

Mestrado em Formação Psicológica de Professores

Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

A DIRECÇÃO DE TURMA NO CENTRO DA
COLABORAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Armanda Martins Zenhas

Tese apresentada à Universidade do Minho – Braga –
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação, na especialidade de Formação Psicológica
de Professores, sob a orientação da Doutora Iolanda
Ribeiro

Fevereiro de 2004

Aos alunos e respectivos encarregados educação de todas as minhas direcções de turma passadas e presente.

Às pessoas mais importantes da minha vida, o meu marido, os meus filhos e a minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Difícil tarefa esta a de agradecer, numa página, a tanta gente que tanto contribuiu para tornar possível ou para suavizar o percurso que constituiu este trabalho. Embora correndo o risco de não nomear alguém que devesse constar da lista que se segue, deito mãos à obra, começando por agradecer a todos os amigos e familiares que, embora não nomeados, me ajudaram ou incentivaram por variadas formas.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Iolanda Ribeiro o facto de ter aceitado orientar esta tese, com este tema, permitindo-me concretizar uma aspiração muito forte e antiga. Agradeço-lhe igualmente pela sua orientação, traduzida numa presença sempre constante e numa resposta pronta aos meus apelos, fazendo-se acompanhar sempre de palavras de confiança e de alento.

Em segundo lugar, agradeço ao Professor Doutor João Lopes, pelo papel de encorajamento, de rigor e de apoio que sempre imprimiu, a todo o grupo de mestrados, ao longo dos dois anos do mestrado e (muito para além de qualquer obrigação institucional) do ano de prolongamento, em que nos encontramos presentemente.

Em terceiro lugar, agradeço à “Diana”, a directora de turma que, ao longo de um ano lectivo, me permitiu observar e estudar o seu trabalho. Agradeço-lhe a disponibilidade, a simpatia e o empenho com que correspondeu a todos as solicitações que lhe fui fazendo.

Agradeço, em seguida, aos alunos, EEs e professores do “6º F” que, de forma igualmente disponível e empenhada, colaboraram no meu trabalho e permitiram a sua realização.

Uma palavra de agradecimento vai também para a Escola E. B. 2.3 onde se realizou este estudo, pela disponibilidade com que facultou tudo o que se mostrou necessário à realização desta investigação.

A todos os professores do Mestrado em Formação Psicológica, agradeço os conhecimentos partilhados. Aos colegas de mestrado, particularmente à Fátima, à Zé e à Cristina, agradeço a amizade, a troca de ideias e afectos, a ajuda mútua e as recordações que vão ficar.

De entre os muitos amigos a quem agradeço, destaco:

- a Fátima Antunes, pelas ideias partilhadas, pela ajuda sempre pronta e pelo incentivo;

- o Maia, pela resposta às minhas dúvidas estatísticas e pelos incentivos;
- a Cláudia Malafaya, pela sua amizade doce, firme e sempre presente.

Na Escola E.B. 2.3. de Leça da Palmeira, a escola onde trabalho, agradeço a todos os meus amigos, pela força que constantemente me deram, e à gestão, por toda a ajuda que dela recebi, sempre que necessitei.

Agradeço à minha família, por todo o apoio e carinho, destacando:

- a minha mãe, pela sua ternura e força constantes;
- a minha irmã, Graça, pela partilha de ideias, pelo fornecimento de informações pertinentes e por outras formas de colaboração inestimáveis;
- aos meus filhos, João e Rui Pedro, pela força que me transmitem;
- e, por fim, um agradecimento muito especial, para o meu marido, Amândio, pela sua dedicação e apoio incansáveis, pela sua amizade incondicional, pela força e pela confiança que me incute; um agradecimento ao marido, ao amigo, ao companheiro; um agradecimento que não cabe nas palavras e que é para viver no dia-a-dia.

RESUMO

Ao aumento da importância atribuída à educação e à formação das crianças e dos jovens, está associada a consciência crescente do papel que a colaboração escola-família desempenha no seu sucesso educativo. No entanto, a reduzida participação da família na vida escolar é um problema com que a escola se debate. Os EEs de nível sócio-cultural baixo são referidos na literatura como os que mais se alheiam da participação na escola.

O DT encontra-se numa posição privilegiada para estabelecer uma relação de colaboração com as famílias, visando o sucesso académico e educativo de cada aluno.

Com este estudo pretendemos estudar em profundidade o projecto de inovação de uma directora de turma relativamente aos encarregados de educação e aos alunos e a dinâmica de colaboração entre as famílias dos alunos e a escola, desenvolvida a nível da turma, ao longo de um ano lectivo. Adoptámos o modelo de estudo de caso qualitativo, centrado na compreensão dos processos utilizados pela DT na relação com as famílias e na resposta aos problemas identificados, para aprofundar o estudo dos significados que todos os actores (DT, EEs, alunos e professores da turma) deram aos acontecimentos e aos processos ocorridos, no que se refere à colaboração entre a escola e a família, e para ligar esses significados com o contexto social em que esses actores estavam inseridos.

A informação referente ao trabalho desenvolvido pela DT e às suas concepções foi recolhida através de observação directa; entrevistas à DT, a alunos, a professores e a EEs; diário da DT; inquéritos aos alunos da turma e aos seus EEs; e outros documentos.

A grelha de análise utilizada foi constituída por categorias construídas *a priori*, com base num quadro teórico de referência - modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1987), tipologia de colaboração escola-família-comunidade (Epstein, 1997a) e teoria da sobreposição das esferas de influência (Sanders & Epstein, 1998) -, às quais se acrescentaram outras categorias criadas *a posteriori*, com base na análise dos dados e em teorias auxiliares.

Entre as conclusões do nosso estudo, salienta-se a necessidade de o DT promover actividades frequentes e diversificadas de colaboração com a família, de forma a dar resposta às necessidades de todas as famílias. Destaca-se o papel primordial da qualidade da comunicação e das relações interpessoais entre o DT e os EEs. Os contextos de comunicação mais importantes são os presenciais, nomeadamente as reuniões de EEs e os atendimentos individuais. As reuniões podem constituir espaços importantes de debate entre todos os intervenientes no processo educativo, em que o DT e os EEs (e, eventualmente, os alunos e os professores) podem confrontar expectativas, definir objectivos e estratégias e articular esforços, cabendo, ao DT, o papel de coordenador de todo o processo. A frequência e a qualidade da comunicação estabelecida nas reuniões e noutras oportunidades de interacção presencial escola-família são determinantes para o desenvolvimento de confiança, sem a qual não pode haver uma colaboração eficaz.

Os dados obtidos sugerem que a direcção de turma pode constituir um espaço a partir do qual se pode delinear estratégias que permitam assegurar a cooperação entre a família e a escola, contribuindo para melhorar os conhecimentos e as competências parentais dos EEs para acompanharem os seus educandos enquanto estudantes.

Salienta-se ainda o papel do aluno na relação escola-família, em que, de forma consciente ou inconsciente, toma parte activa, contribuindo para o facilitar ou dificultar, conforme os seus afectos e as suas percepções acerca dos resultados que daí podem advir, abrindo novo campo de intervenção ao DT.

ABSTRACT

The increased importance assigned to the education of children and youth is associated with the growing awareness about the role family-school partnership plays in child's personal and academic success in our schools. Unfortunately the degree of family involvement in school life remains underdeveloped, being the low socio-cultural parents the more detached from school participation.

The class director is in a privileged position to establish a relationship with families aiming at the educational and academic fulfilment of every child.

The purpose of this study is to describe in detail and deeply the innovative project of school-family partnership at class level implemented by a class director through an entire academic year. A qualitative case study research model focused on the understanding of the relationship processes and of the solutions to the problems identified was adopted in order to grasp the meanings each actor (class director, parents, students and class teachers) ascribed to the events and processes related to school family partnership, while connecting those meanings to the social context in which they live.

Data concerning the work developed by the class director and its underlying conceptions were collected through direct observation; through interviews with class director, students, parents, and teachers; through class director journal; through pre and pos-evaluation questionnaires for students and parents; and through other significant documents. The analytical framework was mainly constituted *a priori* by categories derived from the ecological model of human development (Bronfenbrenner, 1987), the framework of six types of involvement (Epstein, 1997a), and the theory of overlapping spheres of influence (Sanders & Epstein, 1998), complemented by data-driven categories and particular auxiliary theories.

Findings of this study emphasized the importance of the frequency and diversity of school family partnership activities in order to accommodate the specific needs of every family. The quality of communication and interpersonal relationships between class director and parents plays a critical role in the development of confidence and subsequently in partnership efficacy. Face to face contexts of communication, namely class parents meetings and individual attendance, are particularly effective. Under the leadership of class director, class parents meetings provide opportunity for all partakers in educational process (class director and parents, and, at times, students and teachers) express and confront their views, and expectations; agree on goals and strategies; and articulate energies to achieve them. The context of class direction offers the class director a privileged endeavour to help parents acquire knowledge and skills, or adopt supportive behaviours that facilitate their children's academic accomplishment.

Students, in an unconscious or deliberate manner, may exert a strongly influence in the quality of school-family relationship, which may contribute either to foster or to undermine the development of partnership, in accordance to their affects and perceptions of the gains they might obtain. The awareness of the role students play in school-family communication brings the class director new ways of intervention to facilitate family-school partnership.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Introdução | 3 |
| Escola, família, direcção de turma: Três vértices de uma relação de colaboração para o sucesso educativo | 9 |
| Cap. 1 Escola-família: Principais modelos teóricos | 11 |
| 1.1 Introdução | 11 |
| 1.2 Teorias e conceitos | 12 |
| 1.2.1 Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner | 13 |
| 1.2.2 Teoria da sobreposição das esferas de influência | 15 |
| 1.2.3 A investigação e as ambiguidades conceptuais | 17 |
| 1.3 O ambiente familiar e os benefícios da colaboração escola-família | 22 |
| 1.4 Obstáculos à colaboração | 27 |
| 1.5 Tipologia de colaboração escola/família/comunidade de Epstein | 32 |
| Cap. 2 A direcção de turma na colaboração entre a escola e a família | 37 |
| 2.1 Introdução | 37 |
| 2.2 Legislação | 40 |
| 2.2.1 Definição de conceitos | 41 |
| 2.2.2 Direitos e deveres dos EEs | 42 |
| 2.2.3 Perfil e competências do director de turma | 45 |
| 2.3 Competências básicas do director de turma | 49 |
| 2.4 Contextos e oportunidades de comunicação escola-família | 53 |
| 2.4.1 Reuniões gerais de EEs | 54 |
| 2.4.2 Atendimentos individuais | 57 |
| 2.4.3 Outros meios de comunicação | 60 |
| 2.4.4 O papel do aluno na comunicação entre a escola e a família | 62 |
| Direcção de turma: Um estudo de caso | 65 |
| Cap. 3 Metodologia | 67 |
| 3.1 Enunciado do problema | 67 |
| 3.2 Propósitos do estudo e justificação das opções metodológicas | 69 |
| 3.3 Design investigativo | 72 |
| 3.3.1 Objectivos e questões de investigação | 72 |
| 3.3.2 Definição do caso do nosso estudo | 73 |
| 3.3.3 Condições de realização do estudo | 74 |
| 3.4 Recolha de dados e instrumentarium | 76 |
| 3.4.1 Entrevistas | 76 |
| 3.4.2 Observação directa | 78 |
| 3.4.3 Documentos | 78 |
| 3.4.4 Inquéritos | 79 |
| 3.5 Procedimentos de análise de dados | 82 |
| Cap. 4 Resultados e discussão | 85 |
| 4.1 Introdução | 85 |
| 4.2 Caracterização do caso | 86 |
| 4.2.1 A directora de turma | 86 |
| 4.2.2 A turma | 95 |
| 4.2.3 A escola | 99 |
| 4.3 Concepções acerca da colaboração escola-família | 100 |
| 4.4 Concepções acerca do papel da direcção de turma na colaboração escola família | 105 |
| 4.4.1 O cargo de direcção de turma no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família | 106 |
| 4.4.2 Funções do DT | 109 |
| 4.5 Problemas da turma | 124 |
| 4.5.1 Atitudes perturbadoras do ambiente de trabalho nas aulas | 125 |
| 4.5.2 Dificuldade de integração de alguns alunos | 128 |
| 4.5.3 Rendimento insatisfatório e/ou dificuldades de aprendizagem de alguns alunos | 130 |
| 4.5.4 Falta de assiduidade | 132 |

| | | |
|-------|--|---|
| 4.5.5 | Deficiente domínio da matéria de inglês do 5º ano | 134 |
| 4.5.6 | Conclusão | 134 |
| 4.6 | A directora de turma na interface entre a escola e a família | 135 |
| 4.6.1 | Contextos e oportunidades de comunicação | 136 |
| 4.6.2 | Reuniões gerais..... | 147 |
| 4.6.3 | O papel do aluno na comunicação entre a escola e a família..... | 179 |
| 4.6.4 | Avaliação do desempenho da DT | 182 |
| | Conclusões | 193 |
| | Referências Bibliográficas..... | 207 |
| | Anexos | i |
| | Guiões das entrevistas | iii |
| | Formulários dos inquéritos..... | ix |
| | Quadros de dados | xxii |
| | Materiais distribuídos nas reuniões pela DT | Error! Bookmark not defined. xxxix |

Índice de Quadros e Figuras

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Tipos de colaboração escola/família/comunidade | 33 |
| Quadro 2: Desafios e redefinição de conceitos..... | 34 |
| Quadro 3: Resultados para alunos, pais e professores | 35 |
| Quadro 4: <i>Instrumentarium</i> de recolha de dados..... | 76 |
| Quadro 5: Tabela de especificação dos itens do primeiro questionário aos EEs e aos alunos..... | 80 |
| Quadro 6: Tabela de especificação dos itens do segundo questionário aos EEs e aos alunos | 81 |
| Figura 1: Quadro analítico de categorias utilizado no programa NVivo 2.0 | 83 |
| Quadro 7: Agenda das reuniões com os EEs | 149 |

Índice de Quadros de Dados - Anexos

| | |
|---|-------|
| Quadro A 1: Nível etário dos alunos | xxii |
| Quadro A 2: Número de retenções dos alunos em anos lectivos anteriores | xxii |
| Quadro A 3: Alunos beneficiários de subsídio do Serviço de Acção Social Escolar | xxii |
| Quadro A 4: Grau de parentesco dos EEs com os alunos..... | xxii |
| Quadro A 5: Nível etário dos EEs | xxii |
| Quadro A 6: Habilitações literárias dos EEs | xxii |
| Quadro A 7: Classificação das profissões e ocupações dos EEs | xxiii |
| Quadro A 8: Atitudes dos EEs e dos alunos face à escola e ao estudo no ano lectivo anterior | xxiii |
| Quadro A 9: Atitude dos EEs e dos alunos face ao almoço no ano lectivo anterior..... | xxiii |
| Quadro A 10: Expectativas dos EEs e dos alunos face ao ano lectivo em curso | xxiv |
| Quadro A 11: Expectativas de futuro académico | xxiv |
| Quadro A 12: Número de alunos matriculados em 2002/03, segundo o ano de escolaridade e o número de matrículas anteriores nesse ano de escolaridade..... | xxv |
| Quadro A 13: Concepções dos EEs e dos alunos acerca da responsabilidade da família e da escola no sucesso escolar..... | xxv |
| Quadro A 14: Concepções dos EEs e dos alunos acerca da colaboração da família e da escola na vida escolar das crianças | xxv |
| Quadro A 15: Concepções dos EEs e dos alunos acerca da direcção de turma | xxvi |
| Quadro A 16: Tipos e frequência de contactos entre a família e a escola no ano anterior | xxvi |
| Quadro A 17: Tipos e frequência de contactos entre a família e a escola no ano do estudo | xxvii |
| Quadro A 18: Grau de satisfação dos EEs com os atendimentos individuais..... | xxvii |
| Quadro A 19: Percepções dos EEs e dos alunos sobre a utilidade da realização de convívios com alunos, EEs e professores | xxvii |
| Quadro A 20: Percepções/Avaliações dos EEs e dos alunos acerca da apresentação de trabalhos da turma nas reuniões de | xxvii |

| | |
|--|--------|
| Quadro A 21: Percepções dos EEs e dos alunos sobre a utilidade da participação dos alunos nas reuniões de EEs | xxviii |
| Quadro A 22: Atitudes dos EEs e dos alunos face à escola e ao estudo no ano do estudo | xxviii |
| Quadro A 23: Atitude dos EEs e dos alunos face ao almoço no ano lectivo do estudo..... | xxviii |
| Quadro A 24: Atitudes dos EEs face à escola e ao estudo no ano lectivo anterior ao estudo (1º momento) e no ano do estudo (2º momento)..... | xxviii |
| Quadro A 25: Atitude dos EEs face ao almoço no ano lectivo anterior ao estudo (1º momento) e no ano do estudo (2º momento)..... | xxix |
| Quadro A 26: Atitudes dos alunos face à escola e ao estudo no ano lectivo anterior ao estudo (1º momento) e no ano do estudo (2º momento)..... | xxx |
| Quadro A 27: Atitude dos alunos face ao almoço no ano lectivo anterior ao estudo (1º momento) e no ano do estudo (2º momento) | xxx |

Lista de Abreviaturas

| Abreviatura | Significado |
|--------------------|--|
| EE | encarregado de educação |
| EEs | encarregados de educação |
| DT | director(a) de turma |
| DTs | directores(as) de turma |
| cf. | confrontar |
| § | parágrafo |
| E (nº) DT | entrevista nº... à directora de turma |
| E (nº) EE (nome) | entrevista nº... ao/à encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) .. |
| E (nº) RepEEs | entrevista nº... à representante dos encarregados de educação |
| E (nº) (nome) | entrevista nº... ao/à aluno(a) ... |
| E (nº) Prof (nome) | entrevista nº... à professora ... |

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A evolução da sociedade e da tecnologia tem vindo a exigir uma qualificação académica e profissional mais elevada de todos os seus membros, fazendo aumentar a importância da escolaridade e condicionando o prolongamento do tempo obrigatório de formação académica. No fim da década de 60, ao ensino obrigatório de quatro anos, sucedeu-se o de seis. Já no início da década de 90, a escolaridade obrigatória passou a ser de 9 anos. Perspectiva-se, agora, novo alargamento, para doze anos.

