



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: ST1 Sociologia da Educação

INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA, PARCERIA OU MERA APROXIMAÇÃO? – A INFLUÊNCIA SOBRE OS ALUNOS, ESCOLA E COMUNIDADE

GONÇALVES, Eva

Mestre em Sociologia – Conhecimento, Educação e Sociedade

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

evapdgoncalves@gmail.com

Resumo

A interação escola-família para melhorar o desempenho escolar dos alunos e o seu percurso na escola, tornou-se uma premissa na sociedade atual, sendo considerada como algo essencial. Alguns estudos corroboram essa premissa (Coleman e Schneider, 1993; Epstein, 2009), mas outros referem que as famílias podem por vezes provocar o efeito contrário se não estiver sensibilizada para a escola (Morgan e Sorensen, 1999). A análise efetuada procurou saber quais os países europeus que mais possibilitam essa interação numa comparação internacional.

Os sistemas educativos de 15 países europeus foram comparados nas suas estruturas de participação parental na gestão escolar e decisões políticas, quanto à liberdade de escolha da escola pelos pais e quanto à informação sobre educação que governos e escolas partilham com as famílias de forma a identificar os países com maior tendência de aproximação às famílias e verificou-se que a mesma não coincide com os níveis de autonomia das escolas. Como numa parceria, ambas as partes são importantes, compararam-se ainda os níveis de cultura cívica dos mesmos países com o objetivo de identificar aqueles em que as populações serão mais propensas à interação escola-família. Portugal é um dos países com mais tendência de aproximação às famílias, mas com menor cultura cívica; no terreno vai ser analisado como diretores, professores e pais interagem, dentro e fora das estruturas do sistema educativo português, e os seus efeitos nos resultados escolares.

Abstract

School-family interaction is seen to improve student's scholar development and increase their years in school. This is the premise in society nowadays that makes school-family interaction as something good in itself. Some studies corroborate that thought (Coleman and Schneider, 1993; Epstein, 2009) while others show that sometimes families may do just the opposite when there is no gathering around education (Morgan and Sorensen, 1999). The aim of the analysis was to find which European countries are prepared to promote that interaction in an international comparison.

The parental participation structures of fifteen European countries were compared – participation in scholar management and in political decisions, parents' school choice to enroll their children and information about education shared by governments and schools with parents – to identify which countries have higher family proximity tendencies. It was found that that tendency is not coincidental with school autonomy levels. Since a partnership is in order, both parties are important, so civic culture levels of those countries were also compared with the aim to identify which populations have higher school-family interaction propensity. Portugal is one of the countries with higher family proximity tendency, but that has one of the lowest civic culture levels; work field will analyze how school managers, teachers and parents interact, inside and outside Portuguese educational system, and the effects on scholar results.

Palavras-chave: Escola-família; Participação parental; Cultura cívica; Sistema educativo

Keywords: School-family; Parental participation; Civic culture; Educational system

PAP0608

1- Introdução

Este ensaio é a primeira parte de uma investigação sobre a interação escola-família em que a principal questão é saber se professores e pais aceitam a responsabilidade de trabalho em parceria, trabalhando a interação em duas perspetivas: as práticas familiares que podem influenciar o processo educativo e a participação das famílias em atividades escolares, voluntárias ou não, pedagógicas ou de gestão, e em atos de colaboração com a comunidade mais alargada (Epstein, 2009).

O objetivo é fazer uma análise comparada dos sistemas educativos e da cultura cívica de alguns países de forma a tentar posicionar Portugal numa tipologia de interação escola-família, tendo em conta, por um lado, o que as estruturas dos sistemas educativos permitem à participação parental nas escolas e, por outro lado, conhecer o nível de confiança e de participação cívica necessárias para que a parceria entre escola e famílias seja efetiva.

Inicia-se com uma reflexão teórica sobre os sistemas educativos europeus, suas mudanças e semelhanças, e sobre os conceitos selecionados para esta primeira etapa da investigação e, de seguida, apresentam-se os indicadores utilizados e os resultados da sua análise.

2- Europa e os Sistemas educativos nacionais

Os sistemas educativos europeus não são homogêneos, apesar da forte influência de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (EU). Os sistemas educativos nacionais sofrem pressões exteriores no que respeita a questões como a gestão da escola, o aumento do poder de escolha parental, a participação dos pais nas escolas, a privatização do ensino, a responsabilização de professores e pais, etc. As medidas de política implementadas na Europa parecem ser distintas devido aos diferentes pontos de partida dos vários países (Archer, 1979; Green, 1999) mas tentam uma convergência dos sistemas educativos (Barroso, 2003) que continuam diferenciados numa Europa comum, devido a dois fatores: a) a história e contextos nacionais diferenciados; b) diferentes formas de apropriação das políticas pelos países e comunidades locais.

A história e contextos nacionais criaram sistemas educativos de forma a responder às necessidades de cada território e de acordo com as escolhas e decisões dos atores que na altura estavam nos lugares de poder (Archer, 1979; Green, 1999). Apesar de a própria Archer referir que esta explicação é demasiado simplista para explicar a complexidade de um sistema educativo, compreende-se que “Educational systems, rarities before the eighteenth century, emerged within complex social structures and cultures and this context conditioned the conception and conduct of action of those seeking educational development” (Archer, 1979, p. 3). Como cada país responde aos seus problemas demográficos, sociais, culturais específicos, de uma forma particular, apenas através da perspetiva história se pode revelar como os problemas foram construídos num tempo e num espaço.

As políticas internacionais são adaptadas, reformuladas pelos governos nacionais para que melhor se adaptem às realidades nacionais, não só às estruturas já existentes mas também aos atores que estão no terreno (professores, psicólogos, funcionários, pais, alunos, empresas e outros). O que significa que a falta de convergência também se deve às práticas dos atores que se desenvolvem de acordo com os sistemas de valores nacionais que as fundamentam (Archer, 1979; Green, 1999).

Não obstante as diferenças entre os sistemas educativos, podemos encontrar mudanças semelhantes, que têm vindo a ter lugar nas décadas mais recentes, e que apostam numa maior autonomia das comunidades locais (Eurydice, 2007).

