

TIPOS DE PARTICIPAÇÃO PARENTAL NAS ESCOLAS: UM OLHAR SOBRE AS ASSOCIAÇÕES E REPRESENTANTES DE PAIS¹

*Eva Gonçalves*²

*Susana Batista*³

INTRODUÇÃO

A problemática sociológica da relação escola-família tem vindo a ser renovada e complexificada nos últimos anos, acompanhando as tendências na reconfiguração desta relação a nível político e social (Silva, 2010). Se tradicionalmente se verificou uma separação de funções entre famílias e professores nos sistemas educativos, hoje reafirma-se o papel dos primeiros em diversas vertentes da vida escolar, nomeadamente enquanto parceiros, clientes (Sá, 2000) ou *stakeholders* (Sliwka & Instance, 2006).

¹ Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), através das bolsas de doutoramento SFRH/BD/80072/2011 e SFRH/BD/72736 /2010.

² CIES-ISCTE-IUL, Portugal. Contacto: evapdgoncalves@gmail.com.

³ CESNOVA - FCSH-UNL, Portugal. Contacto: susanabatista@fcs.unl.pt.

Neste artigo, centramo-nos na *participação parental*, ou seja, no modo de atuação coletiva das famílias em estruturas formais na escola. Este conceito distingue-se do de *envolvimento parental*, próprio de modos de atuação individual (por relação ao próprio educando), quer na vertente casa - ajudar a estudar e a fazer os trabalhos de casa, definir regras e horários de estudo, gerir expectativas de futuro e percurso escolar - quer na vertente escola - no estabelecimento de um diálogo regular com os professores (Davies, Marques & Silva, 1997; Silva, 2007). Interessa-nos a participação, não em modos de atuação coletiva informais, por exemplo na adesão e ajuda em organizações de eventos na escola, mas de carácter formal, isto é, enquanto membros do movimento associativo e representantes em órgãos de decisão da escola (Silva, 2007). Ao contrário do termo *intervenção*, que pode estar relacionado com questões de ingestão ou interferência, a participação pode surgir associada a posturas de colaboração, cooperação ou compromisso (Teixeira, 2011), sendo que várias formas de participação e orientações participativas foram já desenhadas em forma de tipologias (ver, entre outros, Machado, 2011; Sá, 2002; Sebastião, 2007; Teixeira, 2011). Trata-se, sobretudo, de analisar o uso do direito de “voz” na escola (Hirschman, 1970) por parte das famílias, seja para dar o seu contributo, apoiar o corpo

docente, representar os pais ou mesmo apresentar reclamações (Silva, 2007).

Em Portugal, a legislação tem sublinhado particularmente a importância das Associações de Pais e Encarregados de Educação (AP) e da representação das famílias nos órgãos de gestão da escola. Essa evolução é apresentada no ponto seguinte, depois do qual se procurará problematizar os novos papéis atribuídos às famílias, a partir da consideração do ponto de vista e atuação das AP e dos representantes das famílias em órgãos de gestão da escola em contextos educativos diferenciados.

Na senda de outros autores, interessa-nos questionar que tipo de responsabilidade é assumida pelos pais no movimento associativo (Faria, 2007) e em que medida os novos papéis se traduzem num efetivo poder de participação dos pais na escola (Sá, 2000). A investigação tem identificado várias barreiras a este modo de interação, quer do lado do corpo docente, que revela resistências em aceitar novos públicos (Silva, 2007), quer do lado das famílias, por dificuldades em assumir papéis atribuídos legalmente (Ball, 2008; Whitty, 2002), sobretudo por os terem que exercer em regime voluntário num contexto português de baixos índices de movimento associativo (Cabral, 2000; Carmo, 2008). Se,

como veremos no ponto seguinte, a legislação tem vindo cada vez mais a contemplar essa participação formal, acompanhando a tendência de outros países (OCDE, 2011), importará de facto verificar como são entendidas e exercidas essas novas responsabilidades através da auscultação e observação dos próprios intervenientes.