A escola tem, no entanto, levado tempo a adaptar-se à evolução da sociedade. A escolaridade universal transformou-a numa escola de massas, sem que tivesse havido grandes alterações na sua estrutura e na sua cultura. O abandono e o insucesso escolares são apenas alguns dos problemas que daí decorrem.

Ao aumento da importância atribuída à educação e à formação das crianças e dos jovens, está associada a consciência crescente do papel que a colaboração entre a escola e a família desempenha no seu sucesso educativo e académico. A própria legislação tem vindo, ao longo dos anos, a reconhecer o direito da família a participar na vida escolar dos seus educandos e a atribuir-lhe responsabilidades crescentes a esse nível. No entanto, a relação entre essas duas instituições é complexa e nem sempre pacífica. A velha distribuição de funções – a família educa e a escola instrui – está ultrapassada. O que compete à escola e o que compete à família nem sempre se torna claro e é uma discussão em aberto.

Observa-se, em alguns contextos, uma visão negativista da escola, considerada como uma estrutura pesada e pouco permeável à mudança, em que as reformas que a lei procura implementar e a mudança de mentalidade que as enformam não encontram um caminho fácil para serem postas em prática de uma forma generalizada, podendo perder-se numa acomodação burocrática. A esta visão contrapõem-se dinâmicas locais e personalizadas de procura de soluções, muitas vezes inovadoras, para os problemas concretos da acção educativa da escola. Trata-se de experiências interessantes, com origem num investimento pessoal de alguns professores, que merecem reflexão e estudo, dos quais se pode retirar conhecimento útil para a generalização da mudança.

“A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família” é o tema do nosso estudo, o qual suscita, desde logo, a reflexão sobre estes dois domínios e a sua

intersecção. Importa questionar que escola e que família temos hoje e como se processa a relação entre elas. Por outro lado, importa igualmente questionar as funções do cargo de direcção de turma e a forma como ele é exercido. Finalmente, poderemos reflectir sobre a importância deste cargo para a promoção da colaboração entre a escola e a família.

Colaboração escola-família: Que colaboração? Qualquer colaboração?

Quando falamos de “família”, encontramos-nos perante um conceito que tem vindo a sofrer uma transformação muito rápida, sendo possível identificar diferentes tipos de agregados. A família tradicional foi substituída por arranjos familiares diversos, incluindo muitas famílias monoparentais. Não obstante, a criança tem hoje uma presença mais vincada na família. O número de filhos tornou-se menor e resulta, normalmente, de uma decisão mais consciente e planeada. O investimento das famílias e da sociedade nas crianças tende a tornar-se maior. Paradoxalmente, os adultos tendem a ter menos tempo para estar com os filhos, com as mães empregadas e o tempo gasto em deslocações de e para os locais de trabalho. Desta forma, a uma tendência de maior investimento da família nos filhos e a uma maior consciência dos pais relativamente ao papel da escola na garantia de um futuro para os seus filhos, contrapõe-se a limitação do tempo disponível para o seu acompanhamento.

Falar de colaboração entre a escola e a família pode levantar diversas questões. A primeira delas é: Para quê? Com que objectivos? Se a definição de papéis e de funções da escola e a da família não é clara nem consensual, socorrendo-nos da teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (Sanders & Epstein, 1998), avançamos que, tendo estas duas instituições importantes objectivos comuns para as crianças – o seu desenvolvimento harmonioso e o seu sucesso educativo e académico – eles poderão ser mais fácil e mais eficazmente alcançados se houver colaboração entre ambas, traduzida numa sobreposição parcial das suas áreas de influência. Igualmente o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1987) salienta que o desenvolvimento do ser humano é condicionado pelos diversos sistemas contextuais em que ele se insere e que a qualidade desse desenvolvimento depende das interconexões sociais entre esses contextos.

A segunda questão é: Que tipo de colaboração se pretende? Com efeito, a colaboração escola-família – qualquer colaboração escola-família - não é por si só

resposta a todos os problemas de descontinuidade cultural, de inadaptação e de insucesso que atingem largas camadas da população estudantil. A colaboração, se não tiver por base o levantamento das características sócio-económicas e culturais da população escolar e não contemplar uma oferta diversificada de actividades que procure adequar-se aos diferentes extractos dessa população, poderá dirigir-se apenas a um público de classe média, contribuindo para acentuar ainda mais a clivagem existente entre as famílias mais desfavorecidas e a escola. Esta problemática, equacionada na tipologia de colaboração escola-família-comunidade de Epstein (Epstein, 1997a), encontra nesta mesma tipologia uma ferramenta conceptual de grande utilidade para a sua resolução. Epstein (*idem*) adianta que um programa de colaboração eficaz deve contemplar actividades dos seis tipos que categoriza, abrangendo desde a colaboração de um pai relativamente ao seu próprio filho até à participação institucional numa Associação de Pais e Encarregados de Educação, indo desde a orientação que a escola pode dar à família na ajuda à realização dos trabalhos de casa até à troca de informações acerca de um determinado aluno, passando por outros tipos diferentes.

Por que surgiu este estudo?

Como professora do ensino básico, tenho desempenhado com frequência o cargo de directora de turma, que tem constituído um centro de grande interesse e investimento pessoal na minha actividade docente. A reflexão que, ao longo dos anos, tenho feito acerca da importância da colaboração entre a escola e a família e dos obstáculos que se lhe colocam assenta em dois importantes pilares: por um lado, a consulta da bibliografia da especialidade e, por outro, a minha prática profissional. O exercício do cargo de DT tem-me levado a reflectir mais aprofundadamente (e a orientar a minha prática no sentido de o confirmar) sobre as suas potencialidades para promover uma colaboração capaz de integrar todas as famílias; de as fazer sentir que a escola deseja a sua presença e a acarinha; que a escola lhes pertence e, sendo a “segunda casa” dos seus educandos, é um espaço onde se devem encontrar todos os intervenientes no processo educativo (alunos, professores e famílias), para partilharem preocupações e expectativas, para definirem estratégias de colaboração na prevenção e resolução de problemas e para conviverem e criarem relações de confiança e de entreajuda. Com esta investigação procurei aprofundar a reflexão que a minha prática de DT e a leitura de textos teóricos

me tem proporcionado e apreciar a viabilidade de algumas soluções que tenho procurado equacionar e concretizar.

O DT ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola. Competindo-lhe o estabelecimento de relações entre a família e a escola, também lhe estão atribuídas as funções de acompanhamento de cada um dos alunos da turma (considerando o seu desenvolvimento global e não apenas académico) e a coordenação da intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo, com destaque para os professores e os EEs. Estas funções colocam o DT numa posição privilegiada para, através de estratégias diversificadas, adequadas às famílias dos alunos e que sejam significativas para elas, chamar os pais à escola; colocam-no numa situação igualmente privilegiada para, olhando para a criança na sua singularidade, contribuir para que os restantes professores não o vejam apenas como um aluno entre vinte e tal outros. Esse último papel junto dos professores interpenetra-se com o papel junto da família. Da intervenção do DT resulta a possibilidade de execução de um trabalho participado por pais, alunos e professores, sob a sua coordenação. Não é, contudo, qualquer tipo de exercício do cargo que operacionaliza todas as potencialidades do cargo para envolver as famílias e para implementar um tal trabalho de colaboração entre EEs, professores e alunos. O exercício rotineiro da direcção de turma, respondendo a tarefas de carácter administrativo e burocrático, que é o mais corrente, não contribui para chamar os pais à escola nem para promover qualquer tipo de colaboração.

Há que equacionar o que leva a direcção de turma a ter predominantemente as características apontadas, e há que repensar a direcção de turma que se pretende e como alterar o presente estado de coisas. Interessa desenvolver estudos que possam evidenciar formas criativas e dinâmicas de desempenho das funções de DT relativas à relação entre a escola e a família, que indaguem as potencialidades do cargo para chamar os pais à escola e os envolver numa relação de colaboração e que, situando-se no contexto, se debrucem sobre as particularidades que distinguem a intervenção desses DTs, sobre os obstáculos com que se deparam e sobre as formas como os ultrapassam.

A apresentação do nosso estudo, “A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família”, está organizada em quatro capítulos: Escola-família: Principais modelos teóricos; A direcção de turma na colaboração entre a escola e a

família; Metodologia; Resultados e discussão. Por fim apresenta-se as conclusões gerais. Seguidamente passamos a expor uma breve síntese do conteúdo de cada capítulo.

No primeiro capítulo, fazemos uma revisão da literatura mais significativa na área, de acordo com os objectivos do nosso estudo. Subdividimos este capítulo em dois pontos principais. No primeiro abordamos a problemática da colaboração entre a escola e a família a um nível mais geral. Apresentamos o quadro teórico de referência em que assentámos a análise do nosso caso. Desta forma, detemo-nos particularmente no modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, na teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein e na tipologia de colaboração escola-família-comunidade de Epstein. Analisamos ainda as características do ambiente familiar e os benefícios da colaboração entre a escola e a família, bem os obstáculos que se colocam a essa colaboração. No segundo capítulo, circunscrevemos a nossa análise à importância do papel da direcção de turma no estabelecimento de colaboração entre a família e a escola. Fazemos um breve percurso pela legislação que se refere às funções do DT relativamente à família. Seguidamente procuramos traçar um perfil de competências básicas que deve caracterizar um DT. Passamos depois a uma análise dos contextos e oportunidades de comunicação que existem entre a escola e a família, com particular destaque para os meios presenciais, nomeadamente as reuniões gerais de EEs e os atendimentos individuais. Por fim, analisamos o papel do aluno na comunicação entre a escola e a família.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia adoptada na nossa investigação, na forma de estudo de caso qualitativo. Começamos por enunciar o problema e, em seguida, expomos os propósitos do nosso estudo e justificamos as nossas opções metodológicas, explicitando as vantagens de um estudo deste tipo. Passamos depois à apresentação do *design* investigativo, enunciando os objectivos e as questões de investigação, apontando os critérios de definição do caso do nosso estudo, as condições da sua realização e os procedimentos de recolha de dados e o *instrumentarium*. Por fim abordamos os procedimentos de análise de dados.

No quarto capítulo procedemos à apresentação dos resultados e, em paralelo, dada a sua natureza interpretativa, à sua discussão. O capítulo inicia-se com a apresentação do caso (directora de turma e contexto da sua intervenção). Passamos depois à apresentação e discussão das suas concepções acerca da colaboração entre a escola e a

família, seguida da apresentação e discussão das suas concepções relativamente ao papel da direcção de turma no estabelecimento dessa colaboração. A nossa análise debruça-se, depois sobre as concepções da DT acerca dos problemas da turma de que é directora, o 6º F. Seguidamente passamos à análise da intervenção da DT na interface entre a escola e a família, que ocupará a parte central deste capítulo. São analisados os contextos e oportunidade de comunicação entre a escola e a família, com maior ênfase para os meios presenciais, nomeadamente os atendimentos individuais e as reuniões gerais de EEs, particularmente estas últimas. O capítulo termina com a análise da DT acerca do seu próprio trabalho e com a avaliação que dele fazem alunos, professores e EEs.

Finalmente, na conclusão procuramos apontar alguns aspectos que se nos afiguram como fundamentais sobre a revisão da literatura que fizemos, referindo-nos ao estado da investigação na área, às lacunas que encontramos e aos contributos que pensamos ter dado com o nosso trabalho. Reflectimos, em seguida, sobre a metodologia que utilizámos, centrando-nos na sua adequação ao estudo a que nos propusemos, nos limites dessa metodologia e nos contributos que advieram da sua utilização. Passamos, depois, aos resultados obtidos com o nosso estudo e à sua discussão, sintetizando as conclusões mais importantes a que a nossa investigação nos permitiu chegar. Apresentamos algumas limitações do nosso estudo e, por fim, as conclusões que apresentamos assumem a forma de recomendações relativamente ao cargo de direcção de turma na interface entre a escola e a família e de sugestões para estudos futuros.

**ESCOLA, FAMÍLIA, DIREÇÃO DE TURMA:
TRÊS VÉRTICES DE UMA RELAÇÃO DE
COLABORAÇÃO PARA O SUCESSO EDUCATIVO**

CAP 1 - COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

1.1 Introdução

Neste capítulo procuraremos apresentar “o estado da arte” sobre a problemática da colaboração escola-família-comunidade a nível da produção científica nesta área.

A complexidade da relação entre a escola, a família e a comunidade tem vindo a ganhar uma visibilidade crescente na sociedade portuguesa e abrange diversos aspectos contraditórios, de que destacaremos dois:

(a) o surgimento da escola de massas e a importância crescente da formação académica dos jovens, não tendo sido acompanhados por mudanças significativas na estrutura e na cultura da escola, depararam com a dificuldade da escola em acolher a diversidade sócio-económica e cultural da população, gerando fenómenos de exclusão e de insucesso académico;

(b) o investimento afectivo dos pais nos filhos e a consciência do papel da escola na sua educação esbarram com a falta de tempo para os acompanhar e, muitas vezes, com um sentimento de incapacidade para o fazer, devido à descontinuidade cultural que os separa dela.

A investigação neste domínio, até há poucos anos bastante escassa em Portugal, tem vindo a ser desenvolvida por um número crescente de investigadores de diversas áreas. Teses de mestrado e de doutoramento (Silva, 2003; Villas-Boas, 2001; Diogo, 1998) e outro tipo de publicações e de estudos (Silva, 2002; Pedro, Villas-Boas & Fonseca, 2000; Villas-Boas, 2000; Marques, 1997d, 1997e) têm contribuído para aumentar o conhecimento e as fontes de reflexão sobre o tema.

De entre as perspectivas de abordagem conceptual da colaboração escola/família/comunidade, podemos destacar o modelo ecológico de Bronfrenbrenner (1987), a teoria da sobreposição das esferas de influência (Epstein, 1998) e a tipologia de Epstein (1997a), nos quais se vai apoiar o quadro conceptual do nosso estudo. Os dois primeiros contribuem para a compreensão da importância da colaboração entre a escola, a família e a comunidade. A última ajuda a definir planos de colaboração escola-família-comunidade fundamentados e abrangentes. Sendo a tipologia de Epstein um instrumento que permite perspectivar a acção, optámos por estruturar este capítulo da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentaremos as duas teorias inicialmente

referidas (o modelo ecológico de Bronfenbrenner e a teoria da sobreposição das esferas de influência); enunciaremos, em seguida alguns conceitos referidos na literatura e a forma como eles são definidos por diferentes autores; sistematizaremos, depois, os benefícios decorrentes da colaboração entre a família e a escola, referidos na literatura; analisaremos os obstáculos que se colocam ao estabelecimento dessa colaboração; e, por fim, apresentaremos a tipologia de Epstein.