3- Mudanças para a Autonomia

A Autonomia das escolas não é tradição na maioria dos países europeus e só começou a ser implementada na década de 80 do século passado (Eurydice, 2007), havendo uma grande aposta na maior responsabilização das escolas na década seguinte, com vista ao incentivo à inovação (Eurydice, 2007).

O processo de autonomia das escolas insere-se no mesmo quadro da descentralização política em que, de acordo com Hood (citado por Silva, 2003), se pretende instalar uma nova gestão pública onde o cliente é a figura central nas atividades do Estado, assumindo, sobretudo, uma posição de monitorizador e avaliador da ação do mesmo. A descentralização tem como objetivo aproximar os procedimentos da realidade local, responsabilizando o funcionário público perante a comunidade, como forma de garantir uma melhor eficácia e a qualidade dos serviços prestados, através de uma avaliação pela análise dos resultados. Nas escolas pretende-se uma maior responsabilização da gestão pela comunidade local e uma maior autonomia das escolas para uma gestão mais eficiente dos recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade (Eurydice, 2007) e para incentivar a melhoria da qualidade de ensino através da aproximação da comunidade local à escola.

Na duas últimas décadas do século XX, os governos centrais atribuíram novas responsabilidades às escolas, embora não as envolvendo diretamente nesse processo de mudança (Eurydice, 2007), ou seja, impondo-lhes essas responsabilidades. Numa Europa dividida entre dois modelos tradicionais de organização escolar, federal e central, apenas a Bélgica e a Holanda se destacavam por terem sistemas educativos mais avançados no que diz respeito à autonomia (Idem, 2007), num reflexo claro da liberdade de ensino legitimada por questões religiosas e filosóficas características desses países. Em todos os outros, as escolas sempre tiveram pouca autonomia para definir o currículo, objetivos de ensino e gerir recursos.

As medidas de política, viradas para a autonomia das escolas, estão diretamente associadas com a necessidade de uma maior participação democrática, a qual se pretendia atingir através da escola, considerada na modernidade como o local de socialização pública e de cidadania por excelência (Cabral, 1997; Resende, 2008) e de uma maior responsabilização da comunidade local sobre o sucesso educativo das suas crianças e jovens (Shaeffer, 1994; Eurydice, 2007). O objetivo era ter representantes das comunidades nos órgãos de gestão da escola para que pudessem ser os reguladores da educação (Barroso, 2003).

Na primeira década do século XXI, a autonomia das escolas manteve os princípios de uma necessidade de maior participação democrática e de uma gestão mais eficiente dos recursos das escolas, mas os atores locais passaram também a vê-la como uma forma de melhorar a qualidade de ensino (Eurydice, 2007), sobretudo após a disseminação da avaliação de professores e da escola e das políticas de responsabilização das escolas sobre o desempenho dos alunos (Eurydice, 2012). Nesta década foram implementadas reformas estruturais e organizacionais para reduzir as taxas de saída escolar precoce, em alguns países tentando atingir a conclusão do ensino básico por todos os alunos. A tendência geral continua a ser de aumentar o nível de autonomia das comunidades locais para uma melhor gestão dos recursos financeiros e humanos (Eurydice, 2012).

4-Autonomia, Descentralização e Responsabilização

A cultura cívica das comunidades locais adquire uma importância primordial, uma vez que passa a estar diretamente implicada nos processos de governabilidade e de influência sobre as instituições locais, incluindo a escola onde poderão ter acento no conselho geral, representantes do comércio local, das empresas, de instituições de solidariedade social, dos pais dos alunos, entre outros. São essas alianças que poderão potenciar a gestão eficiente dos recursos locais, a sustentabilidade ecológica e o desenvolvimento de competências e das organizações e de, em simultâneo criar uma identidade local com força de negociação

interna e externa. Esta gestão mais eficaz e a maior força de negociação e de decisão pode não ser uma completa mudança de paradigma, uma vez que o processo de descentralização e de incentivo à participação pode ser uma forma de as elites manterem o seu poder, através da “(...) transformação dos grupos sociais em desvantagem em «cidadãos responsáveis» que implementam a nível local políticas desenhadas pelas «altas autoridades», dessa forma, mantendo o seu poder político e económico (...) vigente” (Pearse and Mathias, 1980, p. 65).

A cultura cívica é essencial para a construção do capital social de uma comunidade (Putnam, 1995a; Putnam, 1995b) pois representa a sua dinâmica e a coesão social. Para Putnam, para que uma comunidade seja forte, os seus membros têm de se sentir parte integrante da rede social, cumprir as suas regras e normas, confiar nos outros elementos de modo a cooperar para atingir os objetivos que os unem (Putnam, 1995b). Dessa forma, a noção de capital social incorpora duas componentes: confiança, sem a qual não seria possível a existência de uma plataforma confiável e credível nas interações entre os agentes sociais a qual facilita as relações recíprocas (Carmo, 2008) e a participação cívica. Como se espera que todos participem nas escolas, incluindo as famílias dos alunos, logo, aquelas têm de estar preparados para deixar esses vários públicos “entrar” no seu espaço (Shaeffer, 1994; Epstein, 2009). O processo de autonomia e responsabilização das comunidades escolares locais pode ser mais difícil do que o esperado, pois vários estudos demonstram como existe uma cultura de desconfiança entre professores e famílias (Davies, 1996). Troman identificou níveis elevados de ansiedade e de desgaste emocional entre os professores devido àquilo a que chamou de “culture of distrust” (Trotman, 2000) e O’Neill fala de “(...) «a crisis of trust» in contemporary society, arguing that new and overbearing forms of accountability distort the proper aims of professional practice and rest on control rather than integrity.” (O’Neill citada por Ball, 2008, p. 48).

