioria absoluta dos membros em efetividade de funções.

Em suma, a constituição e a regulamentação dos Mega-Agrupamentos de escolas tem-se traduzido na implementação de mudanças ao nível da estrutura na área educativa, diretamente relacionadas com a territorialização e a autonomia.

Também sob esta perspetiva, achamos pertinente auscultar as perceções dos EE dos alunos de um Mega-Agrupamento de Escolas, perguntando que significados atribuem a conceitos como: eficiência / organização / liderança / expetativas / envolvimento / documentos orientadores, relacionados com a sua participação ao nível da escola.

2.2 O Projeto Educativo na orientação e autonomia da escola

A partir de finais dos anos oitenta do século XX, o Projeto Educativo da Escola (PEA) tem vindo a assumir-se como o documento que define cada vez mais a política e a orientação educativas, na perspetiva da autonomia.

O Decreto-Lei n.º 43/89 fundamenta a implementação do Projeto Educativo:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” (preâmbulo)

Costa (2004) associa o Projeto Educativo a um conceito que “tem acompanhado de perto a produção legislativa portuguesa, em particular aquela que se tem dedicado às questões da autonomia e da administração e gestão das escolas públicas” (Costa, 2004, p. 85). O autor evidencia que, desde a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, o Projeto Educativo tem sido associado à operacionalização dos princípios de democraticidade, participação e autonomia das escolas na legislação portuguesa.

Assim, o projeto educativo articula-se com os documentos de organização e planificação escolar: “traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares” (Decreto-Lei n.º 43/89, art.º 2º).

Costa (2004) salienta ainda que aquele normativo legal fundou o quadro teórico-conceitual de legitimação do Projecto Educativo e assumiu-se como padrão para diversos modelos de gestão escolar, tendo sido aplicado transversalmente ao “modelo da gestão democrática” (Decreto-Lei nº 769-A/76), ao modelo de gestão implementado pelo Decreto-Lei nº 172/91 e ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas promulgado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98. E, atualmente, o Projeto Educativo continua a assumir-se como um dos documentos de referência das instituições educativas.

Entretanto, o Decreto-Lei n.º 172/91 tinha já concretizado legitimamente o projecto educativo da escola, tornando-o “parte efetiva e integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais de estruturação organizacional e decisional deste novo regime de direcção e gestão escolar” (Costa, 2004, p. 92).

Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 atribuiu ao projeto educativo um papel estratégico na autonomia da escola. Aqui são expostos os princípios de: *descentralização; responsabilização das comunidades educativas; administração educativa centrada nas escolas e nos respetivos territórios; constituição de agrupamentos de escolas resultantes das dinâmicas locais*. É ainda destacada a implementação de estratégias de desenvolvimento da autonomia “segundo um processo faseado em que lhe são conferidos níveis de competência e de responsabilização acrescidos” com base em “contratos de autonomia” (Capítulo VII).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 explicita também os conceitos relativos a esta temática:

Autonomia - “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º).

Projecto educativo – “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa” (artigo 3.º).

Contrato de autonomia - “acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração de uma escola ou de um agrupamento de escolas (artigo 48.º).

O mesmo diploma estabelece a duração, o teor dos seus conteúdos e o enquadramento organizacional do projeto educativo: compete ao conselho pedagógico “elaborar a proposta de projecto educativo da escola” e à direção “submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola”. Destaca ainda a “autonomização relativamente a documentos (regulamento interno e plano anual de actividades), bem como algumas das suas ligações ao desenvolvimento estratégico da escola, como seja a sua vinculação aos contratos de autonomia” (Costa, 2004, p. 97). Defende a formação de uma comunidade educativa participativa, com partilha de interesses e objetivos.

Posteriormente, o Decreto Regulamentar nº 12/2000 veio designar o projeto Educativo comum como uma condição necessária para a formação dos agrupamentos. Mas, entretanto, a publicação do Despacho nº 13313/2003 impôs a constituição dos agrupamentos verticais de escolas, o que veio, segundo Costa (2004) pôr em causa os princípios do Decreto-Lei 115-A/98 em relação à “flexibilidade de soluções”, ao “envolvimento e responsabilização das dinâmicas locais” e à “construção progressiva e faseada” dos processos de autonomia.

Entretanto, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, o princípio da autonomia adquiriu novas perspetivas, em relação à gestão, à organização e ao planeamento, destacando o

reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. (...) reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação (preâmbulo)

O mesmo normativo criou o cargo de diretor, como um órgão unipessoal, associado ao reforço na liderança. Por outro lado, propunha-se atender às características da comunidade educativa e procurar que a escola desse resposta às solicitações do meio, no sentido de se promover o sucesso escolar dos alunos, como uma organização produtiva e eficiente. Criou-se então na escola um cargo responsável pelo desenvolvimento do Projeto Educativo. Este assume-se como um referencial, documento flexível e dinâmico, sujeito a avaliação e reformulação, capaz de revelar a identidade e a cultura da escola e as diretrizes para o amanhã, num sentido de visão.

Na elaboração do Projeto Educativo devem ser consideradas as indicações normativas, como a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo e serem mobilizados os procedimentos eficazes, no âmbito da planificação da escola. Costa (1991) refere que compete a este documento identificar as metas, as prioridades e a otimização de recursos. Indica também as áreas de intervenção: “a planificação da ação educativa e a identidade própria de cada escola” (Costa, 1991, p. 76).

Assim, o Projeto Educativo pode ser concebido como

(...) um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino, tendo em vista a obtenção de determinados resultados. (...) um processo “sui generis” cuja geometria e alcance decorre da especificidade dos elementos que nele participam e do seu sistema de relações. A cada escola a sua ambição, o seu projeto! (Barroso, 2005, p. 126)

Barroso (2005, p. 127,128) argumenta que o Projeto Educativo pode tornar-se uma mais-valia para a escola e enuncia algumas expectativas que envolvem a sua elaboração:

- aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino;
- recuperar uma nova legitimidade para a escola pública;
- participar na definição de uma política educativa local;
- globalizar a ação educativa;
- racionalizar a gestão de recursos;
- mobilizar e federar esforços;
- passar do “eu ao nós”, ao permitir a integração dos projetos individuais e de grupo, nos projetos coletivos

O projeto Educativo, que se pretende seja elaborado em participação com a comunidade educativa, orienta e identifica a instituição escolar, pois reflete a apropriação da legislação à sua própria realidade. Deve expor o modelo de organização e os objetivos que se desejam atingir.

3. Envolvimento dos EE na escola

Concluimos esta parte do nosso trabalho efetuando uma abordagem acerca do envolvimento dos encarregados de educação na escola, onde destacamos o papel da participação parental e alguns padrões de envolvimento modalidades de participação e tipos de papéis atribuídos aos pais.

3.1 A participação parental nas organizações educativas

Até à implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, o “novo decreto de gestão”, a participação formal dos EE na escola era muito limitada, segundo Barroso. O autor atribui as dificuldades de participação ao conflito de competências entre pais e professores; à falta de condições para a participação dos pais; à limitada representatividade dos pais; ao formalismo das estruturas e processos de participação e ao desinteresse de muitos pais pelas modalidades de participação propostas (Barroso, 1995, p. 13).

No entanto, considera-se que as expectativas e as motivações dos pais e dos docentes tenderão a aproximar-se, se se alcançar um bom conhecimento entre a família e a

escola. Os estudos sobre o tema podem ser agrupados em categorias como “o associativismo de pais, as expectativas, (...) a participação dos pais como práticas de cidadania, (...) nos órgãos de decisão das escolas, as estruturas de medição escola-família”. (Sarmiento & Marques, 2007, p. 67)

Canavarro destaca dois fatores como “preditores significativos da percepção de pais e professores do envolvimento parental na escola: a escolaridade dos pais e as práticas educativas parentais (2005, s/ p.). O autor cita o estudo de Davies et al. (1989), feito em Portugal, onde se constatou a dificuldade de envolvimento na escola pelos pais de classes mais desfavorecidas e com menos escolaridade, mais dependentes da iniciativa da escola para a comunicação. Esta limitava-se ao envio de mensagens pelos docentes, perante a ocorrência de algum problema com os alunos; a escassas atividades que envolviam a participação dos pais e ao máximo de três reuniões de pais, em cada ano, com pouca com assiduidade. No entanto, os pais revelavam-se interessados em colaborar na educação dos filhos. Marques (2007) refere o mesmo estudo, destacando “a retórica dos benefícios do envolvimento parental nas escolas” (Marques, 2007, p. 10).

Diogo (2007) salienta a importância dada na investigação ao estudo das “ações de famílias face à escolarização, designados por estudos da mobilização, envolvimento parental e relação escola-família” e ao assumir que “uma escolarização bem-sucedida exige envolvimento e trabalho da parte dos jovens e dos pais, ao nível do aproveitamento escolar e das escolhas de orientação” (p. 96).

Com a “transição da sociedade industrial para a pós-industrial (...), do Estado-Nação para a globalização” as sociedades do Ocidente têm assistido, de acordo com Silva (2010, p.446) a “um aprofundamento das transformações sociais e a uma reconfiguração da relação escola-família”. Na Modernidade difundiu-se a escola republicana e laica, com a consolidação da escola de massas, o direito à “escola para todos” e a vigência da família nuclear. Progressivamente, assistimos a uma proliferação de entidades e de culturas, foram surgindo diferentes tipos de famílias e de identidades, a reclamar o seu direito à diferença e a uma educação que se pretende mais participada e permanente, com a crise da escola de massas.

No **Quadro 2**, o autor caracteriza as transformações ocorridas nestas sociedades, com repercussões em diferentes domínios e, de um modo especial, na relação entre a escola e a família.

Quadro 2 - Reconfiguração da relação escola-família

Modernidade	Pós-Modernidade	Reconfiguração da Relação Escola-Família
<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade industrial - Estado-Nação - Papel regulador do Estado - Escola republicana e laica - Cidadania atribuída - Consolidação da escola de massas - Processo de nuclearização familiar - Direito à igualdade - Escola para todos - Relação Escola-Família: Separação de funções e perspectiva do Pai-Colaborador 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade pós-industrial - Papel regulador do mercado (globalização económica) - Proliferação das identidades (diversidade cultural) - Cidadania reclamada - Crise da escola de massas - Novos tipos de famílias e processo de individualização social - Direito à diferença - Educação permanente e participada - Relação Escola-Família: Emergência do Pai-Parceiro 	<p>Tensão entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lógica do mercado/ comunidade - Cidadania atribuída/ reclamada - Direito à igualdade/diferença - Escola monocultural/ intercultural - Parentização docente/ docentização parental - Interesses de diferentes sectores dos pais - Distintas identidades jovens/ pais - Pai-Consumidor (lógica do mercado)/Pai-Parceiro (afirmação das identidades)

(Fonte: Silva, 2010, p. 447)

Podemos depreender daqui uma “evolução” na relação da escola com as famílias (ou vice-versa) que, na modernidade, ainda ostentavam a separação de funções entre si. Perspetivava-se a figura do “Pai-Colaborador” em relação à instituição escolar, para, na pós-modernidade, emergir o “Pai-Parceiro”. A “reconfiguração da Relação Escola-família” expressa-se numa nova alteração das relações entre a escola e a família: coexistem o “Pai-Consumidor” e o “Pai-Parceiro”, sob as respetivas perspetivas de “lógica de mercado” e de “afirmação de identidades”, aliada a sectores de interesses diversos e à emergência de conceitos como “parentalização docente” *versus* “docentização parental”. O autor concorda que se constata uma tendência para o estreitamento de relações entre a escola e a família.

Silva (2003) alertara também para o facto de nem todas as famílias serem igualmente beneficiadas pelo envolvimento parental nas escolas. Refere situações de controlo das associações de pais pelas classes média e alta, usando poderes de participação na tomada de decisões a favor dos seus filhos, acentuando as desigualdades escolares e sociais.

O mesmo autor chama a atenção para os tempos de mudança que estamos atravessar, uma realidade que “não pode deixar de afetar duas instituições sociais centrais da nossa sociedade, a Escola e a Família, assim como a relação entre ambas” (Silva, 2007, p. 15).

Na opinião de Diogo (1998): “é útil e desejável uma articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular” (p. 23).

Em resumo, Marques (2007) declara:

a relação escola-família suscita muitos problemas e está aberta a uma grande discussão. Contudo, esses problemas não impedem que se reconheçam os benefícios que os bons programas de envolvimento parental podem gerar” (p. 12).

Se se pretende desenvolver uma “cultura de participação” que inclua os pais, torna-se necessário criar condições para que cada vez mais pais tenham intervenção e destaque na escola, como verdadeiros parceiros educativos da mesma comunidade. Sá (2004) crê que o exercício da “cidadania democrática” é possível, assim como o “cumprir da escola pública, enquanto projeto plural, coletivamente construído de forma negociada e democraticamente participado” (Sá, 2004, p. 494).

3.2 Padrões de envolvimento dos EE na escola

Barroso (1995) identifica duas modalidades de participação dos pais na escola: a participação individual e corporativa (ligada à ideia de informação, prestação de contas e de controlo) e a participação social e cívica (relacionada com o sentido de solidariedade, corresponsabilização e partenariado) – à qual se atribui mais consideração, ao nível da gestão participativa.

O mesmo autor distingue dois tipos de papéis que os pais podem cumprir nas relações com a escola: responsáveis pela educação dos alunos e coeducadores:

— Responsáveis pela educação dos alunos: O pai e a mãe (ou encarregado de educação) individualmente considerados, como responsáveis legais da educação dos alunos, devem dispor dos meios para acompanhar a escolarização do seu educando e interferir na defesa dos seus interesses, no quadro das normas definidas para o serviço público da educação nacional e no respeito pelas competências profissionais dos professores. Neste domínio a participação dos pais faz-se quer a nível individual junto dos professores e diretor de turma, quer, eventualmente, a nível coletivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direção da escola.

— Coeducadores: As famílias constituem estruturas sociais com um impacto determinante no processo de socialização das crianças e dos jovens, o que justifica a necessidade de articulação de práticas escolares e familiares. Nesse sentido, é importante que a organização e gestão da escola permitam o envolvimento da família dos alunos, particularmente dos pais, como coeducadores. Esse envolvimento deve ter em vista a articulação das práticas escolares com as práticas educativas familiares; o benefício do contributo dos seus membros, como educadores, em atividades de natureza socioeducativa e a associação dos pais à tomada de decisão sobre questões que afetam diretamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objetivos. Enquadra-se aqui o contributo familiar na definição e realização dos objetivos escolares, ou em atividades de índole socioeducativa.

Os dois tipos de papéis apresentados remetem para duas modalidades de participação:

- a participação individual e “corporativa”, essencialmente ligada à ideia de informação, prestação de contas e de controlo;
- a participação social e cívica, mais associada ao sentido de solidariedade, corresponsabilização e partenariado.

Ambas as modalidades de participação são importantes e devem contar com estruturas próprias e complementares. No quadro de uma “gestão participativa”, a “coeducação” é uma modalidade de participação muito considerada. Barroso (1995) valoriza a integração dos pais na escola, como coeducadores, e a sua participação nas estruturas formais e informais da gestão da escola, a par do exercício dos direitos de acompanhar a escolarização dos filhos e do exercício do controlo democrático sobre o funcionamento da escola.

Sá (2004, p. 106 a 145) enuncia diversos estudos acerca das tipologias de envolvimento dos pais na escola, salienta o trabalho de Epstein et al. (1997), expondo seis tipos de envolvimento:

- Ajuda das escolas às famílias – preparação dos pais para o exercício de uma paternidade responsável;
- Comunicação escola-família e família-escola – desenho de formas eficazes de comunicação, sobre a aprendizagem dos alunos e os programas escolares;

- Atividades de voluntariado da escola – contributo pessoal de todos os pais para o funcionamento da escola;
- Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa – apoio acerca de formas de a família ajudar o aluno: trabalhos de casa, estímulo, orientação, ou discussão de temas;
- Participação na tomada de decisões – representação nos órgãos consultivos, decisórios e administrativos da escola, em associações de pais, ou a nível de direção;
- Colaboração e intercâmbio com a comunidade – gestão partilhada de recursos e serviços da escola e da comunidade.

Entretanto, Gonçalves (2010, p. 17) sintetiza o envolvimento parental em quatro níveis:

- Envolvimento parental em casa – através de melhorias da comunicação na família e de atividades promotoras do sucesso escolar, como a leitura ou os jogos pedagógicos;
- Envolvimento na vida escolar – pela melhoria da comunicação com a escola, para se manter informado acerca do desenvolvimento do educando;
- Envolvimento das famílias na escola – através de voluntariado em atividades extra-pedagógicas, festas ou outros eventos e da participação nos órgãos de gestão da escola;
- Parcerias entre a família, a escola e comunidade, ou simplesmente através da participação em atividades pedagógicas de iniciativa da comunidade.

Constatamos que até ao último quartel do século XX, em Portugal, e ao nível dos estabelecimentos de ensino, a participação ativa dos pais não estava generalizada. Na perspetiva formal, a sua participação limita-se à presença de seus representantes em alguns órgãos e no direito que têm em serem informados sobre o aproveitamento/escolarização dos filhos.

No final do século XX, começou a surgir um manancial de legislação bastante profícuo, como tem sido referido. Podemos atribuir ao decreto-lei n.º 172/91 o reforço da participação dos pais ao nível do então “conselho de escola ou área escolar”. No entanto, anos mais tarde, ainda se constava que “os resultados estão muito aquém das expectativas que foram criadas pelo legislador” (Barroso, 1995, p. 13).

Esta situação está em conformidade, com as dificuldades sentidas noutras experiências, tendo em vista o alargamento da participação formal dos pais nos órgãos de gestão das escolas.

O relatório de Autoavaliação do Agrupamento em estudo (AE, 2015) refere a relação família-escola e a participação dos pais na escola como “mais-valias para o sucesso dos alunos e como tendo implicações em todos os atores educativos”.

Neste caso particular, verifica-se¹ que na educação pré-escolar estão presentes quase a totalidade dos EE nas reuniões informais e nas reuniões de avaliação. Ao longo do 1º Ciclo a presença dos pais, durante o ano letivo é ainda muito expressiva. Os pais “dirigem-se à escola por iniciativa própria ou quando são convocados pelo professor titular de turma” e participam nas reuniões de avaliação. Quanto aos 2º e 3º ciclos, a presença dos pais/encarregados de educação nas reuniões de avaliação vai crescendo ao longo dos períodos.

No mesmo documento estruturante do Agrupamento, destaca-se a ideia de que “há a necessidade de escola e família se tornarem parceiros privilegiados de todo o processo educativo para que desta interação permanente se possa obter um desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos alunos” (AE, 2015, p. 10-11).

¹ Ver anexo 9 – A presença dos pais/EE na escola – estudo comparativo de 3 anos

Capítulo II

METODOLOGIA

Ao longo desta parte do nosso projeto expomos o estudo empírico realizado na segunda etapa da nossa formação.

Começamos por expor o tipo de investigação por nós selecionado. No nosso estudo, propusemo-nos efetuar dois os tipos de abordagem. Na abordagem quantitativa procurámos dados que fornecessem conhecimentos objetivos, num processo dedutivo. Da abordagem qualitativa pretendemos obter descrições, explicações, significações e relações entre conceitos.

Referimos seguidamente características da população e as delimitações da amostra do estudo. Após termos circunscrito o campo de análise, procedemos à recolha dos dados, fazendo incidir as análises numa amostra representativa dos EE dos alunos, em função dos objetivos propostos para o nosso estudo.

De modo a investigarmos as perceções dos EE em relação ao Mega-Agrupamento de escolas frequentado pelos seus educandos, optámos pela aplicação de entrevistas, de inquéritos por questionário e pela recolha documental.

Apresentamos ainda as etapas do estudo empírico efetuado, que passaram pela implementação dos pré-testes, seguida das correções consideradas pertinentes e a posterior recolha e análise dos dados obtidos.

Fortin (2003) argumenta que “A fase metodológica operacionaliza o estudo, precisando o tipo de estudo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola o estudo e a população” (p. 108).

Colocámos a “Questão de partida”: *Qual a perceção dos encarregados de educação acerca de um Mega-Agrupamento de escolas?* Procurámos depois desenvolver esta “Questão de partida”, considerando elementos do tema em estudo, reconhecendo o papel do enquadramento teórico, com base em referências pertinentes, específicas e, dentro do possível, atuais e capazes de sintetizar ideias diversas sobre o tema.

Do nosso estudo, constituíram os seguintes objetivos gerais: Compreender as representações que os pais / EE constroem do Mega-Agrupamento de escolas; Conhecer

expectativas parentais em relação à escola; Conhecer formas de envolvimento dos pais / EE na escola e Identificar prioridades de melhoria na escola.

A metodologia seguida foi seleccionada em função da “Questão de partida”, em paralelo com os objetivos do estudo enunciados.

1. Tipo de investigação

De acordo com diversos autores (Banik, 1993; Lefrançois, 1995) citados por Fortin (1996, pp. 322-326) as investigações apelam à utilização de diversos métodos de investigação, podendo reunir métodos qualitativos e quantitativos, considerando a complementaridade das “forças e fraquezas de cada um dos métodos escolhidos”. Adotando estas orientações, debruçámo-nos sobre uma realidade concreta: a percepção dos EE relativamente a um Mega-Agrupamentos de Escolas².

Segundo Alves et al. (1997) a seleção de diversas técnicas de investigação assegura “a construção de um olhar multifacetado sobre o objeto empírico (...) [levando] à compreensão holística dos fenómenos em estudo” (Alves, et al., 1997, p. 15) – uma característica da análise dos fenómenos sociais é a estratégia da triangulação metodológica, orientada para a construção do *corpus* teórico da pesquisa.

Ao longo do trabalho, procurámos certificar a validade interna do nosso estudo. Esta foi assegurada por triangulação, através da combinação das metodologias no estudo da problemática. “Diversas estratégias para aumentar a fiabilidade dos estudos e das conclusões foram exploradas (...) a triangulação, que consiste na utilização de diferentes métodos combinados, no interior do mesmo estudo” (Fortin, 2003, p. 322). O propósito é destacado por Carmo e Ferreira (1998): “a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade (...) assegurada por triangulação, combinando diferentes métodos” (p. 218); “o facto de se utilizarem métodos diferentes pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a resultados seguros” (p. 184).

Estes autores alertam, no entanto, para as questões relacionadas com a combinação dos métodos quantitativos e qualitativos, quanto aos custos, ao tempo e à “experiência e competência do investigador na utilização dos dois tipos de métodos, pois raramente ele

² Para a realização do estudo empírico, solicitámos no início do ano letivo 2014-2015 a autorização da Diretora do Agrupamento (Conforme anexo 1). Obtivemos resposta afirmativa, verbalmente.

domina de igual modo cada um desses tipos de métodos de forma a poder utilizá-los eficazmente” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 184).

E como nós constatamos essa realidade ao longo deste percurso! O presente estudo constituiu-se, por si próprio, um desafio permanente e constante, na implementação, ao longo da investigação, pelo tempo, experiência e competência exigidos.

2. População e seleção da amostra do estudo

O estudo foi desenvolvido num Mega-Agrupamento de Escolas da região centro do país, resultado da agregação de dois agrupamentos, no ano letivo 2011-2012. Esta organização educativa, cuja sede se situa numa escola de 2º e 3º ciclos, engloba também uma escola de 1º, 2º e 3º ciclos, dez escolas de 1º ciclo e dez jardins-de-infância, totalizando vinte e dois estabelecimentos escolares.

O Mega-Agrupamento contempla a Educação Pré-escolar e o Ensino Básico. No ano letivo 2014-2015 o universo dos alunos distribuía-se por catorze grupos de Pré-escolar, vinte e duas turmas de 1º Ciclo, dez turmas de 2º Ciclo e dezanove turmas de 3º Ciclo, perfazendo um total de sessenta e cinco grupos/turmas. Estavam em exercício de funções duas APEE, com sedes, respetivamente, na escola de 2º e 3º ciclos e na escola de 1º, 2º e 3º ciclos, correspondendo às sedes dos dois Agrupamentos extintos, que originaram o atual Mega-Agrupamento. Para mantermos o seu anonimato, atribuímos aos agrupamentos originais as denominações de: “Agrup.A” (Território Educativo cuja sede corresponde à atual sede do Mega-Agrupamento) e “Agrup.B” (Território Educativo correspondente ao Agrupamento agregado).

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2013, p. 161) procurámos nortear as análises dos dados em função dos objetivos que propusemos para o nosso estudo numa amostra representativa dos EE: “sobre os aspetos que interessam ao investigador, é importante recolher uma imagem globalmente conforme à que seria obtida interrogando o conjunto da população, resumindo, quando se põe um problema de representatividade”.

A nossa amostra foi constituída pelos presidentes de duas APEE e pelos EE dos alunos de 8 turmas, representando, cumulativamente, os níveis de ensino de cada um dos agrupamentos alvo de agregação (designados por Agrup.A e Agrup.B).

3. Relação entre os objetivos do estudo e os instrumentos de recolha de dados

No desenvolvimento do trabalho, optámos pela aplicação de entrevistas, de inquéritos por questionário e pela análise do corpus documental do Agrupamento em estudo.

No Quadro 3 procurámos ilustrar a articulação dos objetivos da nossa investigação com as técnicas de levantamento de dados utilizadas.

Quadro 3 - Articulação dos objetivos com os instrumentos de recolha de dados

Objetivos				
Gerais	Específicos	Entrevista	Inquérito	Recolha documental
Motivar os inquiridos	1. Suscitar o interesse do entrevistado.	x	x	
	2. Criar um ambiente de confiança.	x	x	
	3. Legitimar o inquérito.	x	x	
	4. Informar sobre o tema e os objetivos do estudo.	x	x	
	5. Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos.	x	x	
	6. Obter autorização para a gravação áudio.	x		
	7. Obter dados biográficos.	x	x	
Conhecer formas de envolvimento dos pais / EE na escola.	8. Enquadrar os EE que assumem funções de Presidentes de Associações de Pais/EE.	x		
	9. Conhecer a perspetiva dos EE acerca do seu envolvimento nos órgãos da escola.	x	x	
	10. Identificar potencialidades da participação dos EE nos órgãos da escola.	x	x	PEA RI Rel. Autoav
	11. Conhecer formas de envolvimento dos EE na escola.	x	x	PEA RI Rel. Autoav
	12. Identificar constrangimentos à sua participação.	x	x	Pl. Melh
Compreender as representações que os pais / EE constroem do Mega-Agrupamento de escolas.	13. Compreender os significados que os EE constroem do desempenho do Mega-Agrupamento.	x	x	
	14. Identificar percepções acerca da organização escolar.	x	x	
	15. Conhecer perspetivas acerca dos serviços oferecidos pela escola.	x	x	RI Rel. Autoav
	16. Perceber que conhecimentos têm os EE acerca dos documentos orientadores do Agrupamento.	x	x	PEA RI Rel. Autoav
Conhecer expectativas parentais em relação ao Mega-Agrupamento	17. Conhecer expectativas parentais em relação à escola do seu educando.	x	x	
	18. Perceber o nível de confiança dos EE em relação à escola do seu educando.	x	x	
Identificar prioridades de melhoria	19. Identificar prioridades de melhoria na escola.	x	x	PEA Pl. Melh RI
	20. Conhecer outros aspetos e experiências.	x	x	

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento Pl. Melh – Plano de Melhoria RI – Regulamento Interno Rel. Autoav – Relatório de Autoavaliação

Assinalamos à frente de cada objetivo o instrumento aplicado, em relação à entrevista e ao inquérito por questionário e indicamos o documento analisado. A análise documental

foi efetuada aos documentos orientadores do Agrupamento: Projeto Educativo; Plano de Melhoria; Regulamento Interno e Relatório de Autoavaliação.

Pretendemos, assim, validar e relacionar os dados recolhidos. As entrevistas, aliadas ao método qualitativo, viabilizaram uma pesquisa interpretativa e crítica. Neste método, incluímos também a recolha e análise da documentação referida, que se revelou pertinente, atentando ao tema em estudo, pois permitiu o acesso a informação privilegiada, de modo a obtermos uma visão holística do tema em estudo.

Por seu turno, o método quantitativo, operacionalizado nos inquéritos por questionário, completou a verificação dos factos num formato o mais rigoroso possível, em termos de exatidão e formalidade. Esta análise, por ir ao encontro de diferentes realidades, conduziu a múltiplos quadros.

3.1 Entrevista

A entrevista permite o acesso a informações e elementos de reflexão privilegiados, caracterizados pela riqueza e expressividade de reações, a que devemos atender e facilitar, mantendo, no entanto, a focalização nos objetivos pretendidos. Por oposição ao inquérito por questionário, os métodos da entrevista caracterizam-se pelo contacto

(...) direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele (...) verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções (...), suas interpretações ou as suas experiências (...) e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 192).

Os autores confirmam que a entrevista permite efetuar uma recolha de dados com mais precisão, obter os testemunhos e as interpretações dos entrevistados “respeitando os seus quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 194).

No âmbito do nosso trabalho, propusemo-nos aplicar uma entrevista presencial a cada um dos presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento. Através da aplicação desta técnica de recolha de dados, procurámos complementar as perspetivas dos EE, pois considerámos pertinente conhecer com mais profundidade o(s) ponto(s) de vista dos seus representantes em relação à constituição do Mega-Agrupamento de escolas.

Optámos pela entrevista semiestruturada, ou “parcialmente estruturada”, na perspetiva de Fortin (2003, p. 245), em que o entrevistador “apresenta os temas a tratar, formula

questões a partir desses temas e apresenta-os ao respondente segundo uma ordem” – que nós materializámos no guião³, previamente elaborado. No processo de construção da entrevista, procurámos seguir as orientações de autores de obras relativas às metodologias de investigação (Fortin, 2003; Lima & Pacheco, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2013), bem como a revisão da literatura entretanto efetuada.

O nosso guião assumiu-se como “um plano no qual o objetivo geral do tema a cobrir está indicado, assim como os subtemas, numa ordem lógica” (Fortin, 2003, p. 248). Está organizado em blocos, numerados, com a indicação das variáveis e dos objetivos pretendidos, em função dos quais foram elaboradas as questões a apresentar. Procurámos formular questões de resposta livre, dando ao entrevistado a oportunidade de expressar e fundamentar os seus pareceres.