1.2 Teorias e conceitos

Os papéis da família, da escola e da comunidade no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças têm sido vistos de forma diferente ao longo dos tempos. Diogo (1998) registra as seguintes etapas de evolução na análise da influência exercida por estas instituições:

(1) A escola e a família são instituições com objetivos e práticas diferentes, exercendo influências separadas sobre as crianças. Apenas comunicam quando existem problemas que o requerem. Aquele autor aponta, como referência desta corrente, as concepções apresentadas por Parsons (1959) e Waller (1932).

(2) A família, a escola e a comunidade articulam-se de forma sequencial. A família tem a obrigação de preparar a criança para a escola, visto que lhe cabe acompanhá-la nos primeiros anos de vida, que são determinantes para o seu sucesso futuro. A partir da entrada na escola, passa a ser esta instituição a responsável pela educação da criança e do jovem, até à idade em que possa ser ele a assumir a responsabilidade pela sua formação. Como referência desta corrente, Diogo (1998) aponta Freud (1937) e Piaget e Inhelder (1969).

(3) No modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), a família, a escola e a comunidade são representadas por círculos concêntricos embutidos, pretendendo-se salientar a importância dos múltiplos contextos em que o indivíduo se integra e movimenta.

(4) Mais recentemente, Epstein (1998) desenvolveu a teoria da sobreposição das esferas de influência, que integra e desenvolve o modelo de Bronfenbrenner. A família, a escola e a comunidade são representadas por esferas parcialmente sobrepostas, representando, a área de sobreposição, a articulação entre as três esferas.

São estas duas últimas teorias que nos propomos descrever mais aprofundadamente e que utilizamos como fundamentação do nosso trabalho empírico. Faremos ainda uma breve abordagem à forma como diversos investigadores definem conceitos fundamentais para a problemática da relação entre a família e a escola.

1.2.1 Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1987) elaborou o modelo ecológico do desenvolvimento humano, segundo o qual o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelas características do indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais em que ele se insere. Estes sistemas não são independentes, estando, cada um deles contido no seguinte. O modelo apresenta uma macro-estrutura com quatro níveis interligados: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O autor compara-o a uma boneca russa, dentro da qual está contida outra mais pequena, que por sua vez contém ainda outra mais pequena, e assim sucessivamente. Como salienta Silva (2003), esses níveis não estabelecem relações laterais entre si, mas relações de inclusão.

O microsistema é o nível mais interno. O contexto microssistémico é o mais imediato, ou seja, aquele que contém a pessoa em desenvolvimento, por exemplo, a casa e a escola. Compreende as relações com as pessoas presentes no mesmo contexto e a natureza desses vínculos. Neste nível, uma das unidades básicas de análise é a díade que, envolvendo duas pessoas, se caracteriza por relações recíprocas (Bronfenbrenner, 1987). A relação diádica é um contexto privilegiado para o desenvolvimento, devido às suas características de reciprocidade e envolvimento afectivo (Diogo, 1998). Bronfenbrenner (1987) chama a atenção para a importância de se reconhecer que, numa relação deste tipo, as mudanças evolutivas atingem não só a criança, mas também o adulto que se ocupa dela habitualmente (mãe, pai, avós, professores, etc.). O autor atribui também um papel importante, no desenvolvimento humano, aos sistemas que designa como N+2, ou seja tríades ou estruturas interpessoais maiores. Trata-se do princípio triádico, que reflecte a importância da presença e da qualidade da participação de outras pessoas (familiares, vizinhos e amigos, por exemplo), para que uma díade possa servir de contexto efectivo para o desenvolvimento. Este será posto em causa, enquanto sistema, se essas pessoas não existirem ou se o seu papel for destrutivo e não de apoio.

Das relações interpessoais que, como foi exposto, começam por ser diádicas para, rapidamente, envolverem outros adultos e crianças, decorrem as actividades molares, que Bronfenbrenner (1987) considera terem uma importância crucial no desenvolvimento humano. Entre elas conta-se, por exemplo, a aquisição da linguagem.

No segundo nível, encontra-se o mesossistema. Os contextos em que o indivíduo participa – como por exemplo, a família e a escola - não são vistos separadamente, passando a considerar-se, antes, as relações entre eles, nomeadamente a existência e a qualidade dessas relações. Exemplificando, Bronfenbrenner (1987) diz que a capacidade da criança para aprender poderá, eventualmente, depender menos da forma como é ensinada do que da existência e da qualidade da relação estabelecida entre a escola e a família.

No terceiro nível, encontra-se o exossistema, que se refere à existência e à qualidade das relações entre contextos em que a pessoa não participa directamente, mas que podem afectar os contextos imediatos em que ela se encontra. Bronfenbrenner (1987) aponta, como exemplo, o poder do efeito das condições de emprego dos pais sobre o desenvolvimento das crianças.

O princípio triádico, que caracteriza as relações entre os indivíduos, aplica-se também às relações entre os contextos, implicando que a capacidade de cada um para promover eficazmente o desenvolvimento depende da existência e da natureza das interconexões sociais entre os vários contextos. Essa capacidade depende de vários factores, entre os quais a participação conjunta, a comunicação e a existência, em cada contexto, de informação relativa ao outro. Consequentemente, ao sucesso educativo da criança na escola, não é alheia a forma como os contextos escola e família se relacionam e interagem.

No último nível, encontra-se o macrossistema, constituído por padrões da ideologia e da organização social das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura. Implica que, dentro de uma sociedade ou grupo social em particular, a estrutura e a substância do micro, do meso e do exossistema tendem a ser idênticas e os sistemas tendem a funcionar de forma semelhante. Entre grupos sociais diferentes, podem existir diferenças consideráveis nas propriedades ecológicas dos vários contextos sociais como ambientes para o desenvolvimento humano. Por outro lado, pode verificar-se uma modificação da estrutura dos contextos de uma sociedade que, por sua vez,

produzirá modificações na conduta e no desenvolvimento dos indivíduos. É o que pode acontecer, por exemplo, em caso de guerra ou de crise económica (Bronfenbrenner, 1987).

Bronfenbrenner (1987) realça a importância do conceito de transição ecológica, que define como uma mudança de papel (ex.: nascimento de um irmão) ou de contexto (ex.: entrada numa nova escola). As transições ecológicas têm grandes implicações no desenvolvimento do indivíduo. Diogo (1998) afirma que elas constituem a fase mais crítica da participação multicontextual e que Bronfenbrenner “relaciona o insucesso, o isolamento e a alienação dos jovens com fenómenos mesossistémicos, que traduzem rupturas nas interconexões entre os diferentes contextos que envolvem os jovens: família, escola, grupo de amigos, mundo do trabalho” (p. 58). Este autor reforça a importância da perspectiva ecológica actualmente, devido às mudanças que se têm operado nos contextos familiares, que os têm tornado menos favoráveis à promoção da socialização das crianças.

Sendo a existência de interconexões entre a escola e a família fundamental para o sucesso educativo e académico da criança, as transições que se vão dando, ao longo da escolaridade, entre as escolas dos diversos ciclos e níveis de ensino, poderão ser promotoras de sucesso ou de insucesso, consoante a natureza das interconexões entre as diferentes escolas e entre estas e as famílias.

1.2.2 Teoria da sobreposição das esferas de influência

A teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (Sanders & Epstein, 1998) que, conforme já foi referido, integra e desenvolve o modelo de Bronfenbrenner, contempla perspectivas educacionais, sociológicas e psicológicas acerca das organizações sociais e investigações sobre os efeitos da família, da escola e da comunidade nos resultados educativos. Um princípio fundamental desta teoria consiste no facto de determinados objectivos, tais como o sucesso académico, serem do interesse mútuo da família, da escola e da comunidade e serem mais eficazmente atingidos através da acção coordenada dessas instituições. Desta forma, enfatiza a importância de a escola, a família e a comunidade trabalharem em conjunto para satisfazer as necessidades das crianças.

Esta teoria surge representada graficamente por três esferas parcialmente sobrepostas, simbolizando a família, a escola e a comunidade. A área de sobreposição das esferas corresponde à articulação entre esses três contextos. A representação gráfica inclui uma estrutura interna e uma externa.

Considerando a estrutura externa, a área de sobreposição pode ser aumentada ou diminuída, devido à influência de dois grupos de factores: (a) as atitudes, os valores, as experiências e as práticas das famílias, das escolas e das comunidades; e (b) o tempo, incluindo, entre outros aspectos, a idade e o nível de escolaridade dos alunos. Estes factores influenciam a quantidade e a qualidade das actividades desenvolvidas em comum pela escola, pela família e pela comunidade (Sanders & Epstein, 1998).

A estrutura interna mostra onde e como as interacções ocorrem dentro e através dos contextos da escola, da família e da comunidade. Consiste nas interacções que podem ser activadas quando as pessoas, nesses contextos, comunicam e trabalham em conjunto. A criança é o principal foco dessas interacções e o seu principal actor. As ligações entre a escola, a família e a comunidade podem dar-se a um nível *institucional*, envolvendo todas as famílias, crianças, professores e comunidade, ou a um nível *individual*, envolvendo um professor, um encarregado de educação, uma criança, um parceiro da comunidade ou um pequeno grupo (Epstein *et al.*, 1997).

Quando as interacções entre a escola e a família são positivas e existe um trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque vêem que ela é valorizada pela sua família. Desta forma, a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal (Diogo, 1998).

Marques (2001) e Villas-Boas (2000) reforçam a importância da existência da zona de influência comum, correspondente à intersecção das três esferas, mas lembram, no entanto, que existem zonas de influência específica e exclusiva, como por exemplo a acção pedagógica e didáctica dos professores e a acção educativa dos pais. Daqui decorre, como Silva (1994) salienta, que essa zona de sobreposição seja alvo de uma negociação constante e apresente fronteiras flutuantes, que a escola deve procurar alargar, mantendo, contudo, a consciência de que a sobreposição não pode ser total.

Silva (2003) destaca o facto de este modelo considerar a criança como um actor central da relação escola-família, tanto mais que o seu papel nessa relação é

frequentemente esquecido. Recorre a uma citação de Epstein para ilustrar essa centralidade reconhecida ao papel da criança por este modelo:

“Um aspecto crucial do modelo das esferas que se intersectam é o papel da criança na parceria escola-família. O modelo baseia-se na assunção de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso das crianças, no sentido lato, constituem a principal razão para a parceria casa-escola. (...) Os alunos não são passivos neste processo; eles são os principais actores do seu próprio sucesso na escola. (...) A teoria das esferas de influência que se intersectam é concebida para encorajar a investigação sobre os efeitos nas crianças de ligações específicas entre escolas e famílias.” (Epstein, 1992, citado por Silva, 2003, p. 95)

Villas-Boas (2001) e Diogo (1998) consideram que o modelo de sobreposição das esferas de influência de Epstein é um modelo abrangente e muito vantajoso, dado que tem em conta perspectivas ecológicas, psicológicas e sociológicas, nomeadamente: (a) o modelo ecológico de Bronfenbrenner, que considera que o desenvolvimento da criança é afectado por estruturas de diferentes níveis, as quais estão interligadas; (b) perspectivas sobre o papel educativo da família; (c) perspectivas sociológicas sobre as relações entre as instituições e os indivíduos; (d) a tese da parceria para a aprendizagem, segundo a qual o sucesso na aprendizagem depende da partilha de responsabilidades entre os professores, os alunos e a escola; e (e) a tradição de investigação sociológica e psicológica sobre os efeitos do ambiente escolar e do ambiente familiar.

1.2.3 A investigação e as ambiguidades conceptuais

Villas-Boas (2001) e Marques (1994b) dão conta da existência de alguma confusão terminológica e de alguma falta de rigor na utilização de terminologia referente à relação entre a escola, a família e a comunidade, fazendo-se sentir a necessidade de um esforço de precisão por parte dos investigadores. Essa dificuldade de precisão terminológica poderá advir, em parte, do facto de se recorrer a palavras de utilização muito comum para referenciar determinados conceitos distintos. Sendo alguns desses termos utilizados frequentemente no quotidiano como formas alternativas de transmitir a mesma ideia ou ideias aproximadas, a sua utilização para designação técnica de conceitos bem diferenciados torna-se, assim, mais difícil.

Estes autores salientam a necessidade de se proceder a uma maior precisão terminológica neste domínio. Nesse sentido, faremos uma síntese das definições de alguns conceitos-chave apresentadas por diversos autores e, em caso de entendimentos diferentes acerca do mesmo conceito, apresentaremos a definição que tivemos em conta no decurso deste trabalho.

Relação escola-família

Poucos autores recorrem à utilização deste termo. Contudo, Silva (2002) utiliza-o e justifica a sua opção. O termo “relação” admite “todo um *continuum* que vai desde a cooperação ao conflito” (p. 101). É, portanto, um conceito abrangente, que pode englobar uma grande diversidade de tipos de interações e não apenas as de carácter positivo, como acontece com os termos “colaboração” ou “parceria”.

Família vs. Pais

Diversos autores manifestam preferência pela utilização do termo “família” em vez de “pais”, justificando essa opção com duas razões principais: (a) “pais” é um termo sexista (Marques, 1994b); e (b) “pais” é um conceito que se aplica apenas aos progenitores biológicos, enquanto que “família” engloba um número alargado de figuras, adultos ou crianças, com diferentes laços familiares (como por exemplo, irmãos, pais, tios, primos ou avós), que podem desempenhar um papel importante na criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Silva, 2002; Villas-Boas, 2001; Marques, 1993; Davies, 1989).

“Pais” é um termo que aparece na literatura, com um sentido abrangente, designando os pais, as mães ou outros que desempenhem a função parental em sua substituição (Villas-Boas, 2001). Efectivamente, são as mães que, maioritariamente, fazem o acompanhamento da vida escolar das crianças e dos jovens.

No nosso estudo, damos preferência ao termo “família”, pelas razões apontadas. Quando pretendemos referir-nos exclusivamente, à pessoa responsável pelos contactos estabelecidos com a escola, optamos, na maior parte das vezes, pela designação “encarregado de educação”. A utilização do termo “pais” é feita no sentido definido por Villas-Boas.

Encarregado de educação

Encarregado de educação (EE) é o indivíduo que, no acto da matrícula de um aluno menor de idade, se responsabiliza, perante a escola, pelo acompanhamento da vida escolar da criança, independentemente do vínculo familiar que os possa unir e de lhe estar ou não atribuído o poder paternal. Corresponde, por conseguinte, à pessoa que mantém uma relação privilegiada com a escola. Geralmente o EE é um dos progenitores, sendo, na maior parte dos casos, a mãe. No entanto, em muitas situações, são outros familiares (avós, irmãos mais velhos, tios, padrinhos) ou pessoas sem laços familiares (amas, por exemplo).

No nosso trabalho, referir-nos-emos frequentemente aos EEs, visto serem as figuras responsáveis pelos alunos com quem o DT deve estabelecer todos os contactos necessários.

Parceria

O conceito de parceria tem origem no de “*partnership*”, muito utilizado a partir de meados da década de oitenta, “para indicar uma colaboração mais abrangente entre as instituições, quer seja formal ou informal, sempre porém no sentido de diminuir as descontinuidades entre elas” (Villas-Boas, 2001, p. 85). Esta autora refere o facto de este conceito ser traduzido de formas distintas por Steven

Stoer (1994, citado por Villas-Boas, 2001) traduz este conceito de duas formas distintas: “partenariado” e “parceria”. Partenariado aplica-se ao trabalho de uma equipa formal e decorrente de programas de carácter social e económico. Parceria aplica-se a um trabalho informal entre pessoas ou entidades com interesses comuns e com os mesmos objectivos. Ambos devem ser tidos em consideração na relação entre a escola e a família, de acordo com Stoer. Villas-Boas acrescenta que a parceria implica “uma maior responsabilização dos “parceiros”, com iguais direitos e deveres, perante um objectivo comum, o da aprendizagem”, e que este termo contribui ainda para acentuar a relação tripartida entre a escola, a família e a comunidade.