Em Portugal, o fraco envolvimento da comunidade na escola pode ser efeito da “(...) apatia e de desligamento por parte dos residentes em relação à vida social da comunidade” (Carmo, 2008, p. 170) e/ou devido à falta de confiança, o que deu origem a um fraco tecido associativo no nosso país, que muitos justificam através do elevado nível de desconfiança social e de antagonismo que se viveu durante o período salazarista em que as “(...) associations of an adverse political nature (...) and those of civic nature were closely watched and officially repressed, thus implying the weakening of this sector as well as of the political component implicit in the associativism in general, especially in the areas of claiming, representation and consciousness (Viegas, 2004, pp. 4-5).

5- As diferentes formas de apropriação local

As diferenças locais podem influenciar a forma como as medidas de política são aceites e implementadas pelos atores locais. Dessa forma, os decisores políticos não podem assumir que as suas políticas serão apropriadas tal como planearam e da mesma forma pelos diferentes locais (Shaeffer, 1994). O que não diminui de todo, a necessidade da sua existência de forma a garantir um certo nível de normalização e como forma de ultrapassar eventuais obstáculos à implementação das políticas (Shaeffer, 1994), desde que sejam definidas de forma flexível, com participação e colaboração de todos os intervenientes num processo de comunicação aberta (Carino and Valisno, 1991; Schwille, 1986).

A relação que se irá estabelecer entre escola e comunidade local vai depender de “(...) type of social relationship prevailing in the country concerned. In a closed and hierarchically segmented society, it will be very difficult to establish participatory relationships between the school and the community. Relations will be ‘closed’ and not very proactive, since the community either identify with the school which becomes its school, or it considers that this school belongs to the government and thus generates the same ‘respect’, ‘fear’ and ‘expectations’ felt vis-à-vis all exogenous institutions” (Hallak, 1992).

Neste contexto, os professores têm de estar dispostos a colaborar com as famílias dos alunos enquanto seus parceiros, quer a nível de atividades voluntárias, quer a nível administrativo, organizacional e mesmo

pedagógico (Shaeffer, 1994; Epstein, 2009) e as famílias precisam estar preparadas e motivadas para aceitar essa responsabilização, para que a interação escola-família seja efetiva e eficiente (Justino, 2007; Resende, 2008). Cada parte terá de adotar alguns comportamentos para que a parceria se construa e funcione (Shaeffer, 1994), a começar pela abertura a novas ideias e às mudanças do sistema educativo, da escola e dos seus profissionais. Os decisores políticos e os estrategas devem ter conhecimento da cultura dos seus países para poder implementar as políticas corretas de forma a potenciar a participação (idem, 1994) nas diferentes realidades socioeconómicas.

6- Sistemas Educativos e Interação Escola-Família: indicadores e resultados preliminares

O nível de autonomia de um sistema educativo influencia a interação escola-família, uma vez que a torna possível sobretudo nos níveis relativos à participação das famílias nas escolas: “atividades voluntárias”, em “tomadas de decisão” e de “colaboração com a comunidade escolar alargada” (Epstein, 2009). Em países com baixos níveis de cultura cívica é provável que tal aconteça com maior frequência desde o caminho para a autonomia que tem vindo a ser efetuado nos países europeus nas últimas décadas, impostas do topo para a base, e não por tradição social.

No relatório Eurydice 2012, identificam-se diferentes tipos de autonomia. Alguns países têm maior autonomia quanto à gestão financeira, de materiais e de recursos humanos: Bélgica, Bulgária, República Checa, Estónia, Hungria e Polónia (nos últimos dois muitas das decisões são sujeitas a aprovação da autoridade superior ou estão balizadas em regras específicas), Suécia e Reino Unido. Na Dinamarca e na Holanda a situação é variável pois é deixado à responsabilidade das autoridades regionais a escolha de delegar ou não o poder de decisão às escolas nas várias áreas. Com níveis de autonomia bastante baixos surgem a Alemanha, Espanha, Eslovénia (onde as autoridades autónomas definem as regras), França e Portugal (sobretudo na gestão dos recursos humanos). Em todos os países a definição do currículo central fica a cargo das autoridades públicas pela preocupação com a formação dos cidadãos, ao contrário do que acontece no Reino Unido. Pelo contrário, a escolha das metodologias de ensino ficam sob total responsabilidade dos professores, à exceção de França onde também existem diretrizes centrais (Eurydice, 2012).

No entanto, os indicadores relativos à autonomia das escolas que interessam ao presente estudo são os que dizem respeito à possibilidade de a família poder participar na escola nos vários domínios e não tanto às questões relacionadas com a gestão de recursos ou dos métodos de aprendizagem. Os 15 países selecionados para esta análise são aqueles sobre os quais se encontrou maior número de informação possível para todos os indicadores de análise escolhidos.

6.1 Característica dos sistemas educativos para a interação escola-família

Inicia-se a análise com os indicadores relativos à “voz dos pais”, definida como “(...) opportunities for parents to influence or change the schools that educate their children” (OCDE, 2010, pp. 436). No quadro seguinte podemos ver como os países se posicionam relativamente à voz que é dada aos pais, desde o *Governing board* (GB) onde pais podem estar presentes, passando pela existência das Associações de pais (AP), processos formais de apresentação de queixas (PF) até à existência de um indivíduo, instituição ou agência (IIA) que recebe as queixas dos pais.

Quadro 1 – “Voz dos pais” nas escolas, 2008

PAÍSES	“VOZ DOS PAIS”			
	GB com presença	AP aconselham ou	PF para apresentar	Pais comunicam por

	de pais	influenciam decisões	queixas	intermédio de IIA
Bélgica				
Bulgária				
República Checa				
Alemanha				
Dinamarca				
Estónia				
Espanha				
França				
Hungria				
Holanda				
Polónia				
Portugal				
Suécia				
Eslovénia				
Reino Unido				

Legenda:  Sim;  Não, mas podem existir;  Não;  Sem informação

Fonte: OCDE, 2010

Na maioria dos países existem GB, onde é obrigatória a representação dos pais, incluindo a Alemanha, Espanha, França e Portugal, os países com menos autonomia. Os três países em que essa representação não é obrigatória – Hungria, Polónia e Suécia – pertencem ao grupo de países com maior nível de autonomia (Eurydice, 2012). Apesar da maior autonomia, apenas é dada voz formal aos pais na gestão da escola através de intermediários – sejam a AP, os PF ou os IIA. Sabendo que existe sempre a possibilidade de os pais se fazerem ouvir nas escolas através de processos informais, nomeadamente, com conversas com os professores ou elementos da direção, interessa, por enquanto o que o sistema educativo permite enquanto estrutura.