As questões foram organizadas, constituindo o nosso guião, de acordo com o qual estruturámos e construímos as entrevistas a aplicar. Depois, contactados os entrevistados, informámos o propósito das entrevistas e acordámos os locais e os momentos oportunos para a sua aplicação.

Através das duas entrevistas aplicadas, procurámos obter dados de natureza qualitativa, centrados num estudo de caso. Indagámos os conhecimentos dos entrevistados acerca da organização alvo de estudo; o modo como eles apreendem o exercício da sua participação na escola; as representações e expectativas relativamente ao Mega-Agrupamento de escolas; às suas lideranças; as prioridades e os constrangimentos com que se deparam.

Procurámos preparar convenientemente a aplicação de cada entrevista. Segundo Fortin (2003) o entrevistador deve conseguir prever, para poder ultrapassar as *situações difíceis* que surgirão durante a entrevista; “deve criar um clima de confiança no qual o entrevistado se sinta à vontade para responder às questões (...) evitar os enviesamentos verbais e não-verbais durante a entrevista” (Fortin, 2003, p. 248).

No início de cada entrevista, obtivemos a autorização do entrevistado para o registo magnético da entrevista. Os dados obtidos foram transcritos na íntegra, o que nos permitiu a subsequente análise de conteúdo. Após a definição e determinação das características do conteúdo a medir, estabelecemos as categorias de acontecimentos.

³ Ver anexo 2 - Guião da entrevista aplicada aos Presidentes das APEE

3.2 Inquérito por questionário

Complementarmente, recorreremos ao inquérito por questionário, com respostas pré-codificadas, variáveis mensuráveis, características do paradigma quantitativo, que consideramos a técnica essencial para a recolha de um conjunto de dados sobre o tema.

[O inquérito por questionário] consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, (...) perguntas relativas à sua situação (...), às suas opiniões, à sua atitude (...) em relação a opções ou a questões (...), às suas expectativas, (...) conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema. (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 188)

Através da aplicação do inquérito por questionário, pretendemos obter dados que, pela sua homogeneidade, contribuíssem para caracterizar, através do recurso a procedimentos estatísticos, com análises de correlação, as percepções dos pais e EE dos alunos do Mega-Agrupamento, apesar de reconhecermos quão relativa é a representatividade.

O processo de construção do nosso inquérito por questionário, teve por base as orientações de autores de obras relativas às metodologias de investigação (Fortin, 2003; Lima & Pacheco, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2013), bem como a revisão da literatura que entretanto efetuámos.

Começámos por elaborar o guião⁴ do nosso questionário, a partir do qual estruturámos e construímos o inquérito por questionário⁵.

No início do inquérito por questionário redigimos uma nota introdutória, onde apresentamos aos respondentes o âmbito do nosso estudo, a instituição da sua realização, bem como o objetivo principal da nossa investigação. Solicitamos a colaboração, asseguramos a confidencialidade e o anonimato das respostas. Agradecemos a disponibilidade e indicamos o prazo e o modo de devolução, em envelope fechado, previamente cedido para o efeito.

Na secção I são solicitados dados relativos à caracterização do respondente: género e habilitações literárias, e o nível/ciclo de escolaridade do educando.

Na secção II apresenta-se uma sequência de 22 questões fechadas, antecedida da escala de resposta a considerar. Tivemos a preocupação de formular perguntas diretas e fechadas, que facilitassem o preenchimento e expusessem as ideias essenciais relativas ao tema em estudo.

⁴ Ver anexo 3 - Guião do Inquérito por Questionário aos EE.

⁵ Ver anexo 4 – Inquérito por Questionário aplicado aos EE.

No final do questionário, foram formuladas 3 questões abertas, de opinião, onde se solicita a indicação de vantagens, desvantagens e sugestões de prioridades a atender, no campo de ação do nosso estudo. Nestas questões foi assim dada aos respondentes a oportunidade de exporem as suas opiniões, que foram, também, objeto de análise.

3.3 Recolha documental

Em relação aos documentos analisados, destacamos a consulta da legislação e os documentos orientadores do Agrupamento.

No Projeto Educativo do Agrupamento, destacamos os itens relativos à comunidade educativa, concretamente as percepções e o envolvimento dos pais / EE; os Objetivos; as Princípios; a Parceria Escola-Família; e os Pontos a necessitar desenvolvimento. No Regulamento Interno destacamos o Estatuto dos Pais e EE. No Plano de Melhoria baseámos a nossa recolha nos itens relativos aos Princípios Orientadores, aos Constrangimentos; aos Objetivos Estratégicos e às Iniciativas. No Relatório de Autoavaliação relemos informação pertinente nos dados relativos aos Serviços Oferecidos e aos níveis de assiduidade dos pais em reuniões de EE e outros contactos estabelecidos entre a escola e a família.

4. Etapas do estudo

4.1 Pré-testes

Previamente à aplicação das entrevistas aos presidentes das APEE e dos inquiridos por questionário aos EE, testámos a sua exequibilidade através da aplicação de pré-testes.

Esta etapa [aplicação do pré-teste] é de todo indispensável e permite corrigir e modificar o questionário, resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões. (...) Tem por objeto principal avaliar a eficácia e a pertinência do questionário e verificar os elementos seguintes:

- a) se os termos utilizados são facilmente compreensíveis e desprovidos de equívocos;
- b) se a forma das questões permite colher as informações desejadas;
- c) se o questionário não é muito longo e não provoca desinteresse ou irritação;
- d) se as questões não apresentam ambiguidade.

(Fortin, 2003, p. 253)

Os pré-testes permitiram efetuar algumas alterações na estrutura, garantir a compreensão das perguntas e a coerência dos instrumentos. Assim, foi aplicada uma entrevista a um EE, presidente de uma APEE de um outro Agrupamento. Foram também distribuídos dez inquiridos por dez EE, escolhidos de forma aleatória, sem

fazerem parte da amostra do nosso estudo. Aquando da aplicação dos pré-testes, foi solicitada uma análise crítica dos documentos em relação ao rigor, à clareza e à pertinência das questões elaboradas. Nesta etapa do processo, foi-nos possível identificar lacunas relativas à compreensão de duas perguntas, que, entretanto, foram emendadas. Salvo alguns pormenores, de natureza sintática/semântica, os participantes nos pré-testes consideraram, no geral, os instrumentos eficazes, pertinentes e acessíveis.

4.2 Recolha e análise de dados

Aplicámos as entrevistas aos dois presidentes das APEE em exercício de funções. Procedemos à impressão dos inquéritos e à sua distribuição. O Quadro 4 apresenta um esquema dos procedimentos usados na execução do estudo.

Quadro 4 - Fases do estudo

Técnica	Amostra	Contacto	Data de aplicação
2 Entrevistas	Presidente da APEE A	Adjunta da Diretora – telefone	10/08/2015
	Presidente da APEE B	Adjunta da Diretora – telefone	03/08/2015
132 Inquéritos por questionário	18 EE dos alunos de Pré-escolar - Agrup.A	Educadores de Infância – entrega, recepção e retorno em envelopes fechados	Durante o mês de maio de 2015
	13 EE dos alunos de Pré-escolar - Agrup.B		
	15 EE dos alunos de 1º Ciclo - Agrup.A	Professores Titulares de Turma – entrega, recepção e retorno em envelopes fechados	
	24 EE dos alunos de 1º Ciclo - Agrup.B		
	17 EE dos alunos de 2º Ciclo - Agrup.A	Diretores de Turma – entrega, recepção e retorno em envelopes fechados	
	13 EE dos alunos de 2º Ciclo - Agrup.B		
	15 EE dos alunos de 3º Ciclo - Agrup.A		
	17 EE dos alunos de 3º Ciclo - Agrup.B		

Contactadas as pessoas envolvidas, estas prontamente se disponibilizaram para estabelecerem a comunicação com os inquiridos, viabilizando a implementação do estudo empírico. Foi assim possível inquirir todos os EE de dois grupos de Pré-escolar; de duas turmas de 1º CEB; de duas turmas de 2º CEB e de duas turmas de 3º CEB (um grupo/turma por nível/ciclo de ensino de cada um dos territórios educativos dos agrupamentos alvo de agregação).

As entrevistas foram aplicadas aos presidentes das APEE, seguindo o guião previamente elaborado, em datas e locais acordados previamente.

Quanto aos inquéritos por questionário, os EE inquiridos responderam de forma pronta, de acordo com o solicitado, devolvendo os inquéritos preenchidos em tempo útil, através dos seus educandos. Tendo consciência de eventuais constrangimentos em mobilizar os EE para participarem no estudo, considerámos alguma flexibilidade no prazo de devolução dos questionários, que se prolongou na semana seguinte à proposta inicial. Dos 132 questionários entregues, foram devolvidos 115, dos quais recebemos 2 em branco e 113 preenchidos, correspondendo a 85,61% de respostas recebidas.

4.2.1 Técnicas de análise de dados

No nosso estudo empírico, recolhemos dois tipos de dados:

- Dados de natureza quantitativa (questões fechadas dos inquéritos por questionário);
- Dados de natureza qualitativa (entrevistas e questões abertas dos inquéritos por questionário).

De acordo com a natureza dos dados e a técnica de recolha aplicada, na passagem da fase metodológica para a fase empírica, optámos por diferentes procedimentos:

4.2.1.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 227). Através do recurso a procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tornou-se exequível a obtenção de indicadores, que permitiram as inferências que apresentamos.

Segundo Esteves (2006) a análise de conteúdo é uma técnica peculiar para se efetuar o tratamento da informação, que vai além de “uma descrição com regras”, porquanto

prossegue com a realização de inferências pelo investigador, (...) que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e (...) corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação (...) (Esteves, 2006, p. 108)

A mesma autora, citada por Lima & Pacheco, sublinha a necessidade de se proceder à análise de conteúdo “com extremo rigor” (Lima & Pacheco, 2006, p. 10).

Iniciámos a análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos presidentes das APEE através da audição dos registos áudio das mesmas. Foi assim possível recordar a informação disponível.

Para garantirmos o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos, codificamos os territórios educativos a que cada uma dizia respeito - Agrup.A e Agrup.B. Transcrevemos depois as entrevistas e fizemos uma leitura atenta dos documentos escritos gerados, que se tornaram as nossas fontes de informação, objeto de análise. Para procedermos à análise de conteúdo, revelou-se pertinente transcrever excertos das intervenções dos presidentes das APEE de ambas as associações, retirados das entrevistas aplicadas.

Procedemos também à análise de conteúdo das questões de resposta aberta dos inquiridos por questionário. Organizámos os dados disponíveis, para sistematizarmos as ideias essenciais, considerando a questão de investigação e os objetivos do estudo, e tendo em vista fazer a categorização desses dados.

Esteves argumenta que a categorização é a “operação central da análise de conteúdo” e define o processo da categorização como

a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação (Esteves, 2006, p. 109).

A mesma autora cita a proposta de Barin relativamente à forma de “categorizar diferentes tipos de categorias” (Esteves, 2006, p. 111). De entre as formas enunciadas, optámos pela análise categorial, cuja lógica se vai “construindo (...) numa relação dialética entre momentos (...) obrigando o analista a avanços e recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam” (id., p. 112).

Para elaborarmos as categorias que apresentamos, relemos as transcrições das entrevistas, concretizando a chamada “leitura flutuante”, através da qual “o investigador se deixa impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerias neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (Esteves, 2006, p. 113).

A partir das ideias recolhidas das leituras, frases e padrões comuns, elaborámos as categorias, para classificarmos os dados.

De acordo com as orientações dos autores e da revisão da literatura efetuada, categorizámos os dados recolhidos, que apresentamos no Quadro 5, referente à matriz de análise de conteúdo de respostas abertas das entrevistas semiestruturadas aplicadas.

Quadro 5 - Matriz de análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Indicadores
Perfil dos entrevistados	Profissão; Habilitações literárias; Sexo; Número de educandos; Nível de escolaridade dos educandos.
A. Papéis dos EE nos órgãos da escola	A ₁ Justificação para assumir a presidência de uma APEE A ₂ Experiência no cargo de presidente da APEE A ₃ Constrangimentos ao papel de presidente da APEE A ₄ Potencialidades da participação dos EE nos órgãos da escola
B. Envolvimento / participação	B ₁ Formas de envolvimento dos pais / EE na escola B ₂ Constrangimentos à participação dos EE na escola
C. Representações da escola	C ₁ Competência da direção C ₂ Sensibilidade da direção C ₃ Vantagens da criação do Mega-Agrupamento de escolas C ₄ Desvantagens da criação do Mega-Agrupamento de escolas C ₅ Serviços oferecidos pela escola
D. Expetativas em relação à escola	D ₁ Expetativas parentais em relação à escola
E. Princípios / regulamentos do Agrupamento	E ₁ Percepções acerca da organização escolar
	E ₂ Conhecimentos e opiniões acerca dos documentos estruturantes do Agrupamento
	E ₃ Prioridades de melhoria na escola

4.2.1.2 Análise estatística

A análise estatística dos dados, como indica Fortin, “intervém na investigação quantitativa” (2003, p. 270).

De acordo com Quivy & Campenhoudt, a “análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (2013, p. 224). Estes autores salientam como vantagens da análise estatística: “a precisão e o rigor do dispositivo metodológico, (...) a capacidade dos meios informáticos, (...) a clareza dos resultados e dos relatórios de investigação” (id., ibid.). No entanto, os mesmos autores alertam para os cuidados a ter na análise estatística, referindo que “o instrumento estatístico tem um poder de elucidação limitado (...) pode descrever relações, mas (...) é o investigador que atribui um sentido a essas relações através do modelo teórico que construiu previamente” (idem, p. 225).

Nós recorremos ao programa Excel, para analisarmos os dados recolhidos nas questões de resposta fechada dos inquéritos por questionário, por possibilitar a análise quantitativa. A interface intuitiva, aliada às ferramentas de cálculo e de construção de gráficos revelaram-se recursos pertinentes para a concretização do nosso estudo, ao possibilitar a análise das informações apresentadas nos dados recolhidos.

Esquematizámos os dados em folhas de cálculo, cuja visualização contextualizada nos permitiu a obtenção das informações que apresentamos, após termos efetuado o apuramento da frequência das respostas dadas pelos encarregados de educação inquiridos, no nosso estudo implementado.

As informações recolhidas foram estruturadas, com o recurso às funcionalidades do programa, a partir dos dados estatísticos obtidos.

4.2.1.3 Análise documental

No nosso trabalho recorremos à análise documental, através da consulta da legislação e dos documentos estruturantes do Agrupamento, para analisarmos, sistematizarmos e tratar informação incluída em documentos diversos, que se revelaram indispensáveis para o enquadramento e a contextualização do nosso estudo.

A análise documental permitiu aceder a dados preexistentes ao estudo, proporcionando conhecimentos mais discriminados e aprofundados. Esta recolha de dados é considerada o “verdadeiro método de investigação”. É também alvo de alertas, para os cuidados a ter na “adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação (...)”, bem como a correspondência entre o campo coberto pelos documentos e o campo de análise da investigação. (Quivy & Campenhoudt, 2013, pp. 202, 203).

Capítulo III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, passamos a apresentar, analisar e interpretar os resultados que obtivemos, através da triangulação dos dados recolhidos, a partir da aplicação das entrevistas, dos inquéritos por questionário e da recolha documental, procurando dar resposta às questões motivadoras deste estudo.

Após a colheita dos dados, procedemos à sua organização. Assim, transcrevemos integralmente as entrevistas- a *verbatim* (Fortin, 2003). De acordo com a mesma autora, procedemos posteriormente à *codificação inicial – aberta* – o processo de “identificação de unidades de sentido” nas transcrições efetuadas (p. 312), a partir do levantamento de categorias, originando a codificação axial. Esta permitiu a construção das categorias conceptuais.

Em relação aos inquéritos por questionário, os dados foram organizados e tratados estatisticamente com recurso ao Excel 2010, que nos permitiu a tabulação dos dados e disponibilizou a construção de tabelas e gráficos, de modo a permitir uma visão crítica sobre os resultados. “A inferência estatística permite decidir em favor de uma possibilidade em vez de uma outra (...) baseia-se nos resultados de estudos sobre uma amostra e consiste em tentar prever por inferência o comportamento de uma população de onde a amostra é retirada” (Fortin, 2003, p. 304)

Estruturámos este capítulo em quatro tópicos. No primeiro tópico fazemos a caracterização dos intervenientes no nosso estudo empírico. No segundo tópico debruçamo-nos sobre as perspetivas dos EE sobre o seu envolvimento na escola. No terceiro tópico destacamos as representações que os EE constroem sobre o Mega-Agrupamento de escolas. No quarto tópico expomos as expetativas parentais em relação à escola.

1. Caraterização dos intervenientes

Neste espaço apresentamos a caracterização dos intervenientes no nosso estudo, ao nível de: a) Território Educativo; b) Género; c) Habilitações literárias; d) Nível / Ciclo do educando.

O estudo foi efetuado num Agrupamento de escolas da região Centro do País. Englobou 2 presidentes de APEE e 132 EE de alunos, abrangendo os quatro níveis de educação lecionados (Pré-escolar, 1º CEB, 2º CEB e 3º CEB).

Os dois presidentes das APEE entrevistados são apresentados pelas codificações “A” e “B”, de modo a mantermos a confidencialidade das informações obtidas. No Quadro 6 podemos observar dados que enquadram os EE que exercem, no Mega-Agrupamento em causa, as funções de Presidentes da APEE⁶. Destaca-se que em ambas as situações a presidência da APEE é assumida por EE possuidores de Licenciatura, ligados a serviços de escritório e, a frequentar o Mega-Agrupamento, tem cada um dois educandos. Estes distribuem-se, numa situação pelo Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico e, na outra, pelos Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico⁷.

Quadro 6 - Caracterização dos intervenientes no estudo - Entrevista

Entrevistados	Género	Habilitações literárias	Profissão	Nº de educandos	Nível / Ciclo de escolaridade dos educandos
A	Feminino	Licenciatura	Solicitadora	2	2º e 3º Ciclos do Ensino Básico
B	Feminino	Licenciatura	Administrativa	2	Pré-escolar e 1º CEB

Apresentamos de seguida a caracterização dos EE que responderam ao inquérito por questionário. Estes dados encontram-se sintetizados no Quadro 7, elaborado a partir da tabulação dos dados dos Inquéritos por Questionário⁸, cuja organização pode ser consultada em anexo⁹. Estabelecemos também a comparação com a caracterização dos presidentes das APEE.

a) **Território Educativo:** distribuímos metade dos inquéritos por cada um dos dois Territórios Educativos que originaram o Mega-Agrupamento. Na recolha, manteve-se a proporcionalidade – de um território obtivemos 56 inquéritos respondidos e do outro obtivemos 57. O mesmo se verificou com a aplicação das entrevistas aos 2 presidentes das APEE – um de cada território.

b) **Género dos EE:** cerca de 80% é do sexo feminino. Em relação aos presidentes das APEE, são todos do sexo feminino. Estes dados vêm confirmar que os EE deste Agrupamento são, na maioria, do sexo feminino.

⁶ Ver **anexos 5a) e 5b)** – Transcrições das entrevistas aos Presidentes das APEE.

⁷ Ver **anexo 6** – Análise de conteúdo das Entrevistas aplicadas.

⁸ Ver **anexo 7** – Tabulação dos dados dos Inquéritos por Questionário.

⁹ Ver **anexo 8** – Caracterização dos intervenientes no estudo – Inquérito por questionário.

c) **Habilitações Literárias dos EE:** a frequência dos detentores de Ensino Secundário (35%) é inferior igual à frequência dos detentores do Ensino Básico (1º, 2º ou 3º CEB, onde se enquadram cerca de 41% dos inquiridos). Aproximadamente ¼ dos inquiridos detêm o Ensino Superior, habilitação onde se enquadram também os presidentes das APEE.

d) **Nível / Ciclo do educando:** os educandos dos inquiridos distribuem-se pelos 4 níveis / Ciclos de ensino – Pré-escolar, 1º CEB, 2º CEB e 3º CEB – com alguma variação, que se traduz numa amplitude de 10% entre o valor máximo (no 1º CEB, levemente acima dos 30%) e o valor mínimo (no Pré-escolar, com 20% dos educandos). Somando os valores parciais, constatamos que 80% desta amostragem frequenta o Ensino Básico, paralelamente a 20% do Pré-escolar. Estabelecendo um paralelismo em relação aos educandos dos presidentes das APEE em causa, verificamos uma distribuição equitativa dos respetivos educandos pelos vários níveis / ciclos.

Quadro 7 - Caracterização dos intervenientes no estudo - Inquérito por Questionário

a) Território Educativo			b) Género dos EE		
	Frequência			Frequência	
	Absoluta	Relativa		Absoluta	Relativa
Agrup.A	57	50,44%	Masculino	20	17,70%
Agrup.B	56	49,56%	Feminino	93	82,30%
TOTAL	113	100,00%	TOTAL	113	100,00%
c) Habilitações Literárias dos EE			d) Nível / Ciclo do educando		
	Frequência			Frequência	
	Absoluta	Relativa		Absoluta	Relativa
1º CEB	4	3,54%	Pré-escolar	23	20,35%
2º CEB	24	21,24%	1º CEB	35	30,97%
3º CEB	19	16,81%	2º CEB	26	23,01%
ENS SEC	40	35,40%	3º CEB	29	25,66%
ENS SUP	26	23,01%	TOTAL	113	100,00%
TOTAL	113	100,00%			

2. Perspetivas dos EE sobre o seu envolvimento na escola

Procurando conhecer os modos como os EE percebem o modo como se envolvem na escola, propusemo-nos perceber quais as suas perspetivas acerca do seu próprio envolvimento, sobre quatro aspetos:

- Envolvimento nas atividades propostas pelo Agrupamento;
- Participação na elaboração e avaliação dos documentos orientadores do agrupamento;
- Motivação à participação dos EE, pela APEE
- Eficácia da divulgação de atividades para os EE

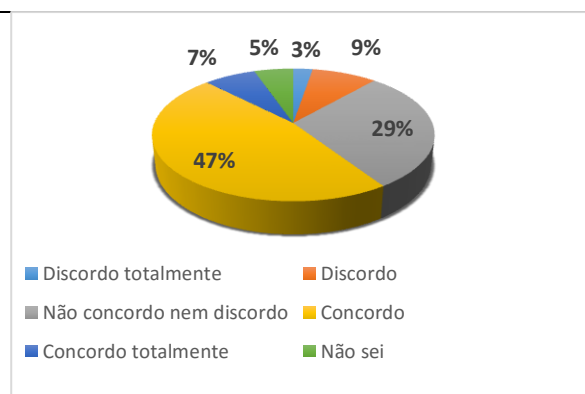
2.1 Envolvimento nas atividades propostas pelo Agrupamento

➤ Questão 5 do Inquérito por questionário

Os dados obtidos em relação às perspetivas que os EE têm acerca do seu próprio envolvimento nas atividades do Agrupamento encontram-se registadas no Gráfico 1. Podemos verificar que 47% dos inquiridos concorda que se envolve com empenho nas atividades propostas pelo Agrupamento.

Acrescentando a percentagem dos EE que concorda totalmente, perante a mesma questão, obtemos uma maioria de 54% de inquiridos a assumir que se envolve empenhadamente nas atividades do Agrupamento. Daqui depreendemos, por exclusão de partes, que 46% dos inquiridos reconhece não concordar com a afirmação “Envolve-me com empenho nas atividades do Agrupamento”.

Gráfico 1 - Envolve-me com empenho nas atividades do Agrupamento.



Acerca da mesma temática, foram auscultados os presidentes da APEE. Para a presidente A, “É fundamental [a participação dos EE].” A presidente B justifica essa necessidade: “A educação de uma criança não é só feita nem pelos pais, nem pela escola. É um trabalho de equipa.” No entanto, quando questionadas acerca das formas de envolvimento dos pais/EE na escola, ambas consideram existir alguma precariedade. Na opinião da presidente A “[O envolvimento dos EE] é muito pouco. (...) Nas

reuniões de notas são assíduos, vêm. Para além disso, não os vejo com muita envolvimento em tudo o que tem a ver com a vida escolar.” A presidente B destaca: “Se nós pedirmos, eles envolvem-se, mas há muito aquela ideia: “Eles [elementos da Direção da APEE] que trabalhem!” (...) Se calhar, participam mais na crítica!”

Nos documentos estruturantes do Agrupamento, é destacada a questão do envolvimento dos pais/EE na escola. Assim, no Regulamento Interno (AE, 2013) encontramos o

Estatuto dos Pais e Encarregados de Educação

Artigo 160º Responsabilidade dos pais ou encarregados de educação

2. (...) deve cada um dos pais ou encarregados de educação, em especial:

b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola (...)

i) Integrar ativamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades (...)

j) Comparecer na escola sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado (AE, 2013, p. 76)

O PEA aponta como um constrangimento verificado no Agrupamento o “Pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos e na vida da escola” (p. 13). No entanto, também no PEA, o “Espírito de solidariedade na comunidade educativa” é citado, no Diagnóstico, como uma das “Oportunidades” (AE, 2014b, p. 13), a não descurar.

O relatório de Autoavaliação do Agrupamento disponibiliza um estudo comparativo da presença dos pais na escola, ao longo dos últimos 3 anos, desde a constituição do atual Mega-Agrupamento de escolas.¹⁰ No mesmo relatório, faz-se referência à relação família-escola e à participação dos pais na escola como como “mais-valias para o sucesso dos alunos e como tendo implicações em todos os atores educativos”. Na educação pré-escolar, podemos constatar que mais de 80% dos EE estão presentes nas reuniões informais e 100% participam nas reuniões de avaliação. Relativamente ao 1º Ciclo, a presença dos pais, durante o ano letivo “é bastante significativa”, na medida em que os pais “dirigem-se à escola por iniciativa própria ou são convocados pelo professor titular/diretor de turma” e estão presentes nas reuniões de avaliação. Já no 2º e 3º ciclos, a presença dos pais/EE vai subindo ao longo dos períodos. (AE, 2015, p. 10-11)

Canavarro (2005) refere pesquisas feitas no nosso país, onde se constatou a dificuldade de envolvimento na escola pelos pais, considerado escasso e limitado. No entanto, os pais revelam-se interessados em colaborar na educação dos filhos. Estes estudos confirmam que há percepções diferentes, segundo os atores. Mais de metade dos

¹⁰ Ver **anexo 9** – A presença dos pais na escola – estudo comparativo de 3 anos (dados quantitativos)

inquiridos revela tendência para se envolverem nas atividades do Agrupamento, as presidentes das APEE valorizam a necessidade de envolvimento dos pais, mas consideram que este é precário.

De acordo com Sarmento & Marques (2007, p. 67) as expectativas e as motivações dos pais e da escola aproximam-se quando há um bom conhecimento entre si, o que pode estimular “a participação dos pais como práticas de cidadania”. As respostas dos inquiridos refletem também a ideia de Marques (2007, p. 12) ao declarar que a relação escola-família suscita problemas e está aberta a discussões, mas destacam-se os “benefícios que os bons programas de envolvimento parental podem gerar”. Também Sá (2004, p. 494) alerta que a inclusão dos pais na “cultura de participação” necessita de condições para que os pais atuem como parceiros educativos da mesma comunidade, no “cumprir da escola pública, enquanto projeto plural, coletivamente construído de forma negociada e democraticamente participado”.

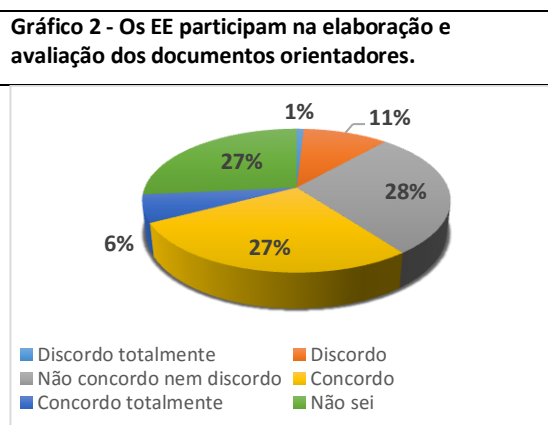
2.2 Participação na elaboração e avaliação dos documentos orientadores do Agrupamento

➤ Questão 11 do Inquérito por Questionário

Considerando a elaboração e a aprovação dos documentos estruturantes como uma forma específica de os EE se envolverem ativamente nas dinâmicas do Agrupamento, surgiu a questão apresentada no Gráfico 2. Aqui verificamos que a percentagem dos inquiridos que concordam, mais a dos

que concordam totalmente perfaz 33% das respostas, o que significa que apenas cerca de 1/3 respondem no sentido afirmativo. Neste gráfico, as respostas encontram-se bastante dispersas, pois há uma distribuição equitativa entre os valores correspondentes a 3 opções: concordo; não concordo nem discordo; e

não sei (oscilam entre os 27% e os 28% de respostas, totalizando mais de 3/4 dos inquiridos). Em paralelo, há 11% que discordam e 1% que discordam totalmente.



No PEA (AE, 2014b) salienta-se a importância atribuída à comunidade educativa: “Para a sua concretização [do PEA] é de primordial importância o envolvimento e

participação de todos [os] intervenientes assim como a inclusão de medidas de autorregulação, que visam a monitorização do processo, conducentes a possíveis reformulações.” (p. 6) O mesmo documento destaca entre os objetivos: “Respeitar a identidade e reforçar a coesão da nossa Unidade Orgânica” com a estratégia: “Criação de formas de envolvimento da Comunidade Educativa na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento” (AE, 2014b, p. 26)

De acordo com os legisladores e diversos autores, como Costa (2004) e Barroso (2005), o projeto Educativo, que se pretende seja elaborado em participação com a comunidade educativa, orienta e identifica a instituição escolar, pois reflete a apropriação da legislação à sua própria realidade. Deve expor o modelo de organização e os objetivos que se desejam atingir. Costa (2004) defende a formação de uma comunidade educativa participativa, com partilha de interesses e objetivos.