De acordo com Silva (2002), o conceito de parceria implica, para alguns autores, “uma conotação igualitarista que, amiúde, corresponde mais ao domínio do desejo do que dos factos” (p. 101). Noutros casos, implica “mais uma negociação – com regras mutuamente aceites – do que uma efectiva igualdade.” (p. 101)

Para Marques (2001), parceria é um conceito que envolve a concordância das pessoas em fazerem algo em conjunto, partilhando a responsabilidade e os benefícios disso. Requer igualdade e respeito mútuo, vontade expressa livremente e reconhecimento de benefícios comuns. As pessoas trabalham em comum para obterem algo que não conseguiriam se actuassem sozinhas mas, embora haja partilha de poderes e de responsabilidades, as funções podem ser diferentes. Marques (1993) considera mesmo que é fundamental haver parceria para poder haver uma verdadeira colaboração nos dois sentidos, para haver autonomia nas escolas e para se criarem verdadeiras comunidades educativas escolares.

É neste sentido definido por Marques que o conceito de parceria surge referido ao longo do nosso trabalho.

Envolvimento e Participação parental

Apesar do esforço desenvolvido por diversos autores para definir estes dois conceitos, existe ainda alguma imprecisão e alguma incongruência na sua definição.

O conceito de participação é visto de forma idêntica pelos diversos autores. Marques (1994a) apresenta a seguinte definição: “A participação inclui as formas de relacionamento entre a escola e as comunidades que pressupõem a partilha do poder e o exercício da tomada de decisões e do poder deliberativo.” (p. 52). Silva (2002) considera que a participação parental tende a englobar “todo o conjunto de actividades colectivas legalmente enquadradas” (p. 101). O exemplo que Silva aponta, a participação em associações de pais ou em órgãos das escolas, encontra eco em muitos outros autores (Marques, 1994a; Davies, 1989).

Silva (2002) considera que o conceito de envolvimento se refere a acções essencialmente individuais em benefício directo dos filhos. Davies (1989) define envolvimento como designando todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos, tanto em casa como na escola ou na comunidade. Estas definições têm em comum o facto de se apontar para acções com um carácter mais individual, no sentido em que visam beneficiar directamente o educando de quem se envolve.

Tendo o conceito de envolvimento diferentes graus de abrangência conforme os autores, existem, no entanto, dois tipos de actividades que reúnem consenso e que são caracterizadas por terem como objectivo o benefício directo e imediato do educando. Trata-se das actividades de comunicação entre a casa e a escola e das tarefas de

aprendizagem realizadas em casa. No entanto, Silva (1997b) e Marques (1994a) incluem neste conceito as actividades de voluntariado, que podem visar um público mais lato do que o educando considerado individualmente.

Dada a dificuldade em estabelecer uma distinção precisa entre “envolvimento” e “participação”, evitaremos estes termos em sentido estrito, reportando-os quer à utilização que os autores citados dele fazem quer ao seu sentido corrente.

Colaboração

Marques (1993) manifesta preferência por esta designação em vez de participação ou de envolvimento. Apresenta-a como uma designação utilizada por Epstein para mostrar que da colaboração e da interacção entre a escola e a família, espaços de vida da criança parcialmente sobrepostos, depende a qualidade do seu desenvolvimento. Numa obra datada de 1994b, o mesmo autor apresenta diversas vantagens que considera existem nesta designação: (a) tem um enquadramento teórico e integra-se numa visão de escola e de desenvolvimento da criança interactivos e desenvolvimentistas; (b) integra as noções de parceria, partilha de responsabilidades e participação, na perspectiva de que o sucesso educativo de todos implica a colaboração de todos os intervenientes; (c) tem implícito o conceito de escola como comunidade educativa, em que o processo educativo depende da interacção de todos os intervenientes.

No nosso trabalho damos também preferência a esta designação para nos referirmos às actividades de interacção positiva entre a escola, a família e a comunidade.

Ligação

Marques (1993) aponta as designações “ligação da escola às famílias” e “ligação da escola ao meio” como carecendo de rigor conceptual, pelo que recomenda que a sua utilização seja evitada.

Família difícil de alcançar vs. Escola difícil de alcançar

Davies (1989) refere-se a “pais de difícil acesso” como sendo pais que têm pouco ou nenhum contacto com a escola. Esta ideia, que surge com mais frequência traduzida por outros autores como “pais difíceis de alcançar” ou “família difícil de alcançar”, é considerada por Davies como sendo pouco adequada, visto que traduz a visão dos professores e não a dos próprios pais. Marques (2001) manifesta a mesma opinião, contrapondo a designação de “escola difícil de alcançar”, para traduzir o conceito de

escola com diversas características que contribuem para afastar as famílias mais desfavorecidas, ou seja, de “escola que não é capaz de atrair os pais e que, portanto, se encontra afastada deles, por motivos organizacionais, rotinas burocráticas, falta de espaço ou atitudes dos professores.” (p. 140) No seu entender, esta designação, além disso, “tem a vantagem de abrir caminho para a solução do problema” (p. 37).

Numa obra datada de 1993, Marques contrapunha as ideias de “alcançar” e de “envolver”, dando preferência à segunda. Considerava as designações “famílias/escolas difíceis de envolver” mais adequadas por serem mais abrangentes e integrarem mais eficazmente os diversos tipos de colaboração entre a escola e a família, não se limitando à comunicação, como o verbo “alcançar”. Já nessa obra, Marques enfatizava a preferência pelo conceito “escolas difíceis de envolver” em detrimento de “pais difíceis de envolver”, porque este último tende a “vitimizar a vítima”, pressupondo que a falta de colaboração entre a escola e a família se deve à família e desculpabilizando a escola.

Não obstante a pertinência da argumentação de Marques (1993) em favor da designação “famílias/escolas difíceis de envolver”, o autor, em obras posteriores, utiliza tanto esta designação como a de “famílias/escolas difíceis de alcançar”, sendo esta última mais frequentemente encontrada em obras de outros autores.

1.3 O ambiente familiar e os benefícios da colaboração escola-família

Marques (1997c) cita o provérbio africano “Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”, veiculando a ideia de que a chave para o sucesso educativo reside numa maior aproximação da escola às famílias dos alunos e à comunidade.

Diversos autores (Chora *et al.*, 1997; Estrela & Villas-Boas, 1997; Silva, 1997b) estabelecem uma correlação positiva entre o apoio dos pais à vida escolar dos filhos e o rendimento académico destes. Silva (1997a) fala de um duplo efeito de Pigmalião, que interfere nesse processo. Por um lado, os pais, ao apoiarem a vida escolar dos filhos, sentem-se mais implicados e aumentam as suas expectativas relativamente ao seu percurso escolar, contribuindo para que as crianças e os jovens tenham também melhores expectativas e melhorem a sua autocoefiança, auto-estima e autoconceito académico. A este processo o autor chama “efeito de Pigmalião dos pais”. Por outro lado, este envolvimento dos pais eleva também a expectativa dos professores

relativamente aos alunos, a qual exerce igualmente influência no rendimento escolar deles, através do efeito de Pigmalião, que assim se torna duplo.

Numa perspectiva constructivista da aprendizagem, o processo de construção do conhecimento é beneficiado quando ocorre uma discrepância moderada entre a informação nova e o que já se conhece, facilitando a integração da informação nova nas estruturas mentais. Ora para Marques (1997b), a descontinuidade cultural entre a família e a escola proporciona discrepâncias demasiado elevadas e, por conseguinte, desmotivadoras para os alunos. Reconhecendo que essa descontinuidade pode favorecer o insucesso académico, diversos autores (Villas-Boas, 2001; Marques, 1997a; Epstein & Connors, 1994) salientam que o desenvolvimento de programas de envolvimento parental pode contribuir para aproximar a família da escola e diminuir as descontinuidades. Desta forma, a integração dos alunos na escola e a aprendizagem poderão ser mais bem sucedidas. Estes autores acentuam que, se todas as crianças poderão beneficiar com a colaboração entre a família e a escola, são as que provêm de meios mais desfavorecidos que retirarão maiores benefícios.

Referindo que grande parte da diferença no desempenho escolar, principalmente a nível da competência verbal, se deve às diferenças no ambiente familiar, Bloom (1981) acrescenta que a variável que mais contribui para estas diferenças no ambiente familiar é aquilo que os adultos fazem, no decurso das suas interações com as crianças, e não o seu *status*, seja ele de carácter económico ou de habilitações literárias. De acordo com o autor, regista-se uma grande diferença entre as famílias, no que respeita à forma como elas contribuem para o desenvolvimento de características básicas das crianças, que são fundamentais para as aprendizagens futuras na escola. Desta forma, o ambiente familiar pode ser favorável ou desfavorável para a aprendizagem. Esta ideia é reforçada por Villas-Boas (2001). A autora salienta a influência do ambiente familiar na formação dos valores que, por sua vez, condicionam a relação com a aprendizagem e a escola, contribuindo para a qualidade da motivação da criança e promovendo a existência de continuidade ou de descontinuidade entre a cultura da família e a da escola.

Bloom (1981) salienta que as famílias que não cumprem adequadamente as suas funções educativas poderiam fazê-lo melhor se lhes fossem explicadas as consequências da sua actuação. Marques (1997d) reforça este ponto de vista, acrescentando que “as práticas, experiências e interações familiares são mais importantes para o sucesso dos

alunos do que as características estruturais do tipo classe social, raça, educação ou rendimentos” (p. 57). Villas-Boas (2001), por seu turno, destaca a importância de se identificar os factores do ambiente familiar que contribuem para o desenvolvimento intelectual da criança e para o desenvolvimento da sua motivação básica para aprender, e aqueles que constituem um risco para a qualidade desse ambiente. É particularmente importante, na sua opinião, identificar os factores que são modificáveis.

De acordo com um estudo realizado por Wang *et al.* (1993, citado de Villas-Boas, 2001), as variáveis que maior influência exercem na aprendizagem são de três tipos: (a) variáveis do ambiente familiar, entre as quais se contam actividades e atitudes dos pais promotoras de aprendizagem; (b) variáveis de natureza psicológica relacionadas com a metacognição, a motivação e a afectividade; e (c) variáveis de instrução, entre as quais se contam a gestão da aula e a relação pedagógica. Villas-Boas (2001) aponta a coincidência registada nos estudos de Bloom (1982, citado de Villas-Boas, 2001) e de Wang *et al.* (1993, citado de Villas-Boas, 2001) relativamente aos exemplos de atitudes parentais consideradas promotoras da aprendizagem, nomeadamente manifestação de interesse pelo trabalho escolar, participação nas reuniões na escola, expectativas relativamente ao sucesso escolar, verificação da realização do TPC e da assiduidade às aulas. As atitudes identificadas por estes investigadores corroboram a ideia de Bloom, anteriormente indicada, de que, para o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, é mais importante o que os pais fazem do que o seu estatuto sócio-económico ou as suas habilitações literárias. Por outro lado, demonstram que a possibilidade de o ambiente familiar ser ou não favorável à aprendizagem depende de factores que são modificáveis, pelo que a intervenção da escola junto das famílias, nomeadamente através de programas de informação e de formação, assume grande importância. A investigação (Chora *et al.*, 1997; Epstein, 1997a; Epstein, 1997b) mostra que a maior parte das famílias se preocupa com as suas crianças e deseja o seu sucesso, tendo vontade de obter ajuda, por parte da escola, para colaborar na educação dos filhos. Faz-se sentir a necessidade de mais informação e orientação das escolas para com as famílias, para que estas consigam manter um diálogo positivo com as crianças acerca da escola, do crescimento e do futuro (Epstein & Connors, 1994). Efectivamente, quando a família incentiva, apoia, dá uma supervisão e uma orientação adequadas e transmite percepções positivas acerca da escola e da aprendizagem, influencia positivamente o sucesso

académico, as atitudes, as aspirações e o comportamento dos jovens (Epstein & Connors, 1994).

A investigação desenvolvida em torno da colaboração escola/família/comunidade tem permitido encontrar resultados positivos, que se traduzem em benefícios não só para os alunos, mas também para os restantes intervenientes, nomeadamente, para os pais e as famílias, para os professores e a escola e para a comunidade.

Considerando os alunos, são diversas as variáveis que têm sido estudadas e que são referidas na literatura. O desenvolvimento das crianças e dos jovens e o seu sucesso escolar são beneficiados pela colaboração entre a escola, a família e a comunidade (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994a). Esta contribui também para aumentar a motivação dos estudantes para a escola e para o estudo (Chora *et al.*, 1997; Marques, 1997a) e para promover neles uma melhoria de atitudes fundamentais para o sucesso escolar (entre as quais assiduidade às aulas, comportamento e empenho nas tarefas escolares na escola e em casa – Epstein, 1997b), decorrente do sentimento de que a família e a comunidade valorizam a escola e se preocupam com o seu percurso académico (Sanders & Epstein, 1998; Epstein, 1997a). Regista-se, ainda, o desenvolvimento de expectativas mais elevadas dos jovens relativamente ao seu percurso escolar, favorecido por expectativas também mais elevadas por parte dos seus pais (Epstein, 1997b; Silva, 1997a).

Quanto aos pais e às famílias, a investigação na área da colaboração escola/família/comunidade tem-se debruçado sobre diversas variáveis, com a obtenção de resultados favoráveis. Essa colaboração contribui para modificar as percepções da escola e dos professores face às famílias, num sentido positivo (Chora *et al.*, 1997). Beneficia o desenvolvimento de expectativas e de atitudes mais positivas da família em relação à educação (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994a). Desenvolve a capacidade dos pais para verem os filhos de forma mais positiva e os percepcionarem como estudantes de uma forma também mais positiva (Funkhouser & Gonzales, 1997). Proporciona, às famílias, oportunidade de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências para educar as crianças (Davies, 1996), conduzindo a um melhor desempenho do papel de educadores, por parte dos pais ou de outros familiares significativos (Marques, 1997a), e a um maior sentimento de eficácia no desempenho desse papel (Funkhouser & Gonzales, 1997). Favorece uma melhoria da auto-estima dos

pais e o “aumento da motivação para o desencadear de processos de formação permanente e a melhoria qualitativa da sua participação nas tarefas colectivas” (Diogo, 1998, p. 22). A colaboração escola/família/comunidade contribui ainda para a formação de cidadãos mais intervenientes e activos, pretendendo ter uma maior participação em assuntos públicos para além da escolarização dos filhos (Davies, 1989).

No que se refere aos professores e às escolas, a investigação tem procurado apreciar a influência da colaboração escola/família/comunidade sobre diversas variáveis, sendo os resultados obtidos, de uma forma geral, positivos. Essa colaboração contribui para modificar as percepções (Chora *et al.*, 1997) e as atitudes (Davies, 1989) das famílias face à escola e aos professores, num sentido positivo. Facilita, aos professores, uma melhor compreensão das necessidades e das características das famílias, permitindo-lhes adaptarem mais facilmente o currículo aos seus alunos (Chora *et al.*, 1997), tentando, inclusivamente, introduzir componentes curriculares que aproximem a escola da cultura da comunidade (Marques, 1997a). Promove uma valorização da imagem social da escola e o aumento do prestígio profissional dos professores (Marques, 2001). Contribui para a criação de um ambiente mais seguro na escola e proporciona o recurso ao apoio de estruturas e de serviços da comunidade, (Sanders & Epstein, 1998). Favorece, ainda, o desenvolvimento de um sentimento de pertença da escola, enquanto instituição, à comunidade (Davies, 1989).

Por fim, a investigação tem também procurado apreciar a influência da colaboração escola/família/comunidade sobre diversas variáveis relativas à comunidade, com a obtenção de resultados positivos. Verifica-se que essa colaboração proporciona, às instituições comunitárias, um maior campo de acção e mais apoios (Villas-Boas, 2001). Favorece igualmente, a essas instituições e aos serviços da comunidade, a possibilidade de acesso a recursos e a conhecimentos da escola (Davies, 1996).

Apesar de a investigação ter vindo a salientar, de forma inequívoca, os benefícios da colaboração entre a escola e a família e de em Portugal se terem verificado mudanças consideráveis na legislação que regulamenta as relações entre esses dois sistemas, a evolução observada na prática não tem sido muito significativa. As dificuldades que se registam não são exclusivas de Portugal. Efectivamente, a investigação realizada mostra um padrão semelhante nos países ocidentais, embora com matizes diferentes. Vários

trabalhos têm sido desenvolvidos no âmbito desta temática, que iremos considerar no ponto seguinte.