Baseamo-nos na premissa teórica de que os atores educativos estão enquadrados por constrangimentos estruturais que balizam as suas possibilidades e limites de atuação (Giddens, 1984). Nesse sentido, as políticas sobre a participação parental surgem enquanto enquadramento normativo que pode ser (re)interpretado e implementado de formas diferenciadas ao nível da escola (Van Zanten & Ball, 2000). A análise dos dados empíricos permite-nos então discutir sobre os entendimentos e as diferentes formas de participação parental, também elas dependentes de estruturas organizacionais e relações sociais específicas.

PARTICIPAÇÃO PARENTAL EM PORTUGAL: ENQUADRAMENTO FORMAL-LEGAL (1974-2012)

Até à instituição do regime democrático, em 1974, o papel formal das famílias na educação não estava contemplado na documentação legal e era praticamente inexistente na prática: as poucas AP de que há registo estavam ligadas quase na totalidade a escolas privadas e religiosas (Lemos, 2014). No período pós-Revolução de Abril, a representação das famílias em órgãos escolares, que tomaram conta dos acontecimentos na chamada gestão democrática das escolas, foi ignorada pela maioria das escolas (Silva, 2003), embora tenha aumentado o número de AP na sequência da “explosão” do associativismo português (Lima, 1986). A partir desse momento, é possível identificar quatro períodos na legislação relativa à participação das famílias das escolas.

O primeiro período assenta na legitimação das AP e do papel consultivo das famílias sobre a política nacional de educação, iniciado com a Lei nº 7/77. No mesmo ano, nasceu uma “estrutura de âmbito nacional representante de pais” (Silva, 2003; 141), futura Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP). A participação parental na escola permaneceu fraca ou mesmo nula (*idem*), pois apenas

as AP legalizadas podiam indicar elementos para os órgãos escolares, sendo que eram poucas devido à incapacidade de muitos pais em custear o processo de legalização (Fernandes, 2003; Silva, 2003).

O segundo período, caracterizado por um aumento do poder das AP, teve início com o Decreto-Lei nº 372/90, que tornou o processo de constituição legal das associações gratuito, alargando essa possibilidade a todas as famílias portuguesas (Silva, 2003). Os restantes avanços ao nível da participação formal foram simbólicos porque os documentos legais se referiam a órgãos de gestão intermédia (Lima, 1998), foram aplicados apenas em escolas piloto como experiências pedagógicas, ou porque a maioria das escolas optou por ignorá-los (Silva, 2003).

O terceiro período surge associado a transformações no modelo de autonomia, gestão e administração das escolas, baseando-se na sua representação na gestão escolar. O Decreto-Lei nº 115-A/98 deu origem à primeira grande discussão pública sobre a participação dos pais na escola. Obrigatório em todas as escolas e níveis de ensino, o modelo que incluía a representação das famílias no órgão estratégico levou a uma redefinição dos papéis desempenhados (Velo, Rufino & Craveiro, 2013): as escolas tiveram de se abrir a

novos públicos a quem passaram a prestar contas e as famílias a assumir-se como parceiras (Barroso, 2005).

O último período, com início no Decreto-Lei nº 75/2008, procede à consolidação da participação parental formal com o reforço da presença na gestão das escolas, nos conselhos de turma e através da AP. Porém, a participação parental parece ainda não fazer parte das atividades das famílias na escola (Velo, Rufino & Craveiro, 2013), nem do discurso de professores e pais (Gonçalves, no prelo).

PARA UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO PARENTAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS

Apresentação das escolas em estudo

A reflexão sobre as formas de participação parental teve como ponto de partida a análise de alguns dados empíricos provenientes de parte de duas pesquisas em curso. As duas pesquisas desenvolveram-se em contextos geográficos, sociais e escolares bastante díspares, permitindo a

comparação das formas de participação parental em doze unidades de gestão escolar do país.