Quadro 2 – Existência dos *Governing Boards* (GB) e obrigatoriedade da representação parental nas escolas públicas, 2008

Países	Ensino Básico	Ensino Secundário
Bélgica	■	■
Bulgária		
República Checa	■	■
Alemanha	■	■
Dinamarca	■	■
Estónia	■	■
Espanha	■	■
França	■	■
Hungria	△	△
Holanda	▲	▲
Polónia	△	△
Portugal	■	■
Suécia	△	△
Eslovénia	■	■
Reino Unido	■	■

Legenda: ■ Representação parental obrigatória nos GB; ▲ Representação parental opcional; △ GB opcionais; - GB Não existem.

Fonte: OCDE, 2010

Corroborando o quadro anterior, Hungria, Polónia e Suécia são os países onde a existência de GB é opcional, o que significa que os pais apenas podem ter voz na gestão da escola através de intermediários. Na Holanda, um dos países com maior nível de autonomia em praticamente todos os indicadores analisados pelo Eurydice, existem GB, mas a representação parental nos mesmos é opcional. Em todos os outros países quer a existência de GB, quer a representação parental nos mesmos tem carácter obrigatório, o que faz deles países em que os pais têm voz na gestão escolar.

Quadro 3 – Existência e papel das Associações de pais (AP), 2008

Países	Papel das AP			
	Existência das AP	Papel formal com obrigatoriedade do Estado de consultar a AP nas grandes decisões políticas	AP tem apenas um papel informal de conselheiro do Estado	AP tem um papel informal de mero informante sobre desenvolvimentos na educação aos pais
Bélgica	Sim		Sim	
Bulgária				
República Checa	Sim	Não	Sim	Não
Alemanha	Sim	Não	Sim	Sim
Dinamarca	Sim	Sim	Sim	Não
Estónia	Sim	Não	Sim	Sim
Espanha	Sim	Sim	Sim	Sim
França	Sim	Sim	Sim	Não
Hungria	Sim	Sim	Sim	Não
Holanda	Sim	Não	Sim	Sim
Polónia	Sim	Sim	Sim	Sim
Portugal	Sim	Sim	Sim	Não
Suécia	Sim	Não	Sim	Sim
Eslovénia	Sim	Não	Sim	Não
Reino Unido	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: OCDE, 2010

Todos os países têm AP nas escolas públicas, embora diferenciando-se pelo papel que a mesma tem em cada um. Na República Checa, Alemanha, Eslovénia, Reino Unido, Holanda e Suécia, o Estado não é obrigado a consultar a AP para a tomada das grandes decisões políticas. No Reino Unido a AP é apenas um intermediário para os pais apresentarem reclamações ou preocupações. Os países que dão voz aos pais, quer na gestão da escola através da representação nos GB, quer na participação nas tomadas de decisão política através da AP são a Dinamarca, Espanha, França, Hungria, Polónia e Portugal. Noutros seis os pais têm voz na gestão escolar através dos GB mas não nas tomadas de decisão política uma vez que não faz parte do papel das AP nesses países – Bélgica, República Checa, Alemanha, Estónia, Eslovénia e Reino Unido. Na Holanda e Suécia os pais tem voz através da AP, mas apenas enquanto conselheira das decisões políticas e não como entidade que tem de ser ouvida. Não existem dados sobre a Bulgária no relatório da OCDE.

A possibilidade de escolha da escola em que matricular os filhos é importante para se perceber quanto os pais podem decidir nos trajetos escolares dos filhos.

Quadro 4 – Alocação dos alunos nas escolas, 2010/2011

	Alocação pelas autoridades públicas através de critério geográfico	Alocações pelas autoridades públicas com possibilidade de pais pedirem alternativa	Pais escolhem a escola, mas autoridades públicas podem intervir em caso de excesso de matrículas	Pais escolhem a escola, sem intervenção das autoridades públicas
Bélgica				
Bulgária				
República Checa				
Alemanha				
Dinamarca				
Estónia				
Espanha				
França				
Hungria				
Holanda				
Polónia				
Portugal				

Suécia				
Eslovénia				
Reino Unido				

Fonte: Eurydice, 2012

Na maioria dos países a alocação das crianças na escola pública é feita pelas autoridades públicas (AP), mas com a possibilidade de as famílias pedirem alternativas – República Checa, Alemanha, Dinamarca, Estónia, Hungria, Polónia, Suécia, Eslovénia. Nos dois países onde o nível de autonomia é menor, França e Portugal, a alocação das crianças ainda é efetuada pelas AP através do critério geográfico (em 2010, pois em Portugal já haja possibilidade de os pais escolherem a escola no ensino básico e secundário). Na Bulgária, Espanha, Suécia e Reino Unido uma primeira alocação é efetuada pelos pais, mas as AP podem intervir em casos de excesso de matrículas nas escolas. Apenas em dois países existe total liberdade de escolha, sem qualquer intervenção das AP – Bélgica e Holanda.

A liberdade de escolha da escola é uma medida de política que é alvo de algumas críticas, entre outras, devido às escolhas limitadas das classes sociais mais baixas pelo baixo capital económico que as impede de matricular os filhos longe da residência; assim como nas comunidades de menor dimensão populacional onde só existe uma única escola o que também impede uma verdadeira escolha, mais uma vez entre as classes sociais mais baixas e com maior dificuldade de deslocação. Dessa forma, é importante analisar outros indicadores que possam escamotear essas diferenças socioeconómicas como a atribuição pelo Estado de vouchers, financiamentos ou benefícios fiscais que permitam às famílias escolher uma escola diferente daquela que as AP determinam, incluindo escolas público-privadas e privadas.