1.4 Obstáculos à colaboração

Baseado numa revisão da literatura, Diogo (1998) aponta para a existência de quatro grandes barreiras ao envolvimento das famílias nas escolas: (a) tradição de separação entre a escola e a família; (b) tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos; (c) barreiras estruturais da organização social; e (d) persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino.

Tradição de separação entre a escola e a família:

Os pais entregam os filhos à escola, delegando nela a sua função educativa. Os professores, por seu turno, aceitam essa passividade das famílias (Marques, 1997b). Apesar de ir sendo produzida legislação que visa fomentar e regulamentar a participação dos pais na escola, a cultura de separação persiste e as mudanças são lentas.

Os professores parecem desejar o apoio das famílias no acompanhamento escolar das crianças, querendo, simultaneamente, continuar a manter a mesma independência e liberdade relativamente a elas (Diogo, 1998). Num estudo realizado em Portugal (Marques, 1997e), concluiu-se que, tradicionalmente, os professores esperam dos pais o apoio aos seus esforços; a colaboração na criação de condições básicas ao desenvolvimento das crianças, em casa; o reforço dos hábitos de estudo em casa; a comparência nas reuniões escolares, nas festas escolares e sempre que são chamados à escola; a tomada de conhecimento das fichas de avaliação. Os professores esperam que, em casa, exista uma continuidade dos valores e atitudes da escola. Se tal não acontece, acusam as famílias de falta de interesse na educação dos filhos. Contudo, muitos professores manifestam desconfiança e resistência relativamente à participação dos pais na escola, porque receiam que ela se traduza numa fiscalização do seu trabalho (Villas-Boas, 2001), numa diminuição da sua autonomia profissional e pedagógica (Marques, 1994a) ou num acréscimo de tarefas (Marques, 1993) e, ainda, porque consideram que a organização da escola compete aos professores (Estrela e Villas-Boas, 1997).

Da parte dos EEs, existem também atitudes que dificultam essa colaboração, havendo quem queira interferir em áreas que não são da sua competência; quem se

demita do seu papel educativo, remetendo para a escola o cumprimento de funções que competem à família; e quem, devido à sua baixa condição sócio-económica e à diferença entre a sua cultura e a da escola, não se sinta à-vontade na escola nem competente para apoiar os filhos no estudo em casa (Estrela & Villas-Boas, 1997).

A inexistência de contactos entre a escola e as famílias contribui para o desenvolvimento de concepções negativas e de desconfiança de parte a parte, as quais levam a que esta separação se acentue (Funkenhouser & Gonzales, 1997). Existe ainda a concepção, perfilhada por EEs e por professores, de que não vale a pena ir à escola quando as crianças não têm problemas (Villas-Boas, 2001).

Tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos:

Ancorados numa visão pretensamente sociológica, muitos professores crêem que os problemas dos alunos na escola são devidos à família. Atribuem aos pais a responsabilidade pelo seu não envolvimento na escola e consideram que o facto de eles não se deslocarem à escola demonstra desinteresse pelos filhos (Villas-Boas, 2001). Adoptam uma atitude culpabilizante, em vez de procurarem encontrar formas de superar o problema (Marques, 1997b). Esta atitude traz associada a desresponsabilização da escola, através da culpabilização das famílias (Diogo, 1998). Trata-se da “vitimização da vítima”, ou seja, da atribuição de responsabilidades pelo afastamento da escola às famílias que dela se sentem excluídas. Diversos estudos (Chora *et al.*, 1997; Epstein, 1997a; Silva, 1997b), no entanto, como já foi referido, têm concluído que as famílias valorizam a escola e gostariam de dar apoio às suas crianças, não o fazendo por não saberem como ou por não se sentirem competentes para tal.

Barreiras estruturais da organização social:

Neste domínio, os factores aos quais Diogo (1998) encontrou maior referência no seu estudo foram o emprego dos dois elementos do casal e as deslocações casa-trabalho e trabalho-casa. A incompatibilidade de horários das reuniões nas escolas com os horários de trabalho dos EEs é um obstáculo que não encontra instrumentos legais ou facilidades a nível dos empregos para ser ultrapassado. O modo de vida urbano, acentuado pelo aumento dos fenómenos de urbanização, dificulta ainda mais a comunicação e o envolvimento de muitas famílias na escola (Diogo, 1998), por se sentirem marginalizadas, devido a factores como a pobreza e as diferenças culturais (McDermott & Rothenberg, 2000).

Persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino:

As escolas continuam a ser estruturas burocráticas, com rituais muito formalistas e uma linguagem muito técnica, não acessível aos EEs com baixa escolaridade (Marques, 1997b). O carácter dos contactos estabelecidos entre os professores e os EEs é predominantemente negativo. Geralmente estes só são chamados à escola quando há problemas com os seus educandos ou quando eles têm dificuldades (Epstein, 1997a; Afonso, 1994). A participação dos EEs cujos educandos não têm problemas tende até a ser desencorajada e considerada como uma perda de tempo (Afonso, 1994). Nas escolas de 2º e de 3º ciclo e nas secundárias, a direcção de turma não tem sido alvo de medidas promotoras de um papel activo do DT no envolvimento das famílias. Normalmente a atribuição do cargo faz-se por conveniência de horário e não pela adequação do perfil do professor ao cargo, o que contribui para o seu desempenho com um pendor predominantemente burocrático. Por outro lado, o número de horas de redução é insuficiente, contribuindo para acentuar mais esse pendor (Diogo, 1998; Marques, 1993).

As práticas adoptadas pela escola para garantir a segurança dos alunos (controlo de entradas, exigência de identificação) funcionam de forma intimidatória para muitos EEs, pouco ou nada familiarizados com a estrutura dos estabelecimentos de ensino (Funkhouser & Gonzales, 1997).

Outros factores de afastamento entre a família e a escola aparecem identificados na literatura. Epstein *et al.* (1997), Sanders e Epstein (1998) e Walker (1998) assinalam a tendência para a diminuição do envolvimento à medida que a idade e o nível de escolaridade dos jovens aumenta. Epstein *et al.* (1997) referem que esta tendência é mais acentuada quando os alunos mudam de escola, começando as famílias a perder contacto com as escolas dos seus filhos e, conseqüentemente, com estes enquanto estudantes.

Num estudo por si realizado, Diogo (1998) identificou uma outra barreira ao envolvimento das famílias: o perfil do corpo docente. Há, entre os professores, uma grande insegurança relativamente a uma possível intervenção das famílias na escola, por recearem a ingerência destas no domínio pedagógico, sentindo-a como uma ameaça à sua autonomia pedagógica dentro da sala de aula. No que se refere ao DT, o enviesamento rotineiro e burocrático das suas tarefas é favorecido pela forma como se faz a atribuição deste cargo, conforme foi referido anteriormente. O facto de a formação

de professores não abordar suficientemente a problemática da colaboração escola/família contribui para esta situação (Marques, 1994a), agravada, no caso dos DTs, por não haver qualquer formação específica para o desempenho deste cargo.

As diferenças de linguagem e de cultura entre a escola e as classes desfavorecidas, do ponto de vista sócio-económico, são um factor de exclusão (Funkhouser & Gonzales, 1997) e um obstáculo ao envolvimento parental na escola (Davies, 1989). Os pais de baixa condição sócio-económica têm pouca disponibilidade para intervir na escola e têm menos prestígio profissional que os professores, ao contrário dos pais da classe média, que têm tanto ou mais prestígio profissional que os docentes. Silva (1997b), acrescenta que estes pais têm dificuldade em compreender os professores e o que eles pretendem e não sabem como ajudar os filhos, o que gera falta de confiança na sua competência educacional e dependência dos professores. Habitualmente têm um grau de escolaridade bastante baixo, pelo que a escola, a partir do 2º ciclo, lhes é um espaço físico e social estranho, do qual desconhecem as normas formais e informais que regem as interações entre os actores sociais e onde predomina uma linguagem que também não dominam. A estes factores juntam-se ainda as experiências negativas que muitos deles tiveram ao longo da sua reduzida escolaridade e o facto de praticamente só serem chamados à escola por razões desagradáveis (Silva, 1997a).

Silva (2002) corrobora a clivagem sociológica que se faz sentir a nível do envolvimento e da participação parentais, considerando que ela assenta em três grandes eixos: a classe social, o género e a etnia/raça. O autor afirma que escola portuguesa tende a direccionar-se para um modelo de aluno branco, de classe média, residente numa zona urbana e de cultura erudita, na esteira do WASP norte-americano, de que falam diversos autores (*white, anglo-saxon, protestant*). A relação entre a família e a escola é uma relação entre culturas, em que a escola privilegia uma cultura urbana, letrada, de classe média, em detrimento das restantes. Desta forma, alguns grupos sociais encontram-se numa relação de continuidade cultural com a escola, enquanto outros se caracterizam por uma distância cultural que pode mesmo traduzir-se em descontinuidade cultural. Por conseguinte, a relação escola-família é vista por Silva como uma relação armadilhada porque “A clivagem sociológica de que está eivada torna relativamente fácil que ela desemboque na reprodução de desigualdades escolares

que são também sociais ou, por outras palavras, se converta num mecanismo de reprodução social e cultural.” (p. 120)

Tanto a representação dos encarregados de educação em órgãos das escolas como o desenvolvimento de programas de envolvimento de pais não constituem, por si sós, uma solução para diminuir o afastamento das famílias carenciadas, podendo até acentuá-lo. Frequentemente, os representantes dos pais em órgãos das escolas possuem um capital cultural semelhante ao da escola e identificam-se mais com os professores, que têm o mesmo tipo de formação académica, do que com a maioria dos outros pais, provenientes de meios populares. Esta situação é agravada pelo facto de raramente se fazer uma verdadeira auscultação permanente dos EEs, tanto mais que as associações de pais tendem a contar com uma reduzida participação dos EEs que representam (Silva, 2002). O autor chama, no entanto, a atenção para a necessidade de se aprofundar a democracia representativa e de a articular com a democracia participativa, não se cedendo à tentação de, perante este quadro, se resolver os problemas da representação dos EEs acabando com ela. Quanto aos programas de envolvimento de pais, existe o perigo de eles poderem contribuir para reforçar o fosso existente entre as famílias de baixos rendimentos e as da classe média, se não se basearem em princípios democráticos, com preocupações de igualdade (Davies, 1989) e de apoiar as famílias mais carenciadas (Marques, 1997d). A escola pode, no entanto, envolver essas famílias no processo educativo, o que contribuirá para aumentar o sucesso escolar das crianças.

McDermott e Rothenberg (2000), num estudo sobre o envolvimento na escola de pais com baixo rendimento, em áreas urbanas, identificam três factores que contribuem para a qualidade do envolvimento parental e para a vontade ou para a relutância desses pais em se envolverem na educação escolar dos filhos:

(a) A percepção da família acerca do seu papel e da sua responsabilidade na educação da criança mostrou ser o mais importante factor de predição do envolvimento parental. As famílias de baixos rendimentos sentem-se excluídas do sistema escolar e consideram que ensinar é uma responsabilidade da escola.

(b) Os sentimentos parentais de eficácia contribuem para o envolvimento parental. Os pais participam e envolvem-se mais se sentirem que podem contribuir do que se acharem que o seu envolvimento não contribuirá de forma positiva.

(c) O facto de as escolas fazerem ou não com que os pais se sintam lá bem e de valorizarem ou não a sua participação contribui positiva ou negativamente para o seu envolvimento na educação dos filhos.

Conforme refere Villas-Boas (2001), a diminuição da descontinuidade entre as culturas da família, da escola e da comunidade, fundamental para o sucesso educativo e académico das crianças, é um processo bilateral, que implica aproximação da família à cultura da escola e aproximação da escola à cultura da família. Cabe, no entanto, à escola, a responsabilidade de tomar iniciativas de envolvimento das famílias (Estrela & Villas-Boas, 1997; Funkhouser & Gonzales, 1997). Sendo a relação entre a escola e as famílias uma relação entre culturas e havendo uma hierarquização social das diversas culturas, a relação entre a escola e as famílias é uma relação de poder. Uma vez que a escola tende a representar a cultura socialmente dominante, deve ser ela a dar os primeiros passos para a construção de pontes com as culturas que se encontram em situação desfavorecida (Silva, 1994).

Epstein (1997a) desenvolveu um modelo de colaboração escola/família/comunidade, que, sendo constituído por seis tipos de actividades, proporciona uma ampla gama de formas de colaboração que abrange a diversidade cultural e sócio-económica das famílias dos alunos de cada escola. Esta tipologia, de que nos ocuparemos no ponto seguinte, pode ser um precioso instrumento auxiliar das escolas que pretendam desenvolver programas de colaboração escola/família/comunidade.

1.5 Tipologia de colaboração escola/família/comunidade de Epstein

A tipologia de Epstein é um instrumento que pode orientar as escolas no desenvolvimento de programas de envolvimento e de colaboração com as famílias e com a comunidade. Permite fazer um diagnóstico da situação existente em cada escola; analisar os obstáculos que se colocam a essa colaboração, as estratégias de colaboração já existentes e os recursos disponíveis; e traçar um plano de acção fundamentado e abrangente, contribuindo para construir pontes que diminuam as descontinuidades culturais. Trata-se de uma estrutura de seis tipos de colaboração escola-família-comunidade, englobando a diversidade de intervenções nesse âmbito. As diferentes práticas de intervenção são situadas num *continuum* que vai desde a ajuda prestada à família pela escola, no desempenho das suas funções parentais, tais como a verificação

da assiduidade dos educandos às aulas, até à participação das famílias nas tomadas de decisão e ao estabelecimento de parcerias com a comunidade (Villas-Boas, 2000). Esta tipologia engloba actividades viradas para a participação formal e colectiva dos pais e das comunidades nas tomadas de decisão e outras voltadas para o envolvimento individual, por exemplo através do acompanhamento do estudo dos educandos em casa (Villas-Boas, 2001)

Aos seis tipos de colaboração escola/família/comunidade, Epstein (1997a) associa vários conceitos fundamentais. Cada tipo: pode ser traduzido por práticas diferentes; coloca desafios específicos, que devem ser enfrentados e resolvidos para se conseguir o envolvimento de todas as famílias; acarreta a necessidade de redefinição de algumas noções e conceitos, que devem ser considerados de forma mais abrangente, permitindo alcançar muito mais famílias de formas novas; e produz resultados diferentes para os alunos, para os pais, para a prática pedagógica e para o clima da escola.

No Quadro 1, são definidos os seis tipos de colaboração escola-família-comunidade definidos por Epstein e são apresentados exemplos de actividades pertencentes a cada um desses tipos.