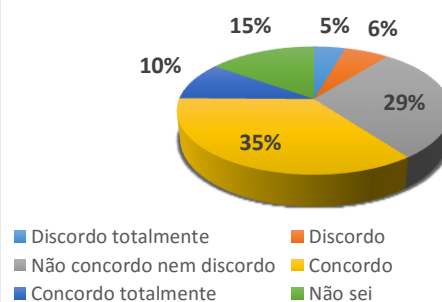
2.3 Motivação à participação dos EE, pela APEE

➤ Questão 9 do Inquérito por Questionário

Questionados os EE sobre se a APEE os motiva a participar na vida do Agrupamento, nas respostas, apresentadas no Gráfico 3, constatamos 55% de respostas tendencialmente não afirmativas: 5% discordam totalmente, 6% discordam, 29% não concordam nem discordam, 15% não sabem, complementarmente aos restantes 45% de respostas (10% concordam totalmente e 35% concordam).

Questionadas as presidentes das APEE acerca dos constrangimentos ao seu papel para a presidente A, há “falta de apoio dos pais (...) chegam a perguntar: *Para que é que serve a Associação de Pais?* Mas, quando falha alguma coisa, somos nós logo os visados.” – uma simultaneidade entre o afastamento dos EE e as exigências feitas à APEE.

Gráfico 3 – A Associação de Pais motiva os EE a participar na vida do Agrupamento.



Sobre a mesma questão, a presidente B, respondeu: “ O que eu acho mais difícil é a gestão de conflitos, (...) temos que evitar que o conflito chegue – quando o conflito chegar, já temos que estar sempre alerta, como se isto fosse uma coisa muito nossa.”

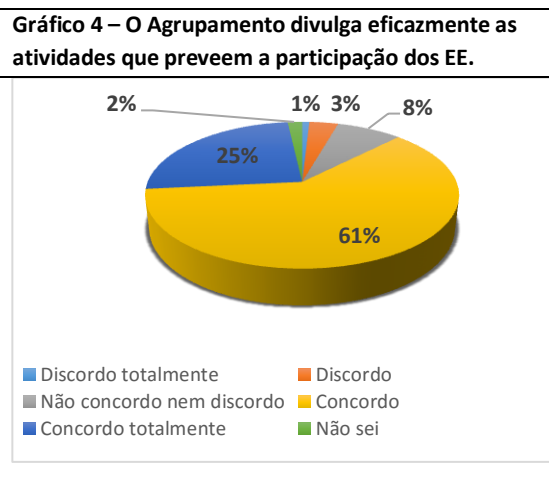
Barroso (1995) distingue a participação dos pais, a nível individual (junto dos professores) e coletivo (nas APEE, que os representam). As famílias, coeducadoras, formam estruturas sociais, justificando a necessidade de articulação de práticas escolares e familiares; o contributo familiar na definição e realização dos objetivos escolares, ou em atividades de índole socioeducativa. Os resultados obtidos no nosso estudo confirmam uma tendência para a necessidade de os pais se sentirem mais motivados a participar na vida do Agrupamento, como coeducadores e parceiros.

2.4 Eficácia da divulgação de atividades para os EE

➤ Questão 2 do Inquérito por Questionário

Ao auscultarmos os EE sobre a divulgação de atividades que preveem a sua participação, conforme Gráfico 4, tivemos respostas tendencialmente afirmativas.

Destaca-se $\frac{1}{4}$ de EE que concordam totalmente com a eficácia verificada na divulgação de atividades que preveem a sua participação. Acrescentando os 61% que concordam, obtemos um resultado de 86% de inquiridos com uma perceção positiva dessa divulgação. Depreendemos que não é por não saberem da ocorrência de atividades que os EE não estão tão presentes como a escola espera.



Perante a mesma questão, a presidente A afirma: “Sim, são divulgadas, aos pais chega o conhecimento das atividades”. A presidente B dá uma resposta mais crítica: “Não pedem muito (...). As que há, sim, divulgam, mas há falta de marketing”.

As respostas vão ao encontro do estudo de Canavarro et al. (2005) que destaca a necessidade do conhecimento dos fatores relacionados com o grau de envolvimento parental na escola e sugere o desenvolvimento de projetos de prevenção e a criação de programas, promotores de participação dos pais, essencialmente dos que dependem da iniciativa da escola para a comunicação. Salienta também que os pais revelam interesse em colaborar na educação dos filhos.

As respostas dos presidentes das APEE confirmam a necessidade de se promover a participação dos EE na escola. Para a presidente A, é necessário difundir a ação da APEE: “o não se envolverem, tem a ver com o facto de acharem que nós, Associação de Pais, não temos um papel fundamental (...) porque o importante, para muitos pais, é virem receber as notas.” De acordo com a presidente B “tem de se despertar a necessidade do próprio pai ir à escola, envolver-se”.

A propósito, o PEA expõe o objetivo: “Reforçar a articulação escola/família/comunidade”, aliado às estratégias: Promover o envolvimento dos Pais/EE em todo o processo de aprendizagem; Realizar palestras/ações de sensibilização para todos os EE (AE, 2014b, p. 18). Também no Plano de Melhorias é apontado como um constrangimento o “Pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos e na vida da escola”, para o qual foi delineada a iniciativa “Planeamento global das atividades a envolver os pais/EE”, através da “Realização de atividades no âmbito dos projetos estruturantes” e de “Reuniões periódicas”. (AE, 2014a, p. 4 a 11)

3. Representações que os pais / EE constroem acerca do Mega-Agrupamento de escolas

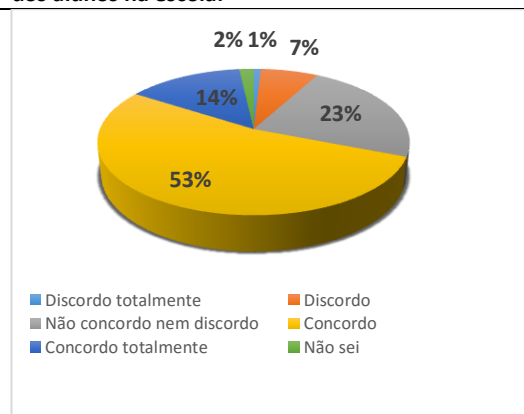
Para conhecer os modos como os EE definem a escola dos seus educandos, propusemo-nos perceber que representações constroem sobre quatro aspetos: a segurança e o acompanhamento dos alunos; o conhecimento da organização e o seu modo de funcionamento; o conhecimento dos documentos estruturantes e os serviços oferecidos.

3.1 Perceções acerca da segurança e acompanhamento dos alunos

➤ Questão 17 Inquérito por Questionário

Como se verifica no Gráfico 5, quando inquiridos sobre a segurança e o acompanhamento prestados aos alunos, os EE manifestaram-se bastante satisfeitos. Constatamos que 67% das respostas concordam, ou concordam totalmente com a sua concretização. No entanto, a percentagem dos EE que não concorda nem discorda, somada à dos que responde “Não sei” totaliza $\frac{1}{4}$ das respostas.

Gráfico 5 - Há segurança e bom acompanhamento dos alunos na escola.

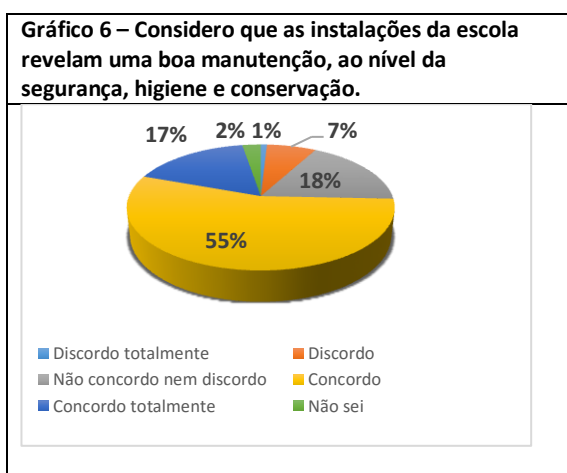


Sobre esta questão, as opiniões das presidentes das APEE divergem. Para a presidente A “Há alguns pais que se queixam. (...) A nível geral, sim, existe segurança.”

A presidente B expressa algum receio em relação a este assunto: “Há acompanhamento, há quem esteja por ali, os alunos não estão desprezados (...) mas se não estiver ninguém ao pé do portão, é fácil sair. (...) Isso é importante.”

➤ Questão 19 do Inquérito por Questionário

Em relação à opinião dos EE quanto à manutenção das instalações escolares, constatamos no Gráfico 6 que as opiniões são positivas, com 72% de respostas na opção



“concordo”, ou “concordo totalmente”, de onde se destaca 17% nesta última opção. Aqui, cerca de 1/5 das respostas vão no sentido do “não concordo nem discordo” e 7% foram assinaladas com “não concordo.

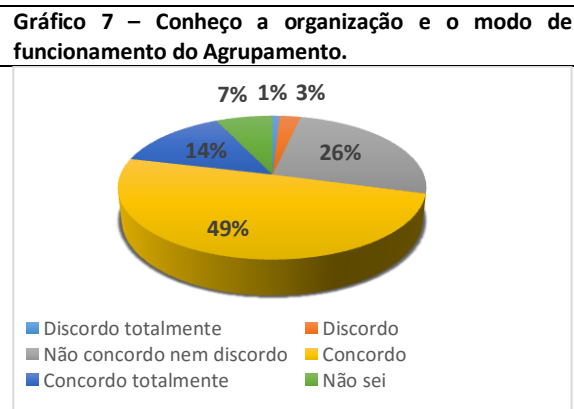
As presidentes das APEE têm perceções específicas sobre o tema, confirmam a tendência, mas salvaguardam as suas posições: a presidente A diz: “Acho que

tem uma manutenção muito boa. Tem segurança, ao nível de higiene, poderia apontar as instalações desportivas, as condições do pavilhão.” A presidente B salienta: “há espaços que precisam de ser intervencionados – o ginásio, o refeitório, a cozinha (...)”.

3.2 Perceções acerca da organização e modo de funcionamento do Agrupamento

➤ Questão 3 do Inquérito por questionário

Como se observa no Gráfico 7, os EE revelam conhecer a organização e o modo de funcionamento da instituição escolar. Cerca de metade dos inquiridos concorda;



14% concordam totalmente ; cerca de ¼ não concordam nem discordam.

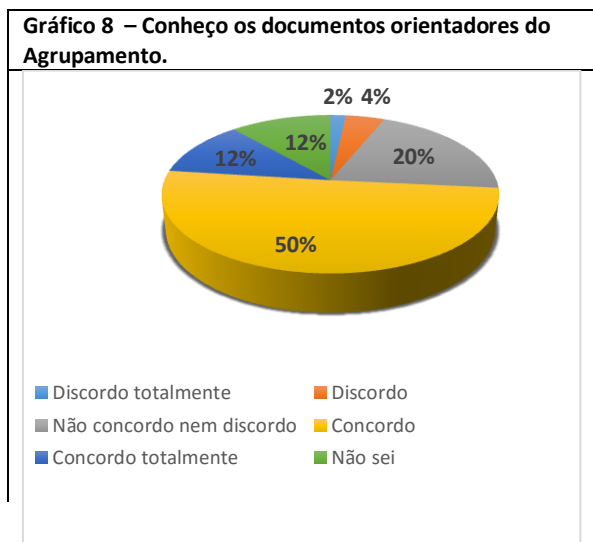
Por sua vez, as presidentes das APEE manifestam opiniões algo contraditórias. A presidente A afirma: “Muitos pais não mostram interesse, mas (...) nunca foi vedado acesso ao modo de funcionamento da escola e de todos os serviços.” A presidente B comenta: “Não me parece que sejam transparentes (...) não são muito abertos.”

De acordo com Sarmento & Marques (2007) as expectativas e as motivações dos pais e dos docentes tendem a aproximar-se quando há um bom conhecimento entre a família e a escola. Os resultados obtidos no nosso estudo revelam percepções diferentes: enquanto a tendência de resposta, nos inquéritos, é no sentido de que os pais conhecem a organização e o seu modo de funcionamento, a dos seus representantes nas APEE difere, apontando para alguma falta de interesse (por parte dos pais) ou de transparência, ou abertura (por parte da direção).

3.3 Conhecimentos acerca dos documentos estruturantes

➤ Questão 1 do Inquérito por questionário

Perante a questão relativa ao conhecimento acerca dos documentos orientadores do



Agrupamento no Gráfico 8 pode verificar-se que a resposta de 62% dos inquiridos foi afirmativa, pois 50% respondeu “concordo” e 12% assinalou “concordo totalmente”. No entanto, 6% responderam “discordo” ou “discordo totalmente” e 32% optaram entre o “não concordo nem discordo” e o “não sei”, o que deixa apreender que quase 40% dos inquiridos manifesta alguma falta de conhecimento acerca dos documentos

orientadores do Agrupamento de Escolas frequentado pelos seus educandos.

Neste parâmetro, as respostas das presidentes das APEE são mais convergentes: A presidente A respondeu: “Como estou na Associação e como estou na escola, tenho acesso e conheço o PEA, no geral. Em relação ao Regulamento Interno, até é facultado no início de cada ano letivo, um excerto (...) aos alunos e está na página da escola.

Acredito que a maioria não o vá consultar, mas está disponível. O PAA também, mas o Plano de Melhoria, não conheço.” A presidente B concorda: “Conheço, porque pertenço ao Conselho Geral. Se não pertencesse, não conhecia.”

Acerca deste domínio, consta do Regulamento Interno do Agrupamento:

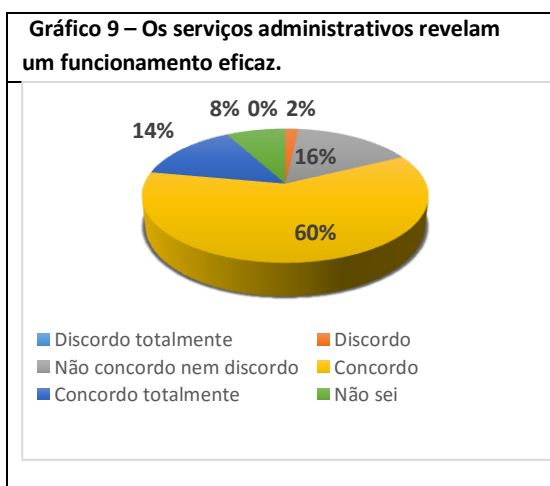
Artigo 171º (...) Documentos Estruturantes
(...) o Projeto Educativo, o Projeto Curricular do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades (...) estarão disponíveis, para consulta de todos os membros da comunidade educativa, em todas as escolas do 1º ciclo, nos jardins-de-infância e na escola sede (...) Poderão ainda ser consultados na página electrónica da Escola.” (AE, 2013, p. 82)

Depreendemos que, apesar de o Agrupamento facultar o acesso aos seus documentos estruturantes, tanto em suporte de papel, como *on-line*, há um número considerável de EE que não os conhece. Depreendemos também que nas estruturas do Agrupamento há essa percepção, pois o PEA, na secção “Pontos a necessitar de desenvolvimento” cita a necessidade de se investir na “Comunicação interna e com a comunidade” (AE, 2014, p. 12). O mesmo documento destaca o objetivo: “Melhorar o processo de divulgação dos documentos estruturantes do agrupamento” através da estratégia: “Divulgação dos documentos estruturantes do agrupamento, utilizando os meios mais adequados” (p. 24). Inferimos que o Plano de Melhorias aponta no mesmo sentido, ao elencar o objetivo: “Melhorar a eficácia da divulgação dos documentos estruturantes do agrupamento” e a iniciativa: “Implementação da utilização da plataforma Moodle pelos elementos da comunidade educativa.” (AE, 2014a, p. 14)

3.4 Perspetivas acerca dos serviços oferecidos

Procurámos conhecer as opiniões dos EE relativamente a questões técnicas: o funcionamento dos serviços administrativos, os serviços de ASE e os apoios educativos.

➤ Questão 15 do Inquérito por Questionário



Quanto ao funcionamento dos serviços administrativos, as respostas dos EE demonstram bastante satisfação (conforme Gráfico 9). Cerca de $\frac{3}{4}$ dos inquiridos revelam a sua concordância, ou total concordância quanto à eficácia desses serviços. As restantes respostas distribuem-

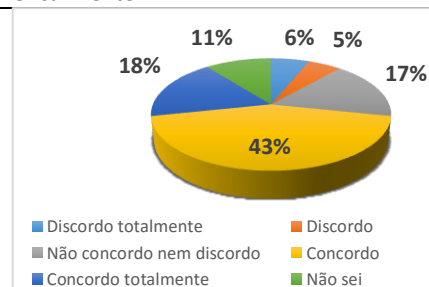
se entre 16% que não concordam nem discordam e 8% sem opinião formada.

Perante esta questão, as presidentes das APEE, revelaram diferentes opiniões. A Presidente A expôs a sua satisfação, destacando a continuidade dos recursos humanos: “O pessoal, (...) é muito competente, é muito prestável. As pessoas têm sido as mesmas ao longo dos anos. Houve só uma mudança (...). Já tive uma situação de um acidente escolar, com o meu filho, que foi tratada lá na Secretaria e correu muito bem.” A Presidente B, revelando alguma cautela, mencionou situações com que se tem deparado e procurou comparar o serviço com o da anterior organização escolar: “Quando há muito volume, bloqueiam. Há poucos recursos para muito trabalho (...) Em relação ao anterior agrupamento (...) quando é uma coisa mais só nossa, é pequenina, funciona melhor.”

➤ Questão 10 do Inquérito por Questionário

As respostas expressas no Gráfico 10 traduzem as opiniões relativas à eficácia do funcionamento dos serviços de ASE. Assim, quando questionados, perto de 60% dos inquiridos revelam que concordam, ou concordam totalmente, cerca de 10% discordam, ou discordam totalmente e os restantes 30% não concordam nem discordam, ou não têm opinião acerca da eficácia do funcionamento dos serviços de ASE.

Gráfico 10 – Os serviços de ASE funcionam eficazmente.



Auscultadas as presidentes das APEE, neste domínio, depreendemos que para a presidente A, os serviços de ASE funcionam, mas é questionada a sua atribuição:

parece-me que funciona, até, porque isso funciona diretamente ligado com a Segurança Social. Se é justo, não posso dizer que seja, mas isso aí já não é um papel da escola. A Segurança Social atribui em função do escalão do IRS (...) Se alguns, eventualmente, poderiam ter direito e não têm e outros que o têm e não deveriam ter, isso já é uma questão que a escola não consegue contornar com tanta facilidade.

Por seu turno, a presidente B sugere o trabalho de parceria com a comunidade:

O serviço [de ASE] até pode estar bem montado (...) mas não devia ser só da Segurança Social (...) O “social” é conhecer, o meio social, a realidade da criança, que não vem com a lancheira, não vem vestida convenientemente, (...) A escola, junto com a comunidade, poder interagir e dizer: “Esta criança precisa mesmo de escalão”.

O Relatório de Autoavaliação do Agrupamento faculta um estudo comparado da evolução da abrangência dos serviços de ASE ao longo dos últimos três anos, que pode ser observado no Quadro 8. Aí verificamos que o número de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar não tem variado muito. A maioria dos alunos tem beneficiado de Escalão B (que compreende quase metade da população escolar). No entanto, constatamos que tem havido uma oscilação acentuada no usufruto do transporte escolar, essencialmente por parte dos alunos do 1.º e 2.º CEB a partir do ano letivo 2013/2014.

Quadro 8 - Alunos abrangidos pelo serviço de ASE

Ano Letivo	2012/2013				2013/2014				2014/2015			
Turmas	Escalão		Total (A+B)	Transporte Escolar	Escalão		Total (A+B)	Transporte Escolar	Escalão		Total (A+B)	Transporte Escolar
	A	B			A	B			A	B		
pré-esc				-				-	20	41	61	-
1.º Ano	16	20	160	149	17	20	161	35	12	20	155	29
2.º Ano	13	29			19	24			19	21		
3.º Ano	14	24			16	31			13	25		
4.º Ano	18	26			15	19			15	30		
5.º Ano	9	24	77	7	20	14	68	90	17	23	75	76
6.º Ano	9	35			13	21			16	19		
7.º Ano	12	30	124	191	12	28	115	163	15	20	117	147
8.º Ano	19	18			12	32			9	28		
9.º Ano	13	32			13	18			9	36		

(Fonte: AE, 2015, p. 4)

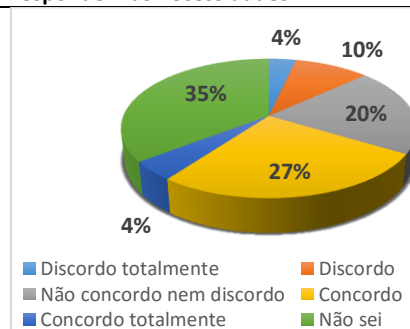
➤ Questão 20 do Inquérito por Questionário

No Agrupamento é oferecido aos alunos um serviço especializado de apoio educativo (SPO), sobre o qual obtivemos as respostas apresentadas no Gráfico 11. Aqui, a maior percentagem de respostas corresponde a 35% dos EE, que não tem opinião; um total parcial de 31% concorda, ou concorda totalmente, 20% não concorda nem discorda. Verificamos ainda que 14% discorda, ou discorda totalmente.

Quanto este serviço, a presidente A salienta a falta de capacidade de resposta para as necessidades:

Eu alertei essa questão à Diretora, a dizer que havia esta situação, mas ela (...) disse que havia até 2 psicólogas, embora elas, segundo sei, fazem 20 horas semanais. No entanto, eu penso que qualquer necessidade que seja notada, de uma criança, que se tenta sempre que tenha o respetivo acompanhamento.

Gráfico 11 – Os apoios e complementos educativos respondem às necessidades.



A presidente B atribui ao SPO um papel de *alerta* para um encaminhamento posterior:

É muito importante a psicologia na escola, sem dúvida, mas (...) o psicólogo na escola não é para solucionar, é para alertar (...) Despertar a consciência (...) para estarem alerta, quando se precisa de um acompanhamento específico (...) é impensável que o acompanhamento psicológico seja feito numa escola (...) se calhar, os professores também precisam, (...) os pais também deviam ter uma ajuda (...). Eu quero acreditar que está alerta para todas as crianças, mas (...) a solução tem que ser dada depois (...)

O Relatório de Autoavaliação do Agrupamento apresenta a evolução da abrangência dos serviços de SPO ao longo dos últimos três anos, que pode ser observado no Quadro 9.

Quadro 9 - Alunos observados /acompanhados pelo SPO

Ano Lectivo	J1	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
2012/2013	1			
2013/2014	3	8	15	14
2014/2015	6	13	26	25

(Fonte: AE, 2015, p. 8)

O quadro mostra o número de alunos observado e acompanhado pelos serviços SPO. “A avaliação (pela CIF), o acompanhamento de problemas cognitivos, emocionais e comportamentais, a orientação escolar e profissional e o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações na comunidade escolar são algumas das áreas específicas da sua intervenção” (AE, 2015, p. 7 e 8). Estão excluídos desta contagem os alunos do 9º ano, que foram todos encaminhados, no âmbito da orientação vocacional e profissional.

Quanto aos apoios e complementos educativos prestados pelo Agrupamento, encontramos no PEA (p.18 e 19), os seguintes Objetivos:

- Otimizar os resultados escolares, tendo em vista o sucesso académico, a participação e o desenvolvimento cívico, perspetivando a sua formação integral;
- Reforçar a articulação escola/ família / comunidade para que os pais de forma mais fundamentada e esclarecida possam ajudar os seus educandos.

Ainda no PEA, salientam-se os problemas relativos à Prestação de Serviços Educativos:

- Necessidade de reforçar e diversificar o apoio educativo;
- Insuficiência de docentes de Educação Especial e de outros técnicos especializados;
- Necessidade de reforçar a orientação vocacional e profissional. (AE, 2014b, p. 20)

São também indicadas as Estratégias para a superação dos problemas elencados:

- Distribuição, no início do ano letivo, na receção aos alunos e EE, de um documento para conhecimento e comprometimento com as normas de funcionamento e disciplina;
 - Promoção de parcerias/protocolos com entidades, com a intervenção da APEE (...)
- (AE, 2014b, p. 21 e 22)

Do exposto, depreendemos que há no Agrupamento uma atenção especial aos apoios e complementos prestados, uma procura de levantamento das necessidades e de operacionalização de estratégias para lhes dar a resposta possível.

4. Expetativas parentais em relação à escola

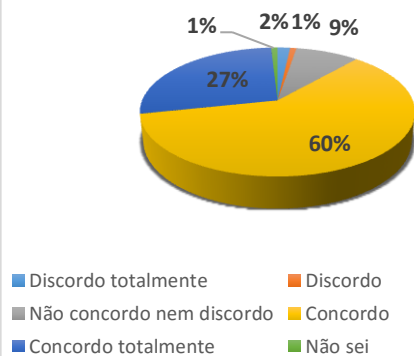
Propusemo-nos compreender as expetativas dos EE quanto ao Mega-Agrupamento, a confiança que depositam na instituição e que prioridades de melhoria sugerem.

4.1 Expetativas quanto ao Mega-Agrupamento

➤ Questão 4 do Inquérito por Questionário

As respostas apresentadas no Gráfico 12 revelam que há tendência para a correspondência do ensino prestado às expetativas dos EE. Observamos que 60% dos inquiridos concordam que o ensino corresponde às expetativas e 27% concordam totalmente (um total parcial de 87% respostas). Na margem de 13% de respostas restantes, incluem-se 9% que não concordam nem discordam, 1% que não tem opinião e 3% que manifestam discordar, ou discordar totalmente.

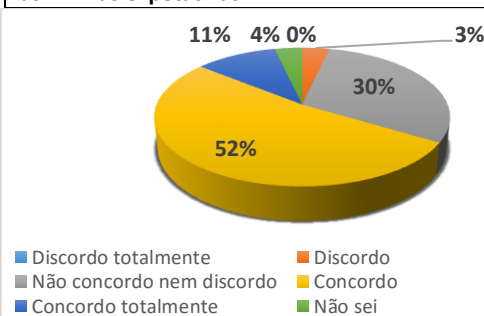
Gráfico 12 – O ensino oferecido ao meu educando corresponde às expetativas.



➤ Questão 14 do Inquérito por Questionário

No Gráfico 13 encontramos as respostas à questão “A Direção do Agrupamento corresponde às minhas expetativas.” Aqui destacam-se os valores dos inquiridos que concordam (cerca de metade), dos que não concordam nem discordam (30%) e 11% relativos aos que concordam totalmente. As percentagens dos que discordam é dos que não manifestam opinião estão abaixo de 5%.

Gráfico 13 – A Direção do Agrupamento corresponde às minhas expetativas.



Quando a mesma questão foi colocada às presidentes das APEE, ambas salientaram o empenho e a preocupação em responder às necessidades. Segundo a presidente A, “A Direção tem estado muito alerta e tem estado preocupada com os assuntos. (...) Por exemplo, o ano passado um pai mostrou-se descontente com a marcação das datas dos testes. Eu vi todo o empenho por parte da Direção, em tentar resolver. Eu acho que se esforça para isso, mas há pormenores que acabam por falhar, (...) ao nível da avaliação, pormenores que podem fazer a diferença no aproveitamento das crianças.”

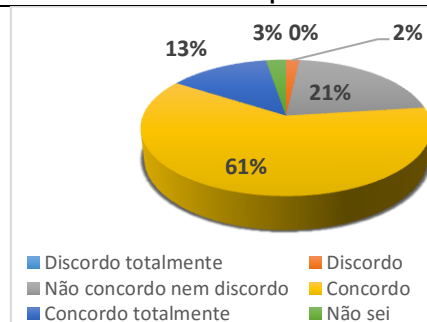
A resposta da presidente B especifica:

A direção, em si, até pode estar [a corresponder às expetativas], mas, muitas vezes, as normas que o Estado, ou o Ministério da Educação impõe, é que não estão. Depois, os pais queixam-se na escola (...) o esforço que está a ser feito é muito importante e acredito que os pais estão bem servidos (...) sentem o esforço que a direção do Mega-Agrupamento faz para corresponder às expetativas e fazer o melhor e há confiança.

➤ Questão 12 do Inquérito por Questionário

Quando questionados os EE se o Agrupamento cumpre as funções e finalidades ambicionadas para os seus educandos, as respostas patentes no Gráfico 14 expressam que cerca de 75% dos EE inquiridos concordam, ou concordam totalmente, com 61% e 13% de respostas, respetivamente. Perto de 1/5 das respostas são no sentido de “não concordo nem discordo”, fração a que se juntam 3% de respostas sem opinião formada e 2% que discordam.

Gráfico 14 – O Agrupamento cumpre as funções e finalidades ambicionadas para o meu educando.



Ouvidas as presidentes das APEE quanto às finalidades e funções da escola, a presidente A referiu: “Preparar os meus filhos para o futuro. Gostaria que nesta escola eles já tivessem uma ideia daquilo que querem prosseguir no futuro e que estejam o melhor preparados possível, não só a nível académico, como a nível de pessoas.”

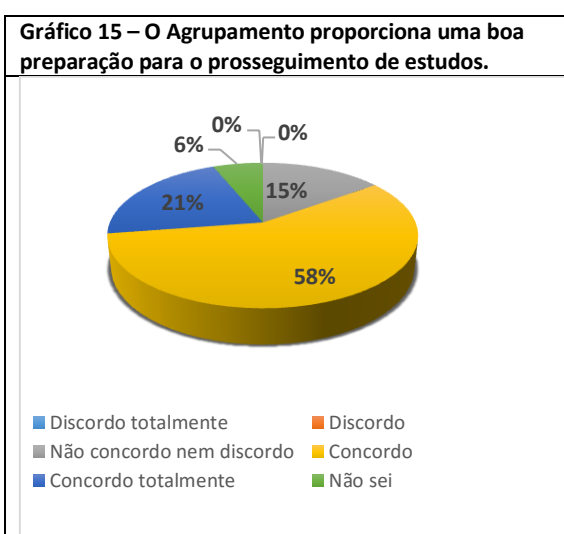
A presidente B considera que

A escola serve para acompanhar o desenvolvimento da criança e dar-lhe meios ou desenvolvimento técnico, ou temático, específico, de caráter letivo (...) e cabe [-lhe] também estar alerta para esse desenvolvimento, juntamente com a casa e alertar, uma vez que supostamente são pessoas que têm um conhecimento maior do desenvolvimento da criança, porque têm outros conhecimentos e trabalham com muitas crianças.