A maioria das escolas em estudo são agrupamentos de escolas públicas. Dois situam-se num município do interior do país, mas distinguem-se por um deles se localizar na zona urbanizada e estar especialmente vocacionado para o prosseguimento de estudos, oferecendo apenas o Ensino Básico regular (A2.A) e outro (A1.A), por os seus principais edifícios estarem divididos entre uma zona industrial e uma zona de rural interior, sendo frequentados por alunos com características socioeconómicas desiguais, particularmente desfavorecidas no segundo caso. O A3.A é a única oferta educativa de um município de pequenas dimensões da região centro do país. Os restantes sete agrupamentos ou escolas públicas situam-se em municípios urbanos do litoral com grande concentração de população. Três pertencem a um município com características sociais, educativas e económicas acima da média do país, sendo que a E1.A acolhe uma população maioritariamente favorecida, não tem ensino profissional e obteve resultados bastante positivos nos exames nacionais no 3º ciclo, e os dois agrupamentos oferecem ensino profissional, distinguindo-se sobretudo pela sua população escolar e resultados nos exames nacionais (A4.A e A5.A). As

últimas quatro pertencem a um município com grande diversidade de oferta e heterogeneidade da população escolar, sendo que duas apenas oferecem Ensino Básico e acolhem população um pouco mais carenciada a nível económico, mas com resultados distintos nos exames nacionais (A6.B e A7.B), e outras duas (A8.B e A9.B), com oferta de Ensino Secundário. Finalmente, as duas últimas escolas, também situadas neste último município, são privadas de cariz religioso: o Colégio (C1.B) é maioritariamente frequentado por uma população socioeconomicamente mais favorecida, a Escola (E1.B), devido ao contrato de associação com o Estado⁴, caracteriza-se por uma população escolar com maior heterogeneidade de estratos sociais. As onze⁵ entrevistas semi diretivas realizadas aos presidentes das AP e as notas de observação não participante em reuniões de escola onde têm assento os representantes de pais e encarregados de educação (EE)⁶ (Conselhos Gerais nas escolas públicas e Conselho

⁴ Os contratos de associação entre escolas privadas e o Estado garantem, nas mesmas condições de gratuidade do ensino público, a frequência das escolas privadas em zonas onde a rede pública seja deficitária ou esteja saturada.

⁵ O A4.A não possui AP em atividade.

⁶ Excetuando no C1.B (pela inexistência de reuniões com representantes de pais) e no A2.A (por impedimentos práticos inerentes ao trabalho de campo), foram observadas no mínimo uma reunião por escola, contabilizando no total doze observações (nos A8.B e A9.B foram realizadas duas observações de Conselhos Gerais).

Pedagógico na E1.B) foram analisadas segundo quatro principais questões: i) como é entendido o papel e responsabilidades das Associações de Pais na vida da escola por parte dos seus dirigentes; ii) qual a relação desenvolvida entre a Associação de Pais e a escola; iii) qual a relação entre Associação de Pais e os restantes pais da escola; iv) como se caracteriza a ação dos representantes das famílias no órgão de gestão da escola.

Os resultados apurados são apresentados nas páginas seguintes. Baseiam-se na definição de perfis por uma Análise de Correspondências Múltiplas a partir da categorização feita através da análise de conteúdo⁷. Tal como sugerido por Carvalho (2008), a maioria das categorias foi transformada em variáveis com duas modalidades, correspondentes à presença ou ausência desse atributo⁸. Devido a essa especificidade e ao número restrito de casos em análise, o objetivo é o de evidenciar as associações das categorias relativas à presença e identificar diversos perfis. De modo a facilitar o entendimento das questões em análise, os resultados são ilustrados com excertos das entrevistas.

⁷ Análise realizada com recurso ao programa informático MaxQda, versão 11.0.5.

⁸ A Análise de Correspondências Múltiplas foi realizada no programa informático IBM SPSS Statistics, versão 20.0.0.

Papel e orientação das atividades das AP

A análise do papel e orientação das atividades da AP baseou-se em 23 variáveis sobre as representações do papel das AP, as atividades desenvolvidas com e para a escola, as atividades desenvolvidas para pais e o tipo de participação fora dos órgãos de escola (OE). Duas dimensões foram retidas para a definição do plano que permite identificar diferentes perfis das AP. A primeira dimensão opõe categorias sobre atitudes e práticas das AP nas atividades desenvolvidas na escola - de uma tendência de “suporte” a uma tendência de “promoção de atividades complementares” à escola; a segunda diferencia o tipo de participação das AP, de mais “colaborativas” a “reguladoras”.