Quadro 1 - Tipos de colaboração escola/família/comunidade

| TIPO | DEFINIÇÃO | EXEMPLOS DE ACTIVIDADES |
|-----------------------------|---|---|
| TIPO 1 Funções parentais | Engloba as actividades destinadas a promover o desenvolvimento de competências parentais para a criação de um ambiente familiar favorecedor do desempenho do papel de estudante das suas crianças (Epstein, 1997a). O aspecto mais importante deste tipo é a troca de informação que ajude a família a cumprir as suas funções básicas e a escola a compreender as necessidades, os talentos e os interesses dos alunos (Epstein & Connors, 1994). Entre as funções parentais básicas conta-se o zelo pelo bem-estar, a auto-estima, a alimentação e o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados (Villas-Boas, 2001). | Fornecimento de informação, pela escola, aos EEs, acerca de saúde, nutrição e outros aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como das condições necessárias em casa para apoiar a educação (Coates, 1997). |
| TIPO 2 Comunicação | Refere-se às actividades de comunicação escola-família e família-escola sobre os programas escolares, as actividades da escola e os progressos dos alunos (Sanders & Epstein, 1998). | Reuniões com os EE Epstein, 1997a). Comunicação regular através de telefonemas, mensagens, comunicados, cartas, etc. (Epstein, 1997a). |
| TIPO 3 Voluntariado | Engloba actividades em que a família dá uma parte do seu tempo e utiliza os seus talentos para apoiar a escola, os professores e os alunos (Sanders & Epstein, 1998). São actividades que contribuem para que as famílias se sintam mais à vontade na escola e no contacto com os professores; para promover e facilitar o contacto das crianças com os adultos; e para que os professores tomem maior consciência da vontade das famílias em colaborar com a escola e em comunicar com as outras famílias (Epstein & Connors, 1997). | Criação de uma sala de pais e EEs, na escola, para programação de trabalho voluntário, realização de reuniões e espaço de convívio (Epstein, 1997a). Convite, às famílias, para assistirem a espectáculos, acontecimentos desportivos, celebrações e outros acontecimentos realizados na escola ou promovidos com a sua colaboração (Epstein <i>et al.</i> , 1997). |

| | | |
|--|--|---|
| TIPO 4 Aprendizagem em casa | Consiste em ajudar as famílias a acompanharem as tarefas de aprendizagem que as crianças realizam em casa, dando-lhes indicações sobre a forma como podem monitorizar, apoiar e interagir com os filhos a nível do trabalho escolar (Epstein & Connors, 1994). | Actividades promovidas pela escola para fornecer informação e ideias às famílias sobre formas de elas ajudarem os filhos nas tarefas de aprendizagem realizadas em casa (Coates, 1997). |
| TIPO 5 Tomada de decisões | Refere-se à participação das famílias e dos seus representantes na tomada de decisões que afectam todos os alunos e não apenas os seus educandos (Sanders & Epstein, 1998). | Estabelecimento de formas de ligação entre os EEs e os seus representantes (Epstein, 1997a). Participação de elementos das associações de pais e EEs nas reuniões do conselho pedagógico. |
| TIPO 6 Colaboração com a comunidade | Inclui a identificação e integração de recursos da comunidade para melhorar os programas das escolas, as práticas das famílias e a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Epstein, 1997a) | Informação, aos estudantes e às suas famílias, acerca de apoios existentes na comunidade em vários domínios, tais como a cultura, o lazer e a saúde (Epstein, 1997a). Organização de programas que coordenem o acesso dos alunos a serviços de guarda de crianças fora do horário escolar (Pedro, Villas-Boas & Fonseca, 2000). |

Epstein, em diversas obras, sugere exemplos de desafios e de redefinição de conceitos para cada tipo de colaboração, que se encontram sistematizados no Quadro 2, juntamente com outros exemplos adequados à realidade das nossas escolas.

Quadro 2 - Desafios e redefinição de conceitos

| TIPO | DESAFIOS | REDEFINIÇÕES |
|--------------------------------|--|--|
| TIPO 1 Funções parentais | Fornecer informação a todas as famílias que a desejem ou que precisem dela e não apenas às que vão às reuniões de EEs (Epstein & Connors, 1997). | “Worshop”, em vez de significar uma reunião sobre um tema, na escola, poderá abranger todas as formas de disponibilizar informação sobre um tema, recorrendo a meios que podem ser vistos, ouvidos ou lidos, num qualquer sítio, numa qualquer altura (Epstein, 1997a). |
| TIPO 2 Comunicação | Produzir informação clara e compreensível por todas as famílias (Epstein & Connors, 1997). Rever a qualidade dos vários tipos de comunicação, por exemplo, o horário, o conteúdo e a estrutura das reuniões (Epstein, 1997a). Ajudar os alunos a tornarem-se parceiros, levando informação para casa e discutindo com os seus familiares trabalhos escolares e decisões relacionadas com a escola (Epstein & Connors, 1997). | “Comunicação acerca do programa da escola e dos progressos dos alunos” abrange a comunicação em dois, três ou mais sentidos, ligando a escola, as famílias, os alunos e a comunidade (Epstein, 1997a). |
| TIPO 3 Voluntariado | Conjugar o tempo e o talento dos EEs com as necessidades da escola (Epstein, 1997a). Este desafio pode traduzir-se no convite a EEs com determinados saberes (nutricionista – sobre alimentação; polícia – sobre prevenção e segurança rodoviária; etc.) ou vivências para os partilharem com os alunos, numa aula, ou com os EEs (e os alunos), numa reunião. Preparar trabalhos nas várias disciplinas (danças, canções, pequenas peças de teatro, etc.), para apresentar às famílias, em convívios de alunos, EEs e professores da turma, organizados para esse efeito. | “Voluntário” é alguém que apoia os objectivos da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em qualquer lugar e de qualquer forma, e não apenas durante o horário de funcionamento da escola e nas suas instalações (Epstein, 1997a). |
| TIPO 4 Aprendizagem em casa | Manter regularidade na proposta de TPCs interactivos, que contribuam para os alunos discutirem com a família os assuntos que estão a aprender (Epstein & Connors, 1997). Realizar reuniões com os EEs para fornecimento e debate de ideias e formas de acompanhamento do estudo das crianças em casa. Produzir e distribuir materiais de apoio a esse acompanhamento. | “Ajudar no estudo em casa” não equivale a “ensinar” as matérias escolares; significa encorajar, ouvir, elogiar, dar instruções, conversar (Epstein, 1997a). Pode significar também criar boas condições ambientais e promover horários e hábitos de estudo. Trata-se de actividades que qualquer EE pode realizar, independentemente do seu nível de escolaridade. |

| | | |
|--|--|--|
| TIPO 5 Tomada de decisões | Conseguir que todas as famílias, incluindo as que estão em desvantagem cultural e económica participem nas estruturas escolares de consulta e de decisão e tenham um papel activo nelas (Epstein & Connors, 1994). Dar formação aos representantes dos EEs, para que efectivamente representem as outras famílias, recolhendo as suas opiniões e transmitindo-lhes informações (Epstein, 1997a). | “Representante dos EEs” não é apenas um EE que vai às reuniões na escola, mas um verdadeiro representante, com oportunidade e condições para partilhar informação com os outros EEs e para recolher as suas ideias e opiniões (Epstein <i>et al</i> , 1997). |
| TIPO 6 Colaboração com a comunidade | Conjugar as contribuições da comunidade com os objectivos da escola (Epstein, 1997a) | “Comunidade” não se refere apenas às pessoas cujos filhos frequentam a escola, mas a todos os que estão interessados e são afectados pela qualidade da educação (Epstein, 1997a). |

No Quadro 3, procura sistematizar-se alguns exemplos de resultados que podem ser esperados para os estudantes, os pais e os professores, de acordo com Epstein (1997a).

Quadro 3 - Resultados para alunos, pais e professores

| TIPO | RESULTADOS ALUNOS | RESULTADOS PAIS | RESULTADOS PROFESSORES |
|--|---|---|--|
| TIPO 1 Funções parentais | Consciência da supervisão da família. Boa ou melhor assiduidade às aulas. | Compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente e confiança em si próprio para exercer as suas funções parentais. | Compreensão do contexto sócio-económico das famílias, da sua cultura, das suas preocupações, dos seus objectivos e das suas necessidades. |
| TIPO 2 Comunicação | Consciência do seu próprio progresso e das acções necessárias para manter ou melhorar o aproveitamento. | Maior facilidade em estabelecer comunicação com a escola e com os professores. | Maior competência para compreender as percepções das famílias acerca dos programas escolares e dos progressos dos filhos. |
| TIPO 3 Voluntariado | Desenvolvimento de competências de comunicação com os adultos. | Consciência de que as famílias são bem-vindas à escola e valorizadas por ela. | Disponibilidade para envolver as famílias de diferentes formas. |
| TIPO 4 Aprendizagem em casa | Realização do TPC. Autoconceito académico positivo. | Conhecimento de formas de ajudar, apoiar e encorajar o estudante em casa. | Reconhecimento de que todos os pais podem contribuir para motivar e reforçar a aprendizagem dos filhos, independentemente da sua formação académica. |
| TIPO 5 Tomada de decisões | Consciência da representação das famílias nas tomadas de decisão na escola. | Consciência da participação dos EEs nas tomadas de decisão na escola. | Consciência das perspectivas dos pais como sendo um factor que contribui para as tomadas de decisão e para as políticas. |
| TIPO 6 Colaboração com a comunidade | Consciência de carreiras e de opções de estudo ou de trabalho futuros. | Conhecimento e utilização dos recursos locais pelas famílias e pelos alunos, para aumentar competências ou para obter serviços. | Consciência dos recursos da comunidade para enriquecer o currículo. |

Uma das ideias mais erradas acerca da colaboração entre a família e a escola é a de que qualquer prática deve fazer melhorar os resultados dos alunos nos testes de avaliação escolar. Efectivamente, a cada tipo de colaboração estão ligados resultados diferentes (Epstein *et al*, 1997). Na verdade, e num curto prazo, algumas práticas

influenciarão as competências e os resultados escolares, enquanto outras influenciarão os comportamentos e as atitudes, a médio e a longo prazo (Epstein, 1997a).

A tipologia de Epstein pode orientar a elaboração de um programa de parceria abrangente e equilibrado (Coates, 1997), incluindo oportunidades de envolvimento das famílias na escola e em casa (Epstein, 1997a). Ela permite estabelecer uma relação entre as necessidades da escola e as práticas que devem ser desenvolvidas, tendo em conta os benefícios prováveis de cada uma. Constitui um instrumento muito útil na identificação das práticas existentes em cada escola e na definição das parcerias que podem ser promovidas a partir delas, bem como no fornecimento de ideias e sugestões para a criação de novas actividades (Villas-Boas, 2001). É importante ter em conta que, na tipologia de Epstein: “os alunos, o seu aproveitamento escolar e integração social, são centrais a todos os tipos de envolvimento e os direitos e as responsabilidades apontam tanto na direcção da escola como na da família.” (Villas-Boas, 2001, p. 10).

CAP 2 - A DIRECÇÃO DE TURMA NA COLABORAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

2.1 Introdução

Ao regime de monodocência do 1º ciclo, sucede-se a pluridocência dos restantes ciclos do ensino básico e secundário. Durante os quatro primeiros anos de escolaridade, a relação da escola com a família é estabelecida pelo professor titular, designação atribuída na legislação ao professor da turma. A este são atribuídas diversas competências que, a partir do 2º ciclo, são da responsabilidade do DT: “O director de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor da turma, adiante designado por professor titular, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.” (Art. 5º, § 2, Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro - Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior).

No 1º ciclo, tendo cada turma apenas um professor, torna-se relativamente fácil o estabelecimento de relações informais, podendo, os pais – que, em muitos casos, acompanham os seus filhos nas deslocações entre a casa e a escola -, “dar uma palavrinha” ao professor à saída das aulas e vice-versa. Essa facilidade perde-se com a entrada no 2º ciclo, em que cada aluno tem muito mais professores, estando um, o DT, particularmente incumbido dos contactos casa-escola. Esta perda de familiaridade e este acesso menos fácil dos pais aos professores não serão estranhos ao facto de a evolução na idade dos alunos e a mudança de escola serem consideradas factores de afastamento entre a família e a escola (Epstein *et al.*, 1997). Estamos perante uma “transição ecológica” que, como Bronfenbrenner (1987) alerta, constitui uma fase crítica e, não sendo feita de uma forma harmoniosa, pode levar a rupturas entre a escola e a família e à alienação da criança. Levanta-se, então, um problema e coloca-se um desafio ao DT: “Como evitar que se perca e como manter e reforçar a ligação entre a escola e a família, na transição do 1º ciclo para o 2º?”. Esta questão e este desafio mostram a importância

que o DT tem no estabelecimento de uma colaboração sólida com a família, não só no início do 2º ciclo, mas ao longo de toda a subsequente escolaridade básica e secundária.

A importância central do DT na estrutura de gestão intermédia da escola é salientada por Diogo (1998), que considera que “A direcção de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos: uma posição de *interface* entre diferentes subsistemas (alunos, professores, encarregados de educação) que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma activa e participada, dos diferentes actores no processo de construção da identidade intelectual, moral, afectiva e psicomotora dos alunos.” (p. 30). Diogo (*idem*) destaca a importância do papel do DT na ligação entre as duas principais instituições responsáveis pela socialização da criança - a escola e a família -, e na aproximação da escola à comunidade, através da dinamização do envolvimento dos EEs na vida escolar dos seus educandos. Põe, ainda, em evidência o papel do DT no envolvimento das famílias mais excluídas, classificando “as acções enquadradas no campo da direcção de turma como um dos palcos de interacção escola-família mais adequado, particularmente às crianças *socialmente desfavorecidas*, que, tantas vezes, manifestam um insuficiente aproveitamento escolar e um abandono precoce da escola.” (p. 31).

Silva (1994) aponta a existência de uma descontinuidade estrutural entre a família e a escola, que contribui para que a sua relação não seja de aliança natural, como seria de esperar por se tratar de instituições que servem os mesmos jovens. Essa descontinuidade reside no facto de a criança, na família, instituição de socialização primária, ser considerada uma pessoa especial, enquanto na escola, instituição de socialização secundária, é vista como um membro da categoria “aluno”. As interacções na família não têm funções muito específicas, ao contrário do que acontece na escola. As expectativas da escola para cada criança são universalistas, em concordância com a forma como ela é vista, ou seja, na sua categoria de “aluno”. Já na família, as expectativas são particularistas, de acordo com o carácter único que a criança aí tem. Esta mesma ideia é defendida por Diogo (1998) que, no entanto, estabelece uma diferença significativa entre as relações do aluno com a escola e os professores e as do DT com cada um dos alunos. No primeiro caso, elas têm um carácter mais racional, transitório e impessoal, centrando-se no plano cognitivo, com os objectivos

programáticos como pano de fundo. No segundo caso, existe uma relação directa entre o DT e a criança, centrada no desenvolvimento afectivo desta, com um carácter mais pessoalizado e emocional. Em vez de ver a criança como um elemento de um grupo - a turma -, como a escola tende a fazer, o DT, devido às funções que exerce, tende a considerar a criança como pessoa, na sua individualidade (a relação diádica de que Bronfenbrenner (1987) fala), e só depois disso a considerá-la como um elemento do grupo-turma.

Esta visão da criança enquanto indivíduo poderá sair reforçada da colaboração entre a escola e a família. O DT tem, por conseguinte, um papel muito importante na conciliação das perspectivas da família e da escola, contribuindo para que os professores percepcionem cada aluno de uma forma mais individualizada. O carácter duplo da criança, repartindo-se entre o indivíduo que é e o papel institucional que ocupa, entre a vivência de uma relação diádica (entre dois indivíduos) e o seu enquadramento numa tríade (ou seja, uma relação envolvendo mais do que dois indivíduos ou instituições (Bronfenbrenner, 1987)), assume aspectos diversos e requer uma multiplicidade de articulações nem sempre fáceis. É o que se passa com o aluno-indivíduo e o aluno-elemento de uma turma; o aluno na sua relação com um único par e na sua relação com o colectivo de pares da turma ou da escola; a criança-aluno e a criança-filho, por exemplo. O princípio triádico, definido por Bronfenbrenner (1987), salienta a importância da existência de relações triádicas e da sua qualidade para que as díades, consideradas pelo autor como contextos privilegiados de desenvolvimento, possam cumprir essa função eficazmente. Este princípio põe em evidência o papel do DT que, numa relação diádica, acompanha cada aluno nessa multiplicidade de papéis e de relações.

Cumprindo o papel de interface entre a escola e a família, é também o suporte dos alunos em todas estas díades enquadradas em relações triádicas, procurando assegurar o equilíbrio e a eficácia do seu funcionamento. A atenção do DT à integração de cada aluno na turma e na escola, à evolução do seu desenvolvimento (académico, comportamental, relacional, socio-afectivo, entre outros), faz-se em interligação com o colectivo dos alunos da turma, os professores e outros intervenientes na escola, carecendo de uma relação de colaboração sólida com a família, para que todas essas relações se desenvolvam de forma harmoniosa.

Alguns estudos realizados em Portugal (Marques, 1994a; Marques, 1994b) têm apontado para a importância do cargo de direcção de turma no estabelecimento de uma relação de colaboração com a família e nos benefícios que dela advêm, nomeadamente a nível do aproveitamento escolar, da assiduidade às aulas e do grau de satisfação de alunos, professores e EEs.

A investigação aponta para a necessidade de o DT possuir determinadas competências básicas, nomeadamente de comunicação e de relacionamento interpessoal, e competências específicas de dinamização e condução de reuniões e de atendimentos. A atribuição ao DT, consagrada na legislação, de estabelecer os contactos com os EEs, em particular através de reuniões e atendimentos, reforça essa necessidade. Neste capítulo, começaremos por analisar a legislação que regulamenta a relação entre a escola e a família a nível da turma. Em seguida, sistematizaremos competências básicas do DT. Abordaremos, depois, os contextos de comunicação escola-família, centrando-nos na problemática das reuniões de EEs e dos atendimentos. Por fim, analisaremos o papel dos alunos na comunicação entre a escola e a família.