Quadro 5 – Ajudas estatais à escolha da escola por sistema de ensino, 2008

Países	Escolas públicas			Escolas público-privadas			Escolas privadas		
	Vouchers	Financiamento continuado com mudança de escola	Benefícios fiscais de ajuda às famílias	Vouchers	Financiamento continuado com mudança de escola	Benefícios fiscais de ajuda às famílias	Vouchers	Financiamento continuado com mudança de escola	Benefícios fiscais de ajuda às famílias
Bélgica									
Bulgária									
República Checa									
Alemanha									
Dinamarca									

Estónia									
Espanha									
França									
Hungria									
Holanda									
Polónia									
Portugal									
Suécia									
Eslovénia									
Reino Unido									

Fonte: OCDE, 2010

Os incentivos de escolha da escola diminuem no caso das escolas privadas, pois apenas França, Portugal, Suécia e Eslovénia têm incentivos para esse sistema.

Apesar de em França e em Portugal as autoridades públicas (AP) definirem as escolas onde as crianças se devem matricular, existem formas de o Estado apoiar as famílias a escolher outra escola nos três sistemas de ensino, seja por vouchers, financiamentos da educação que continuam com a mudança de escola ou benefícios fiscais de ajuda às famílias.

Entre os países em que a alocação das crianças na escola é feita pelas AP, mas com possibilidade de os pais pedirem alternativas, apenas na Suécia e Eslovénia o Estado dá incentivos para escolha livre da escola nos três sistemas de ensino. Todos os outros apoiam apenas as mudanças de escola entre as públicas e as público-privadas.

Nos restantes países – Bulgária, Espanha, Reino Unido, Bélgica, Holanda – as famílias já têm uma considerável, ou total no caso dos dois últimos, liberdade de escolha da escola. Sendo que o Reino Unido e a Holanda têm verdadeira liberdade de escolha pois o Estado também dá incentivos para a escolha livre.

Para que as escolhas das famílias sejam sustentadas, é necessário garantir que todas têm acesso às informações necessárias para efetuar as escolhas certas (Justino, 2007). Por isso, foram selecionados indicadores relativos à partilha de informação, da parte do Estado e das escolas.

Quadro 6 – Responsável formal pelo fornecimento de informação aos pais, 2008

	Governo disponibiliza informação de	Autoridades regionais	Autoridades sub-regionais e intermunicipais	Autoridades locais	Direção da escola
--	-------------------------------------	-----------------------	---	--------------------	-------------------

	escolas na área de residência				
Bélgica					
Bulgária					
República Checa					
Alemanha					
Dinamarca					
Estónia					
Espanha					
França					
Hungria					
Holanda					
Polónia					
Portugal					
Suécia					
Eslovénia					
Reino Unido					

Fonte: OCDE, 2010

Em cerca de metade dos países são as autoridades locais e/ou as direções das escolas que fazem a divulgação de informação às famílias. Em oito dos países o governo, autoridades regionais e/ou sub-regionais também têm essa responsabilidade – República Checa, Alemanha, Espanha, Hungria, Holanda, Polónia e Portugal. No Reino Unido apenas as direções das escolas fornecem informação às famílias. Na Bélgica, Dinamarca, Estónia, Suécia e Eslovénia nenhuma das entidades fornece informação aos pais, o que não significa que elas não a obtenham de outra forma ou através de outras entidades não contempladas nestes dados.

Quadro 7 – Tipo de informação fornecida às famílias, 2008

	Resultados dos alunos	Qualificação dos professores	Currículo dos alunos	Assuntos de segurança da escola	Instalações e terrenos da escola	Aprovação do orçamento para ano seguinte	Auditoria do orçamento do ano anterior	Assuntos	Indicadores de desempenho dos alunos
Bélgica									
Bulgária									
Republica Checa									
Alemanha									
Dinamarca									
Estónia									
Espanha									
França									
Hungria									
Holanda									
Polónia									
Portugal									
Suécia									
Eslovénia									
Reino Unido									

Fonte: OCDE, 2010

A Bélgica, Hungria, Suécia e Eslovénia não fornecem qualquer tipo de informação sobre as escolas aos pais. Pelo contrário, os países que mais fornecem informação diferenciada aos pais são a Estónia e a Espanha.

Quanto às informações fornecidas, as relativas aos resultados dos alunos, ao currículo e às questões de segurança da escola são as mais comuns. Apenas o Reino Unido fornece informações acerca de indicadores de desempenho dos alunos. Mas de uma forma geral, não existem hábitos de fornecer informações sobre as escolas às famílias, sobretudo as relativas às questões de gestão escolar.

Quadro 8 – Partilha dos resultados das provas nacionais (PN) e das provas de aferição (PA) pelas autoridades públicas, 2008

	Publicação externa dos resultados das PN além das autoridades públicas	Resultados das PN partilhados diretamente com os pais	Resultados das PN partilhados através dos meios de comunicação	Publicação externa dos resultados das PA além das autoridades públicas	Resultados das PA partilhados diretamente com os pais	Resultados das PA partilhados através dos meios de comunicação
Bélgica						
Bulgária						
República Checa						
Alemanha						
Dinamarca						
Estónia						
Espanha						
França						
Hungria						
Holanda						
Polónia						
Portugal						
Suécia						
Eslovénia						
Reino Unido						

Fonte: OCDE, 2010

Na República Checa, Eslovénia e Reino Unido não existem PN nem PA, por isso não foram considerados neste indicador.

Relativamente às PN, os resultados são comunicados diretamente aos pais e através dos meios de comunicação na Dinamarca, Estónia, França, Polónia e Portugal. O mesmo acontece para as PA na Dinamarca, Espanha, Hungria e Suécia, no entanto, só em Espanha e na Suécia existe comunicação através dos mass media, ao contrário da Hungria. A Alemanha e a Holanda apenas partilham os resultados para além das autoridades públicas, mas sem a preocupação de os fazer chegar às famílias.

Tendo em conta os indicadores analisados podemos verificar que alguns sistemas educativos têm uma maior tendência de proximidade às famílias. Num primeiro grupo estão a Dinamarca, França, Polónia, Portugal (com níveis intermédios nos indicadores relativos à liberdade de escolha da escola), a Bulgária (apesar de só termos os dados relativos à liberdade de escolha da escola) e a Espanha, o único país com níveis elevados em todos os indicadores, destacando-se como o sistema educativo com mais estruturas preparadas para a participação parental.