As respostas anteriores são confirmadas por Diogo (2007) que salienta a importância dada aos estudos das “ações de famílias face à escolarização, designados por estudos da mobilização, envolvimento parental e relação escola-família” e ao assumir que “uma escolarização bem-sucedida exige envolvimento e trabalho da parte dos jovens e dos pais, ao nível do aproveitamento escolar e das escolhas de orientação” (p. 96).

➤ Questão 16 do Inquérito por Questionário

Paralelamente, questionámos os EE: “O agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento de estudos”, cujas respostas apresentamos no Gráfico 15. Aqui



constatamos que os EE têm expectativas muito positivas acerca da preparação proporcionada aos educandos. Assim, cerca de 80% dos inquiridos concordam, ou concordam totalmente, ao passo que 15% não concordam nem discordam e 6% não manifestam opinião acerca deste domínio.

A mesma questão foi colocada nas entrevistas aplicadas às presidentes das

APEE. A presidente A salienta a participação dos alunos em feiras de estudos, para se esclarecerem sobre cursos a seguir. Quanto à preparação académica, considera que há alguma divergência:

eu acho que varia de disciplina para disciplina, de professor para professor. (...). Isso reflete-se no aproveitamento e na continuidade deles. (...) é muito importante ter bons professores para acompanharem, principalmente àquelas disciplinas nucleares.

A presidente B considera que há uma boa preparação e encaminhamento:

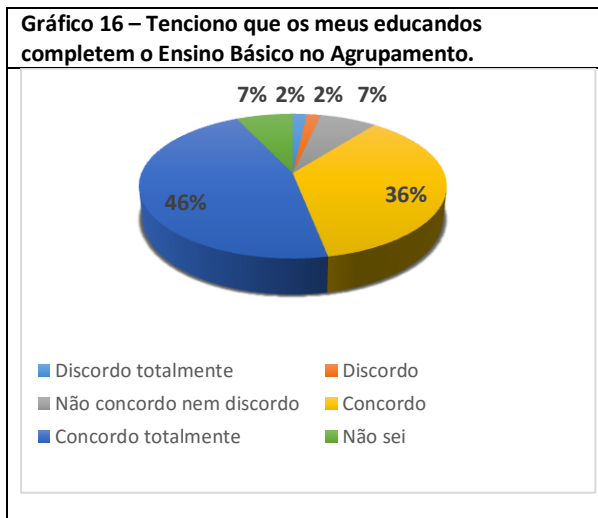
Tenho a ideia de que sim. E ajudam depois no encaminhamento, quando saem (...) acredito que a escola tem feito um esforço de preparar. Cria-se aquela relação: *Passaste por aqui, espero que tenhas um bom caminho, ajudei-te até agora, quero que continues e depois dá feedback*. Existe essa ligação de amizade, também para o futuro da criança.

As respostas obtidas concordam com a literatura sobre o tema: “assistimos a uma preocupação com a avaliação e gestão de qualidade, numa cultura de prestação de contas, onde a autonomia da escola aparece (...) centrada na avaliação e gestão da qualidade, na modernização e racionalização (...)” (Lima, 2009, p. 241)

➤ Questão 7 do Inquérito por Questionário

No Gráfico 16 verificamos que, quando questionados se têm intenção de completar o ensino básico no Agrupamento, as escolhas pela resposta “concordo” e “concordo totalmente” obtêm 82% das opções (onde 46% são relativas à percentagem dos que concordam totalmente). Verificamos também um total parcial de 50% de respostas a abrangerem as opções de “concordo”, “não concordo nem

discordo” e “não sei”. Por exclusão de partes, constatamos 4% de respostas no sentido do “discordo”, ou “discordo totalmente”, ou seja, uma pequena margem de EE revela intenção de saída do Agrupamento, ainda antes da conclusão do 9.º ano.



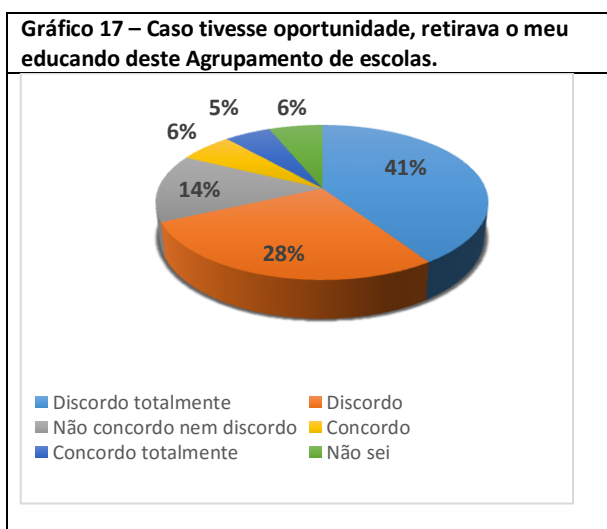
➤ Questão 18 do Inquérito por Questionário

Perante a colocação da hipótese de saída do Agrupamento (Gráfico 17), observamos um total parcial de 11% de respostas a abrangerem as opções de “concordo” ou “concordo totalmente”.

Por exclusão, há 89% de respostas no sentido do “discordo totalmente”, “discordo”, “não concordo nem discordo” e “não sei”, ou seja, que não consideram a hipótese de transferir o educando deste Agrupamento.

A propósito, perguntámos às presidentes das APEE: “Teve conhecimento de alguma situação sobre

alguns pais retirarem os filhos deste Mega-Agrupamento? Se sim, tem conhecimento dos motivos invocados para a(s) transferência(s)? Quais o(s) estabelecimento(s) de destino?”



A presidente A respondeu:

Tenho [conhecimento de] vários [casos]. Invocam vários [motivos], olhe, este da psicóloga foi um dos motivos invocados, alguns pais também deslocam porque trabalham em [] ou em [], é uma questão de proximidade. Outros invocam o acompanhamento (...), querem que o filho entre na escola todos os dias àquela hora e saia àquela hora. Vão para o ensino privado, ou por causa do profissional.

A presidente B afirmou:

Sim, tive [conhecimento de vários casos de pais que retiraram os seus filhos do Agrupamento]. Muitos deles, pela segurança, a maioria, porque os portões estão abertos (...) Também tem a ver com a educação, não tanto dos professores. É mais (...) nos recreios (...) [Os estabelecimentos de destino] são os colégios privados. Alguns, também para o profissional.

As respostas obtidas confirmam as teorias de Diogo (2007) ao referir que as escolhas escolares “funcionam como um processo de cálculo, no qual se pesam vantagens, custos e riscos”, o “facto de os pais agirem como consumidores na relação com a escola”, e a observação de que a complexidade do sistema educativo impõe que os pais façam as melhores opções, numa lógica estratégica de mercado(p.92 a 95).

Vão também ao encontro de Barroso (1995), ao afirmar que os “*direitos parentais*” perante a escola pública têm-se traduzido de diversos modos, assumindo dimensões diferentes e estão associados à escolha da escola frequentada, ou ao acompanhamento da escolarização dos educandos e decisão sobre o seu futuro escolar.

No Relatório de Autoavaliação do Agrupamento encontramos os números de transferências solicitadas para outros estabelecimentos de ensino durante os últimos 3 anos letivos, apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 - Transferências solicitadas para outras escolas

Transferências	Ano Lectivo: 2012/2013	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Totais
1º ano	2	5	3	10
2º ano	4	4	1	9
3.º Ano	2	0	3	5
4.º Ano	31	11	19	61
5.º Ano	3	0	2	5
6.º Ano	5	4	2	11
7.º Ano	5	2	1	8
8.º Ano	7	3	1	11
9.º Ano	2	1	0	3

(Fonte: AE, 2015, p. 4)

Destaca-se o número de transferências pedidas no final do 1.º Ciclo. Apesar de o Agrupamento proporcionar oferta educativa até à conclusão do ensino básico, no final do 4º ano verifica-se o maior número de pais/EE que solicitam a transferência para outros estabelecimentos de ensino.

O Agrupamento, para tentar contrariar a tendência de saída, “tem aplicado estratégias (...) nomeadamente, promoção de visitas às escolas [que lecionam os 2.º e 3.º ciclos] para participarem em oficinas, assistirem a peças de teatro, reuniões com pais/EE para apresentação da oferta educativa e programa de férias divertidas nas interrupções letivas.” (AE, 2015, p. 4 e 5)

4.2 Confiança em relação ao Mega-Agrupamento

➤ Questão 6 do Inquérito por Questionário

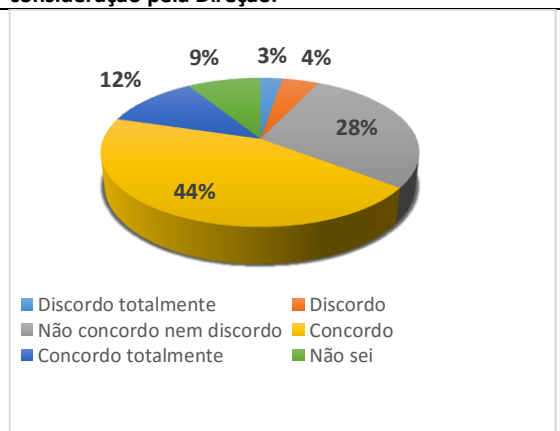
No âmbito da Prestação de Serviços educativos, o PEA determina como objetivo: “Implementar a ocupação dos tempos livres dos alunos, numa perspetiva de “Escola a Tempo Inteiro”, articulando a ação do Agrupamento com as famílias, a APEE e a Autarquia. No mesmo documento surgem em paralelo as estratégias a implementar:

Disponibilização de serviços, recursos e os apoios necessários/possíveis (...);
Promoção de parcerias/protocolos com entidades (...);
Criação de condições que promovam a devida articulação com as estruturas envolvidas neste processo, (...) interligação com a APEE. (AE, 2014b, p. 22, 23)

Neste sentido, obtivemos as respostas patentes no Gráfico 18, quando questionámos os

EE para tentarmos conhecer as suas percepções relativamente à consideração da Direção pelas suas opiniões. Constatamos que 12% concorda totalmente. No campo relativo ao “concordo” verificamos uma percentagem de 44% (que, com o valor do “concordo totalmente” perfaz 56% de inquiridos que concordam, ou concordam totalmente). No entanto, 37% das respostas englobam os valores assinalados nas opções

Gráfico 18 – As opiniões dos EE são tidas em consideração pela Direção.



“não concordo nem discordo” e “não sei”. Há ainda uma margem de 7% que, ou discorda (4%), ou discorda totalmente (3%).

Questionadas as presidentes das APEE sobre o mesmo tema, as suas opiniões, não coincidem. Segundo a presidente A “Eles [os pais] para serem mais atendidos, deveriam estar mais presentes, também.” Para a presidente B, “as opiniões são ouvidas, mas muitas vezes são justificadas com “não é exequível”, (...) os pais deviam ser mais ouvidos em relação à segurança das crianças.”

➤ Questão 8 do Inquérito por Questionário

O Gráfico 19 expressa as respostas à questão: “A Direção do Agrupamento cria relações de confiança que promovem a comunicação com os Encarregados de Educação”. Aqui, 74% dos inquiridos concorda, ou concorda totalmente (com 54% e 20% de respostas, respetivamente). No entanto, pensamos que os 19% de respostas assinaladas na opção “não concordo nem discordo” geram a necessidade de reflexão sobre este tema.

No mesmo sentido, questionámos também as presidentes das APEE. Segundo a presidente A: “Sim, tentam

estar próximos dos problemas e resolvê-los da forma que conseguem.” Para a presidente B: “Eles (...) são muito abertos, criam algumas relações, se houver problemas com os filhos, chamam, promovem uma ou outra formação. O promover implica muita coisa, é um marketing.”

➤ Questão 21 do Inquérito por Questionário

O Gráfico 20 apresenta a síntese das respostas obtidas quanto às opiniões dos EE relativamente à eficiência da Direção na resolução dos problemas dos alunos / EE. Aqui constatamos que pouco menos de metade dos inquiridos concorda, ou concorda totalmente (com 35% e 11% de respostas assinaladas, respetivamente). Eis-nos perante

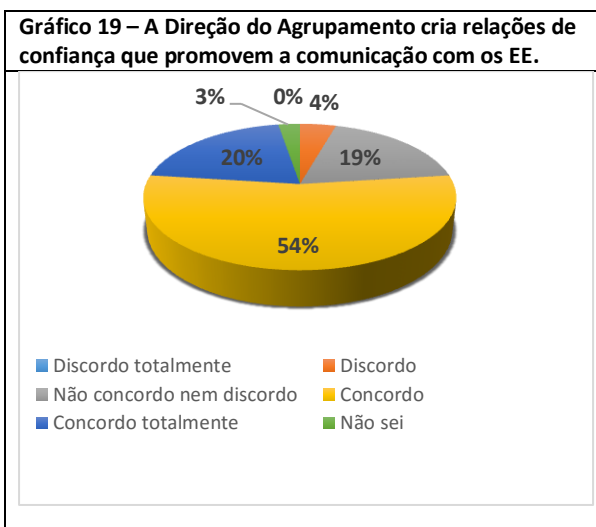
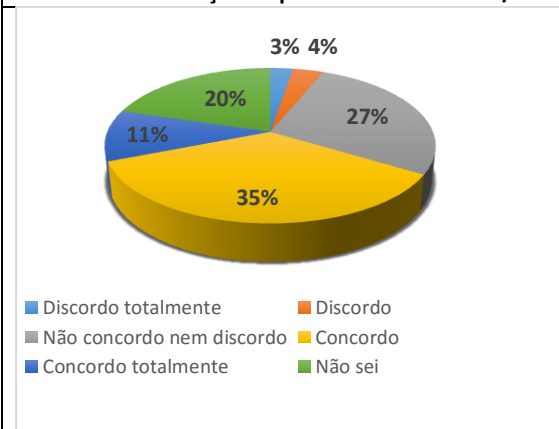


Gráfico 20 – A Direção do Agrupamento mostra eficiência na resolução de problemas dos alunos / EE.



mais um resultado que poderá dar azo a uma reflexão mais profunda, o que se torna ainda mais justificado quando juntamos os valores das respostas indicadas nas campos do “não concordo nem discordo” (27%), “não sei” (20%), que, com os dos campos “discordo” e “discordo totalmente” revelam uma tendência de mais de 50% de inquiridos que não reconhecem a eficiência da Direção do Agrupamento na resolução dos problemas dos alunos / EE.

Perante estes resultados, procurámos indagar as opiniões das residentes das APEE. Para a presidente A, o atendimento [da Direção] é cortês, embora os pais não procurem tanto o atendimento da Direção. “Vão mais à Secretaria, ao Diretor de Turma.”

Na opinião da presidente B:

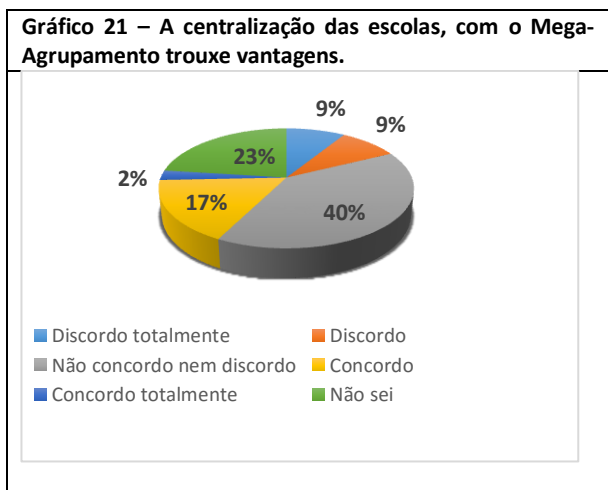
Politicamente, são impecáveis! (...) só não fazem, se não puderem (...) Ou, então, se entenderem que não é importante, ou relevante (...) se entenderem que é para mudar, eles mudam, fazem força para isso e conseguem, (...) é muito bom – a persistência. Outras vezes, entendem que não é assim tão importante, é como a questão da segurança.

4.3 Vantagens *versus* desvantagens da constituição do Mega-Agrupamento

➤ Questão 13 do Inquérito por Questionário

No seguimento do nosso inquérito, considerámos pertinente questionar os EE acerca das suas opiniões quanto à situação que consideram ter mais vantagens – a atual centralização das escolas, ou a anterior organização escolar.

Conforme podemos constatar no Gráfico cerca de 20% dos inquiridos consideram vantajosa a constituição do atual Mega-Agrupamento, (17% concordam e 2% concordam totalmente com a



centralização das escolas). Ainda no Gráfico 21, verificamos que 40% dos inquiridos não concordam nem discordam e 23% não manifestam opinião, quanto à existência de mais vantagens na atual centralização das escolas, quando comparada com a anterior organização educativa, valores que, em conjunto perfazem 63% das respostas.

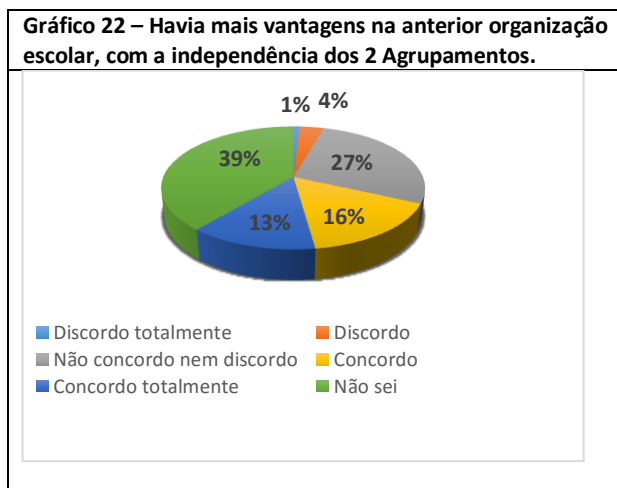
➤ Questão 22 do Inquérito por Questionário

A partir dos dados patentes no Gráfico 22, constatamos que cerca de 30% dos intervenientes neste estudo consideram mais vantajosa a anterior organização escolar (16% concordam e 13% concordam totalmente).

No entanto, deparamo-nos com 66% de respostas no conjunto das opções “não concordo nem discordo” e “não sei” (com 27% e 39% de respostas, respetivamente).

Esta tendência de respostas conduz-nos a uma nova questão: que razão(ões)

levará(ão) a uma suposta propensão para a “imparcialidade” – quer se trate de perguntar se encontram mais vantagens na centralização, ou se consideram que havia mais vantagens na anterior organização escolar?



Constatamos ainda que 18% dos inquiridos discordam, ou discordam totalmente, quando questionados se há mais vantagens na atual centralização das escolas (conforme Gráfico 21). Por seu turno, quando questionados se havia mais vantagens na anterior organização escolar (Gráfico 22), constatamos que a percentagem conjunta dos que concordam e dos que concordam totalmente sobe para 29% (com valores de 16% e 13%, respetivamente). Eis-nos perante mais uma dicotomia de resultados, com difícil cruzamento de dados, que, aparentemente iriam coincidir.

Para tentarmos conhecer melhor as percepções dos EE quanto a este tema (mais vantagens na atual centralização das escolas *versus* mais vantagens na anterior organização escolar) questionámos as presidentes das APEE: “O que tem a dizer sobre a centralização das escolas e a constituição do presente Mega-Agrupamento?”

A presidente A diz: “Não tenho uma opinião muito formada a esse respeito” e justifica:

A minha filha entrou na escola aquando da formação do Mega-Agrupamento. Eu andei nessa escola, era só o antigo agrupamento. Não vejo desvantagens, mas, como mãe, também não vejo grandes vantagens. Acredito que haja, a nível administrativo, a nível hierárquico, mais superior, poderá eventualmente haver vantagens. Se há vantagens para os alunos, propriamente ditos, que se veja, não.

Contudo, a presidente B é mais frontal, procurando assumir-se como porta-voz de uma tomada de posição aquando da constituição do Mega-Agrupamento¹¹: “Não foi muito aceite, toda a gente sabe disso. Da parte das freguesias, nem das próprias escolas, não foi de todo aceite. Nós estamos fragilizados, principalmente porque a sede ficou no sítio oposto.”

O inquérito por questionário aplicado coloca ainda as seguintes questões abertas: Relativamente a este Mega-Agrupamento de escolas, indique: a) três vantagens que trouxe a criação do Mega-Agrupamento de escolas; b) três desvantagens que trouxe a criação do Mega-Agrupamento de escolas.

Apresentamos a análise de conteúdo das respostas obtidas a essas questões, respetivamente nos Quadros 11 e 12.

No Quadro 1, relativo ao levantamento das vantagens percecionadas com a constituição do atual Mega-Agrupamento de escolas, observamos que os inquiridos destacam a maior interatividade, com trocas de experiências, seguida da rentabilização de recursos e a promoção de maior diversidade de atividades. A centralização de recursos também é referida, bem como a perceção de que poderá advir uma maior importância para o Agrupamento, a nível regional.

Quadro 11 - Vantagens percecionadas acerca da formação do Mega-Agrupamento

Vantagens indicadas	Nº de respostas
Mais interatividade / Troca de experiências e ideias	9
Rentabilização de recursos	4
Promoção de atividades mais diversificadas, ex: eventos desportivos	4
Centralização de meios e recursos materiais	3
Maior importância do Agrupamento na região	3
Satisfação, a nível geral	2
Maior eficácia	1
Maior responsabilidade	1
Mais relacionamento entre alunos	1
Menor burocracia	1
TOTAL DE RESPOSTAS DADAS	29

No entanto, os inquiridos revelaram mais facilidade no levantamento de desvantagens, entre as quais destacam o tempo e os problemas para resolver, a maior distância a percorrer, a falta de funcionários, a privação da identidade própria de cada território e a necessidade de os professores se deslocarem entre as escolas. Também se destacam a “perda de autonomia, por parte do agrupamento agregado”, o aumento do número de

¹¹ Ver **anexo 10** – O atual modelo de RAAG à luz da Comunicação social – Jornal “Público”

alunos do agrupamento e o dos alunos por turma, ou a falta de aproveitamento das boas práticas dos dois territórios como desvantagens advindas da constituição do atual Mega-Agrupamento de escolas.

Quadro 12 - Desvantagens percecionadas acerca da formação do Mega-Agrupamento

Desvantagens indicadas	Nº de respostas
Mais tempo para resolver problemas e mais problemas a resolver	11
Centralização das formações na sede do Mega-Agrupamento, a maior distância	7
Falta de funcionários / Acumulação de funções (porteiro, limpeza, vigilância, ...)	5
Privação da identidade própria de cada território	4
Rotatividade / Deslocação de professores de professores a várias escolas	4
Perda de autonomia, por parte do agrupamento agregado	3
Aumento do número de alunos do agrupamento e de alunos por turma	3
Falta de aproveitamento das boas práticas dos dois territórios	2
Gestão dos equipamentos	2
Maior insegurança	2
Pioria do serviço de refeições	2
Desigualdade de tratamento entre a sede e os estabelecimentos-polo	2
Pouca união	1
TOTAL DE RESPOSTAS DADAS	48

Perante as questões “Que diferenças destaca entre o funcionamento do anterior agrupamento de escolas e o atual Mega-Agrupamento? Que vantagens salienta? E desvantagens?”, a presidente da A respondeu: Não vislumbro uma grande diferença”, mas especificou de seguida:

A nível de vantagem, ainda este ano participei na inauguração da Bienal das Artes, em que participam ambos as escolas. A nível de eventos, acho que é melhor, é mais fácil a divulgação, há uma maior visibilidade, acredito que aí seja uma vantagem. Desvantagem: lembro-me de alunos referirem por exemplo, que tinham professores que eram de uma escola e de outra, o que nem sempre era vantajoso.

Na opinião da presidente B “ainda não vemos a trabalhar tudo em fusão” e salientou:

uma das grandes desvantagens (...) é querer juntar tudo e há realidades de um território que são diferentes do outro. (...). As pessoas são muito bairristas. (...) Meios e populações muito bairristas não têm abertura para que outros entrem. Vantagens, tem, porque muita gente junta consegue ter um impacto num pedido de uma coisa, até é mais, a proporção é maior. Acredito que é possível ter mais-valias, a população, se calhar em relação a um conjunto de coisas que eu acredito que pode ajudar em relação a professores, com turmas, com a reestruturação e a gestão pode ser melhor.

As opiniões constatadas vão ao encontro das ideias de autores, como Costa (2004, p. 102) que refere a “imposição político-administrativa” sem consideração pelos esforços das escolas que “foram identificando trajetórias, concertando posições, definindo projetos próprios em ordem à construção efetiva do seu agrupamento”, independentemente da discussão sobre as vantagens ou inconvenientes da constituição da rede escolar com base em agrupamentos horizontais ou verticais.

4.4 Prioridades de melhoria para o Mega-Agrupamento

O inquérito por questionário aplicado termina com uma solicitação aos EE, tendo em vista a melhoria do Mega-Agrupamento: “Sugira três medidas que entenda prioritárias para este Mega-Agrupamento de Escolas.”

No Quadro 13 apresentamos as medidas enunciadas. Aqui podemos constatar que os inquiridos destacam duas sugestões: aumento do número de auxiliares e melhoria do serviço de refeições. Segue-se a necessidade de promover a disciplina, o aumento dos serviços de apoio e complementos educativos; a compatibilização dos horários dos estabelecimentos com os do trabalho dos pais; a criação de protocolos; mais união entre todo o Agrupamento; apetrechamento de instalações e equipamentos.

Quadro 13 - Medidas consideradas prioritárias para o Mega-Agrupamento

Sugestões apresentadas - Estratégias de melhoria	Nº de respostas
Aumentar o número de auxiliares	11
Melhorar o serviço de refeições	11
Promover a disciplina e cidadania	5
Aumentar os serviços de apoio e complementos educativos	4
Compatibilizar os horários dos estabelecimentos com os do trabalho dos pais	3
Criar protocolos com infraestruturas, ex: natação para todos os alunos	3
Haver mais união entre todo o Agrupamento	3
Providenciar instalações e equipamentos desportivos adequados	3
Acesso a transporte escolar gratuito	2
Alterar o horário de fim das atividades	2
Aumentar os serviços de psicologia	2
Dinamizar mais atividades motivadoras para os alunos	2
Fixar a sede do Mega-Agrupamento, para a sede do agrupamento agregado	2
Manter um corpo docente competente e estável	2
Melhorar a higiene dos espaços	2
Possibilidade de os EE efetuarem os pagamentos por transferência bancária	2
Reduzir o número de alunos por turma	2
Separar o Mega-Agrupamento nos dois agrupamentos anteriores	2
Aumentar o envolvimento da escola com a comunidade	1
Aumentar os recursos informáticos	1
Dinamizar ATL durante todas as interrupções letivas	1
Diversificar as atividades de ocupação dos intervalos	1
Maior rigor na avaliação dos educadores e professores	1
Manter a eficácia e dedicação da Direção	1
Melhorar a segurança	1
Promover atividades conjuntas para todos os alunos	1
Reabertura de edifícios escolares encerrados	1
TOTAL DE MEDIDAS ENUNCIADAS	72

Perante a questão “Enuncie três medidas que entenda prioritárias para a Educação ou para este Agrupamento”, as presidentes das APEE têm diferentes pontos de vista:

Para a presidente A, são prioritárias as intervenções ao nível do serviço de refeições, da avaliação e da elaboração dos horários:

“ A alimentação, a preparação dos exames, eu sei que vai haver um esforço suplementar ao nível do português e da matemática, esperamos que seja uma boa medida (...). Penso também, que os horários poderiam ser revistos, a maioria dos alunos tem um horário alargado, no meu caso concreto, se tivessem uma manhã ou uma tarde por semana, extra, seria muito vantajoso.

Segundo a presidente B são prioritárias as intervenções ao nível da segurança dos alunos, dos espaços de recreio e do marketing do Agrupamento:

É a segurança (...). São também os espaços exteriores (...) manutenção / requalificação dos espaços. Outra que me parece importante é o marketing – a imagem que passa para fora, mostrar o trabalho que fazem para que todos percebam que aqui não é só para cumprir horários e programas, que há mais (...) para darem valor, (...) para promover a própria escola. Não é tanto para dizer o que deveria ser mais feito, é a promoção das atividades da escola, para os pais terem noção que isto é um trabalho contínuo.

No PEA do Agrupamento são indicadas como áreas prioritárias de intervenção:

- Resultados académicos e sociais:
 - Promoção do sucesso escolar;
 - Prevenção do abandono escolar;
 - Cooperação, comunicação e envolvimento da comunidade na escola e desta com a comunidade;
- Prestação de serviço educativo:
 - Valorização da diversidade numa educação para os valores e cidadania democrática;
- Liderança e gestão:
 - Implementação de processos de organização e gestão eficazes;
 - Organização e melhoramento das instalações e dos equipamentos.

(AE, 2014b, p. 15)

Paralelamente, no Plano de Melhoria são propostas as seguintes áreas de intervenção:

- Coesão da unidade orgânica;
- Qualidade do sucesso, com especial atenção para as disciplinas de Matemática e Português;
- Reforço do controlo e da atuação face à indisciplina;
- Comunicação interna e com a comunidade;
- Gestão e articulação entre as estruturas de orientação educativa;
- Processo de autoavaliação para permitir o desenvolvimento de uma cultura reflexiva, com vista à realização de um balanço indutor de planos de melhoria.

(AE, 2014a, p.5)

Considerações finais

Este trabalho assume-se como o produto de um percurso extenso de pesquisa e reflexão. A sua elaboração permitiu-nos apreender e aprofundar saberes sobre o tema da Agregação de Escolas, de um modo particular – sob a perspetiva de uma peça relevante da comunidade educativa: os encarregados de educação dos alunos.

O percurso efetuado ao longo do estudo proporcionou-nos contributos muito valiosos para o nosso desenvolvimento, tanto ao nível profissional, como pessoal.

O nosso trabalho enquadra-se no estudo de uma realidade recente das nossas organizações educativas: a constituição dos Mega-Agrupamentos de escolas. O processo, alvo de diversas contestações, protagonizou discussões, debates, avanços e recuos, no âmbito da implementação das políticas de autonomia, territorialização e descentralização educativas.

Neste domínio, propusemo-nos investigar as perceções dos pais e encarregados de educação, vistos como parceiros privilegiados das instituições educativas, sobre um Mega-Agrupamento de escolas.

O desafio do nosso trabalho tinha surgido quando esboçámos o desígnio do estudo de uma temática envolvendo os pais/EE e os Mega-Agrupamentos de escolas, aliado a uma dúvida: “Como é que os pais dos nossos alunos concebem esta nova realidade, com as implicações que ela comporta?”. Propusemos como objetivos do nosso estudo compreender as representações dos pais, as suas expetativas e formas de envolvimento, bem como os aspetos de melhoria a priorizar nas situações com que se deparam.