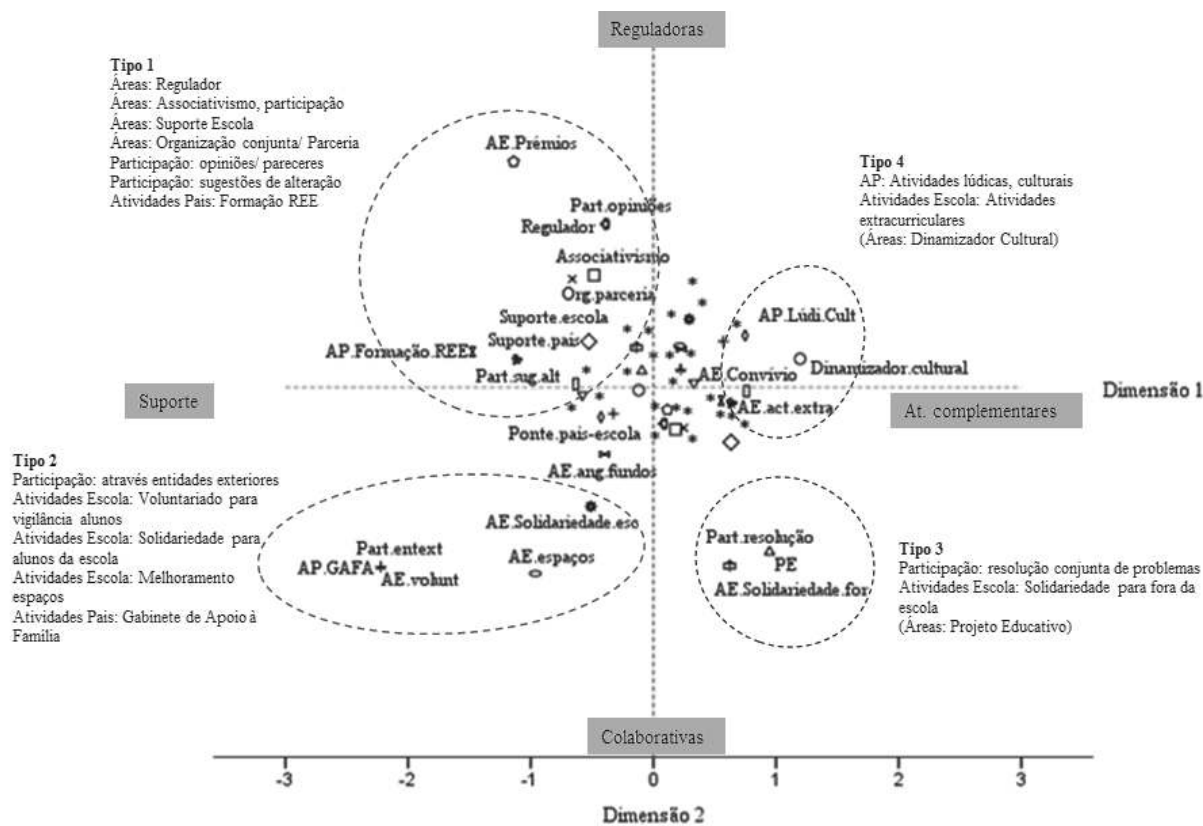
O plano assim definido evidencia diferentes tipos de configurações de associações entre categorias, refletindo a existência de quatro principais perfis das AP.

O perfil dos “Stakeholders” (Tipo 1) caracteriza-se por uma associação entre o entendimento de um papel regulador, associativismo/ participação, organização conjunta/ parceria e suporte à escola e aos pais:

A escola tem que olhar para os pais como uma mais-valia de pessoas que não estão ligadas à escola, e que trazem valências normais e naturais do mercado onde estão inseridos, para a escola (E1.A).