Num segundo grupo, surgem os países com níveis globais de aproximação às famílias mais baixos, mas que apresentam entre si situações distintas. A Hungria, República Checa e Estónia estão numa situação intermédia; tal como a Bélgica, Eslovénia e o Reino Unido, mas com elevada liberdade de escolha da escola e baixo nível de partilha de informação. Também a Suécia e a Holanda estão numa posição que se pode considerar intermédia, embora ambas com fraca possibilidade de os pais terem voz no sistema educativo. A Alemanha é o país cujo sistema educativo menos incentiva a participação parental.

Analisados os indicadores relativos ao que o sistema educativo possibilita relativamente à interação escola-família, inicia-se a análise dos indicadores relativos à cultura cívica das populações retirados do European Social Survey, 2010, de forma a poder ter uma noção dos países em que existem maiores probabilidades de parceria efetiva entre escola e famílias.

6.2- Caracterização da cultura cívica

6.2.1 - Confiança

No quadro 9 estão os resultados dos indicadores de confiança nos outros. O Indicador 1 utiliza uma escala de “0” a “10”, sendo que o “0” é “nunca se é cuidadoso demais quanto se fala de confiar nos outros” e o “10” significa que se “pode confiar em quase todas as pessoas”. Usando a mesma escala, no Indicador 2, o “0” indica o “sentimento de abuso por parte dos outros” e o “10” equivale ao sentimento de que “os outros tentam ser justos”. O último, Indicador 3, vai igualmente de “0” que indica que “as pessoas se interessam apenas por elas próprias” e o “10” em que “as pessoas acham que os outros são pessoas prestativas”.

Quadro 9 – Nível de confiança nos outros, 2010

	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
Bélgica	5	6	5
Bulgária	4	5	4
República Checa	5	6	5
Alemanha	7	7	6
Dinamarca	5	6	5

Estónia	6	7	6
Espanha	5	6	5
França	4	6	4
Hungria	5	6	5
Holanda	6	7	6
Polónia	5	6	5
Portugal	4	5	5
Suécia	7	7	7
Eslovénia	4	5	5
Reino Unido	6	7	6

Fonte: European Social Survey, 2010

Os países com os níveis de confiança mais baixos são a Bulgária com média de respostas de nível “4” nos indicadores 1 e 3, ou seja mais próximo de considerar que nunca se pode confiar muito nos outros e de que muitas vezes as pessoas se interessam mais por elas próprias. Juntamente com França, Portugal e Eslovénia.

A Bélgica, República Checa, Dinamarca, Espanha, Hungria e Polónia surgem num lugar intermédio, obtendo uma média de nível de “5” no Indicador 1 e 3 e aumentando um ponto no Indicador 2.

Os países com níveis de confiança nos outros mais elevados são a Suécia com uma média de respostas de nível “7” nos três indicadores. Seguida de perto pela Alemanha também com nível “7” nos Indicadores 1 e 3. A Estónia, Holanda e Reino Unido terminam este grupo de países.

Utilizando a escala de “0” a “10”, foram avaliados os níveis de confiança para com os políticos (Indicador 1) e para com os partidos políticos (Indicador 2), sendo que o “0” equivale a “não se pode confiar de todo” e o “10” a “confia completamente”.

Quadro 10 – Nível de confiança nas estruturas políticas, 2010

	Indicador 1	Indicador 2
Bélgica	4	4
Bulgária	5	6
República Checa	4	4

Alemanha	7	7
Dinamarca	4	5
Estónia	6	7
Espanha	4	4
França	4	3
Hungria	5	6
Holanda	6	6
Polónia	6	6
Portugal	3	3
Suécia	7	7
Eslovénia	5	5
Reino Unido	5	6

Fonte: European Social Survey, 2010

Quanto à confiança nas estruturas políticas, Portugal revela ter o nível mais baixo com uma média de respostas no nível “3”. Com respostas entre os níveis “3” e “4”, fazem parte do conjunto de países com menor confiança nas estruturas políticas a Bélgica, República Checa, Espanha e França.

No grupo intermédio, com respostas de níveis “5” e/ou “6”, estão a Bulgária, Dinamarca (embora a média de respostas no Indicador 1 tenha sido apenas de “4”), Hungria, Holanda, Polónia, Eslovénia e Reino Unido.

Mais uma vez a Suécia apresenta médias de resposta no nível “7” surgindo com a Alemanha e a Estónia (que no Indicador 1 apresenta uma média de respostas de nível “6”), como os países em que as populações mais confiam nas estruturas políticas.

No quadro seguinte mostramos o nível de concordância dos países relativamente à frase que afirma que a ciência é uma forma de resolver os problemas ambientais. A escala de respostas varia entre “1” – Concordo totalmente e “5” – Discordo totalmente.

Quadro 11 – Nível de confiança na ciência como resolução dos problemas ambientais, 2010

	Ciência como resolução dos problemas ambientais
Bélgica	Nem concorda nem discorda

Bulgária	Nem concorda nem discorda
República Checa	Discorda
Alemanha	Nem concorda nem discorda
Dinamarca	Nem concorda nem discorda
Estónia	Concorda
Espanha	Nem concorda nem discorda
França	Nem concorda nem discorda
Hungria	Nem concorda nem discorda
Holanda	Nem concorda nem discorda
Polónia	Concorda
Portugal	Nem concorda nem discorda
Suécia	Nem concorda nem discorda
Eslovénia	Nem concorda nem discorda
Reino Unido	Nem concorda nem discorda

Fonte: European Social Survey, 2010

De uma forma geral, as respostas dos países mostram que as populações não acreditam na ciência como forma de resolução dos problemas ambientais ou que não pensaram sobre esse assunto uma vez que a maioria das respostas refere que nem concorda nem discorda da frase; à exceção da Estónia e da Polónia onde a média de resposta foi “concorda” e a República Checa onde foi “discorda”.