Sob o ponto de vista teórico, o nosso trabalho foi conduzido, pela tentativa de traçarmos o enquadramento legal da participação dos pais na escola, em paralelo com o percurso das políticas educativas conducentes à constituição das referidas organizações escolares e o envolvimento parental. Constatamos que o poder político tem legitimado o envolvimento parental. Por lei, os pais estão nas escolas. Desde 1976, com a Constituição da República Portuguesa, os normativos legais do sistema de ensino têm proporcionado aos pais a aquisição de direitos e deveres, assumindo múltiplos domínios, desde o serem informados, fazerem-se ouvir e representar, envolver-se, avaliar, eleger...

Foi importante apercebermo-nos de que forma os EE dos alunos de um Mega-Agrupamento de escolas se sentem incluídos no contexto educativo. Entendemos que a representação construída pelos pais acerca da escola dos seus filhos poderá constituir um ponto de partida para esclarecer as motivações que promovem, ou impedem, o seu envolvimento na vida escolar.

Após o estudo que conduziu à elaboração do enquadramento teórico da temática, sentíamo-nos expectantes em relação aos resultados que iríamos obter no estudo empírico, que percepções nos seriam facultadas pelos encarregados de educação acerca do Mega-Agrupamento de escolas frequentado pelos seus educandos.

Quanto às perspetivas dos EE, relativamente ao seu envolvimento na escola, percebemos que, no Mega-Agrupamento em causa, cerca de metade dos inquiridos concorda que se envolve com empenho nas atividades propostas pelo Agrupamento. Na opinião das presidentes das APEE entrevistadas, a participação dos EE é muito importante mas, quando questionadas acerca das formas de envolvimento dos pais/EE na escola, consideram existir alguma precariedade, no Mega-Agrupamento de escolas onde foi aplicado o nosso estudo. Essas presidentes consideram que os pais não reconhecem o trabalho da direção das APEE, mas exigem e criticam, quando não se sentem devidamente atendidos.

No geral, os inquiridos concordam que há eficácia na divulgação das atividades destinadas aos EE. A falta de conhecimento da ocorrência de atividades não é motivo para a falta de comparência dos EE na escola, tanto quanto seria espetável.

Os documentos orientadores do Agrupamento referem consistentemente a importância de se assegurar a participação dos pais/EE no processo educativo”. Como constrangimento, é destacado o “Pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos e na vida da escola”. Para tentar colmatar essa condição foram delineados objetivos estratégicos específicos, no sentido de se promover o seu envolvimento.

Através do estudo empírico, depreendemos que os EE constroem diversas representações acerca do Mega-Agrupamento. Quando inquiridos sobre a segurança e o acompanhamento prestados aos alunos, os EE manifestaram-se bastante satisfeitos.

Há alguma divergência, quando questionados acerca da organização da escola, onde verificamos que há alguma falta de conhecimento em relação aos documentos

estruturantes do Agrupamento, à sua organização e modo de funcionamento. Esta questão é referida por autores, como Sarmento & Marques (2007) ao destacarem as expectativas e as motivações dos pais e dos docentes tendem a aproximar-se quando há um bom conhecimento entre a família e a escola.

No nosso estudo, constatamos que, apesar de o Agrupamento facultar o acesso aos seus documentos estruturantes, tanto em suporte de papel, nos vários estabelecimentos de ensino, como *on-line*, na sua página electrónica, há um número considerável de EE que não lhes tem acesso.

No âmbito dos serviços oferecidos, as respostas dos EE demonstram bastante satisfação em relação ao funcionamento dos serviços administrativos, do ASE e dos apoios e complementos educativos.

Os EE manifestam as suas expectativas e nível de confiança em relação à direção e à escola, que consideram estar a cumprir as funções e finalidades ambicionadas para os seus educandos.

Percecionam algumas vantagens, quanto à formação deste Mega-Agrupamento, como a constatação de mais trocas de experiências, rentabilização de recursos e a promoção de maior diversidade de atividades. No entanto, é atribuída uma maior ênfase ao somatório das desvantagens percecionadas pelos inquiridos, onde destacam o tempo demorado, os problemas para resolver, a maior distância a percorrer, a falta de funcionários, a privação da identidade própria de cada território e a necessidade de os professores se deslocarem entre as escolas.

Verificamos também que os EE estão conscientes das carências do Agrupamento, pois sugerem prioridades a considerar, cuja resolução iria minimizar, nas suas opiniões, parte das dificuldades com que se deparam. Sugere-se, entre outros, o aumento do número de auxiliares, a melhoria do serviço de refeições, a compatibilização dos horários dos estabelecimentos com os do trabalho dos pais e o apetrechamento de instalações e equipamentos.

Se perspetivarmos como um grande puzzle os procedimentos que têm marcado as políticas da autonomia e gestão escolares no nosso país, teríamos muito gosto em contribuir com a nossa investigação, para encaixar no espaço uma singela peça.

Temos a salientar algumas limitações do nosso estudo. Uma delas tem a ver com o facto de não haver outros trabalhos efetuados, atendendo às percepções dos encarregados de educação em relação à agregação de agrupamentos de escolas. Por outro lado, destacamos as limitações de tempo para a elaboração do estudo, que é realizado em simultâneo com o exercício da atividade profissional.

Sobrepõe-se ainda a amplitude da temática, que implica uma redução do campo de estudo, em relação a uma realidade tão complexa como as percepções dos encarregados de educação em relação à realidade escolar.

Por outro lado, por mais cuidadosa que seja a definição da amostra em estudo, reconhecemos quão difícil será mostrar as percepções de todos os encarregados de educação. Procurámos fazer um trabalho com o máximo de rigor e fidelidade. Uma outra amostragem determinaria, certamente, outros resultados, também válidos, permitindo a obtenção de novas perspetivas da realidade em estudo.

Tendo em vista a possibilidade de generalização das conclusões, sugerimos uma maior diversificação das proveniências dos dados, que possibilitará uma maior validação interna da investigação. Poder-se-á ponderar também o alargamento do estudo a outros agrupamentos de escolas, a nível regional, ou nacional.

Bibliografia

- Almeida, A. (2011). Autonomia e gestão das escolas públicas. O Decreto-Lei 75/2008. *Revista Ibero-americana de Educação*, pp. 1-9.
- Alves, N., Cabrito, B., Canário, R., Gomes, R., Arroiteia, J., Pardal, L., et al. (1997). *Escola e Comunidade Local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Obtido em 03 de junho de 2014, de <http://cefopna.no.sapo.pt/8.pdf>
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canavarro, J. (Coord.), Pereira, A., Canavarro, M. , Reis, & Cardoso, M. M. (2005). *Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico: um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Obtido em 19 de junho de 2014, de <http://www.es-e-jdeus.edu.pt/projectoepe/ei/equipainvestigacao.html>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CONFAP (s.d.). *O Papel dos Pais e Encarregados de Educação*. (CONFAP, Editor) Obtido em 05 de maio de 2014, de <http://apedelfimsantos.no.sapo.pt/papeldospais.htm>
- Correia, J. (1999). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, pp. 129-134.
- Costa, J. (1991). *Gestão Escolar. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto.
- Costa, J. (2004). Construção de Projectos Educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, pp. 85-114.
- Diogo, A. (2007). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. In Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares* (pp. 91-113). Porto: Profedições / Jornal a Página.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola - Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.-F. (2003). *O processo de Investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Gonçalves, E. (2010). *Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas Escolas Integradas e Escolas Segmentadas*. Obtido em 09 de julho de 2014, de http://run.unl.pt/bitstream/10362/5695/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_final_EvaGon%C3%A7alves.pdf
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia da Universidade do Porto*, pp. 227-253.
- Marques, R. (2007). Introdução. In Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares* (pp. 15-21). Porto: Profedições / Jornal a Página da Educação.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Sá, V. (2004). *A participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sanches, R. (2007). *A escola vista pelos pais: estudo de caso numa escola do Ensino Básico*. Obtido em 03 de julho de 2014, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/660/1/LC413.pdf>
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares* (pp. 67-80). Porto: Profedições/Jornal a Página da Educação.
- Silva, P. (2003). *Escola-família: Uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). Introdução. In Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares* (pp. 15-21). Porto: Profedições/Jornal a Página da Educação.
- Silva, P. (2010). Análise Sociológica da relação escola-família. *Sociologia: revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX*, pp. 443-464.
- Sousa, M. G. (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* (pp. 179-200). Porto: Profedições / Jornal a Página.

Legislação e Regulamentação consultada

Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976.

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. Gestão democrática das escolas preparatórias e secundárias.

Lei 7/77 de 1 de fevereiro Participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino.

Despacho Normativo n.º 122/79 de 1 de junho. Funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei Constitucional n.º 1/89 de 8 de julho. Segunda revisão da Constituição.

Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de setembro. Regime de constituição, direitos e deveres das associações de pais.

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio. Regime jurídico de direção, administração e gestão escolares.

Decreto-Lei n.º 301/93 de 31 de agosto. Regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório.

Decreto-Lei 115-A/1998 de 4 de maio. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 80/99 de 16 de março. Direitos e deveres dos Pais e Encarregados de Educação e das respetivas Associações no seu relacionamento com a escola e com a comunidade educativa.

Lei n.º 24/99 de 22 de abril. (1.ª alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio). Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e respetivos agrupamentos.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto de 2000. Requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e procedimentos relativos à sua criação e funcionamento

Lei n.º 30/2002 de 20 de dezembro. Estatuto do Aluno do Ensino não Superior no desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), relativas à administração e gestão escolares.

Despacho n.º 13313/2003 de 13 de junho. Ordenamento da rede educativa em 2003-2004.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5634-F/2012 de 26 de abril. Regulamenta, calendariza e clarifica os princípios e critérios de orientação para as novas unidades orgânicas resultantes da constituição de agrupamentos de escolas ou agregações.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012. (2ª alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril). Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

Corpus Documental do Mega-Agrupamento de Escolas consultado

AE (2014a). Plano de Melhorias.

AE (2014b). Projeto Educativo.

AE (2013). Regulamento Interno.

AE (2015). Relatório de Autoavaliação.

ANEXOS

Anexo 1 – Solicitação de autorização ao Diretor do Agrupamento para a realização do Estudo Empírico

Anexo 2 – Guião de Entrevista aos Presidentes das APEE

Anexo 3 – Guião do Inquérito por Questionário aos EE

Anexo 4 – Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação

Anexo 5 – Transcrições das Entrevistas aos Presidentes das APEE

5a) Transcrição da Entrevista à Presidente da APEE do Território Educativo A

5b) Transcrição da Entrevista à Presidente da APEE do Território Educativo B

Anexo 6 – Análise de conteúdo das Entrevistas aplicadas

Anexo 7 – Tabulação de dados dos Inquéritos por Questionário aplicados aos EE

Anexo 8 – Caracterização dos intervenientes no estudo – Inquérito por questionário

Anexo 9 – A presença dos pais/EE na escola – estudo comparativo de 3 anos
(dados quantitativos)

Anexo 10 – O atual modelo de RAAG à luz da comunicação social

ANEXO 1

- Solicitação de autorização ao Diretor do Agrupamento para a realização do Estudo Empírico

Exmo Senhor Diretor

do Agrupamento [REDACTED]

Assunto: Realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em
Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares

Eu, Justina Maria Nunes da Veiga Henriques, docente em exercício de funções neste Agrupamento, no grupo 110 – 1.º CEB, encontro-me a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Tendo em vista a realização da dissertação de Mestrado, pretendo realizar um trabalho de investigação sob o tema “Perceções dos encarregados de educação acerca de um Mega-Agrupamento de escolas”.

Neste sentido, solicito a V. Ex.^a se digne autorizar a realização de entrevistas aos presidentes das associações de pais e encarregados de educação, de questionários por inquérito a uma amostra representativa dos encarregados de educação e a consulta de documentos como o Regulamento Interno e o Projeto Educativo, fundamentais para o prosseguimento da investigação.

Os dados obtidos serão tratados com o maior sigilo e comprometo-me a garantir a descrição, confidencialidade e anonimato do agrupamento e dos participantes.

Agradecendo, desde já, a vossa atenção e colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

[REDACTED], 4 de setembro de 2014

A professora

(Justina Maria Nunes da Veiga Henriques)

ANEXO 2

- Guião da Entrevista aos Presidentes das APEE

	Variáveis	Objetivos	Questões
Bloco 1	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação do entrevistado • Legitimação da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o interesse do entrevistado. • Criar um ambiente de confiança. • Legitimar a entrevista. • Informar o entrevistado sobre: <ul style="list-style-type: none"> - O tema do estudo; - Os objetivos do estudo. • Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. • Obter autorização para a gravação áudio da entrevista. 	<p>a) Esta entrevista visa recolher perceções dos pais / EE quanto à formação de um Mega-Agrupamento de Escolas.</p> <p>b) Encontro-me a desenvolver um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares, sendo esta entrevista de extrema importância para a recolha de dados para o estudo empírico que me proponho efetuar.</p> <p>c) Destaco a importância do seu contributo para este estudo e agradeço desde já a sua disponibilidade em colaborar no mesmo.</p> <p>d) Tudo o que expuser será estritamente confidencial; os dados recolhidos serão utilizados única e exclusivamente neste estudo e os resultados serão codificados.</p> <p>e) No final do estudo, terei todo o gosto em disponibilizar um exemplar do trabalho.</p> <p>f) Para garantir o rigor da análise dos dados a recolher, gostaria de obter a sua autorização para a gravação áudio da entrevista.</p>
Bloco 2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do entrevistado • Enquadramento do respondente 	<ul style="list-style-type: none"> • Obter dados biográficos. • Enquadrar os EE que assumem funções de Presidentes das Associações de Pais/EE. 	<p>g) Gostaria que falasse um pouco de si, referido:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Habilitações literárias – Profissão – Nº de educandos no Agrupamento – Nível(s) de escolaridade do(s) educandos
Bloco 3	<ul style="list-style-type: none"> • Papéis dos EE nos órgãos da escola • Envolvimento / participação dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva dos EE acerca do seu envolvimento nos órgãos da escola. • Identificar potencialidades da participação dos EE nos órgãos da escola. • Conhecer formas de envolvimento dos pais / EE na escola. • Identificar constrangimentos à sua participação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que o motivou a integrar a direção da associação de pais? 2. Há quanto tempo é presidente da Associação de pais? Que processo o levou à presidência da associação de pais (eleição, convite...)? Fale-me da sua experiência neste cargo. 3. Que constrangimentos sente na sua ação como presidente da associação de pais? 4. Considera importante a participação dos EE na escola? Porquê? 5. Que tipo de apoio(s) presta esta associação de pais/EE? 6. A Direção incentiva, ou promove a atuação da Associação de Pais/EE? De que modo? 7. Como é o envolvimento dos EE em relação ao Agrupamento? 8. A Associação de Pais motiva os EE a participar na vida do agrupamento? Como? 9. Os pais deveriam participar mais ativamente na vida da escola? Exemplifique. 10. Qual considera ser o maior entrave ao envolvimento dos pais na vida da escola? O que pensa que deveria ser feito para promover a participação dos pais?

	Variáveis	Objetivos	Questões
Bloco 4	<ul style="list-style-type: none"> • Representações da escola • Organização da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as representações que os pais / EE constroem do Mega-Agrupamento de escolas. • Identificar perceções acerca da organização escolar. • Conhecer perspetivas acerca dos serviços oferecidos pela escola. 	<p>11. O que tem a dizer sobre a centralização das escolas e a constituição do presente Mega-Agrupamento?</p> <p>12. Que diferenças destaca entre o funcionamento do anterior agrupamento de escolas e o atual Mega-Agrupamento?</p> <p>12.1. Que vantagens salienta? E desvantagens?</p> <p>13. O Agrupamento cria relações de confiança que promovem a comunicação com os EE?</p> <p>14. E quanto à competência e dinâmica da Direção? Mostra-se acessível, na relação com os pais? Exemplifique.</p> <p>15. O que pensa da atuação dos Serviços de Psicologia, Orientação e Apoio Educativo? Os apoios e complementos educativos respondem às necessidades?</p> <p>16. Os Serviços de Ação Social Escolar (escalões; refeições e transportes) são eficazes?</p> <p>17. Os serviços administrativos funcionam bem?</p> <p>18. Quanto ao refeitório e ao bar, qual é a sua opinião? Já almoçou na escola? Com que frequência o tem feito?</p> <p>19. Há segurança e um bom acompanhamento dos alunos na escola?</p>
Bloco 5	<ul style="list-style-type: none"> • Expetativas e opiniões dos EE em relação à escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer expetativas parentais em relação à escola. 	<p>20. Quais são, para si, as finalidades e funções da escola?</p> <p>21. Considera que a direção do Mega-Agrupamento de escolas está a saber responder às expetativas dos pais?</p> <p>22. Na sua opinião, o Agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento de estudos? Justifique.</p> <p>23. Teve conhecimento de alguma situação sobre alguns pais retirarem os filhos deste Mega-Agrupamento?</p> <p>23.1. Se sim, tem conhecimento dos motivos invocados para a(s) transferência(s)?</p> <p>23.2. Quais o(s) estabelecimento(s) de destino?</p>
Bloco 6	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios / regulamentos do Agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar opiniões dos EE acerca da sensibilidade da direção do Agrupamento, na resolução de questões quotidianas. • Perceber que conhecimentos têm os EE sobre os documentos orientadores do funcionamento do Agrupamento. 	<p>24. A direção do Agrupamento revela preocupação em responder cabalmente às questões e/ou reclamações dos EE? Presta um atendimento cortês e eficaz?</p> <p>25. As instalações da escola revelam uma boa manutenção, segurança, higiene e conservação?</p> <p>26. O Agrupamento divulga eficazmente as atividades que supõem envolvimento dos EE?</p> <p>27. O Agrupamento dá a conhecer aos pais a sua organização e modo de funcionamento?</p> <p>28. Conhece os documentos orientadores: Projeto Educativo; Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades; Plano de Melhoria? Como lhes teve acesso? Que opinião tem sobre cada um?</p> <p>28.1 A Associação de Pais / EE é ouvida aquando da elaboração, ou avaliação de algum destes documentos orientadores? De quais? Qual a sua opinião a respeito?</p> <p>29. As opiniões dos EE são tidas em consideração? Em que aspetos considera fundamental considerar as opiniões dos Pais / EE?</p>
Bloco 7	<ul style="list-style-type: none"> • Perceções sobre carências do Agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar prioridades de melhoria na escola. • Conhecer outros aspetos e experiências. 	<p>30. Enuncie três medidas que entenda prioritárias para a Educação ou para este Agrupamento.</p> <p>31. Que outros aspetos ou experiências considera pertinente referir, acerca deste tema?</p>

ANEXO 3

- Guião do Inquérito por Questionário aos EE

	Variáveis	Objetivos	Questões
Bloco 1	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação do inquirido • Legitimação do inquérito 	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o interesse do inquirido. • Legitimar o questionário. • Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. • Informar o inquirido sobre: <ul style="list-style-type: none"> – O tema do estudo; – Os objetivos do estudo; – Tempo previsível de resolução; – Forma de devolução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação aos Encarregados de Educação, no início do inquérito.
Bloco 2	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento do respondente 	<ul style="list-style-type: none"> • Obter dados biográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Caraterização do inquirido: - Género; - Habilitações literárias; - Nível / Ciclo de ensino do educando.
Bloco 3	<ul style="list-style-type: none"> • Papéis dos EE nos órgãos da escola • Envolvimento / participação dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva dos EE acerca do seu envolvimento nos órgãos da escola. • Identificar potencialidades da participação dos EE nos órgãos da escola. • Conhecer formas de envolvimento dos pais / EE na escola. • Identificar constrangimentos à sua participação. 	<ul style="list-style-type: none"> (5) Envolve-me com empenho nas atividades do Agrupamento. (9) A Associação de Pais motiva os Encarregados de Educação a participar na vida do agrupamento. (11) Os Encarregados de Educação participam na elaboração e na avaliação dos documentos orientadores do Agrupamento. (6) As opiniões dos pais/EE são tidas em consideração pelos serviços do Agrupamento.

	Variáveis	Objetivos	Questões
Bloco 4	<ul style="list-style-type: none"> • Representações da escola • Organização da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as representações que os pais / EE constroem do Mega-Agrupamento de escolas. • Identificar percepções acerca da organização escolar. • Conhecer perspetivas acerca dos serviços oferecidos pela escola. 	<p>(8) A Direção do Agrupamento cria relações de confiança que promovem a comunicação com os Encarregados de Educação.</p> <p>(10) Os Serviços de Ação Social Escolar (escalões / refeições / transportes) funcionam eficazmente.</p> <p>(13) A centralização das escolas, com a constituição do presente Mega-Agrupamento trouxe vantagens.</p> <p>(15) Os serviços administrativos do Agrupamento revelam um funcionamento eficaz.</p> <p>(19) Há segurança e um bom acompanhamento dos alunos na escola.</p> <p>(20) Os apoios e complementos educativos – serviços de psicologia, terapia da fala, educação especial, apoio pedagógico acrescido) oferecidos pelo Agrupamento respondem às necessidades.</p> <p>(22) Havia mais vantagens na anterior organização escolar, com a independência dos 2 Agrupamentos que constituem o Mega-Agrupamento de Escolas.</p>
Bloco 5	<ul style="list-style-type: none"> • Expetativas e opiniões dos EE em relação à escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer expetativas parentais em relação à escola. 	<p>(4) O ensino oferecido ao meu educando corresponde às minhas expectativas.</p> <p>(7) Tenciono que os meus educandos completem o ensino básico (9º ano) neste Agrupamento.</p> <p>(12) O Agrupamento cumpre as funções e finalidades que eu ambiciono para o meu educando.</p> <p>(14) A Direção do Agrupamento corresponde às minhas expetativas.</p> <p>(16) O Agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento de estudos.</p> <p>(18) Caso tivesse oportunidade, retirava o meu educando deste Agrupamento de escolas.</p>
Bloco 6	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios / regulamentos do Agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar opiniões dos EE acerca da sensibilidade da direção do Agrupamento, na resolução de questões quotidianas. • Perceber que conhecimentos têm os EE sobre os documentos orientadores do funcionamento do Agrupamento. 	<p>(1) Conheço os documentos orientadores do atual Agrupamento (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Melhoria) e sei onde consultá-los.</p> <p>(2) O Agrupamento divulga eficazmente as atividades que supõem envolvimento dos Enc de Educação.</p> <p>(3) Conheço a organização e modo de funcionamento do Agrupamento.</p> <p>(17) Considero que as instalações da escola revelam uma boa manutenção, ao nível da segurança, higiene e conservação.</p> <p>(21) A Direção do Agrupamento mostra eficiência na resolução dos problemas dos alunos/enc. Ed.</p>
Bloco 7	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções sobre o plano de melhoria do Agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar prioridades de melhoria na escola. • Conhecer outros aspetos e experiências. 	<p>(23) Relativamente a este Mega-Agrupamento de escolas, indique:</p> <p>a) três vantagens que trouxe a criação do Mega-Agrupamento de escolas;</p> <p>b) três desvantagens que trouxe a criação do Mega-Agrupamento de escolas.</p> <p>(24) Sugira três medidas que entenda prioritárias para este Mega-Agrupamento de Escolas.</p>

ANEXO 4

- Inquérito por Questionário aos EE

Exmo. Sr. Encarregado de Educação:

No âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, estamos a efetuar uma investigação, tendo como objetivo principal conhecer as perceções dos Pais / Encarregados de Educação em relação à formação do Mega-Agrupamento de Escolas, o atual Agrupamento de escolas frequentado pelo seu educando.

Nesse sentido, solicitamos-lhe que responda ao presente questionário com atenção e a maior honestidade possível. Sendo anónimo, garante-se a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como de todas as pessoas envolvidas no estudo. É assegurado o total anonimato das suas respostas.

Escolha sempre a resposta que melhor se adequa à sua opinião pessoal. Sempre que tiver dúvidas sobre o espaço temporal a que se referem as questões, considere os últimos três anos letivos – o presente e os dois anos precedentes.

Desde já, o nosso agradecimento pelo tempo disponibilizado para dedicar a este questionário, para o qual precisará de cerca de 15 minutos.

Para devolver o questionário, agradecemos que o coloque novamente no envelope e solicite ao seu educando que o entregue ao educador / diretor de turma, no decorrer da próxima semana.

Abril de 2015

Justina Veiga Henriques

Desde já, agradecemos toda a colaboração prestada.

I - Caracterização

a) Género	Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>			
b) Habilitações literárias	1º Ciclo Ens Básico <input type="checkbox"/>	2º Ciclo Ens Básico <input type="checkbox"/>	3º Ciclo Ens Básico <input type="checkbox"/>	Ensino Secundário <input type="checkbox"/>	Ensino Superior <input type="checkbox"/>
c) Nível / Ciclo do educando	Pré-escolar <input type="checkbox"/>	1º Ciclo Ens Básico <input type="checkbox"/>	2º Ciclo Ens Básico <input type="checkbox"/>	3º Ciclo Ens Básico <input type="checkbox"/>	

II – Inquérito

Nesta secção, a escala de resposta varia de entre 1 e 5, correspondendo a:

1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – não concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 - concordo totalmente.

Se não tiver uma opinião formada, ou a situação não se aplicar no seu caso, assinale a coluna **NS** (Não Sei).

Questões	1	2	3	4	5	NS
1. Conheço os documentos orientadores do atual Agrupamento (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Melhoria) e sei onde consultá-los.						
2. O Agrupamento divulga eficazmente as atividades que preveem a participação dos Encarregados de Educação.						
3. Conheço a organização e modo de funcionamento do Agrupamento.						
4. O ensino oferecido ao meu educando corresponde às minhas expectativas.						
5. Envolve-me com empenho nas atividades do Agrupamento.						
6. As opiniões dos Encarregados de Educação são tidas em consideração pela Direção do Agrupamento.						
7. Tenciono que os meus educandos completem o ensino básico (9º ano) neste Agrupamento.						
8. A Direção do Agrupamento cria relações de confiança que promovem a comunicação com os Encarregados de Educação.						
9. A Associação de Pais motiva os Encarregados de Educação a participar na vida do agrupamento.						
10. Os Serviços de Ação Social Escolar (escalões / refeições / transportes) funcionam eficazmente.						
11. Os Encarregados de Educação participam na elaboração e na avaliação dos documentos orientadores do Agrupamento.						
12. O Agrupamento cumpre as funções e finalidades que eu ambiciono para o meu educando.						
13. A centralização das escolas, com a constituição do atual Mega-Agrupamento trouxe vantagens.						

Questões	1	2	3	4	5	NS
14. A Direção do Agrupamento corresponde às minhas expetativas.						
15. Os serviços administrativos do Agrupamento revelam um funcionamento eficaz.						
16. O Agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento de estudos.						
17. Considero que as instalações da escola revelam uma boa manutenção, ao nível da segurança, higiene e conservação.						
18. Caso tivesse oportunidade, retirava o meu educando deste Agrupamento de escolas.						
19. Há segurança e bom acompanhamento dos alunos na escola.						
20. Os apoios e complementos educativos – serviços de psicologia, terapia da fala, educação especial, apoio pedagógico acrescido) oferecidos pelo Agrupamento respondem às necessidades.						
21. A Direção do Agrupamento mostra eficiência na resolução dos problemas dos alunos / encarregados de educação.						
22. Havia mais vantagens na anterior organização escolar, com a independência dos 2 Agrupamentos que constituem o Mega-Agrupamento de Escolas.						

23. Relativamente a este Mega-Agrupamento de escolas, indique:

a) três **vantagens** que trouxe a criação do Mega-Agrupamento de escolas.

b) três **desvantagens** que trouxe a criação do Mega-Agrupamento de escolas.

24. Sugira três **medidas** que entenda prioritárias para este Mega-Agrupamento de Escolas.

Muito obrigada pela sua colaboração,
essencial para o êxito deste projeto!

ANEXO 5

- Transcrições das Entrevistas aos Presidentes das APEE

5a) Transcrição da entrevista à Presidente da APEE do Território Educativo A

Codificação	Profissão	Nº de educandos	Nível de escolaridade do(s) educandos
A	Solicitadora	2	2º e 3º ciclos

1. O que a motivou a integrar a direção da associação de pais?

Nada, não foi iniciativa minha. Isto é um papel que ninguém quer desempenhar. Eu fazia parte dos órgãos da Associação de Pais e a presidente demitiu-se numa reunião e foi-me quase que imposto. Não estou a conseguir alguém para me substituir, algo que eu gostaria de fazer, é muito difícil, porque ninguém quer este papel.

2. Há quanto tempo é presidente da Associação de pais? Que processo o levou à presidência da associação de pais (eleição, convite...)? Fale-me da sua experiência neste cargo.

Estou há 3 anos. Não houve eleição, a Direção apresentada foi aprovada na mesma, em Assembleia Geral, não havia quase que outra opção. Um convite quase que imposto. Aqui na terra há uma pessoa que foi presidente durante vários anos e tem acompanhado, muito bem, toda esta comunidade escolar, toda esta envolvimento da Associação de Pais. Já tem netos no agrupamento, no entanto, manteve sempre uma ligação de muita proximidade à escola, que é [REDACTED], muita gente conhece. O nome dela não pode constar, mas tem sido um apoio fundamental a nível de todas as atividades que têm sido desenvolvidas. Tentamos estar presentes, sempre que solicitadas pela direção e dar continuidade ao trabalho.

3. Que constrangimentos sente na sua ação como presidente da associação de pais?

A falta de apoio dos pais, os pais não querem saber disto, chegam a perguntar: “Para que é que serve a Associação de Pais?” Mas, quando falha alguma coisa, somos nós logo os visados.

4. Considera importante a participação dos EE na escola? Porquê?

É fundamental, mas nós chegamos a fazer Assembleias Gerais na escola, no universo de 350 alunos não aparecem 35 pais, menos de 10%, para o quórum é pouco.