2.2 Legislação

O facto de a escola, enquanto instituição, se caracterizar por uma cultura de classe média é apontado na literatura como contribuindo para o insucesso escolar de alunos provenientes de famílias mais desfavorecidas e constituindo um obstáculo ao envolvimento e à participação dessas famílias na escola. Esta é uma situação que prevalece, apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor desde 1986, declarar que o sistema de ensino se organiza de forma a assegurar “a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Art. 3º).

Partindo de uma revisão da literatura sobre a legislação que regulamenta os sistemas educativos de diversos países, Villas-Boas (2001) verifica que a legislação portuguesa no âmbito da relação entre a escola e a família tem vindo a acompanhar a do resto da União Europeia. Distingue, no entanto, a existência de produção de legislação relativamente a duas modalidades de envolvimento parental. A primeira consiste no envolvimento colectivo ou administrativo, por exemplo através das associações de pais e encarregados de educação, sendo a mais visada pela legislação. A segunda consiste no

envolvimento individual, pedagógico ou educativo e é menos contemplada na legislação dos diversos países.

Neste capítulo, propomo-nos analisar os diplomas legais que se referem: (a) aos direitos e aos deveres dos EEs, na perspectiva individual de acompanhamento da vida escolar do seu educando; (b) ao papel do representante dos EEs da turma; e (c) ao perfil e às atribuições do DT no âmbito da relação entre a escola e a família. Começaremos por referir a definição de alguns conceitos e instrumentos na legislação.

2.2.1 Definição de conceitos

Comunidade educativa:

A “comunidade educativa” é definida no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Lei nº 30/2002), de uma forma abrangente, integrando “os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respectivas responsabilidades e competências” (Art. 4ª, § 3º).

Encarregado de educação:

O conceito de “encarregado de educação” é amplamente utilizado nos diversos diplomas legais. O EE é considerado, correntemente, como a pessoa que, no acto da matrícula, se assume, perante a escola, como responsável pela educação escolar de uma criança, menor de idade, independentemente do seu grau de parentesco com ela e de lhe estar ou não atribuído o poder paternal. Curiosamente parece não existir uma definição desta figura em nenhum diploma legal, sendo a referência mais comum a ela, “pais e encarregados de educação”.

Projecto curricular de turma:

O projecto curricular de turma teve, como antecessor, o plano de trabalho, um importante documento e instrumento de trabalho de cada turma, que surgiu definido no Decreto-Lei nº 115-A/98. Esse plano, da responsabilidade do conselho de turma – constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e EEs –, tinha como objectivos a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos. Devia

integrar “estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (Art. 36º).

O plano de trabalho foi, posteriormente, substituído pelo projecto curricular de turma (Decreto-Lei 6/2001). Este projecto é igualmente concebido, aprovado e avaliado pelo conselho de turma e destina-se a adequar, a cada turma, “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola” (Art. 2º, § 4º).

2.2.2 Direitos e deveres dos EEs

No Decreto-Lei nº 115-A/98, reconhece-se o direito à participação dos pais na vida da escola, nomeadamente na organização e na colaboração em iniciativas que visem a melhoria da qualidade das escolas, em acções que motivem a aprendizagem e a assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola (Art. 41ª, § 1).

O Estatuto do Aluno, no Art. 6º, denominado “Papel especial dos pais e encarregados de educação”, reconhece aos pais e EEs a responsabilidade “de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral” dos seus educandos, acentuando alguns aspectos em particular: o acompanhamento activo da vida escolar; a promoção da articulação entre a educação na família e o ensino escolar; a obrigação de promover o cumprimento dos deveres de assiduidade, comportamento escolar correcto e empenho no processo de aprendizagem; cooperação com os professores no processo de ensino e aprendizagem; comparência na escola quando sentir necessidade ou quando for solicitado a isso; tomada de conhecimento e declaração de aceitação do regulamento interno da escola, bem como obrigação de levar o educando a declarar a mesma aceitação e compromisso activo de cumprimento integral do regulamento. Os pais e EEs são responsabilizados, portanto, pela assunção de um papel muito activo no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, promovendo neles um comportamento adequado dentro da escola e atitudes e comportamentos favoráveis ao estudo e à aprendizagem. Alguns dos deveres são reforçados e concretizados noutros pontos do Estatuto, nomeadamente: a obrigação de fazer cumprir, pelo educando, os deveres de frequência e assiduidade; a obrigação de justificar as

faltas; e o dever de colaborar com a escola na aplicação de medidas disciplinares. Este diploma confere também o direito de os EEs serem informados acerca da falta de assiduidade dos seus educandos e acerca de procedimentos disciplinares a ele relativos, bem como o direito de serem ouvidos durante a instrução de um procedimento disciplinar aos seus educandos.

No Decreto-Lei nº 301/93, sobre o regime de matrícula e de frequência no ensino básico, estão dispostos os direitos e deveres dos pais e EEs relativamente à frequência e à assiduidade, reiterados no Estatuto do Aluno. Determina ainda, este Decreto-Lei, que o dever de o EE proceder à matrícula das crianças em idade escolar a seu cargo.

O direito dos pais e EEs a participarem no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos é reconhecido pelo Decreto-Lei nº 6/2001, o qual remete a definição das condições de exercício desse direito para o regulamento interno de cada escola (Art. 12º, § 3). O Despacho Normativo nº 30/2001 concretiza diversas determinações deste Decreto-Lei. Confere o direito de os EEs terem acesso ao *dossier* individual dos seus educandos, em termos a definir no regulamento interno de cada escola. No que se refere à avaliação formativa, especifica que ela deve fornecer, a um conjunto de intervenientes no processo educativo, entre os quais se conta o EE, informação acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno. Essa avaliação é da responsabilidade do professor, em diálogo com os alunos e com os outros professores, podendo os EEs ser envolvidos, se tal for considerado necessário. O EE tem o direito de ser ouvido sempre que o seu educando corre o risco de ficar retido pela segunda vez no mesmo ciclo, em termos a definir pelo regulamento interno, sendo o seu parecer apreciado no processo de tomada de decisão. O EE pode pedir, ao Conselho Executivo, a reapreciação da decisão da avaliação, devendo ser informado da decisão final do Conselho de Turma devidamente ratificada pelo Conselho Pedagógico, através de carta registada. Desta decisão, pode interpor recurso hierárquico para o director regional de educação (Artigos 46, 47, 48, 49 e 50).

O Despacho Normativo nº 30/2001 atribui ainda um outro direito aos EEs: o de serem informados acerca dos critérios de avaliação das aprendizagens definidos pelo Conselho Pedagógico, competindo ao órgão de direcção executiva garantir a divulgação desses critérios.

O uso de caderneta, pelo aluno, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, é considerado obrigatório pelo Despacho nº 43/SERE/90. A caderneta é, efectivamente, um instrumento de grande utilidade para facilitar a comunicação entre a escola e a família, nos dois sentidos. Este despacho fixa também a obrigatoriedade de o DT supervisionar o seu preenchimento, que deve ser feito pelo próprio aluno.

A nível de cada turma, está considerado o direito de representação colectiva dos EEs, por um representante. Esse direito está conferido no Decreto-Lei 115-A/98, que determina a sua integração no conselho de turma. Por conseguinte, o representante dos EEs é co-responsável pela organização, acompanhamento e avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e pela elaboração do plano de trabalho (Art. 36º, § 1), posteriormente substituído pelo projecto curricular de turma, como foi referido anteriormente. Este diploma apenas o exclui das reuniões dos conselhos de turma destinadas à avaliação sumativa (Art. 36º, § 3º). Por outro lado, o representante dos EEs da turma faz parte dos conselhos de turma disciplinares (Estatuto do Aluno, Art. 41º, § 2º).

A formação de pais e famílias e a importância da sua colaboração com a escola no processo educativo dos educandos é reconhecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo de uma forma muito explícita, no que se refere à educação especial, que “visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (Art. 17º). A Lei de Bases determina que a educação especial integre actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades. Os diversos diplomas legais são omissos no que se refere à formação de pais, a nível geral, não obstante estudos na área (Villas-Boas, 2001; Estrela & Villas-Boas, 1997), apontarem para a sua influência positiva sobre o aproveitamento dos alunos. Villas-Boas (2001) sugere, entre outras formas, o recurso a mediadores que efectuem visitas domiciliárias às famílias mais desfavorecidas, como uma medida eficaz de formação de pais e de aproximação da escola a essas famílias. Esta é uma medida que não encontra eco na legislação, que não contempla a existência deste tipo de profissionais na generalidade das escolas.

Uma falha de relevo na actual legislação prende-se com a inexistência de reconhecimento, e respectiva regulamentação, do direito dos encarregados de educação a faltarem ao trabalho para acompanharem a vida escolar dos seus educandos,

nomeadamente para poderem participar nas reuniões de EEs ou consultar o DT em atendimentos individuais.

Como vimos, nos diplomas analisados, surge reiteradamente o direito dos EEs a serem informados acerca de diversos assuntos relativos aos seus educandos ou à escola. Sobressai, no entanto, particularmente no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, uma responsabilização crescente dos EEs pelo acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, que não parece traduzir uma perspectiva de autêntica colaboração entre a escola e a família, denotando, ao invés, um carácter controlador. Esta tendência da legislação, já apontada por Villas-Boas (1994), saiu muito reforçada com a entrada em vigor do diploma referido. Não obstante a descontinuidade cultural entre a escola e muitas famílias, acarretando o desconhecimento destas relativamente à estrutura e funcionamento das escolas de 2º e de 3º ciclos e a dificuldade em entender a sua linguagem e a dos professores, é colocada sobre os EEs a responsabilidade de exercerem funções como a promoção da articulação entre a educação na família e o ensino escolar (Art. 6º, § 2, alínea b) ou a contribuição para a criação do projecto educativo e do regulamento interno da escola (Art. 6º, § 2º, alínea d). Por conseguinte, de acordo com a legislação, cabe à família aproximar-se da escola e não à escola trazer até si as famílias mais excluídas. A falta de concretização na lei de medidas que favoreçam o exercício desta responsabilidade contrasta com o pormenor relativo a outros deveres atribuídos aos EEs, nomeadamente o de promoverem a assiduidade dos seus educandos e a sua participação nas situações de procedimentos disciplinares. É a “escola difícil de alcançar” que, não assumindo esse estatuto, procura envolver os “pais difíceis de envolver” através de medidas administrativas e intimidatórias.

2.2.3 Perfil e competências do director de turma

O perfil do professor a designar como DT surge muito pouco explicitado na lei. Efectivamente, no Decreto-Lei 115-A/98, apenas se diz que o DT deve ser designado, pela direcção executiva, “de entre os professores da [turma], sempre que possível, profissionalizado” (Art. 36º, § 2º). O Decreto Regulamentar nº 10/99 veio definir as condições de funcionamento e de coordenação das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei 115-A/98. Entre elas conta-se a direcção de turma, competindo, ao DT, fazer a coordenação das actividades do conselho de turma.

O papel de coordenação é igualmente atribuído ao DT pelo Estatuto do Aluno, que o considera como “coordenador do plano de trabalho da turma”, sendo “particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.” (Art. 5º, § 2º).

No Decreto Regulamentar nº 10/99, reitera-se o perfil vago de DT, contido no Decreto-Lei nº 115-A/98, pois que se determina, de novo, a sua designação pela direcção executiva de entre os professores da turma, com preferência para “um docente profissionalizado” (Art. 7º, § 1º). As suas competências são, no entanto, alvo de especificação:

“Artigo 7º - Director de turma

2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:

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

Outros diplomas especificam outras competências do DT no âmbito da relação escola-família. Dizem respeito, especialmente, à comunicação entre a escola e a família, à promoção da assiduidade dos alunos e aos procedimentos disciplinares.

No Estatuto do Aluno, são atribuídas diversas responsabilidades de articulação com os EEs ao DT, no domínio da assiduidade às aulas, nomeadamente: manter os EEs informados acerca da assiduidade dos seus educandos; dar conhecimento, ao EE, da falta de frequência que não esteja devidamente justificada, solicitando resposta; convocação do EE e do aluno para uma reunião, quando este exceder metade do limite de faltas injustificadas, a fim de encontrar soluções para ultrapassar a falta de assiduidade. O DT pode solicitar a intervenção dos serviços de assistência social ou de outros intervenientes no processo educativo para determinar as causas da falta de assiduidade e para a ultrapassar.

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

Ainda no Estatuto do Aluno, o DT aparece como o professor responsável, junto do qual os alunos têm o direito de pedir a realização de reuniões da turma com a sua presença, a fim de discutirem assuntos relacionados com o funcionamento da turma. O DT, por sua vez, pode solicitar a presença do representante dos EEs nessa reunião, por sua iniciativa ou por iniciativa dos alunos.

Em conclusão, analisando as competências atribuídas ao DT, no âmbito da colaboração entre a escola e a família, verificamos que são enunciadas duas: a articulação entre os professores da turma, os alunos e EEs e a articulação das actividades da turma com os EEs, promovendo a sua participação. Estas competências passam necessariamente pela realização de actividades do Tipo 2 do modelo de Epstein. A possibilidade de o DT promover uma ampla diversidade de actividades de outros tipos desse modelo, no âmbito das suas competências, pode ser encarada de diferentes formas. A lei dá espaço à concretização dessas actividades, mas não as encoraja abertamente, pelos termos vagos em que o Decreto se refere à relação escola-família – “articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação”, “articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação”. Esta característica da legislação tinha já sido apontada por Villas-Boas (2001) “Quando se analisam os documentos legislativos, verifica-se que a lei é favorável à participação das famílias na escola, sobretudo com um estatuto de

controlo; parece permissiva em relação ao desenvolvimento de uma relação produtiva com a família, que considera interveniente no processo de aprendizagem. Porém, salvo no que diz respeito aos ensinos especial e pré-escolar, nada orienta e nada impõe, a não ser, no ensino básico, o direito de informação às famílias.” (pp. 115 e 116)

Desta forma, encontra-se aberto o caminho para que o tipo e a qualidade do trabalho desenvolvido no exercício do cargo de direcção de turma, no âmbito da relação com a família, dependam muito do indivíduo que o ocupe, dada a inexistência da definição de um perfil, a inexistência de formação específica dos professores para este cargo e a forma algo vaga como a lei estabelece as suas competências de relação com a família. Frequentemente é dada prioridade, quase absoluta, às tarefas de natureza burocrática.

A quase total inexistência, na lei, de definição de um perfil para o DT contrasta com o pormenor do perfil de desempenho profissional dos educadores e dos professores dos ensinos básicos e secundário, consagrado no Decreto-Lei nº 240/2001. Diversas características e competências desse perfil, sendo fundamentais para qualquer professor, assumem uma maior relevância para o DT e a sua importância é reconhecida na literatura (cf. Cap.2). De entre elas destacamos as seguintes, pelo papel central que assumem no âmbito do nosso estudo: (a) respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os restantes membros da comunidade educativa; (b) capacidade relacional e de comunicação e equilíbrio emocional nas diversas circunstâncias da actividade profissional; (c) gestão de situações problemáticas e de conflitos interpessoais com segurança e flexibilidade; (d) colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo a existência de relações de respeito mútuo entre professores, alunos, EEs e o pessoal não docente e outras instituições da comunidade; e (e) promoção de interações com as famílias, particularmente no domínio dos projectos de vida e de formação dos alunos.

Podendo constituir um dos obstáculos à colaboração entre a escola e a família o perfil do corpo docente (Diogo, 1998) e a sua falta de formação nesse domínio (Marques, 1994a), é interessante verificar que a Lei de Bases do Sistema Educativo determina, como um dos princípios gerais em que assenta a formação de professores, o seguinte: “Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante” (Art. 30º, alínea f). Não obstante este reconhecimento da importância da formação sociológica dos professores, muito parece

haver ainda fazer nessa área, de acordo com as lacunas apontadas recorrentemente na literatura (Silva, 1997b).

À indefinição do perfil do DT na legislação contrapõe-se a necessidade de reflectir sobre esse perfil e de o definir. Nesse sentido, sistematizaremos, no ponto seguinte, competências que nos parecem fundamentais para o desempenho das funções de direcção de turma relativas à ligação com a família.