O sentimento de segurança face à possibilidade de crime foi analisado através do indicador relativo à preocupação em a residência ser assaltada (numa escala 4 níveis em que “1” equivale “sempre ou maioria das vezes” e o “4” a “nunca”), e em todos os países a média de respostas foi “apenas ocasionalmente”, o que revela pouca preocupação quanto à possibilidade de assalto à residência. Apenas na Bulgária a média de respostas à pergunta sobre se as pessoas se sentem seguras ao andar por locais escuros, foi de “não se sente seguro”. Em todos os restantes países a média de respostas indica que as populações não se sentem inseguras. Estes dois indicadores revelam que o sentimento de segurança entre estes países europeus é satisfatório.

Considerando os indicadores de confiança analisados, Suécia, Estónia e Alemanha são os países com os níveis de confiança mais elevados entre os 15. A Holanda e o Reino Unido andam entre o nível elevado e o intermédio, sendo ligeiramente mais elevados do que os da Dinamarca, Hungria e Polónia. Resvalando entre

os níveis intermédio e baixo surgem a Bélgica, Bulgária, a República Checa, Espanha e Eslovénia. Por último, França e Portugal são os países com os níveis de confiança mais baixos.

6.2.2- Participação Cívica

Para a participação cívica foram analisados os indicadores da participação política e social desenvolvida nos últimos 12 meses até à data de resposta: Indicador 1, trabalho num partido político ou grupo de ação; Indicador 2, trabalho noutra organização ou associação; Indicador 3, assinar uma petição; Indicador 4, participar numa demonstração pública legal; Indicador 5, boicote de certos produtos. Para estes indicadores as respostas possíveis eram “1” equivalente a “sim” e “2” a “não”.

Quadro 12 – Participação política e social, 2010

	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5
Bélgica	1,96	1,81	1,80	1,94	1,91
Bulgária	1,99	2	1,95	1,99	1,99
República Checa	2	1,97	1,88	2	1,96
Alemanha	1,97	1,75	1,72	1,92	1,75
Dinamarca	1,96	1,75	1,73	1,92	1,78
Estónia	1,97	1,95	1,93	1,98	1,93
Espanha	1,94	1,83	1,74	1,82	1,90
França	1,97	1,84	1,72	1,83	1,72
Hungria	1,99	1,96	1,99	1,99	1,97
Holanda	1,97	1,77	1,78	1,98	1,91
Polónia	1,99	1,94	1,89	1,98	1,96
Portugal	1,99	1,97	1,95	1,98	1,99
Suécia	1,97	1,73	1,70	1,96	1,66
Eslovénia	1,98	1,99	1,94	1,99	1,97
Reino Unido	1,98	1,95	1,73	1,98	1,82

Fonte: European Social Survey, 2010

A participação no primeiro indicador é residual, o que revela que em todos os países o nível de participação em partidos políticos ou grupos de ação é baixo. A participação em outras organizações ou associações aumenta em alguns países: França, Espanha, Bélgica, Holanda, mas sobretudo na Alemanha, Dinamarca, com 0,25 das respostas afirmativas e Suécia com 0,27. A participação aumenta consideravelmente no Indicador 3. A Suécia (0,30), Alemanha (0,28) e Dinamarca (0,27) continuam entre os países onde a população se demonstra mais ativa. Junta-se-lhes França, Reino Unido e Espanha, todos com mais de 0,20 da população com respostas positivas. A Holanda, Polónia, República Checa e Bélgica estão também bem posicionadas neste indicador. Quanto à participação em demonstrações públicas legais a participação geral diminui de novo, uma vez que apenas França e Espanha apresentam valores não residuais de respostas afirmativas, 0,18 e 0,17 respetivamente. Analisando o último indicador, vemos que o boicote de certos produtos é utilizado na Dinamarca e no Reino Unido, mas sobretudo na Alemanha, França e Suécia (esta com 0,34 de respostas positivas).

Apesar de alguns valores mais elevados, podemos concluir que o nível de participação na Europa não é muito elevado, estando quase sempre abaixo de uma média de 0,25 respostas positivas. De referir que cinco países apresentam para todos os indicadores níveis de participação praticamente nulos: Bulgária, Estónia, Hungria, Portugal e Eslovénia.

Considerou-se importante analisar um indicador relativo a encontros com amigos, familiares e colegas. As possibilidades de resposta variavam numa escala de “1” para “nunca” até “7” para “todos os dias”.

Quadro 12 – Regularidade de encontros com amigos, familiares e colegas, 2010

	Regularidade de encontros sociais com amigos, familiares e colegas
Bélgica	Uma vez por semana
Bulgária	Uma vez por semana
República Checa	Uma vez por semana
Alemanha	Várias vezes por semana
Dinamarca	Uma vez por semana
Estónia	Várias vezes por mês
Espanha	Uma vez por semana
França	Uma vez por semana
Hungria	Várias vezes por mês
Holanda	Uma vez por semana
Polónia	Uma vez por semana

Portugal	Várias vezes por semana
Suécia	Uma vez por semana
Eslovénia	Uma vez por semana
Reino Unido	Uma vez por semana

Fonte: European Social Survey, 2010

Ao contrário dos outros indicadores, Portugal aparece juntamente com a Alemanha, entre os países onde mais pessoas referem ter encontros sociais com amigos, familiares e colegas. A Estónia e a Hungria são os que menos participam neste tipo de encontros.

Para finalizar a análise da participação cívica foram analisados indicadores relativos à religião. Nomeadamente, se pertencem a alguma religião na altura em que responderam ao inquérito. Os países dividiram-se em dois grupos, sendo que a maioria das respostas foi positiva na Bulgária, Alemanha, Dinamarca, Espanha, Hungria, Polónia, Portugal e Eslovénia. E ainda para saber em quantos serviços religiosos participam para além das ocasiões especiais, numa escala de “1” para “todos os dias”, a “7” para “nunca”.