5. Que tipo de apoio(s) presta esta associação de pais/EE?

Neste momento, não serve almoços, serviu a valência dos almoços e da AAAF, que neste momento já nem existe. Desenvolve férias desportivas, com ocupação dos tempos livres das crianças, onde inclui também crianças do 1º ciclo, presta serviço diariamente. A Associação de Pais adquiriu em tempos uma carrinha que é utilizada por toda a comunidade escolar, toda, inclusive visitas de estudo, viagens com professores, deslocações de professores e alunos, projetos. É a associação que faz a manutenção e a inspeção, embora a escola também ajude sempre que a utiliza – ajuda ao nível do combustível. É uma grande mais-valia que esta Associação de Pais tem. Depois, dá apoio a nível de todos os clubes que a escola tem, que são vários: clubes de música, de desporto – aí, mais uma vez, com o transporte, também, já ajudou em aquisição de instrumentos para o clube de música. Ao nível das necessidades educativas, foi construída uma cozinha para integrar os alunos. Eu penso que tenta responder às necessidades diversas da comunidade escolar.

6. A Direção incentiva, ou promove a atuação da Associação de Pais/EE? De que modo?

Sim, parece-me que sim. Promove, não é que haja muita, muita atuação. Lá está, a capacidade financeira não é a mesma, quer dum lado, quer do outro, mas ainda no passado ano letivo tudo o que foi feito a nível de angariação de fundos foi a pensar nas necessidades do agrupamento, para ajudar a escola, em si, em sintonia de esforços, sem dúvida.

7. Como é o envolvimento dos EE em relação ao Agrupamento?

É muito pouco.

8. A Associação de Pais motiva os EE a participar na vida do agrupamento? Como?

Não tem feito muito, porque, ao longo dos anos, temos notado que os esforços têm sido, cada vez mais, em vão. Neste momento, na minha opinião, não está com aquele dinamismo e tem dificuldade, cumpre com as suas obrigações de reuniões, assembleias gerais, mas não tem feito muito mais do que isso. Na festa de final de ano letivo, de encerramento, participa em tasquinhas para angariar fundos, tentamos aí cativar os pais a estarem presentes, a virem, consumirem, ajudarem, mas, para além disso, não tem havido muito mais coisas.

9. Os pais deveriam participar mais ativamente na vida da escola? Exemplifique.

Sim, nem que fosse participar nas reuniões, estarem presentes, seria fundamental. Eu acho que estes papéis dos órgãos de direção deviam variar, devia passar por lá muita gente, o que seria benéfico, porque isto satura. Por um lado, tem vantagens, porque estamos dentro dos assuntos, mas outras pessoas poderiam eventualmente estar também.

10. Qual considera ser o maior entrave ao envolvimento dos pais na vida da escola? O que pensa que deveria ser feito para promover a participação dos pais?

Penso que o não se envolverem, tem a ver com o facto de acharem que nós, Associação de Pais, não temos um papel fundamental, não percebem a importância da Associação de Pais, isto para não querer dizer que não se preocupam com a vida do seu educando, porque o importante, para muitos pais, é virem receber as notas. Nas reuniões de notas são assíduos, vêm. Para além disso, não os vejo com muita envolvimento em tudo o que tem a ver com a vida escolar. Esta Associação de Pais tem uma quota anual de 5€. Nós chegamos a pensar, inclusive, em vedar o acesso aos alunos que não pagariam essa quota, mas não é legítimo fazê-lo e não foi feito, porque qualquer aluno que frequente o clube de música, de vídeo, de rádio ou desporto, todo ele está a usufruir de qualquer bem que foi adquirido pela Associação de Pais. Eventualmente, acontece pais dizerem que não precisam da Associação e que o filho não usufrui de nada e por isso também não querem pagar, mas de uma forma, ou de outra, todos usufruem, nem que seja pelo acesso à biblioteca (chegou a haver algumas ajudas, até para a biblioteca).

Nós este ano tentamos, solicitamos à direção para mandar as convocatórias, serem entregues ao diretor de turma, ou ao professor, para serem entregues aos alunos. Achamos que desta forma as reuniões teriam mais assiduidade, havendo um recado entregue diretamente pela escola e não surtiu os efeitos desejados.

11. O que tem a dizer sobre a centralização das escolas e a constituição do presente Mega-Agrupamento?

Não tenho uma opinião muito formada a esse respeito. A minha filha entrou na escola aquando da formação do Mega-Agrupamento. Eu andei nessa escola, era só o antigo agrupamento. Não vejo desvantagens, mas, como mãe, também não vejo grandes vantagens. Acredito que haja, a nível administrativo, a nível hierárquico, mais superior, poderá eventualmente haver vantagens. Se há vantagens para os alunos, propriamente ditos, que se veja, não.

12. Que diferenças destaca entre o funcionamento do anterior agrupamento de escolas e o atual Mega-Agrupamento?

Não vislumbro uma grande diferença.

12.1. Que vantagens salienta? E desvantagens?

A nível de vantagem, ainda este ano participei na inauguração da Bienal das Artes, em que participam ambas as escolas. A nível de eventos, acho que é melhor, é mais fácil a divulgação, há uma maior visibilidade, acredito que aí seja uma vantagem.

Desvantagem: lembro-me de alunos referirem por exemplo, que tinham professores que eram de uma escola e de outra, o que nem sempre era vantajoso. No caso concreto que sei mais, a minha filha tinha uma diretora de turma, que tinha exclusivamente a turma dela na [REDACTED], depois, todas as outras eram em [REDACTED]. Era uma desvantagem, porque estava muito pouco tempo nesta escola, muito pouco tempo com os alunos, era uma diretora de turma pouco presente, porque o horário assim o implicava.

13. O Agrupamento cria relações de confiança que promovem a comunicação com os EE?

Sim, tentam estar próximos dos problemas e resolvê-los da forma que conseguem, não vou dizer que seja sempre da melhor forma.

14. E quanto à competência e dinâmica da Direção? Mostra-se acessível, na relação com os pais? Exemplifique.

Sim, sempre que necessário. Já me aconteceu, como presidente da Associação de Pais, requererem a minha presença numa reunião, para debatermos um certo assunto. A Direção tem estado muito alerta e tem estado preocupada com os assuntos. Sempre que é solicitado, nunca nos foi negado qualquer tipo de abordagem. Por exemplo, o ano passado um pai mostrou-se descontente com a marcação das datas dos testes e pediu-me para estar presente, porque queria falar com a Diretora. Ela, muito rapidamente, marcou uma reunião e debatemos esse assunto. Foi muito prestável. A desvantagem, foi que não vimos o resultado prático, foi muito bom, realmente, havia até uma questão que ela não achava que se estava a passar, que foram 5 testes seguidos numa determinada turma – ela dizia que era impossível, foi-se verificar e estavam mesmo agendados, não houve aquele intervalo que deveria haver. É um dos problemas com que vários pais se têm vindo a debater, nesta escola. Eu vi todo o empenho por parte da Direção, em tentar resolver, mas não vimos resultado prático – isto passou-se no final do 2º período e no 3º voltou a acontecer. Houve outras questões que nós levantamos, como, por exemplo, atribuírem percentagem, nós, pais, gostaríamos de saber a percentagem que é atribuída aos alunos nos testes, porque achamos que um “Satisfaz Bem” tem uma divergência muito grande, vai do setenta e tal ao oitenta e nove, às vezes, com o comportamento e com outros fatores, pode ser um 3, pode ser um 4, ou pode estar perto de um 5. A Direção disse que ia apresentar isso no Conselho Pedagógico, para que fosse no próximo ano aprovado e implementado. Vamos ver.

15. O que pensa da atuação dos Serviços de Psicologia, Orientação e Apoio Educativo? Os apoios e complementos educativos respondem às necessidades?

Eu soube, o ano passado, que houve mães que não colocaram os filhos neste agrupamento por terem necessidade dos Serviços de Psicologia. Eu alertei essa questão à Diretora, a dizer que havia esta situação, mas ela não concordou, disse que havia até 2 psicólogas, embora elas, segundo sei fazem 20 horas semanais, para as 2 escolas, a tempo parcial. Isto é o feedback que eu tenho de algumas mães, em termos práticos, não respondem às necessidades. No entanto, eu penso que qualquer necessidade que seja notada, de uma criança, que se tenta sempre que tenha o respetivo acompanhamento.

16. Os Serviços de Ação Social Escolar (escalões; refeições e transportes) são eficazes?

Sim, aí parece-me que funciona, até, porque isso funciona diretamente ligado com a Segurança Social. Se é justo, não posso dizer que seja, mas isso aí já não é um papel da escola. A Segurança Social atribui em função do escalão do IRS dos encarregados de educação. Se alguns, eventualmente, poderiam ter direito e não têm e outros que o têm e não deveriam ter, isso já é uma questão que a escola não consegue contornar com tanta facilidade, embora seja dito que a escola possa ter um voto na matéria e exprimir-se nesse sentido. Mas, eu própria, como encarregada de educação, se achasse injusto, eu própria não iria denunciar o caso e, como eu não o faço, acho que outras pessoas também não.

17. Os serviços administrativos funcionam bem?

Muito bem, não tenho absolutamente nada a apontar. O pessoal, acho que é muito competente, é muito prestável. As pessoas têm sido as mesmas ao longo dos anos. Houve só uma mudança, este ano, mas estão lá pessoas que se têm mantido ao longo de bastantes anos. Já tive uma situação de um acidente escolar, com o meu filho, que foi tratada lá na Secretaria e correu muito bem.

18. Quanto ao refeitório e ao bar, qual é a sua opinião? Já almoçou na escola? Com que frequência o tem feito?

O serviço de refeições funciona muito mal, a nível de qualidade – é o maior problema. Aliás, as nossas Assembleias Gerais, basicamente, resumem-se às refeições, é do que toda a gente se queixa. Não é uma culpa da escola, diretamente, a empresa ganhou o concurso, nós fazemos muitas reclamações junto da Direção. A Direção tem uma plataforma, onde responde, penso que diariamente, sobre a comida. Eu tenho dito a vários encarregados de educação e a alunos, para manifestarem o desagrado. Aquilo que me respondem é que nem que quisessem, na hora da refeição não está ninguém no refeitório. É verdade que a Direção raramente almoça, quando vai, só vai uma, para estar presente. Os professores, também não, não são obrigados a isso. O que eles alegam é que não almoçam para não estarem na confusão dos alunos, como já estão o dia todo e

querem ter o seu momento de descanso. Agora, claro que toda a gente acredita que também não almoçam porque a relação qualidade / preço não é boa para um professor, que paga muito para a qualidade que é. Podem tentar esforçar-se em ter uma comida equilibrada, com tudo o que é necessário, a nível de nutrição, os hidratos, os legumes na quantidade mais ou menos certa, mas falha na confecção. Já cheguei a almoçar, não vou dizer que teria sido muito má, mas, num dia concreto em que eu almocei, lembro-me que na ementa estava bacalhau e aquilo que foi servido foi paloco – uma criança não distingue. Não estava mau, mas não corresponde. Na sopa, às vezes fazem misturas de legumes que eu, pessoalmente, não gosto. Na primária, cheguei várias vezes a provar, a empresa que servia os almoços era a mesma, e havia coisas menos boas. A minha frequência é esporádica, até porque a questão é essa: vamos pagar 4 euros e tal para almoçar na escola.

19. Há segurança e um bom acompanhamento dos alunos na escola?

Há alguns pais que se queixam. Eu acho que nós não podemos ter um funcionário para cada aluno, como é óbvio. É normal que possa haver um aluno atrás de um muro, atrás de uma rampa e escorregue. A nível geral, sim, existe segurança.

20. Quais são, para si, as finalidades e funções da escola?

É preparar os meus filhos para o futuro. Gostaria que nesta escola eles já tivessem uma ideia daquilo que querem prosseguir no futuro e gostaria que estejam o melhor preparados possível, não só a nível académico, como a nível de pessoas.

21. Considera que a direção do Mega-Agrupamento de escolas está a saber responder às expetativas dos pais?

Eu acho que se esforça para isso, mas há pormenores que acabam por falhar, como esse que eu referi, ao nível da avaliação, pequenos pormenores que podem fazer a diferença no aproveitamento das crianças.

22. Na sua opinião, o Agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento de estudos? Justifique.

Aquilo que eu soube, foi que os alunos participaram em feiras de estudos, em que ficaram muito esclarecidos sobre cursos, que nem sequer sabiam que existiam, escolas, para prosseguirem os seus estudos. A preparação académica, eu acho que varia de disciplina para disciplina, de professor para professor. É inevitável, porque, por exemplo, uma professora que acompanhou menos bem e isso refletiu-se nos exames finais, em que as notas da turma, que até era razoável, foram baixas e noutras turmas foram superiores. Isso reflete-se no aproveitamento e na continuidade deles. O mesmo vai acontecer este ano, é ano de exames para ambos os meus filhos, mas principalmente para a que está no 9º, é muito importante ter bons professores para a acompanharem, principalmente àquelas disciplinas nucleares. A nível do Inglês, tenho ouvido o feedback que muitas pessoas recorrem a apoio externo, porque acho que ali falha qualquer coisa.

23. Teve conhecimento de alguma situação sobre alguns pais retirarem os filhos deste Mega-Agrupamento? Tenho, vários.

23.1. Se sim, tem conhecimento dos motivos invocados para a(s) transferência(s)?

Invocam vários, olhe, este da psicóloga foi um dos motivos invocados, alguns pais também deslocam porque trabalham em [REDACTED] ou em [REDACTED], é uma questão de proximidade dos pais. Outros pais invocam o acompanhamento, a nível, por exemplo, da 4ª-feira à tarde, querem que o filho entre na escola todos os dias àquela hora e saia àquela hora.

23.2. Quais o(s) estabelecimento(s) de destino?

Vão para o ensino privado, ou por causa do profissional.

24. A direção do Agrupamento revela preocupação em responder cabalmente às questões e/ou reclamações dos EE? Presta um atendimento cortês e eficaz?

Penso que sim, o atendimento é cortês, embora os pais não procurem tanto o atendimento da Direção. Vão mais à Secretaria, ao Diretor de Turma.

25. As instalações da escola revelam uma boa manutenção, segurança, higiene e conservação?

Acho que tem uma manutenção muito boa. Tem segurança, ao nível de higiene, poderia apontar as instalações desportivas, as condições do pavilhão, que não são as melhores. De resto, não há nada a apontar.

26. O Agrupamento divulga eficazmente as atividades que supõem envolvimento dos EE?

Sim, são divulgadas, aos pais chega o conhecimento das atividades.

27. O Agrupamento dá a conhecer aos pais a sua organização e modo de funcionamento?

Muitos pais não mostram interesse, mas penso que nunca lhes foi vedado qualquer acesso ao modo de funcionamento da escola e de todos os serviços prestados.

28. Conhece os documentos orientadores: Projeto Educativo; Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades; Plano de Melhoria? Como lhes teve acesso? Que opinião tem sobre cada um?

Como estou na Associação e como estou na escola, tenho acesso e conheço o Projeto Educativo, no geral. Em relação ao Regulamento Interno, até é facultado no início de cada ano letivo, um excerto das partes fundamentais, aos alunos e está na página da escola. Acredito que a maioria não o vá consultar, mas está disponível. O Plano Anual de Atividades também, mas o Plano de Melhoria, não conheço.

28.1. A Associação de Pais / EE é ouvida aquando da elaboração, ou avaliação de algum destes documentos orientadores? De quais? Qual a sua opinião a respeito?

Não costumamos ser ouvidos. Nós também elaboramos um Plano Anual de Atividades.

29. As opiniões dos EE são tidas em consideração? Em que aspetos considera fundamental considerar as opiniões os Pais / EE?

Eles, para serem mais atendidos, deveriam estar mais presentes, também. Agora, aquilo que eles vão mais referir na escola será a questão alimentar. É muito importante, mas não é isso que vai transformar e alterar a vida escolar do aluno, que vai proporcionar um melhor futuro.

30. Enuncie três medidas que entenda prioritárias para a Educação ou para este Agrupamento.

A alimentação, a preparação dos exames – eu sei que vai haver um esforço suplementar ao nível do português e da matemática – esperamos que seja uma boa medida, parece que há uma pequena lacuna ao nível do inglês, que deveria ser melhorada. Houve uma questão que os pais não gostaram, neste ano letivo, que foi a semana dos exames. A escola não escolheu a semana dos exames, que foi em maio, uma péssima altura. Não faz sentido os alunos do 2º e do 3º ciclo estarem uma semana sem aulas. Coincidiu com uma semana em que houve um feriado, num 3º período, que é pequeníssimo. As crianças sentiram-se de férias, foi muito tempo parado, num período tão pequenino, aí foi muito complicado. Sei que muitas escolas mantiveram o seu funcionamento, estiveram abertas. Se é uma questão de logística, a escola tem salas suficientes, pode organizar-se, dar trabalho aos alunos, isso seria muito importante.

31. Que outros aspetos ou experiências considera pertinente referir, acerca deste tema?

Penso também, que os horários poderiam ser revistos, a maioria dos alunos tem um horário alargado, no meu caso concreto, se tivessem uma manhã ou uma tarde por semana, extra, seria muito vantajoso. Acho que têm todos os dias 2 horas de almoço e não havia necessidade de terem tanto tempo para almoçar, os intervalos já são grandes, por si mesmo, se tentassem concentrar mais, poderiam ter mais uma manhã, ou uma tarde, para estudarem ou para descansarem e seria vantajoso. Nem todos os pais partilham desta opinião, porque alguns querem é que os filhos estejam o máximo de tempo na escola... A parca participação dos pais na vida escolar é, de facto, uma participação muito diminuta, deveriam preocupar-se mais. Penso que a escola está preocupada em responder a todas as necessidades, a estar presente a qualquer momento. Sempre que solicitei uma reunião com um Diretor de Turma, mesmo só para saber se estava tudo bem, sem nenhum assunto específico, fui atendida sem qualquer problema.

Este ano até aumentou a participação, houve muitos pais a solicitar esse atendimento com os Diretores de Turma, de forma a saberem a vida do seu educando, mas quanto à Associação de Pais, foi completamente diferente. Já não lhe dão importância, não participam.

5b) Transcrição da entrevista à Presidente da APEE do Território Educativo B

Codificação	Profissão	Nº de educandos	Nível de escolaridade do(s) educandos
B	Administrativa	2	Pré-escolar e 1º ciclo

1. O que o motivou a integrar a direção da associação de pais?

A direção da Associação de Pais de [REDACTED] é formada, segundo os estatutos, por um pai/encarregado de educação de cada escola. Os elementos são convidados pelo pai ou pela mãe que deixa de ter o filho naquela escola, que, portanto não pode continuar a ser e então fui convidada por ela para fazer parte da associação. Foi logo no primeiro ano do meu filho. Eu não conhecia nada, não conhecia professores, não conhecia rigorosamente nada. O que é que me levou? Primeiro, não disse imediatamente que não, nem disse imediatamente que sim. Falei em casa porque exige muito tempo e temos um ambiente familiar que também é muito importante para eles. O meu marido também sempre me apoiou, disse que ajudava no que fosse preciso e então aceitei porque acho que é muito importante o trabalho comunitário porque também não consigo dizer que não, quando me pedem alguma coisa... se tiver que ser, também sei dizer “não”, mas pronto, acho que é importante o trabalho e, ao mesmo tempo, me envolver também no meio, uma vez que era logo o primeiro. Vim com muito receio, e continuo, porque há sempre muitas coisas novas, mas nós vamos aprender. Mas gostei, pronto – pensei: “É uma experiência nova e vamos ver. Como eu tenho o menino, no meio escolar, vamos ver”. E pronto, foi assim.

2. Há quanto tempo é presidente da Associação de pais? Que processo o levou à presidência da associação de pais (eleição, convite...)? Fale-me da sua experiência neste cargo.

Presidente, mesmo, há dois anos, membro da direção, há três. Foi feita uma eleição. Entrei como secretária, estive um ano a fazer o que era preciso. Depois, o que é que levou à presidência, foi um conjunto de pais do mesmo género, todos para aprender, todos sabem alguma coisa. Eu penso que é o espírito de equipa. O que me levou à presidência? Sei lá! Alguém tinha que ser. Acho que tem a ver com a forma de cada um reagir, ou de ser empreendedor, ou de querer fazer, ou querer ajudar. Uns disponibilizam-se mais que os outros. Não é fazer mais, fazem o melhor que podem. Há sempre alguns que fazem mais que os outros; ou não é mais, é Cliques... Olhe, os meus colegas colocaram-me lá, deixaram aquele espaço em branco, para eu assinar e eu assinei – foi aquilo.

Se tem sido difícil, neste último ano foi muito mais fácil. O primeiro ano como presidente foi muito difícil, não tanto pelo relacionamento, nem pelo agrupamento, ... nós tínhamos era um trabalho que era o trabalho das AAAP. Foi muito difícil na medida em que era mesmo muito difícil gerir ... Mais tínhamos à volta de 14 ou 15 funcionárias, tivemos que despedir algumas. É uma questão muito grande. Mas pronto, o dinheiro não é nosso, é dos pais e isso torna-se muito difícil. Tentamos gerir a *nostra casa* o melhor que sabemos de gestão, quando é o dinheiro dos outros, torna-se mais difícil, ou pelo menos, é a responsabilidade maior, mas foi tudo feito. Graças a Deus, correu bem e deixámos esse tipo de serviços. Estávamos também um pouco a afastar-nos do trabalho que é a função da Associação de Pais. O nosso trabalho não é de todo gerir dinheiro, mas naquele caso vinha uma herança desse trabalho e tivemos que assumir. Depois, o protocolo com a Câmara mudou muito, as “regras do jogo” mudaram muito e nesse sentido tivemos que mudar um pouco, mas pronto. Nesse ano foi difícil, nesse sentido, fizemos uma gestão que, felizmente, correu bem. Despedimos as pessoas com indemnização, foi tudo muito bem feito, ficámos com boas relações de amizade, tudo muito bem, até ajudámos na nova contratação para a nova empresa, porque também é local, é uma associação local, e ajudámos, pelo menos demos o nosso feedback de colaboradoras nesse sentido. Foi uma carta de recomendação, ou pedir 1 opinião, como é que havia de ser o trabalho prático. Foi um *passar a pasta* muito especial porque é 1 trabalho muito específico e uma coisa é o protocolo, outra coisa é o trabalho no terreno e tentámos ajudar. Penso que tem corrido bem. Ficámos com a consciência tranquila, fizemos o nosso trabalho. Este último ano já foi mais o *Ser Associação de Pais*. É necessário estar atento à escola, às necessidades da escola, mais porque mudam as realidades e já foi um pouco mais centrado na responsabilidade e na função de *Associação de Pais*. Já deixámos os euros de lado, já não estávamos tão preocupados.

3. Que constrangimentos sente na sua ação como presidente da associação de pais?

O que eu acho mais difícil: primeiro é a gestão de conflitos, não é que haja muitos, mas quando há temos de os saber gerir, seja entre pais, educadores e professores, seja entre membros da associação. Quem está à frente tem sempre que gerir conflitos e por vezes é difícil. Depois, é “levar o barco ao melhor porto”, sem melindrar ninguém, dar razão a todos, mas não dar razão a nenhum, isso também é um pouco difícil. Se bem que não tenho muita razão de queixa, mas há sempre e também temos que evitar que o conflito chegue, quando o conflito chegar, já temos que estar sempre alerta, como se isto fosse uma coisa muito nossa – “e falta isto; e tem que se fazer aquilo, atenção que houve aquela reclamação da escola...” Temos que vestir muito a camisola, como se fosse muito nossa, senão, não se faz um trabalho. Ver como correu a reunião mensal, não, não é só a reunião.

4. Considera importante a participação dos EE na escola? Porquê?

Acho muito importante. A educação de uma criança não é só feita nem pelos pais, nem pela escola. É um trabalho de equipa. Tem que haver confiança, primeiro, entre o trabalho de uns e de outros. O professor criticar o pai... Sem confiança não se consegue trabalhar. Educar as crianças é um trabalho de equipa, é um trabalho de cada um na sua função, como educador, ou professor, ou como pai, cada um na sua função. Tem de ser um trabalho muito de equipa. Se é muito importante a presença do professor na escola, é muito importante a presença do pai em casa. Cada um no seu lugar, mas a trabalhar em equipa. As crianças, que são muito espertinhas para darem a volta à situação, se elas não virem que há coesão entre o pai e o trabalho do professor, não conseguem ter bom resultado e conseguem. É a função e a coesão entre os dois, a ligação.

5. Que tipo de apoio(s) presta esta associação de pais/EE?

Atualmente, nós decidimos, onde é mostrado o trabalho da associação de pais: é nas festas, também quando é pedida a nossa colaboração e quando é precisa alguma coisa que tem de ser uma associação, e não a escola, a fazer, apoio seja no que for. Neste último ano foi possível ajudar algumas infraestruturas, monetariamente, neste caso concreto, foi arranjada uma casa de banho. A associação de pais ajudou financeiramente nesse sentido. Agora, apoios em si, é pontual, em função do apoio que a escola precise vem ter com a associação. Não há aquela coisa: “Tens que ajudar...” normalmente é pontual.

6. A Direção incentiva, ou promove a atuação da Associação de Pais/EE? De que modo?

Não bloqueia, mas o “promove” é um termo muito forte. Se, por parte da Associação de Pais houver iniciativa, sem dúvida, promove. Se chamam muito a Associação de Pais, não acho que chamam muito a Associação de Pais, até porque chamar a Associação de Pais é dar a ideia de que é “chamar os pais ao barulho, vamos aqui ter um banzé”. A Associação de Pais não tinha problema nenhum em ser mais chamada, se bem que, quando é, e vou usar uma expressão um bocado forte, mas quando é do interesse da escola, quando a escola sente necessidade da Associação de Pais, vai-nos buscar, o que é mesmo assim, é natural porque nós estamos cá para isso. Mas também não bloqueia rigorosamente nada! Mas também não acho que haja iniciativa: “Vamos fazer aqui uma formação, será que os pais querem vir?” Eles chamam os pais, mas utilizar a Associação de Pais para promover, chamar os pais, não vejo que utilizem muito, como meio de comunicação, não vejo isso. Mas também não estou a dizer que bloqueiem, nada disso! São muito abertos, agora, o facto de promoverem, acho que se utilizar o termo “promover”, já tinham que fazer outras coisas. Trabalha em parceria, sim, mas não promove... Se apresentamos uma proposta, eles agarram, sem dúvida, mas se não apresentarmos, “tu estás no teu canto e eu estou no meu”. É um pouco assim.

7. Como é o envolvimento dos EE em relação ao Agrupamento?

Se nós pedirmos, eles envolvem-se, mas há muito aquela ideia: “Eles estão lá, eles que trabalhem!” Não é assim tão fácil quanto isso. Se pedirmos, não vou dizer que não há ajuda. Às vezes até dizem: “Ah! Se me tivessem dito, eu ajudava...” Mas, não é por “Se me tivessem pedido...” quem vem, deve vir com vontade de oferecer-se! E a gente sabe que numa associação, hoje em dia, cada um vive para o seu umbigo, está muito ocupado com as suas coisas, isso faz parte da sociedade. Não digo que não participem, em termos, sim, há uns mais, outros menos... Se calhar, participam mais na crítica! Também é natural do ser humano. Ainda se fosse construtiva... mas quando eu falo na crítica, é a crítica tipicamente portuguesa... Não digo que seja destrutiva, mas é aquela crítica que nem aquece, nem arrefece. Nós, neste momento, estamos naquela fase em que nem aquece, nem arrefece. Era preferível que fosse construtiva, sim. Há um ou outro, mas... e muitas vezes vêm ter

com a Associação de Pais quando precisam mesmo de alguma coisa, ou então, vão aí dizer: “Houve este problema e vocês não fizeram nada!” E nós dizemos: “Mas nós não soubemos...”. É isso.

8. A Associação de Pais motiva os EE a participar na vida do agrupamento? Como?

Podíamos fazer mais, mas também não temos muitas oportunidades para o fazer. É difícil, porque é preciso tempo, coerência. Neste momento, nós não vamos fazer uma coisa que não tenha interligação com a escola. Se a escola não pede, nós também não vamos pedir, nós também não vamos chegar à escola e dizer: “Vamos fazer isto e isto”. Porque é assim: a Associação de Pais não está no mesmo patamar da escola: a escola está ligeiramente acima. Nós estamos cá para servir a comunidade educativa e que rege a comunidade educativa é a escola. Se nos disserem: “Vocês podiam propor!” Se nós viermos aqui com uma ideia Supergira”, a escola é que sabe, a escola é que percebe. Estamos cá para servir a comunidade, não estamos cá para impor.

9. Os pais deveriam participar mais ativamente na vida da escola? Exemplifique.

Sem dúvida! Acho que devem envolver-se e participar. É a tal história!

10. Qual considera ser o maior entrave ao envolvimento dos pais na vida da escola? O que pensa que deveria ser feito para promover a participação dos pais?

O tempo e a vontade. Tempo, não há muito, mas, se não houver vontade, é que não há tempo nenhum. Acho que é o principal. É dos pais na escola, é dos pais na vida dos filhos, é no dia-a-dia dos filhos. É dos pais e é da sociedade em geral. Não há tempo para o outro. Neste caso, é para a escola. Eles vão para a escola, “A escola que os eduque, que eu pago é para isso!”

O que é que deveria ser feito?! É a tal história: sensibilização. Isso tem que ver já de lá muito atrás. Acho que é difícil. A sensibilização é muito bonita de se dizer, mas não é fácil “abrir a cabeça e por lá as ideias dentro”, não é. Penso que, se calhar, também pode ser agarrar os que têm alguma vontade e fazer trabalho para que os que não têm vontade, a encontrem, que desperte essa vontade neles, porque hoje em dia, se nós não despertarmos a vontade no outro, não é obrigando. Se para os filhos é uma carga de trabalhos ir para a escola, para o pai passa a ser. “Eles são uns chatos!” Penso que tem de se despertar a necessidade do próprio pai, como pai, de ir à escola, envolver-se. O pai tem de sentir essa necessidade. Se não houver isso, é muito difícil.

11. O que tem a dizer sobre a centralização das escolas e a constituição do presente Mega-Agrupamento?

Não foi muito aceite, toda a gente sabe disso. Da parte das freguesias, nem das próprias escolas, não foi de todo aceite. Nós estamos fragilizados, principalmente porque a sede ficou no sítio oposto.