A AP terá que ter um controlo, ou uma atenção, não quer dizer que seja um controlo em termos de fiscalização, não é propriamente isso, é ter uma associação redobrada no sentido de analisar que efetivamente essas opções e essas escolhas estão a ser tomadas dentro do melhor para o ensino dos nossos filhos (A7.B).

Figura 1. Perfis das Associações de Pais



De forma coerente com as representações do seu papel, este perfil também se caracteriza pela promoção de atividades como *formação de representantes* dos EE e uma participação através de *opiniões e sugestões de alteração*⁹:

Se surgir essa ideia, vamos abrir um campo de futebol... são analisadas as posições e se o entender da Associação for que é de abrir e conseguir provar, justificar, que é efetivamente justificável e proveitoso fazer essa abertura, somos ouvidos nesse sentido (A7.B).

Os maus resultados de Matemática. Reportou-se essa preocupação à direção [...]. No início do ano não havia apoios para Matemática de alguns anos. E aí a AP fez alguma pressão para existir apoio de Matemática (A6.B).

O perfil dos “Ajudantes da escola” (Tipo 2) aproxima-se do primeiro a nível da atitude de suporte, partilhando com este características comuns como a representação do papel da AP como *ponte pais-escola* e o desenvolvimento de *atividades para angariação de fundos para a escola*, mas revela uma participação mais colaborativa, de serviço à escola, desenvolvendo atividades de apoio (desde *atividades para melhoramento de espaços, voluntariado para vigilância de*

⁹ Este perfil também inclui a categoria de *atividades de escola para prémios aos alunos*, que se destaca mas é relativa a apenas uma entrevista, onde a presidente da AP refere esta atividade que desenvolveu para reconhecer alunos pelas suas atitudes e comportamentos, por considerar que a escola não o fazia, uma vez que só tinha prémios relativos a bom desempenho escolar.

alunos, solidariedade para alunos da escola ou criação de Gabinetes de Apoio à Família e aos Alunos) e recorrendo à participação através de entidades exteriores para resolver problemas da escola:

A AP reclamou muitas vezes para a Câmara X aqui em relação ao esgoto, que tinha inundado a escola (A6.B).

O terceiro perfil (“Parceiros”) associa *participação na resolução conjunta de problemas* e atividades de *solidariedade para fora da escola*¹⁰. Com um tipo de participação mais colaborativa, parece apontar para AP com uma orientação mais proactiva na definição das possíveis contribuições à escola, partilhando tarefas com a direção na resolução de problemas:

Poder dizer: *epa* era preciso fazer isto... nós estamos disponíveis para fazer esta parte. O que é que vocês vão fazer na escola? (E2.B).

Finalmente, o perfil “Dinamizadores de Atividades Extra” (Tipo 4, por sinal aquele que ocorre com maior intensidade nos casos analisados) associa atividades

¹⁰ Note-se, aliás, que estas categorias surgem também associadas à de *concretização do Projeto Educativo* como uma missão da AP, referida por um único presidente: “O Projeto Educativo é ótimo, não precisa de ser mexido, no sentido em que é um projeto que prima a educação por valores humanos, e valores de colaboração na formação dos alunos. Portanto todas estas campanhas de solidariedade, etc., são também para dar essa componente de formação e educação aos alunos” (E2.B).

lúdicas/culturais para pais, atividades *extracurriculares* (desde ocupação dos tempos livres a projetos de promoção de aprendizagens) e de *convívio*, bem como papel de *dinamizador cultural*, sugerindo a promoção de momentos de relacionamento mais informais e o estabelecimento de laços fortes entre a comunidade escolar:

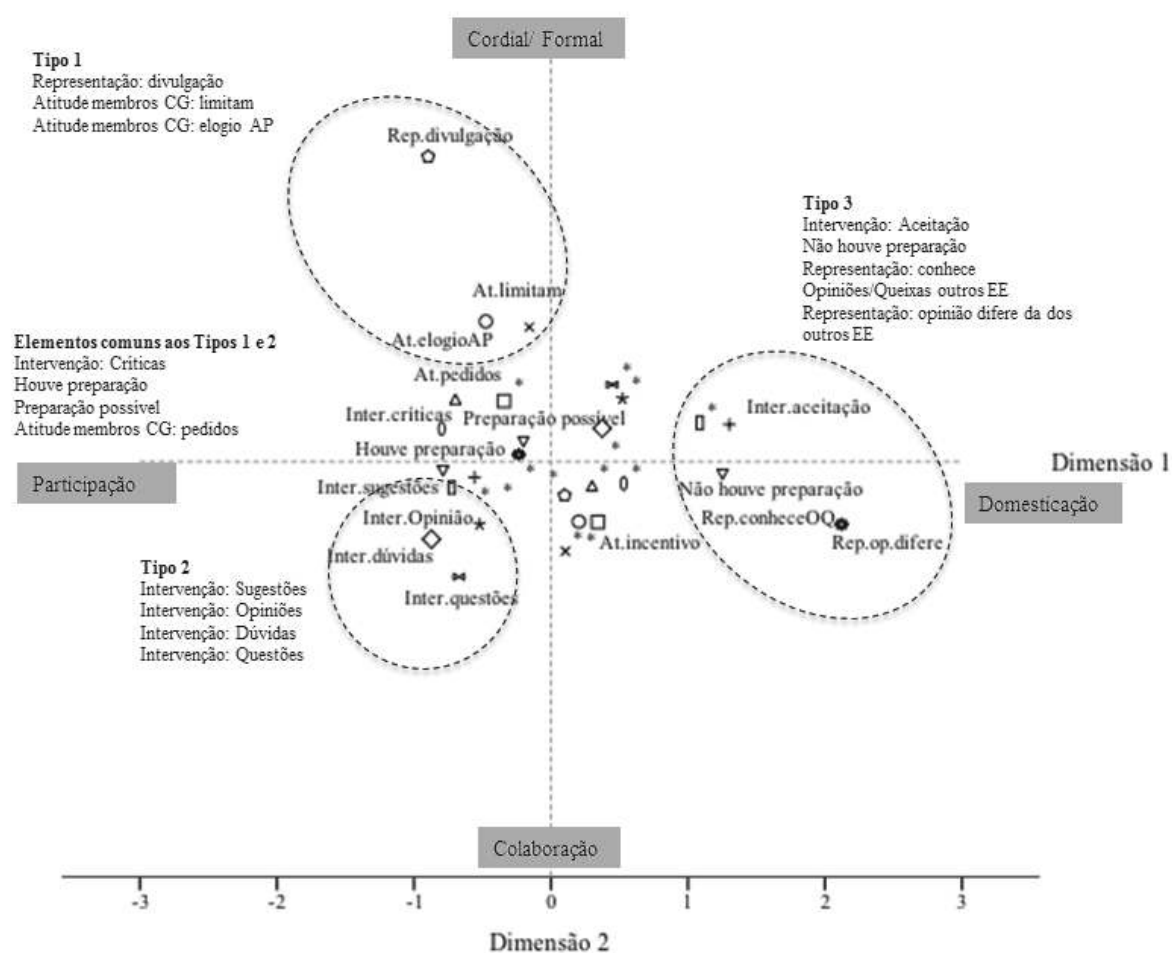
Ajuda a dinamizar aqui a aldeia, o meio onde estamos inseridos. Damos mais convívio às pessoas, onde há o ir à escola, mesmo a nível cultural, também ajuda a dar alguma cultura às pessoas (A1.A).

Atuação dos representantes dos EE nos OE

A análise das 14 variáveis relativas às intervenções dos EE no OE, à representação dos outros pais e às atitudes dos outros membros face às suas intervenções, permitiu chegar a duas dimensões. A primeira opõe uma postura mais “participativa” e outra mais “domesticada” (Sá, 2000; p. 11) dos EE no OE. A segunda opõe modos de relação entre os EE e os outros membros do OE, entre mais “colaborativa” ou mais “cordial/formal”.

Foram identificados três perfis de atuação dos representantes dos EE nos OE, os quais também dependem da forma com são acolhidos pelos outros membros com assento no mesmo órgão.