Quadro 13 – Participação em serviços religiosos para além das ocasiões especiais, 2010

	Participação em serviços religiosos para além das ocasiões especiais
Bélgica	Raramente
Bulgária	Raramente
República Checa	Nunca
Alemanha	Raramente
Dinamarca	Raramente
Estónia	Raramente
Espanha	Raramente
França	Raramente
Hungria	Raramente
Holanda	Raramente

Polónia	Pelo menos uma vez por mês
Portugal	Raramente
Suécia	Raramente
Eslovénia	Raramente
Reino Unido	Raramente

Fonte: European Social Survey, 2010

A participação em serviços religiosos fora dos eventos especiais é muito baixa em todos, à exceção da Polónia em que a maioria das pessoas respondeu que participam “pelo menos uma vez por mês”.

A cultura cívica na Europa é muito baixa em Portugal por exemplo. E que alguns países se destacam por ter níveis de cultura cívica bastante elevados - Suécia, Alemanha, Dinamarca e França.

Reflexões Finais

A análise às características dos sistemas educativos relativamente à interação escola-família, mostram como a tendência de aproximação às famílias, quer no que respeita à representação dos pais nos órgãos de gestão da escola, quer à liberdade de escolha da escola e ainda à partilha de informação sobre a escola com as famílias, pode não ser coincidente com o nível de autonomia dado às escolas num sistema educativo. Como exemplos, França, Espanha e Portugal têm níveis de autonomia mais baixos (Eurydice, 2012), no entanto, procuram corresponder ao esforço de aproximação entre os atores que se tem vindo a realizar um pouco por toda a Europa (Barroso, 2003; Eurydice, 2012). Os dois países – Bélgica e Holanda – cujos sistemas educativos têm maior autonomia das escolas (Eurydice, 2012) estão entre os que menos estruturas formais apresentam para o incentivo à referida parceria.

Os países com maior cultura cívica são a Suécia e a Alemanha, ambos com níveis elevados de confiança e de participação cívica. O Reino Unido, Dinamarca e a Holanda também apresentam níveis que tendem a ser mais próximos dos elevados no que diz respeito à confiança e níveis bastante razoáveis quanto aos indicadores de participação social, mais elevados no caso da Dinamarca. Bélgica e Espanha estão numa situação ligeiramente abaixo no que respeita à cultura cívica, com níveis de confiança mais próximos dos mais baixos, apresentando resultados quanto à participação social intermédios. Por último, a Eslovénia, República Checa, Bulgária ocupam das posições mais baixas a nível da cultura cívica devido aos baixos níveis de participação; juntamente com a França, que apresenta um nível de confiança muito baixo embora uma participação considerável, e Portugal que é o país com baixos níveis em ambos os indicadores, de confiança e de participação.

A Bulgária, França e Portugal têm estruturas educativas mais propensas à participação parental nas escolas, mas os seus níveis de cultura cívica são baixos, o que poderá querer dizer que a parceria poderá estar posta em causa pelo lado das comunidades e das famílias dos alunos. Não é suficiente haver proximidade dos sistemas educativos às famílias, é necessário que os atores, professores e pais, aceitem a responsabilidade de uma parceria. Nas próximas etapas da investigação ao descer até às escolas e perceber o que diretores, professores e pais efetivamente fazem para tornar a interação escola-família uma parceria, tendo em conta as diferenças geográficas e socioeconómicas entre as várias realidades educativas de Portugal e analisando os

efeitos dessas interações sobre os resultados escolares dos alunos, tentar-se-á perceber o que existe dentro e fora das possibilidades que o sistema educativo português fornece no que respeita à interação escola-família.

Bibliografia

Archer, M. (1979). *Social Origin and Educational Systems*. London: Sage Publications.

Ball, (1994). *Education Reform: A critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.

Barroso, J. (2003). *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada*. In J. (. Barroso, *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa.

Cabral, M. V. (1997). *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Carino and Valisno. (1991). *The parent learning support system: a school and home/community collaboration for raising pupil achievement*. In S. (. Shaeffer, *Collaborating for educational change: The role of teachers, parents, and the community in school improvement*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Carmo, R. M. (2008). *A dificuldade em gerar capital social - a falta de confiança numa aldeia portuguesa*. *Ruris*, pp. 159-180.

Coleman and Schneider, (1993), *Parents and their children, and schools*, Colorado, Westview Press.

Westview Press. Davies. (1996). *Crossing boundaries with school action research: a Multinational study of School-Family-Community Collaboration*. *Journal of Educational Research*, pp. 75-105.

Epstein, J. (. (2009). *School, Family and Community Partnerships - your handbook for action*. Corwin Press.

European Social Survey. (2010). *ESS Round 5*. Norwegian Social Science Data Services.

Eurydice. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Comissão Europeia.

Eurydice. (2012). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: European Comission.

Green, A. (1999). *Education and Globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends*. *Journal of Education Policy*, pp. 55-71.

Hallak. (1992). *Managing schools for educational quality and equity: Finding the proper mix to make it work*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Justino. (2007). *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*. Lisboa: CesNova, Univerdade Nova de Lisboa.

Morgan and Sorensen. (1999), *Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects*, *American Sociological Review* 64(5): 661-681.

OECD. (2010). *Education at a Glance*. OECD Publishing.

- Pearse and Mathias. (1980). Debaters' Comments on «Inquiry into Participation: a research approach». Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
- Putnam, R. D. (Jan. de 1995a). Bowling Alone. *Journal of Democracy* 6:1, pp. 65-78.
- Putnam, R. D. (Dec. de 1995b). Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social. *PS: Political Science & Politics*, Vol. 28, N.º 4, pp. 664-683.
- Resende, J. (2008). A sociedade contra a escola? a socialização política escolar num contexto de incerteza. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schwille. (1986). Recognizing, Fostering and Modeling the Effectiveness of Schools as Organizations in Third World Countries. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, draft.
- Shaeffer, S. (1994). Participation for educational change: a synthesis experience. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada. *Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trotman. (2000). Teacher Stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, pp. 331-353.
- Viegas, J. M. (2004). Implicações democráticas das associações voluntárias: o caso português em perspectiva comparativa europeia. *Sociologia, problemas e práticas*, pp. 33-50.