12. Que diferenças destaca entre o funcionamento do anterior agrupamento de escolas e o atual Mega-Agrupamento?

É assim: acho que os meios pequenos, mesmo em relação à Associação de Pais, nos meios pequenos os pais pensam: “É a escola dos meus filhos, nós vamos ajudar, porque é só aquela escola.” No Mega-Agrupamento, dizem: “Amanhem-se, querem tudo à grande, agora...” No senso comum há muito essa ideia, quando é um ninho pequeno, chama-se mais um pai, mais um faxina, e tudo se faz. Quando é grande, não é bem assim. Se bem que aqui ainda não vemos a trabalhar tudo em fusão, ainda não estamos.

12.1 Que vantagens salienta? E desvantagens?

Acredito que quem cá está faz o melhor que consegue. Na cabeça das pessoas, agora, se é bom, ou se é mau, tem prós e contras. Não se pode dizer que é tudo bom, nem é tudo mau. Penso que uma das grandes desvantagens é essa: é o querer juntar tudo e há realidades de um território que são diferentes do outro. O próprio estilo de vida das pessoas é diferente, a nível demográfico, vê-se a diferença. Ainda é um bocadinho, se calhar há terras em que a distância geográfica não é tanta. No litoral, é tudo do mesmo género. Aqui não. Nós estamos perto de uma zona [REDACTED], é muito diferente! As pessoas são muito bairristas. [REDACTED] é muito bairrista, mas [REDACTED] também é muito bairrista. Isso também não ajuda. Meios e populações muito bairristas não têm abertura para que outros entrem. Vantagens, tem, porque muita gente junta consegue ter um impacto num pedido de uma coisa, até é mais a proporção é maior. Acredito que é possível ter mais-valias, a população, se calhar em relação a um conjunto de coisas que eu acredito que pode ajudar em relação a professores, com turmas, com a reestruturação e a gestão pode ser melhor.

13. O Agrupamento cria relações de confiança que promovem a comunicação com os EE?

É assim: se for entre a ação dos pais é uma coisa, eu como não tenho aqui nenhum filho, não sei. Em relação aos jardins, é um bocadinho à parte. É a tal história: *Criar relações*. Eles não fecham relações, são muito abertos, criam algumas relações, se houver problemas com os filhos, chamam, promovem uma ou outra formação. O promover implica muita coisa, é um marketing. Também não acho que seja uma coisa: *Vamos fazer uma ou outra coisa, talvez com os alunos do 9º ano*, ou aquela atividade específica, não daquela escola. Chamam-se os pais e dá jeito. É o que me parece, mas isto também é a minha opinião.

14. E quanto à competência e dinâmica da Direção? Mostra-se acessível, na relação com os pais? Exemplifique.

Eu acho que a nível de direção, temos pessoas que “vestem a camisola, são sensíveis aos apelos, ou às questões que lhes são colocadas, tentam dar sempre resposta, pronta, eficaz e com alguma rapidez, isso sem dúvida, mas claro que têm o seu método de trabalho e aí ninguém mexe. Trabalhar por ali. Por um lado isso é bom, porque são autênticas, porque são verdadeiras e se a pessoa entende que não está correto, é previsível, a gente já sabe. Já sabemos que a resposta é aquela. Isso é bom, porque assim consegue-se trabalhar. São sensíveis, sem dúvida, são dinâmicas e o facto de vestirem a camisola já é uma grande motivação porque fazem o melhor, disso não tenho dúvida. Agora, serem sinceras e corretas, isso também é bom. Tem vantagens e desvantagens, como tudo, mas é bom.

15. O que pensa da atuação dos Serviços de Psicologia, Orientação e Apoio Educativo? Os apoios e complementos educativos respondem às necessidades?

Eu ainda não tive necessidade, mas nós notamos que não havia verba no Agrupamento e a Associação de Pais ajudou, penso que havia duas psicólogas, e a Associação de Pais ajudou numa, ou a meio tempo, a pagar, ou algo do género. Eu acho que é muito importante a psicologia na escola, sem dúvida, mas não é só para dizer que há. É importante para os miúdos irem lá, para os pais irem e os encaminhar, não só porque é assim. Eu acredito que num universo de tantos miúdos uma psicóloga, ou duas psicólogas, a meio tempo, fazem pouco, ou nada. Acho que é importante o alertar os pais e os miúdos para uma necessidade, não acredito que seja a solução, acredito que seja o despertar, uma sensibilização – *esta criança está com isto, ou aquilo, é do foro psicológico, a relação em casa, como é que é? Mesmo a relação com os colegas...* Isto, serviços estatais gratuitos, que consigam orientar, é muito importante na escola haver e saber perceber até que ponto aquilo é só falta de disciplina, ou se é do foro psicológico, e mesmo do relacionamento em casa, perceber se é com os pais, se é com os irmãos, se é com um primo, se é com a avó, isso é muito importante. Acho muito importante haver serviços de psicologia na escola, mas não para uma solução. Pelo que me apercebo, o psicólogo na escola não é para solucionar, é para alertar. Por vezes, os pais perguntam: *A psicóloga!? De que é que aquilo valeu?* Não é o que aquilo valeu, porque depois é aquela coisa: *Está lá o psicólogo, ele toma conta dele!* Despertar a consciência da criança, dos pais, ou do meio envolvente, para estarem alerta, quando se precisa de um acompanhamento específico e depois ir, levar. Não se pode, é impensável que o acompanhamento psicológico seja feito numa escola, com um psicólogo que tem tantas crianças a seu cargo. E, se calhar, os professores também precisam e o relacionamento de miúdos e professores, os pais também deviam ter uma ajuda... Por isso, se responde às necessidades, na minha opinião, responde. Eu quero acreditar que sim, está alerta para todas as crianças, mas não é essa a solução, é o alerta. A solução tem que ser dada depois, em casa, ou em serviços específicos. Isto é a minha opinião. Vejo o psicólogo da escola, não vejo a pessoa que vai lá.

16. Os Serviços de Ação Social Escolar (escalões; refeições e transportes) são eficazes?

É assim, o serviço até pode estar bem montado, o método até pode estar bem montado, mas o que parece muitas vezes, é que como é tudo lá, há aquelas “trocas e baldrocas” e a gente vê que pais que têm um bom emprego, mas no IRS declaram pouco, depois são abrangidos. Eu acredito, aqui, é que quando a gente fala de os serviços de ação social, o que devia ser feito, é que não fosse só da Segurança Social, do que o Estado diz que é. O “social” é conhecer, o meio social, a realidade da criança, não vem com a lancheira, não vem vestida convenientemente, então vamos ver: “Ok, esta criança!” A escola, junto com a comunidade, poder interagir e dizer: “Esta criança precisa mesmo de escalão”. Se percebeu que um pai até não precisa do escalão que tem, até tem três filhos, uns bons carros, trabalho e os miúdos andam bem vestidos e até têm atividades e não parece que haja falta monetária, ok, vamos agir! É muito ver a realidade. Uma coisa é o método. Eu acho que esse social tem de ser um social da realidade, não de métodos e de gabinetes. Apesar de ter de haver um método e alguma coisa implementada estatalmente, era importante, em cada escola, junto com a comunidade

– porque a escola não tem capacidade para isso – o professor alertou, então vai-se junto da comunidade, ver se existe resposta junto de instituições, como a S. Vicente de Paulo, ok, vamos analisar, realmente, passa-se isto, tem dificuldade, ou não tem... chamar a mãe e tentar mais, não ser só aquele método. As pessoas não estão dentro de uma jaula, podemos ir discretamente, sem melindrar as pessoas, haver forma de solucionar, socialmente, ser útil.

17. Os serviços administrativos funcionam bem?

Não digo que funcionem mal, mas, quando há muito volume, bloqueiam, como todos, acho eu. Sei que as coisas dos almoços têm dado muitas chatices, nos jardins e tudo, porque são muitas crianças. Há poucos recursos para muito trabalho e, às vezes, bloqueia. Agora, nunca dei conta que não fizessem o seu melhor e quando a gente vê que há boa vontade e que fazem o seu melhor, já é meio caminho andado para que a gente “desculpe” o que possa correr menos bem. Em relação ao anterior agrupamento, ouço o que os outros dizem, mas termo de comparação, não tenho, agora, claro, quando é focado, é como eu digo, quando é uma coisa mais só nossa, é pequenina, funciona melhor, porque é feito, criado à medida daquela realidade apenas.

18. Quanto ao refeitório e ao bar, qual é a sua opinião? Já almoçou na escola? Com que frequência o tem feito?

Já fui ao refeitório, não sei se alguma vez comi, mas já fui. Sei que o refeitório é muito barulhento, penso que também tem a ver com a acústica da sala, não é só dos miúdos, é normal que os miúdos queiram conversar. Devia-se criar, mas isso é uma questão de criar, com o tempo: “A partir daqui, é mesmo silêncio!” As pessoas deviam perceber que o horário da refeição é para comer com calma, digerir os alimentos. O barulho é da porta para fora. Lá fora gritam e brincam, aqui dentro podem conversar, mas é como a gente faz em casa: o diálogo e não a excentricidade de ter saído da sala de aula. Deveria cultivar-se um bocadinho isso. A nível de refeições, tem anos melhor que outros, mas isso é outra conversa. A nível de bar, as refeições que não são tomadas, como não se come ali, vai-se comer, penso que já têm normas, que tem de haver mesmo, e acho que isso é muito importante (o bar estar fechado na hora do almoço).

19. Há segurança e um bom acompanhamento dos alunos na escola?

Há acompanhamento, há quem esteja por ali, os alunos não estão desprezados. O termo “desprezo” não pode ser utilizado. Há pessoas que estão, mas, se é seguro, ou não, se não estiver ninguém ao pé do portão, é fácil sair. O portão, das 7h30 às 8h30, não está fechado, uma criança pode entrar e depois vir alguém chamá-lo, o miúdo desaparecer e quando derem conta é às 9h, quando não entrar na sala de aula. Felizmente, não houve nenhum caso, mas pode acontecer. Não há meios, compreende-se, mas, ao nível da ligação, fala-se em pais que não querem pôr aqui os filhos no 1º ciclo, que, em relação aos outros, é muito diferente. As crianças vêm muito do “ninho”, os meus são “lascarinos”, acredito que não lhes vai fazer tanta diferença, mas há miúdos que não são independentes, que são muito sensíveis, há alguns que ainda se defendem e há outros que não o fazem. Acredito que, apesar de haver um bloco à parte, apesar de haver horários à parte, quem vier às 7h30 da manhã há uma sala onde ficar, mas é preciso encaminhá-lo imediatamente. Quando ele passa o portão, dizer para ir para a sala e ver se o miúdo foi lá ter. Isso é importante. Felizmente, ainda não tivemos nenhum problema, mas algum dia pode haver e depois, é responsabilidade de quem? É do pai, porque a escola só está aberta a partir das 8h30 da manhã – é uma verdade, mas o pai tem a ideia de que deixou na escola e a escola toma conta.

20. Quais são, para si, as finalidades e funções da escola?

A escola serve para acompanhar o desenvolvimento da criança e dar-lhe meios ou desenvolvimento técnico, ou temático, específico, de carácter letivo. Mas, quando se diz “acompanhar o desenvolvimento”, é transmitir esses conhecimentos, os saberes escolares, uma vez que faz parte do desenvolvimento, tem de estar alerta para o desenvolvimento da criança, em trabalho com o pai. Não é o pai que transmite os conhecimentos da escola, o pai não tem que o fazer, se o miúdo for para casa com dúvidas no trabalho, o pai diz para perguntar ao professor. Agora, quanto ao desenvolvimento, uma vez que é conjunto, é em casa e é na escola, cabe, para além de lhe dar os conhecimentos, também estar alerta para esse desenvolvimento, juntamente com a casa e alertar, uma vez que supostamente são pessoas que têm um conhecimento maior do desenvolvimento da criança, porque têm outros conhecimentos e trabalham com muitas crianças.

21. Considera que a direção do Mega-Agrupamento de escolas está a saber responder às expetativas dos pais?

A direção, em si, até pode estar, mas, muitas vezes, as normas que o Estado, ou o Ministério da Educação impõe, é que não estão. Depois, os pais queixam-se na escola, na direção da escola, mas a direção não tem culpa, só trabalha com o que lhe dão. Agora, eu acredito que em relação ao Mega-Agrupamento, o esforço que está a ser feito é muito importante e acredito que os pais estão bem servidos, mas há pais que nunca estão servidos. Os que tiverem consciência, acredito que sentem o esforço que a direção do Mega-Agrupamento faz para corresponder às expetativas e fazer o melhor e há confiança, eu penso que sim.

22. Na sua opinião, o Agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento de estudos? Justifique.

Tenho a ideia de que sim. E ajudam depois no encaminhamento, quando saem do 9º ano. Tenho sobrinhos que agora vão sair do 9º ano e a ideia que tenho é “sim”. E mesmo face ao privado, que é tanto a guerra dos públicos, ou privados, acredito que a escola tem um esforço de preparar. Cria-se aquela relação – “Passaste por aqui, espero que tenhas um bom caminho, ajudei-te até agora, quero que continues e depois dá feedback”. Existe essa ligação de amizade, também para o futuro da criança. Eu acredito.

23. Teve conhecimento de alguma situação sobre alguns pais retirarem os filhos deste Mega-Agrupamento? Sim, tive.

23.1 Se sim, tem conhecimento dos motivos invocados para a(s) transferência(s)?

Muitos deles, pela segurança, a maioria, porque os portões estão abertos, porque “não toma conta”. Também tem a ver com a educação, não tanto dos professores. É mais com as auxiliares, nos recreios, com o clima de respeito, nomeadamente para com os mais velhos, que se cria em relação aos auxiliares, acho que não existe um clima de respeito. Se bem que cada auxiliar é um auxiliar, existe um ou outro que consegue impor um clima de respeito, nota-se isso, mas há pessoas com quem isso não acontece. Tem havido pais que já “N” vezes chegaram a dizer que o miúdo chamou nomes à auxiliar e ela nem ligou, porque relativizou. Mas, até que ponto o não ligar, o relativizar, o castigo corretivo, pedagógico não lhe fazia bem... Acho que é um pouco por aí, que os pais tiram os filhos.

23.2 Quais o(s) estabelecimento(s) de destino? São os colégios privados. Alguns, também para o profissional.

24. A direção do Agrupamento revela preocupação em responder cabalmente às questões e/ou reclamações dos EE? Presta um atendimento cortês e eficaz?

Politicamente, são, impecáveis! Têm um ar de quererem ficar sempre bem; só não fazem, se não puderem – acredito nisso e tenho essa confiança, só se não puderem. Ou, então, se entenderem que não é importante, ou relevante a reclamação que nós, pais expomos, e explicam que a situação não foi assim tão grave. Mas, nem que seja só para ficar bem, politicamente, atendem-nos. Se entenderem que é um problema, preocupam-se e ajudam. Mas “cabalmente” é “muito a sério” e aí tentam fazer e se entenderem que é para mudar, eles mudam, fazem força para isso e conseguem, se metem uma ideia na cabeça, vão até ao fim e isso é muito bom – a persistência. Outras vezes, entendem que não é assim tão importante, é como a questão da segurança, das 7h30 às 8h30 não é da responsabilidade da escola, mas os pais precisam e depois, se foge uma criança e há um problema qualquer, o pai diz que é da escola, a escola diz que é do pai, gera-se um mau clima.

25. As instalações da escola revelam uma boa manutenção, segurança, higiene e conservação?

Fazem o melhor que podem, dentro das verbas que têm, mas há aí espaços que precisam de ser intervencionados e eles têm consciência disso – o ginásio, o refeitório, acusticamente também deveria ser, porque o problema do refeitório também é “se aquele falou mais alto, o outro já não ouviu, fala mais alto ainda e gera-se uma onda de ruído que é uma coisa ensurdecadora, acredite. A própria cozinha, o chão da cozinha é escorregadio, estão lá as válvulas de esgoto à mostra, eu não sou técnico de vigilância nessa área, mas sim, percebe-se que isso não está bem. Eles não fazem mais porque não podem. Se calhar, com parcerias, com outras empresas que não se importavam de dar, mas acredito que o agrupamento não quer dizer que não consegue fazer face às necessidades, porque admitir que pediu a uma empresa para fazer algo é admitir que não tem forma de gerir, não são autossuficientes, têm de pedir ajuda ao exterior e isso é uma fragilidade. Passar isso para fora também é uma fragilidade para o agrupamento. Torna o agrupamento frágil, expõe.

26. O Agrupamento divulga eficazmente as atividades que supõem envolvimento dos EE?

Não há muitas. Não pedem muito, acredito que não podem envolver muito os pais, que, por vezes, são inconvenientes. As que há, sim, divulga, mas há falta de marketing.

27. O Agrupamento dá a conhecer aos pais a sua organização e modo de funcionamento?

Não escondem, se lhes perguntarem, dizem, mas não me parece que sejam transparentes. É a tal história, não são muito abertos. Não é que tenham alguma coisa a esconder, mas a gente, se não se expuser muito, está mais resguardada, se a gente se expõe demasiado, nota-se a fragilidade. É normal que trabalhem assim. Quem está exposto ao público tem de se resguardar um bocadinho porque depois pode ser atacado por fragilidades que não quer mostrar. Isto não é uma crítica, tem de ser assim.

28. Conhece os documentos orientadores: Projeto Educativo; Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades; Plano de Melhoria? Como lhes teve acesso? Que opinião tem sobre cada um?

Conheço, porque pertenço ao Conselho Geral. Se não pertencesse, não conhecia. Na estrutura do Conselho Geral, nós ficamos a conhecer, não como mãe, mas só porque pertenço à Associação de Pais e ao Conselho Geral, onde estamos três elementos da Associação de Pais. Aí são muito claros, muito transparentes, mas para os pais em geral, não. Não sei até que ponto há interesse em todos os pais saberem tudo. Uma coisa é dizer: “A Associação de Pais representa os pais e se calhar até chega”, para não se meter muita gente ao barulho.

O Projeto Educativo tem temas interessantes, que vão motivando, com novidades. O Plano Anual de Atividades é denso, uma vez que querem fazer coisas que cativem as crianças, de forma interessante, é exaustivo para os alunos, para os pais. O Regulamento Interno precisa de ser revisto, em geral, porque a realidade também muda – o facto de sermos Mega-Agrupamento – há coisas que têm de ser revistas, pequenos detalhes, não está de todo desatualizado, precisa é de melhorar, para depois conseguir com normas mais atuais, de forma a não forjar nenhuma. Quanto ao Plano de Melhoria, é muito importante fazer o balanço, uma autoavaliação da escola, da dinâmica e cada ano tentam melhorar os aspetos que foram menos bons nos anos anteriores, nomeadamente os resultados, tenta-se apostar nesses aspetos.

28.1. A Associação de Pais / EE é ouvida aquando da elaboração, ou avaliação de algum destes documentos orientadores? De quais? Qual a sua opinião a respeito?

Sim, a dar opinião, sim, penso que é muito importante, no Conselho Geral, ficarmos a conhecer. Já nos deram os resultados, se houvesse mais um bocadinho da transmissão dessa preocupação, mais divulgação, os pais tinham mais consciência do trabalho que é feito aqui.

29. As opiniões dos EE são tidas em consideração? Em que aspetos considera fundamental considerar as opiniões os Pais / EE?

São tidas em consideração, as opiniões são ouvidas, mas muitas vezes são justificadas com argumentos como “não é exequível”, mas, sim, são ouvidas e são esclarecidas, se não são tomadas em conta, são esclarecidas. No caso concreto deste Agrupamento, os pais deviam ser mais ouvidos em relação à segurança das crianças. Isso assusta, garantir que a criança está segura na escola, apesar de confiarem, a nível letivo e de transmissão de conhecimentos, a nível de segurança, não. Eu própria, que vou pôr o menino aqui, tenho um bocadinho de receio, não só para que a escola dê segurança, até porque ele é traquina, mas é por aí.

30. Enuncie três medidas que entenda prioritárias para a Educação ou para este Agrupamento.

São coisas que eles também gostavam, mas não podem. É a segurança – volto a bater na mesma tecla, mas tem de ser. São também os espaços exteriores, não tanto cá dentro – a manutenção / requalificação dos espaços. Outra que me parece importante é o marketing – a imagem que passa para fora, mostrar o trabalho que fazem para que todos percebam que aqui não é só para cumprir horários e programas, que há mais. Deviam fazer mais marketing da escola. Mostrar o que se faz, para os pais ficarem a saber o que se cá faz, para darem valor. Quando aparece uma atividade, por exemplo, fez-se uma exposição e foram meses a trabalhar para o trabalho que lá aparece, ou celebrou-se o dia de alguém, ou o dia do Bolinho, ou o Carnaval – o trabalho que se fez antes não é falado. As pessoas também não querem pedir aos pais. Mas é para promover a própria escola. Não é tanto para dizer o que deveria ser mais feito, é a promoção das atividades da escola, para os pais terem noção que isto é um trabalho contínuo.

31. Que outros aspetos ou experiências considera pertinente referir, acerca deste tema?

Acho que ficou tudo dito.

ANEXO 6

- Análise de conteúdo das Entrevistas aplicadas

Quadro 14 - Análise de conteúdo das Entrevistas

Categorias	Indicadores	Unidades de registo	Presidente de APEE
A. Papéis dos EE nos órgãos da escola	A ₁ Justificação para assumir a presidência de uma APEE	“Eu fazia parte dos órgãos da Associação de Pais; a presidente demitiu-se numa reunião e [o cargo] foi-me quase que imposto (...) é um papel que ninguém quer desempenhar”	A
		“(…) aceitei porque acho que é muito importante o trabalho comunitário, também não consigo dizer que não, quando me pedem alguma coisa... se tiver que ser (...) acho que é importante o trabalho e, ao mesmo tempo, me envolver também no meio (...) Vim com muito receio, e continuo, porque há sempre muitas coisas novas, mas nós vamos aprender (...) pensei: <i>É uma experiência nova e vamos ver. Como eu tenho o menino, no meio escolar, vamos ver</i> ”.	B
	A ₂ Experiência no cargo de presidente da APEE	“Estou há 3 anos. Não houve eleição, a Direção apresentada foi aprovada (...) Um convite quase que imposto (...)” “Tentamos estar presentes, sempre que solicitadas pela direção e dar continuidade ao trabalho.”	A
		“O 1º ano como presidente foi muito difícil, não tanto pelo relacionamento, nem pelo agrupamento, (...) o trabalho das AAAP (...) era mesmo muito difícil gerir (...)” “Este último ano já foi mais o <i>Ser associação de pais</i> . É necessário estar atento à escola, às necessidades da escola (...) e [o trabalho] já foi um pouco mais centrado na responsabilidade e na função de <i>Associação de Pais</i> . Já deixámos os <i>euros</i> de lado.”	B
	A ₃ Constrangimentos ao papel de presidente da APEE	“A falta de apoio dos pais (...) não querem saber disto, chegam a perguntar: <i>Para que é que serve a Associação de Pais?</i> Mas, quando falha alguma coisa, somos nós logo os visados.”	A
		“O que eu acho mais difícil é a gestão de conflitos, (...) quando há, temos de os saber gerir, seja entre pais, educadores e professores, seja entre membros da associação. Quem está à frente tem sempre que gerir conflitos e por vezes é difícil. Depois, é <i>levar o barco ao melhor porto</i> , sem melindrar ninguém (...) e também temos que evitar que o conflito chegue (...) temos que estar sempre alerta (...) Temos que vestir muito a camisola, como se fosse muito nossa.”	B

	A ₄ Potencialidades da participação dos EE nos órgãos da escola	“É fundamental [a participação dos EE].”	A
		“A educação de uma criança não é só feita nem pelos pais, nem pela escola. É um trabalho de equipa.”	B
B. Envolvimento / participação	B ₁ Formas de envolvimento dos pais / EE na escola	“É muito pouco. Nem que fosse participar nas reuniões, estarem presentes, seria fundamental. Nas reuniões de notas são assíduos, vêm. Para além disso, não os vejo com muita envolvimento em tudo o que tem a ver com a vida escolar.”	A
		“Se nós pedirmos, eles envolvem-se, mas há muito aquela ideia: “Eles estão lá, eles que trabalhem!” (...) Se calhar, participam mais na crítica! (...) Ainda se fosse construtiva (...)”	B
	B ₂ Constrangimentos à participação dos EE na escola	“Penso que o não se envolverem, tem a ver com o facto de acharem que nós, Associação de Pais, não temos um papel fundamental, não percebem a importância da Associação de Pais, isto para não querer dizer que não se preocupam com a vida do seu educando, porque o importante, para muitos pais, é virem receber as notas.”	A
		“O tempo e a vontade. Tempo, não há muito, mas, se não houver vontade, é que não há tempo nenhum.” “(...) tem de se despertar a necessidade do próprio pai, como pai, de ir à escola, envolver-se. O pai tem de sentir essa necessidade. Se não houver isso, é muito difícil.”	B
C. Representações da escola	C ₁ Competência da direção	“Eu vi todo o empenho por parte da Direção, em tentar resolver.”	A
		“Tentam estar próximos dos problemas e resolvê-los da forma que conseguem, não vou dizer que seja sempre da melhor forma.” “Eu acho que se esforçam para isso [saber responder às expectativas dos pais] mas há pormenores que acabam por falhar.”	B
	C ₂ Sensibilidade da direção	“A Direção tem estado muito alerta e tem estado preocupada com os assuntos. Penso que sim, o atendimento é cortês, embora os pais não procurem tanto o atendimento da Direção - vão mais à Secretaria, ao Diretor de Turma.”	A
		“(...) a nível de direção, temos pessoas que <i>vestem a camisola</i> , são sensíveis aos apelos, ou às questões que lhes são colocadas, tentam dar sempre resposta pronta, eficaz e com alguma rapidez, (...) mas claro que têm o seu método de trabalho e aí ninguém mexe.”	B
	C ₃ Vantagens da criação do Mega-Agrupamento de escolas	“A nível de vantagem, ainda este ano participei na inauguração da Bienal das Artes, em que participam ambas as escolas. A nível de eventos, acho que é melhor, é mais fácil a divulgação, há uma maior visibilidade, acredito que aí seja uma vantagem.”	A
		“ (...) muita gente junta consegue ter um [maior] impacto num pedido (...) a proporção é maior (...) em relação a um conjunto de coisas que eu acredito que pode ajudar em relação a professores, com turmas, com a reestruturação e a gestão pode ser melhor.”	B

	C ₄ Desvantagens da criação do Mega-Agrupamento de escolas	“(…) professores que eram de uma escola e de outra (...) A minha filha tinha uma diretora de turma, que tinha exclusivamente a turma dela (...) nesta escola, [estava] muito pouco tempo com os alunos, era uma diretora de turma pouco presente, porque o horário assim o implicava.”	A
		“(…) uma das grandes desvantagens é essa: é o querer juntar tudo e há realidades de um território que são diferentes do outro. Meios e populações muito bairristas não têm abertura para que outros entrem.” “Nós estamos fragilizados, principalmente porque a sede ficou no sítio oposto.” “(…) quando é uma coisa mais só nossa, é pequenina, funciona melhor, porque é feito, criado à medida daquela realidade apenas.”	B
	C ₅ Serviços oferecidos pela escola	“(…) houve mães que não colocaram os filhos neste agrupamento por terem necessidade dos Serviços de Psicologia. (...) havia até 2 psicólogas, embora elas, segundo sei fazem 20 horas semanais, para as escolas, a tempo parcial. (...), não respondem às necessidades.” “[O SASE] funciona diretamente ligado com a Segurança Social; se é justo, não posso dizer (...)” “[Os serviços administrativos] funcionam Muito bem. (...) O pessoal, acho que é muito competente, é muito prestável. As pessoas têm sido as mesmas ao longo dos anos.” “O serviço de refeições funciona muito mal, a nível de qualidade – é o maior problema; as nossas Assembleias Gerais, basicamente, resumem-se às refeições.”	A
		“(…) uma psicóloga, ou duas psicólogas, a meio tempo, fazem pouco, ou nada. Acho que é importante o alertar os pais e os miúdos para uma necessidade, não acredito que seja a solução, acredito que seja o despertar, uma sensibilização (...) se responde às necessidades, na minha opinião, responde.” “[Os serviços administrativos] quando há muito volume, bloqueiam (...) as coisas dos almoços têm dado muitas chatices, nos jardins e tudo, porque são muitas crianças. Há poucos recursos para muito trabalho.” “[O refeitório] é muito barulhento, penso que também tem a ver com a acústica da sala.”	B
	D. Expetativas em relação à escola	“[A função da escola] é preparar os meus filhos para o futuro; gostaria que estejam o melhor preparados possível, não só a nível académico, como a nível de pessoas.” “(…) é muito importante ter bons professores.” “Os alunos participam em feiras de estudos, em que ficaram muito esclarecidos sobre cursos, que nem sequer sabiam que existiam, escolas, para prosseguirem os seus estudos.”	A
		“A escola serve para acompanhar o desenvolvimento da criança e dar-lhe meios ou desenvolvimento técnico, ou temático, específico, de carácter letivo.”	B

E. Princípios / regulamentos do Agrupamento	E ₁ Percepções acerca da organização escolar	“Muitos pais não mostram interesse [acerca da organização e modo de funcionamento da escola], mas penso que nunca lhes foi vedado qualquer acesso ao modo de funcionamento da escola e de todos os serviços prestados.”	A
		“Quem está exposto ao público tem de se resguardar um bocadinho porque depois pode ser atacado por fragilidades que não quer mostrar.” “Os [pais] que tiverem consciência (...) sentem o esforço que a direção do Mega-Agrupamento faz para corresponder às expetativas e fazer o melhor e há confiança (...)”	B
	E ₂ Conhecimento dos documentos estruturantes do Agrupamento	“Como estou na Associação (...) tenho acesso e conheço o Projeto Educativo, no geral. Em relação ao Regulamento Interno, até é facultado no início de cada ano letivo, um excerto das partes fundamentais, aos alunos e está na página da escola. (...) O Plano Anual de Atividades também, mas o Plano de Melhoria, não conheço.” “Não costumamos ser ouvidos [aquando da elaboração, ou avaliação dos documentos orientadores] Nós também elaboramos um Plano Anual de Atividades.”	A
		“Conheço, porque pertenço (...) ao Conselho Geral. Aí são muito claros, muito transparentes, mas para os pais em geral, não. Não sei até que ponto há interesse em todos os pais saberem tudo. [Somos solicitados] a dar opinião, (...) é muito importante (...) ficarmos a conhecer. Já nos deram os resultados, se houvesse mais um bocadinho da transmissão dessa preocupação, mais divulgação, os pais tinham mais consciência do trabalho que é feito aqui.”	B
	E ₃ Prioridades de melhoria na escola	“[Medidas prioritárias:] A alimentação, a preparação dos exames, (...) os horários poderiam ser revistos. Acho que têm todos os dias 2 horas de almoço e não havia necessidade de terem tanto tempo para almoçar, poderiam ter mais uma manhã, ou uma tarde, para estudarem ou para descansarem e seria vantajoso.”	A
		“[Prioridades] São coisas que eles também gostavam, mas não podem. É a segurança (...) São também os espaços exteriores (...) a manutenção / requalificação dos espaços. (...) [e] é o marketing – a imagem que passa para fora, mostrar o trabalho que fazem para que todos percebam que aqui não é só para cumprir horários e programas, que há mais (...) a promoção das atividades da escola, para os pais terem noção que isto é um trabalho contínuo.”	B