Figura 2. Perfis da atuação dos Representantes de EE nos OE



No primeiro perfil, “Representantes com limitação”, destaca-se a ação de representação que os EE tentam realizar, ao focar-se nas informações que devem ser transmitidas às outras famílias:

Após informações dadas pela funcionária da escola, que representa o pessoal não docente, pergunta se lhe poderão ser fornecidos os novos menus e as listagens com os novos tipos de alimentos disponíveis aos alunos para que a AP possa fazer a devida divulgação junto das famílias dos alunos (OE_E1.A).

A esta categoria associam-se aquelas relativas à atitude dos outros membros, sobretudo o corpo docente, no sentido de limitar a ação dos EE, e, em simultâneo, aproveitar o OE para elogiar a AP, imprimindo na relação um cunho *cordial/formal*:

Diretora reconhece e felicita a colaboração da AP de pais para a pintura das salas” (OE_A8.B).

À semelhança do segundo perfil, “Pares”, também está associado com preparação para estas reuniões, embora algumas vezes esta tenha sido dificultada pela não disponibilização prévia dos documentos a discutir, uma intervenção com críticas e pedidos dos outros elementos do OE:

Diretora relembra à REEC que a AP ficou de fazer pressão junto da Câmara de Cascais para resolverem o problema de segurança na rua (colocação de uma passadeira) (OE_E1.A).

Contudo, o segundo perfil, associa-se a intervenções mais colaborativas, através das quais se questionam e colocam dúvidas sobre os assuntos debatidos, ou são dadas opiniões e soluções aos problemas colocados:

REEB dá a sua opinião sempre que acha necessário, intervindo com facilidade e dando as suas opiniões e sugestões com assertividade (OE_A5.A).

[Sobre o relatório de atividades] Vice AP pergunta porque é que não há referência ao Quadro de Valor e Excelência se no ano passado havia. Diretora diz que o relatório foi distribuído com antecedência e portanto não vai apresentar mas está disponível para questões. Vice AP diz que está bem elaborado e gostaria para futuro desagregar aulas dadas em titulares ou substituição (OE_A8.B).

O terceiro perfil, da “Não participação”, remete para situações próximas da *domesticação*, sobretudo pela presença de categorias como a aceitação e concordância que demonstram para com as propostas dos professores, mas também, por se afirmarem contra as posições negativas dos outros pais sobre a escola:

REE (vice) refere que muitos pais deviam ir fazer “estágio” noutras escolas para verem como são as condições bem diferentes das que considera excelentes neste agrupamento.

Refere que alguns pais se queixaram que os seus filhos não chegam aos cabides nos cacifes. E que não valorizam porque não conhecem as outras realidades. E não reconhecem a mais-valia, a vantagem de um agrupamento que oferece um dia pedagógico (independentemente de o professor ou auxiliar faltarem, os meninos ficam sempre na escola devido às substituições) (OE_A3.A).

REFLEXÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos em Portugal sobre a participação dos pais na escola têm mostrado capacidades diferenciadas da apropriação dos novos papéis, destacando sobretudo diferenças socioeconómicas dos pais que assumem posições de liderança das AP ou na representação de outros pais (Sá, 2000; Faria, 2007; Silva, 2010). cremos, porém, que as possibilidades e os tipos de participação variam também em função das motivações e expectativas pessoais dos protagonistas, como também do quadro normativo e relacional de cada instituição escolar (Teixeira, 2011).

A projeção de variáveis suplementares no espaço dos perfis das AP permite levantar esse tipo de hipóteses, ajudando a descrever os tipos definidos. Assim, o tipo de relação entre a AP e a direção da escola reportado pelos

presidentes da AP parece distinguir os tipos definidos: uma relação *próxima colaborativa* surge associada aos perfis “Ajudantes da escola” e “Parceiros”, uma de *abertura institucional* (de apoio aos projetos desenvolvidos pela AP) aos “Dinamizadores de atividades extra” e, finalmente uma relação *cordial* aos “Stakeholders”¹¹:

A escola não está feita para aceitar os pais. Temos um problema grave, fingimos que temos pais na escola mas não temos [...]. Sempre vi esta direção [...] muito preocupada no sentido de haver AP. Se é a AP que [a diretora da escola] quer ou não, isso é outra história (E1.A).

As expectativas declaradas pelos presidentes em assumir o cargo também podem contribuir para explicar os diferentes perfis das AP. A motivação para *incentivar a maior participação dos pais* encontra-se assim associada ao perfil “Stakeholder”, enquanto o objetivo de *se aproximar dos professores e das escolas* está próximo dos perfis “Ajudantes da escola” e “Parceiros”. *Acompanhar a educação formal dos filhos* surge relacionada ao tipo “Dinamizadores de atividades extra”, tipicamente associado a uma localização *rural* ou *urbano interior* das escolas.

¹¹ Pelo contrário, a relação *próxima informal* parece não se relacionar a nenhum dos tipos descritos, surgindo próxima da origem.

O mesmo exercício no plano dos perfis da atuação dos Representantes de EE nos OE sugere que ao tipo da “Não participação” está associada a definição de escola *aberta* às famílias, incluindo em espaços físicos da comunidade:

Eu, por exemplo, a professora dele, anda no 2º ano, em virtude de nós estarmos envolvidos em várias coisas, se não o encontro quando vou à escola, que eu confesso que é onde vou menos, nas também pela questão se não o encontro na escola, encontro-o na atividade da piscina, se não é da piscina é nos escuteiros que o filho também lá anda, portanto e acabamos por manter um relacionamento e conseguimos, consegue-se fazer isso, mas portanto, aqui a abertura é total. Quando é preciso as pessoas recebem-nos (A3.A).

A presença destes pais no OE garante o direito de representação às famílias, mas não se traduz num efetivo poder de intervenção, ao não participarem ou apenas validarem as propostas e estratégias dos professores (Sá, 2000). Estas escolas parecem estar associadas a localizações do *interior*, ao contrário dos outros perfis, onde os EE atuam em “Representação com limitação” ou como “Pares” no OE, tipicamente associadas a zonas do *litoral*.

Nas escolas cujos representantes de EE assumem um tipo de atuação como “Pares” dos outros membros no OE, participando como iguais e numa relação colaborativa em que os professores contam com eles para desencadear ações

específicas, os presidentes da AP parecem definir como *fechada* a relação entre a escola e as famílias:

Quando cheguei aqui no 5º ano fez-me um bocado de confusão a pessoa ficar ali ao portão e depois nunca mais ter acesso à escola (A6.B).

Estas escolas estão abertas à participação dos Representantes das famílias, mas estas parecem ter acesso limitado ao espaço escolar, o que as torna bastante diferentes das anteriores em que os professores aceitam comunicar com as famílias quer no espaço da escola, quer em espaços comunitários, sempre que os pais os procurem.

No perfil de atuação “Representantes com limitação”, os EE conseguem desempenhar o papel que lhes é pedido, uma atuação de intuito coletivo e de representação (Davies, Marques & Silva, 1997), mas são limitados pelos professores, o que surge associado ao facto de os presidentes destas associações definirem estas escolas como *fechadas à participação formal*:

O problema surge quando a escola olha para os pais como um elemento estranho, como um vírus que entra no nosso corpo e há que combatê-lo e quando tenta moldar esse vírus àquilo que é a escola e não a escola moldar-se àquilo que é a sociedade lá fora (E1.A).

Neste perfil, vemos um conflito claro entre a atuação que os EE pretendem desempenhar, uma participação total, e a que os outros membros lhes permitem concretizar, uma participação parcial que, apesar de lhes reconhecer importância, os mantém afastados das decisões mais importantes (Patterman, 1970, citado por Diogo, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Cabral, M.V. (2000). O exercício da cidadania política em Portugal. *Análise Social*. XXXV (154-155), 85-113.
- Carmo, R. (2008). A dificuldade em gerar capital social - a falta de confiança numa aldeia portuguesa. *Ruris*, 2(2), 159-180.
- Carvalho, H. (2008). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos. Utilização da Análise de Correspondências Múltiplas com o SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias - a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, A. (1998). *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Oeiras: Editora Celta.