ANEXO 7

- Tabulação dos dados dos Inquéritos por Questionário

Respondente	Catarerização dos respondentes				Escala de resposta: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente; NS - Não sei																					
	Território	Género do EE	Habilitações literárias do EE	Nível/Ciclo do educando	Questões																					
					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
1	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	Pré-escolar	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	2	3	4	3	3	1	4	NS	NS	NS
2	Agrup.A	Masculino	Ens Secundário	Pré-escolar	3	5	5	5	3	5	5	4	4	4	3	5	NS	4	4	4	4	2	4	NS	NS	NS
3	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	Pré-escolar	3	5	5	5	3	5	5	4	4	4	3	5	NS	4	4	4	4	2	4	NS	NS	NS
4	Agrup.A	Masculino	Ens Secundário	Pré-escolar	2	2	3	5	3	4	5	5	4	5	3	4	5	4	4	5	5	1	2	4	4	3
5	Agrup.A	Feminino	2º CEB	Pré-escolar	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	NS	4	NS	4	4	4	4	3	4	4	4	NS
6	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	Pré-escolar	5	4	5	5	5	4	5	5	NS	1	4	5	3	5	5	5	4	1	4	3	4	NS
7	Agrup.A	Masculino	3º CEB	Pré-escolar	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	1	4	4	4	NS
8	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	Pré-escolar	4	4	4	4	4	3	3	4	NS	4	3	4	NS	3	4	4	4	1	4	NS	4	NS
9	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	Pré-escolar	3	4	2	4	2	NS	4	3	NS	NS	NS	4	NS	3	3	3	4	2	3	1	NS	NS
10	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	Pré-escolar	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	NS	3	NS	3	4	4	3	2	3	NS	NS	NS
11	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	Pré-escolar	2	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	NS	3	3	3	3	2	4	NS	NS	NS
12	Agrup.A	Feminino	3º CEB	Pré-escolar	4	4	4	4	NS	4	4	4	4	4	NS	4	3	4	4	4	4	1	4	3	4	NS
13	Agrup.A	Masculino	Ens Superior	Pré-escolar	NS	4	3	4	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
14	Agrup.A	Masculino	3º CEB	Pré-escolar	4	4	4	5	3	4	5	4	5	NS	4	4	NS	4	NS	4	5	2	5	NS	NS	NS
15	Agrup.A	Feminino	3º CEB	Pré-escolar	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	2	4	3	3	NS
16	Agrup.B	Masculino	Ens Superior	Pré-escolar	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	5	4	4	2	4	NS	4	4
17	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	Pré-escolar	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	5	5	1	4	2	3	5
18	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	Pré-escolar	NS	4	3	5	2	NS	3	4	4	5	5	4	NS	NS	4	NS	4	2	4	NS	NS	NS
19	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	Pré-escolar	1	4	2	4	4	4	4	3	3	1	4	4	1	3	3	3	4	2	4	3	3	4
20	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	Pré-escolar	4	4	4	4	2	3	NS	4	NS	4	NS	3	3	4	4	4	NS	1	3	NS	NS	NS
21	Agrup.B	Masculino	Ens Superior	Pré-escolar	5	5	4	5	4	4	NS	4	4	4	3	4	1	4	4	5	4	NS	4	3	4	NS
22	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	Pré-escolar	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	NS	4	NS	NS	NS	NS	4	1	5	NS	4	NS
23	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	Pré-escolar	3	2	4	4	2	3	5	4	NS	5	2	3	3	3	4	4	4	2	4	NS	NS	3
24	Agrup.A	Feminino	2º CEB	1º CEB	4	4	4	5	4	3	5	4	4	5	4	4	3	4	4	5	5	1	5	3	4	3
25	Agrup.A	Feminino	1º CEB	1º CEB	2	2	NS	1	1	1	1	2	NS	5	1	5	NS	4	NS	5	5	NS	5	NS	NS	NS
26	Agrup.A	Feminino	3º CEB	1º CEB	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
27	Agrup.A	Feminino	1º CEB	1º CEB	4	4	3	4	4	3	5	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	1	4	4	3	3
28	Agrup.A	Feminino	3º CEB	1º CEB	3	3	3	4	3	2	5	3	3	4	3	4	2	4	4	4	4	1	4	4	4	3

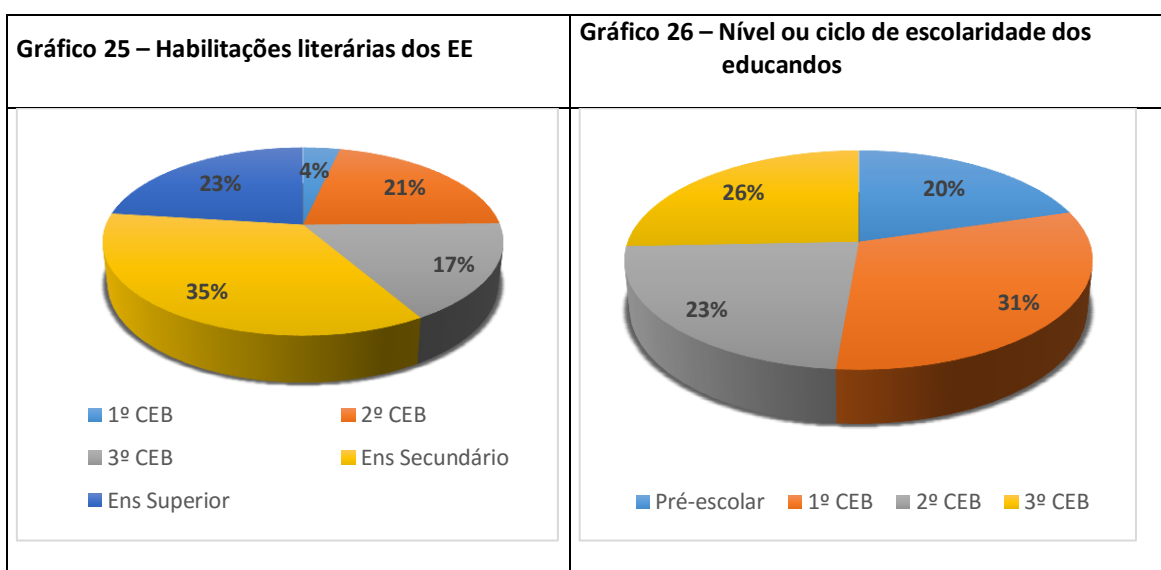
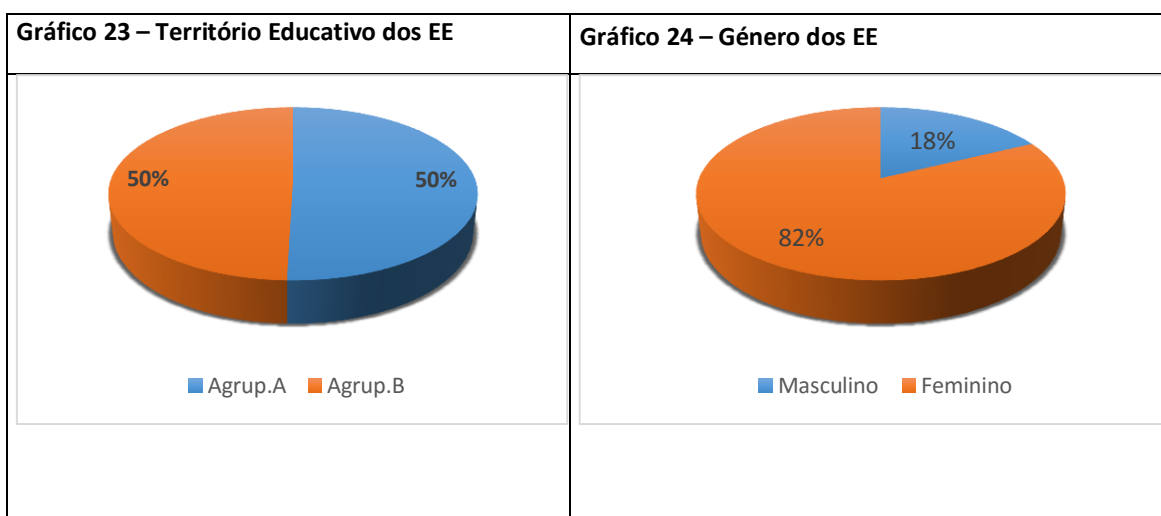
Respondente	Categorização dos respondentes				Escala de resposta: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente; NS - Não sei																					
	Território	Género do EE	Habilitações literárias do EE	Nível/Ciclo do educando	Questões																					
					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
29	Agrup.A	Masculino	2º CEB	1º CEB	2	1	3	5	5	1	5	2	1	NS	5	NS	NS	NS	NS	4	NS	1	1	NS	1	5
30	Agrup.A	Feminino	1º CEB	1º CEB	4	4	4	4	4	3	5	4	4	3	NS	4	3	4	4	4	4	1	4	NS	4	3
31	Agrup.A	Masculino	Ens Secundário	1º CEB	1	3	1	4	2	2	4	3	3	2	3	2	3	3	NS	NS	4	2	4	NS	NS	NS
32	Agrup.A	Feminino	1º CEB	1º CEB	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	NS	5	3	5	5	5	3	5	4	NS	5	3
33	Agrup.A	Masculino	Ens Secundário	1º CEB	4	4	3	5	2	4	5	3	4	5	NS	4	4	4	4	4	5	1	2	4	4	NS
34	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	1º CEB	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	2	4	3	3	3
35	Agrup.A	Masculino	Ens Secundário	1º CEB	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
36	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	1º CEB	3	4	3	5	3	3	4	3	2	3	NS	4	4	4	4	5	4	2	2	3	NS	NS
37	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	1º CEB	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	3	2	4	3	4
38	Agrup.B	Masculino	Ens Superior	1º CEB	4	5	5	4	4	4	5	4	5	NS	4	4	1	4	4	4	4	1	4	4	4	5
39	Agrup.B	Feminino	3º CEB	1º CEB	NS	4	NS	3	3	NS	4	NS	NS	4	2	3	NS	3	NS	NS	4	2	4	4	NS	NS
40	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	5	5	5	5	4	NS	5	5	NS	4	4	5	3	5	4	5	5	1	5	NS	5	NS
41	Agrup.B	Masculino	Ens Secundário	1º CEB	4	5	3	5	3	2	4	5	4	3	4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	3	3
42	Agrup.B	Feminino	3º CEB	1º CEB	4	4	NS	4	NS	3	NS	2	NS	1	2	3	1	2	3	3	2	NS	NS	2	NS	5
43	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	1º CEB	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3	4	4	3	3	4	2	3	3
44	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	1º CEB	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3
45	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	1º CEB	5	4	4	5	4	4	2	4	2	4	NS	4	4	4	4	5	4	3	4	NS	3	3
46	Agrup.B	Feminino	2º CEB	1º CEB	4	4	4	4	3	NS	4	4	3	4	NS	4	3	4	4	4	2	3	3	4	3	4
47	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	NS	NS	3
48	Agrup.B	Feminino	2º CEB	1º CEB	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	NS	4	4	4	5	5	4	3	5	3	5	NS
49	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4	NS	4	3	4	3	4	3	2	2	3	3	4
50	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	NS	4	3	5	NS	4	NS	4	3	5	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	NS
51	Agrup.B	Feminino	2º CEB	1º CEB	NS	5	NS	5	3	4	1	4	4	5	5	5	NS	5	5	5	5	1	4	NS	4	NS
52	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	3	5	5	4	4	4	4	3	3	4	NS	4	4	4	4	4	2	2	2	NS	4	3
53	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	3	3	3
54	Agrup.B	Feminino	3º CEB	1º CEB	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	1	3	2	3	4
55	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	3	4	4	5	4	4	5	4	4	5	3	4	3	4	4	5	4	1	5	4	4	2
56	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	NS	4	4	4	4	5	5	4	3	1	2	4	NS	4	4	4	4	1	4	4	5	3
57	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	4	5	3	5	4	5	5	5	3	5	3	NS	1	NS	3	4	5	1	3	NS	4	5
58	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	1º CEB	NS	4	4	3	1	NS	5	5	3	4	3	3	3	3	4	4	3	5	4	2	3	4
59	Agrup.A	Feminino	2º CEB	2º CEB	NS	NS	NS	4	NS	3	5	5	NS	NS	NS	5	4	3	4	NS	3	1	3	NS	NS	NS
60	Agrup.A	Feminino	2º CEB	2º CEB	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	NS

Respondente	Catarerização dos respondentes				Escala de resposta: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente; NS - Não sei																					
					Questões																					
	Território	Género do EE	Habilitações literárias do EE	Nível/Ciclo do educando	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
61	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	2º CEB	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	NS	4	3	NS
62	Agrup.A	Feminino	2º CEB	2º CEB	NS	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	3	5	4	5	4	1	5	5	5	4
63	Agrup.A	Masculino	2º CEB	2º CEB	4	5	4	4	4	5	5	5	5	NS	NS	4	4	5	5	5	4	1	4	NS	4	3
64	Agrup.A	Masculino	2º CEB	2º CEB	4	4	NS	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5	3
65	Agrup.A	Feminino	3º CEB	2º CEB	3	3	4	3	3	4	NS	4	5	4	2	3	3	3	3	4	5	4	4	3	3	3
66	Agrup.A	Feminino	2º CEB	2º CEB	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	4	2	2	2	2	NS
67	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	2º CEB	4	5	5	5	4	4	5	4	NS	3	4	5	NS	5	5	5	4	1	4	4	5	NS
68	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	2º CEB	3	5	4	4	3	3	4	3	NS	3	NS	4	2	4	4	4	4	3	4	4	NS	4
69	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	2º CEB	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	NS	3	4	4	4	1	3	3	3	NS
70	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	2º CEB	NS	3	3	3	3	3	NS	3	3	3	3	3	3	3	3	4	1	4	4	1	1	NS
71	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	2º CEB	5	5	4	5	4	4	5	5	3	4	NS	5	NS	5	4	5	4	1	4	NS	5	NS
72	Agrup.A	Masculino	Ens Secundário	2º CEB	NS	4	NS	NS	3	3	5	4	3	NS	NS	4	NS	4	NS	3	4	NS	4	3	4	NS
73	Agrup.A	Feminino	3º CEB	2º CEB	4	4	4	4	4	4	5	5	3	2	NS	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	3
74	Agrup.A	Feminino	2º CEB	2º CEB	4	5	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4	3	4	4	4	4	1	4	NS	4	2
75																										
76	Agrup.B	Masculino	2º CEB	2º CEB	NS	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3
77	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	2º CEB	4	4	4	5	4	4	5	5	5	3	5	5	4	4	4	5	4	1	5	5	5	3
78	Agrup.B	Feminino	2º CEB	2º CEB	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
79	Agrup.B	Masculino	2º CEB	2º CEB	4	2	3	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	2	2	4	4	1	2	3	2	2
80	Agrup.B	Feminino	3º CEB	2º CEB	3	3	4	3	5	3	5	5	1	4	2	2	1	3	4	3	2	3	3	4	4	5
81	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	2º CEB	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	3	4	1	4	4	5	5	1	5	4	4	5
82	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	2º CEB	4	4	4	4	4	3	3	4	4	NS	NS	3	3	3	4	3	4	3	3	NS	NS	4
83	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	2º CEB	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	2	5
84	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	2º CEB	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	2	4	NS	NS	NS
85	Agrup.B	Masculino	Ens Secundário	2º CEB	3	4	4	5	4	5	5	5	NS	4	NS	4	3	4	4	4	4	1	4	NS	4	3
86																										
87	Agrup.B	Feminino	3º CEB	3º CEB	4	4	3	4	3	3	5	4	3	5	3	4	3	3	4	3	5	1	4	2	3	4
88	Agrup.B	Feminino	2º CEB	3º CEB	3	4	4	5	4	4	5	4	4	4	2	4	3	4	4	4	NS	2	4	4	4	3
89	Agrup.B	Feminino	2º CEB	3º CEB	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	1	3	NS	4	3
90	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	3º CEB	5	5	5	4	4	4	5	5	NS	4	NS	4	2	4	4	4	4	1	4	NS	4	5
91	Agrup.B	Feminino	2º CEB	3º CEB	4	4	3	4	4	4	5	5	3	5	2	4	3	4	4	4	3	2	3	NS	3	3
92	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	3º CEB	3	3	3	4	2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	4	3	3	4

Respondente	Categorização dos respondentes				Escala de resposta: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente; NS - Não sei																					
	Território	Género do EE	Habilitações literárias do EE	Nível/Ciclo do educando	Questões																					
					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
93	Agrup.B	Feminino	3º CEB	3º CEB	4	5	4	4	NS	NS	4	4	NS	NS	NS	3	NS	4	NS	NS	4	NS	3	1	1	NS
94	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	3º CEB	4	5	4	4	3	4	5	4	3	3	4	4	3	4	4	4	5	1	5	4	3	4
95	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	3º CEB	4	3	3	2	4	NS	4	3	1	4	NS	3	NS	3	4	3	3	5	3	NS	3	NS
96	Agrup.B	Feminino	2º CEB	3º CEB	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	4	2	4	5
97	Agrup.B	Feminino	Ens Superior	3º CEB	5	4	3	4	3	3	5	4	3	2	4	4	3	3	4	4	2	3	2	3	3	1
98	Agrup.B	Feminino	3º CEB	3º CEB	NS	4	3	1	3	1	3	NS	3	2	4	3	1	3	3	3	3	NS	3	2	3	5
99	Agrup.B	Feminino	3º CEB	3º CEB	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	3	4	1	4	4	3	5	2	5	3	4	5
100	Agrup.B	Feminino	Ens Secundário	3º CEB	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	5	5	5	4	1	3	2	3	5
101	Agrup.B	Feminino	2º CEB	3º CEB	4	4	4	4	3	NS	4	4	3	4	NS	4	3	4	4	4	2	3	3	4	3	4
102	Agrup.B	Feminino	2º CEB	3º CEB	4	4	NS	4	NS	NS	4	NS	NS	NS	NS	NS	NS	3	NS	4	4	4	4	NS	NS	2
103	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	3º CEB	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	1	5	5	5	3	
104	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	3º CEB	5	4	5	4	3	3	5	2	4	5	NS	5	3	3	5	4	5	1	4	NS	NS	4
105	Agrup.A	Feminino	2º CEB	3º CEB	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	1	4	4	5	4
106	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	3º CEB	4	4	4	3	3	3	4	4	2	NS	2	3	2	4	4	3	2	2	4	NS	2	NS
107	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	3º CEB	4	4	5	4	3	3	5	4	1	1	4	4	NS	4	4	4	2	3	4	4	4	3
108	Agrup.A	Masculino	Ens Superior	3º CEB	4	NS	2	3	5	4	NS	3	1	1	4	3	NS	2	5	NS	4	NS	4	1	3	NS
109	Agrup.A	Feminino	3º CEB	3º CEB	3	4	3	4	1	2	5	2	2	4	2	4	3	3	3	4	4	1	3	3	3	4
110	Agrup.A	Feminino	Ens Superior	3º CEB	5	5	4	3	5	2	NS	3	NS	2	NS	3	1	2	5	3	3	5	3	2	3	3
111	Agrup.A	Feminino	3º CEB	3º CEB	3	4	3	4	4	4	4	4	2	NS	3	4	NS	4	4	4	4	2	4	NS	4	NS
112	Agrup.A	Feminino	2º CEB	3º CEB	4	5	5	4	4	3	5	4	4	1	4	3	NS	4	4	4	3	1	3	NS	4	NS
113	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	3º CEB	3	4	3	5	2	4	5	3	4	5	4	4	4	3	5	4	4	1	3	3	3	4
114	Agrup.A	Feminino	3º CEB	3º CEB	4	4	3	4	3	3	5	4	3	4	2	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	NS
115	Agrup.A	Feminino	Ens Secundário	3º CEB	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	2	4	NS	NS	NS
Total de respostas obtidas por questão					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
Discordo totalmente					2	1	1	2	3	3	2	0	5	7	1	0	10	0	0	0	1	46	1	4	3	1
Discordo					5	4	3	1	10	5	2	5	7	6	12	2	10	4	2	0	8	31	8	11	4	4
Não concordo nem discordo					23	9	29	10	33	32	8	21	33	19	32	24	45	34	18	17	20	16	26	23	31	31
Concordo					57	69	56	68	53	50	41	61	40	49	31	69	19	59	68	65	62	7	60	30	40	18
Concordo totalmente					13	28	16	31	8	13	52	23	11	20	7	15	3	12	16	24	19	6	16	5	12	15
Não sei					13	2	8	1	6	10	8	3	17	12	30	3	26	4	9	7	3	7	2	40	23	44
TOTAL					113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113	113

ANEXO 8

- Caracterização dos intervenientes no estudo – Inquérito por Questionário



ANEXO 9

- A presença dos pais/EE na escola – estudo comparativo de 3 anos

Os dados quantitativos expostos neste anexo foram compilados no Relatório de Autoavaliação do Agrupamento.

Quadro 15 - Presenças de EE em reuniões formais (Pré-escolar)

Registo de reuniões formais – Pré-escolar			
	2012-2013	2013-2014	2014-2015
1ª reunião	De 95% a 100%	De 95% a 100%	De 95% a 100%
2ª reunião	De 80 a % 95%	De 80% a 95%	De 80 %a 95%
3ª reunião	De 80% a 90%	De 80% a 90%	De 80% a 90%
1ª reunião entrega avaliação	100%	100%	100%
2ª reunião entrega avaliação	100%	100%	100%
3ª reunião entrega avaliação	100%	100%	100%

(Fonte: AE, 2015, p. 10)

Quadro 16 - Contactos entre EE e professores titulares de turma (1º CEB)

Contactos Escola/Família 1º ciclo	Iniciativa		Solicitados	
	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015
Total de alunos	392	399	392	399
Total contactos EE - 1P	278	265	154	150
Tota contactos EE -2P	217	152	108	243
Total contactos EE-3P	171	133	117	233
Total	666	550	379	626

(Fonte: AE, 2015, p. 10)

Quadro 17 - Contactos entre EE e DT, por iniciativa própria (2º e 3º CEB)

N.º de Contactos iniciativa	5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015
Total de alunos	92	80	97	91	108	100	112	100	117	112
Total contactos EE - 1P	32	41	62	33	23	34	33	31	21	21
Tota contactos EE -2P	42	28	37	42	30	20	19	28	36	28
Total contactos EE-3P	15	39	12	13	22	13	19	16	25	25
Total	89	108	563	451	497	386	574	421	539	452

(Fonte: AE, 2015, p. 11)

Quadro 18 - Contactos solicitados entre EE e DT (2º e 3º CEB)

N.º de Contactos solicitados	5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015
Total de alunos	92	80	97	91	108	100	112	100	117	112
Total contactos EE - 1P	174	142	177	204	192	175	241	190	203	193
Total contactos EE -2P	125	60	140	80	129	115	140	84	133	102
Total contactos EE-3P	99	80	135	78	101	29	122	72	121	139
Total	398	282	563	451	497	386	574	421	539	452

(Fonte: AE, 2015, p. 11)

Quadro 19 – Presenças de EE em reuniões de avaliação (1º CEB)

N.º de Ocorrências	1.º Ano			2.º Ano			3.º Ano			4.º Ano		
	Ano Lectivo: 2012/2013	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2012/2013	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2012/2013	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015	Ano Lectivo: 2012/2013	Ano Lectivo: 2013/2014	Ano Lectivo: 2014/2015
Total de alunos	108	91	103	106	108	84	101	111	106	123	90	106
Total presenças EE 1P	100	89	99	102	107	79	100	109	101	123	89	105
Total presenças EE 2P	102	88	95	106	107	76	98	107	97	121	88	106
Total presenças EE 3P	104	89	100	105	108	84	101	111	106	123	90	106
Total	414	357	397	419	430	323	400	438	410	490	357	423

(Fonte: AE, 2015, p. 12)

Quadro 20 - Presenças de EE em reuniões de avaliação (2º e 3º CEB)

N.º de Ocorrências	5.º Ano			6.º Ano			7.º Ano			8.º Ano			9.º Ano		
	Ano Letivo: 2012/2013*	Ano Letivo: 2013/2014	Ano Letivo: 2014/2015	Ano Letivo: 2012/2013*	Ano Letivo: 2013/2014	Ano Letivo: 2014/2015	Ano Letivo: 2012/2013*	Ano Letivo: 2013/2014	Ano Letivo: 2014/2015	Ano Letivo: 2012/2013*	Ano Letivo: 2013/2014	Ano Letivo: 2014/2015	Ano Letivo: 2012/2013*	Ano Letivo: 2013/2014	Ano Letivo: 2014/2015
Total de alunos	37	92	80	39	97	91	44	108	100	45	112	100	56	117	112
Total presenças EE 1P	31	72	66	28	79	66	34	88	81	38	90	67	43	95	85
Total presenças EE 2P	31	68	72	33	82	64	34	91	83	37	98	66	44	108	87
Total presenças EE 3P	33	79	74	34	84	70	38	97	95	41	102	75	56	115	110
Total	95	219	212	105	245	200	106	275	259	116	290	208	143	318	282

(Fonte: AE, 2015, p. 12)

ANEXO 10

- O atual modelo de RAAG à luz da Comunicação social – Jornal “Público”

Pais e professores contra novos agrupamentos de escolas

BÁRBARA WONG e COM LUSA

17/01/2013 - 12:32

Doze dos 67 novos agrupamentos criados têm mais de três mil alunos. Confap acusa ministério de economicismo. FNE e Fenprof dizem que medida facilita despedimentos.

O Ministério da Educação e Ciência anunciou a criação de mais 67 novos agrupamentos e as primeiras reacções não se fizeram esperar. Pais e sindicatos dos professores estão preocupados com a decisão de constituir mais mega-agrupamentos — pelo menos um deles, em Lisboa, terá quase quatro mil alunos.

A reorganização cria 12 novos agrupamentos com mais de três mil alunos e apenas dois têm menos de mil estudantes (ver ficheiro em anexo). Trata-se de um "crime pedagógico", classifica Mário Nogueira, secretário-geral da Federação Nacional dos Professores (Fenprof), ouvido pela agência Lusa. Os chamados mega-agrupamentos são "instrumentos fundamentais para despedir", continua.

João Dias da Silva, secretário-geral da Federação Nacional de Educação (FNE), concorda que esta medida vai ter como consequência o despedimento de pessoal docente e não docente. É uma medida "meramente económica", reage Albino Almeida, presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (Confap), que, segundo confessa à Lusa, "não tem quaisquer expectativas positivas" em relação a esta decisão da tutela.

"Quando dessa agregação resultam grandes unidades organizacionais com um número elevado de alunos, cria-se um distanciamento entre quem dirige as escolas e as pessoas que aí trabalham como os professores, os trabalhadores de apoio educativo e até os alunos", avalia João Dias da Silva à Lusa.

O "distanciamento" é também uma preocupação para os pais. Albino Almeida recorda que há dias, em Lisboa, foram detectados casos de crianças com fome que não tinham chegado ao conhecimento do director do agrupamento. Mas não só: existe outro factor — a "distância" — que pode obrigar os alunos a deslocarem-se para outras escolas, mais longe, por falta de oferta.

"Acima do interesse da educação e dos alunos hoje está a questão financeira. Estes mega-agrupamentos têm o único objectivo de poder reduzir, eliminar, extinguir lugares, quer de docentes, quer de não docentes", resume Mário Nogueira, que lembra que no anterior Governo socialista, quando a medida dos mega-agrupamentos começou a ser aplicada, o PSD se posicionou contra.

"Quando a doutora Isabel Alçada [ex-ministra da Educação] implementou os primeiros agrupamentos escolares, o PSD apresentou um projecto de resolução em que dizia ao Governo de então que não havia estudos nem evidências que comprovassem a eficácia dos mega-agrupamentos. Não há seriedade nenhuma da parte deste Governo, porque faz exactamente o mesmo que criticava antes", condena.

Envolver as câmaras

João Dias da Silva nota que há países que estão a fazer o contrário, a constituir pequenas unidades organizacionais, porque a "ordem pedagógica e a organização pedagógica das escolas exigiria formas mais próximas de gestão e de trabalho pedagógico". Mário Nogueira considera que "um mega-agrupamento de quatro mil alunos é a negação de tudo aquilo que é tido como a qualidade do ensino, é a negação da escola".

Por seu lado, Albino Almeida defende que as autarquias devem ser envolvidas. Mais: "É absolutamente necessário que esta política seja avaliada no futuro e permitir também que as escolas proponham o seu próprio modelo de gestão dentro de um quadro, como a Confap tem defendido, de uma lei-quadro do funcionamento do ensino público em que as escolas fossem financiadas por aluno ou por turma."

O ministério diz, em comunicado de imprensa, que esta medida tem como objectivo "reforçar o projecto educativo e a qualidade pedagógica das escolas, através da articulação dos diversos níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário", permitindo aos estudantes fazer todo o seu percurso no mesmo agrupamento; "facilitar o trabalho dos professores, que podem assim contar com o apoio de colegas de diversos níveis de ensino"; e "racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas, dando-lhes o melhor aproveitamento conjunto possível". Os agrupamentos anunciados vão entrar em vigor assim que forem nomeadas novas comissões administrativas provisórias.

<http://www.publico.pt/n1581026> acedido em 16 março 2014