2.3 Competências básicas do director de turma

Ao DT, coordenador do projecto curricular da turma e elemento de ligação e de coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos da turma (com destaque para os alunos, os professores e os EEs), são reconhecidas múltiplas funções, entre as quais, chamar os pais à escola, informar, coordenar, dirigir reuniões, promover a resolução de problemas e mediar conflitos. Para exercer todas as suas funções, o DT deve caracterizar-se por um perfil que abrange o domínio de competências muito diversas. As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal adquirem um destaque particular. A compreensão de outras culturas (Henderson *et al.*, 1994), a percepção e o respeito pelas diferenças sociais e culturais (Pereira, 1997), a sensibilidade às diferenças individuais e a consciência dos seus próprios enviesamentos culturais tornam-se fundamentais para que o DT consiga remover os obstáculos que afastam da escola as famílias mais desfavorecidas e promover uma relação de verdadeira colaboração entre a família e a escola. Tendo as competências de comunicação uma relação muito directa com as competências interpessoais, Henderson *et al.* (1994) adoptam a designação de competências de comunicação interpessoal, à qual também recorreremos.

O micro-aconselhamento é uma abordagem orientada por competências, cujo conhecimento pode ser útil ao DT, visto ter como objectivo ajudar as pessoas a relacionarem-se mais eficazmente com os outros. A sua eficácia depende, entre outros factores, da consciência que o indivíduo tem das suas características culturais e das diferenças culturais dos interlocutores relativamente a si próprio, bem como da necessidade de adaptação das competências de comunicação interpessoal a essas diferenças (Ivey & Gluckstern, 1977a). A intencionalidade na comunicação é, aliás, um factor cuja importância Ivey (1983) destaca. Consiste em agir apenas no seguimento de

uma decisão tomada a partir de um leque de acções alternativas. Essa decisão é tomada em função da análise da situação e da reflexão sobre as competências e qualidades pessoais que podem ser mobilizadas, tendo em conta a sua adequação às características culturais do(s) interlocutor(s).

A empatia, considerada por Ivey e Gluckstern (1997b) a dimensão básica da ajuda, é apontada como sendo essencial por diversos autores (Villas-Boas, 2001; Zins & Ponti, 1996). Para Ivey e Gluckstern (1997b), a empatia consiste em ouvir, com exactidão, o interlocutor e a sua visão do mundo. Estes autores apontam o comportamento de atendimento como uma forma de transformar o “ouvir” em algo de específico, observável e treinável, destacando diversas competências de atendimento que consideram essenciais, nomeadamente: encorajamentos mínimos para que o interlocutor se exprima; paráfrase do que se ouve, mostrando ao interlocutor que se compreendeu o que ele disse, com exactidão; reflexão de sentimentos, ou seja, devolução do conteúdo emocional transmitido pelo interlocutor e que mostra que se consegue sentir o seu mundo emocional. A importância destas competências é corroborada por outros autores (Zins & Ponti, 1996; Henderson *et al.*, 1994). Embora considerem todas as competências de atendimento essenciais para o desenvolvimento da empatia, Ivey e Gluckstern (1997b) atribuem maior importância à reflexão de sentimentos.

Outras competências de relacionamento interpessoal são apontadas por outros autores. Henderson *et al.* (1994) destacam a importância da afectividade nas relações interpessoais, que passa por ter em conta o interlocutor enquanto pessoa. Zins e Ponti (1996) reiteram o papel da afectividade na construção de uma boa relação interpessoal, conjuntamente com a empatia, a autenticidade, a disponibilidade para prestar apoio e a cooperação.

Sendo a linguagem da escola um factor de afastamento de muitos EEs, pela utilização de muitos termos técnicos, o DT tem que estar atento à linguagem que utiliza e à sua adequação às características sociais e culturais das famílias. Pereira (1997) aponta a necessidade de se mudar mentalidades, contrapondo “à real superioridade hierárquica da norma, em termos sociais, a não menos real equivalência das múltiplas variedades (em que se inclui a dita norma), em termos linguísticos.” (p. 130). Frisa, ainda, a importância de se sensibilizar os professores para a percepção e o respeito pelas diferenças sociais e culturais.

Paralelamente ao cuidado a ter com a linguagem utilizada, o DT precisa de estar muito consciente da sua linguagem não-verbal e de a monitorizar, bem como de estar atento à dos seus interlocutores e de a interpretar (Henderson *et al.*, 1994).

Uma atitude de reconhecimento e aceitação (Villas-Boas, 2001; Henderson *et al.*, 1994), de escuta activa (Henderson *et al.*, 1994), de respeito e abertura para a negociação (Carvalho, 2000) por parte do DT é fundamental para o estabelecimento de uma comunicação eficaz com as famílias.

Um estudo realizado por Adams e Christenson (2000) pôs em evidência o papel fundamental da existência de confiança entre a família e a escola para se poder construir uma relação de colaboração eficaz. O conceito de confiança é definido da seguinte forma: “(...) *we define trust in the family-school relationship as a confidence that another person will act in a way to benefit or sustain the relationship, or the implicit or explicit goals of the relationship, to achieve positive outcomes for students*” (p. 480), ou seja, as autoras consideram que existe confiança na relação família-escola quando se acredita que a outra pessoa vai agir de forma a beneficiar ou manter a relação ou os objectivos implícitos ou explícitos dessa relação, para alcançar resultados positivos para os estudantes. Contudo, no início da relação entre os pais e a escola, a confiança não estará a este nível, que é o mais elevado de progressão desenvolvimental que passa por três níveis diferentes:

- Previsibilidade – A confiança estabelece-se a partir dos comportamentos específicos dos sujeitos e da consequente previsibilidade da sua actuação (Ex.: Eu confio nele porque ele fez x, y e z.).

- Fiabilidade – A confiança passa a ser considerada um atributo pessoal, ou seja, centra-se nas qualidades da pessoa. (Ex.: Eu confio nele porque ele é digno de confiança.). A mudança de foco dos comportamentos para as qualidades pessoais vai-se fazendo à medida em que o indivíduo demonstra que o seu comportamento é previsível e sensível às necessidades dos outros.

- Confiança total - O indivíduo, apesar da incerteza da situação, tem a certeza de que a outra parte será sensível às suas necessidades e irá até ao fim para atingir os objectivos comuns, neste caso, o sucesso educativo e académico dos jovens.

Se as interacções entre a escola e a família forem diminutas, a confiança manter-se-á no primeiro nível descrito, o que não favorece a resolução dos problemas que,

frequentemente, são a única causa que determina a ocorrência dessas raras interacções. O estudo desenvolvido pelas autoras identificou a melhoria da comunicação como a forma privilegiada para reforçar a confiança na relação escola-família, sendo o grau de satisfação com as interacções melhor preditor dessa confiança do que a frequência. As autoras concluem que a intervenção para aumentar a confiança mútua se deve centrar na criação de oportunidades para desenvolver interacção formal e informal entre a família e a escola, devendo ser dada grande importância à qualidade da interacção, nomeadamente ao tom e à informação veiculada, tanto mais que uma interacção negativa ou mal planeada pode ser mais prejudicial do que a inexistência de interacções. Sendo o DT o responsável pelos contactos com os EEs da turma, torna-se evidente a atenção que lhe devem merecer a criação de oportunidades de interacção com eles e a qualidade da comunicação estabelecida.

Um outro estudo debruçou-se sobre a formação de professores em competências de resolução de problemas (Zins & Ponti, 1996), cuja necessidade se faz sentir pelo facto haver uma tendência, comprovada pela investigação, para os professores atribuírem os problemas a características, traços ou disposições da criança ou da sua família, subestimando o contributo de factores relacionados com os próprios professores. Esta limitação pode fazer com que não sejam tidas em conta variáveis que podem estar na origem do problema e que deviam ser alvo de intervenção.

Para além da importância atribuída nesse treino às competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, foi dado relevo ao desenvolvimento de competências de diagnóstico de problemas e à vantagem da utilização de uma perspectiva ecológica na análise dos problemas. Esta perspectiva contribui para uma maior eficácia na resolução dos problemas, por implicar o alargamento das atribuições causais. Foram fornecidos, aos professores, exemplos de variadíssimos factores que podem influenciar a performance dos estudantes (currículo, organização da sala de aula, pares, etc.), com o objectivo de os levar a considerar esses factores como potenciais fontes de dificuldades. Os resultados mostram que o treino fornecido aos professores contribuiu para melhorar as suas competências de descrição dos problemas e para reduzir as atribuições das causas destes a características dos alunos ou das famílias.

O desenvolvimento de relações mútuas, em que os pais e os professores aprendem uns com os outros e em que colaboram na procura de estratégias de prevenção ou de

resolução de problemas (Henderson *et al.*, 1994), é um factor importante que os DTs devem ter em conta.

No âmbito da gestão de conflitos entre EEs e professores, Henderson *et al.* (1994) avançam algumas recomendações e referências a competências que consideram indispensáveis. Sendo a diferença de expectativas entre EEs e professores uma das causas de conflitos, as autoras apontam a necessidade de os professores, nas suas relações interpessoais com os EEs, reflectirem consciência e aceitação das suas expectativas. Os professores devem, igualmente, ter em consideração os sentimentos, as crenças e as preocupações dos pais com os seus filhos. A utilização de “diplomacia”, apresentando uma imagem objectiva e profissional, isenta de juízos, deve estar presente na relação do DT com os EEs, quando se trata de os ouvir em matéria de conflitos com os professores.

2.4 Contextos e oportunidades de comunicação escola-família

A comunicação entre a escola e a família, de acordo com a literatura que estivemos a rever, deve caracterizar-se pela qualidade (de que falámos no ponto anterior), pela frequência e pela diversidade de meios. De acordo com um estudo desenvolvido por Arnold *et al.* (1994), a frequência de contactos entre a escola e a família apresenta correlação com o desenvolvimento de atitudes mais positivas dos pais para com a escola e para com a comunicação com esta. Uma implicação retirada pelos autores é a conveniência de promover actividades que enfatizem o contacto directo entre pais e professores, em vez de se privilegiar a informação via postal. Esta ideia é confirmada por Marques (2001), que aponta duas características prioritárias para os programas de colaboração com a família: a intensidade e a diversidade. As actividades contempladas nesses programas devem ser variadas, para que eles se adequem à diversidade de características e de necessidades das famílias. A intensidade do contacto é também fundamental, devendo passar por reuniões gerais e por comunicação escrita, mas incidindo, principalmente, em atendimentos individuais.

Dada a importância dos contactos presenciais (reuniões gerais e atendimentos individuais) no estabelecimento de uma boa relação de colaboração escola-família e no trabalho que desenvolvemos, analisaremos, com mais pormenor, a forma como eles são tratados na literatura. Não deixaremos, contudo, de analisar as referências (escassas) que

são feitas a outros meios de comunicação (mensagens através da caderneta, cartas, telefonemas, visitas domiciliárias).

2.4.1 Reuniões gerais de EEs

A realização periódica de reuniões com pais e professores deve ser uma das componentes fundamentais dos programas de envolvimento de pais (Marques, 1993). As reuniões podem contribuir para atingir os objectivos de consciencializar os pais acerca da importância do meio familiar no desenvolvimento da criança e das potencialidades educativas da vida da família (Estrela & Villas-Boas, 1997). Elas podem constituir um meio de estimular o desenvolvimento de parcerias nos diferentes tipos de colaboração definidos por Epstein (1997a). A aproximação entre a família e a escola, fomentada pelas reuniões, pode ajudar a diminuir a descontinuidade cultural e a aumentar o espaço de sobreposição das esferas de influência (Villas-Boas, 2000), aumentando a confiança mútua e aprofundando as relações entre a escola e a família (Marques, 1993).

Villas-Boas (2000) propõe a realização de reuniões periódicas, de dois em dois meses, com a duração de 90 minutos, tendo três objectivos principais: (a) consciencializar os pais do seu papel como agentes educativos e modificar ou desenvolver atitudes e expectativas relativamente à escola; (b) mostrar a necessidade de colaboração entre a escola e a família e do apoio da família em casa para a superação das dificuldades das crianças; (c) desenvolver a capacidade dos pais para intervirem nas actividades escolares e promover as atitudes parentais facilitadoras da aprendizagem escolar. Propõe as seguintes partes para cada reunião:

- mostra de trabalhos dos alunos e/ou uma conversa acerca das actividades propostas na sessão anterior;
- introdução do problema;
- resolução do problema, com a participação de todos;
- oferta de materiais educativos/escolares e exemplificação da sua utilização;
- convívio informal.

A apresentação de trabalhos dos alunos, realizada no início da reunião, contribui para incentivar e facilitar a participação dos pais na escola. Após a mostra de trabalhos ou a conversa referidos no primeiro ponto, é introduzido um problema para debate. Este

problema será “uma discrepância, entendida como tal pela escola e/ou pela família, entre um determinado desempenho e um desempenho desejável” (p. 14). Nas diferentes reuniões, deverá procurar-se utilizar uma diversidade de recursos para a colocação dos problemas (videogramas, cartazes, etc.), cujas características os tornem, no entanto, adequados a: (a) servir de motivação; (b) implicar a utilização de diferentes canais de comunicação; (c) mostrar modelos de actuação; e (d) promover a discussão dos temas apresentados e retirada de conclusões (Estrela e Villas-Boas, 1997). A procura das soluções será feita em conjunto com os pais, que serão, assim, incentivados a apresentar sugestões (Villas-Boas, 2000).

É necessário garantir que a abordagem da temática levantada na reunião tenha um seguimento em casa (Estrela & Villas-Boas, 1997), pelo que Villas-Boas (2000) sugere que, após a resolução do problema, se distribua um folheto a cada família, em que constem os principais assuntos da reunião e sugestões de actividades para serem realizadas em casa com as crianças.

A oferta de materiais educativos e o convívio têm por objectivo fazer com que as famílias se sintam bem-vindas à escola e promover uma comunicação mais informal, em que os pais se sintam bem. Com a oferta de materiais procura-se também promover atitudes positivas relativamente à escola (Villas-Boas, 2000). Favorece-se, ainda, a interacção pais-filhos, em casa, em torno desses materiais.

Os convívios e as festas com as famílias, caracterizados por um ambiente informal, proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de uma relação mais familiar e de maior confiança mútua. Num projecto desenvolvido pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, nos anos lectivos de 1997/98 e 1998/99 (Carvalho, 2000), procurou-se valorizar os saberes e práticas familiares, tendo sido definidas estratégias para construir um espaço de participação das famílias. “A escolha de um ambiente informal partiu da premissa de que em situações igualitárias a conquista de confiança é mais efectiva, e ainda que, essa vivência contribui activamente para a desconstrução de imagens estereotipadas, nomeadamente a crença de que as famílias de meios sócio-económicos mais desfavorecidos não têm contributos significativos a dar às actividades escolares.” (Carvalho, 2000, p. 35). Com os objectivos enunciados, organizou-se uma festa de fim de ano numa das escolas, na qual ficou patente a “importância que as festas,

comemorações e outros eventos podem assumir na construção de uma cultura de escola participada num modelo cooperativo” (Carvalho, 2000, p. 35).

A planificação de uma reunião deve ser bastante cuidada e comporta três fases (Henderson *et al.*, 1994): preparação para a reunião, condução da reunião e *follow-up*. Na preparação para a reunião, para que ela seja bem sucedida, é fundamental definir previamente as suas finalidades, tendo em conta a relação entre o tempo disponível e os objectivos a atingir. Na convocatória, deve ser dado conhecimento, aos EEs, das finalidades da reunião, para que eles se possam preparar para intervir e apresentar propostas (Marques, 1993), bem como do local e do horário do início e do fim, que não deve ser ultrapassado. Marques (2001) alerta para alguns erros que surgem, frequentemente, nas convocatórias: falta de indicação da ordem de trabalhos, do local de realização da reunião e da hora prevista para o final. O horário e a data da reunião têm que ser determinados em função das possibilidades dos EEs, sendo importante que eles se apercebam dessa intenção (Estrela & Villas-Boas, 1997). O espaço e a sua organização são factores importantes a ter em conta. O espaço deve ser adequado ao número de participantes e a disposição deve facilitar a comunicação, permitindo que todos se vejam mutuamente (Marques, 1993).

Na condução da reunião, a intervenção do DT deve ser caracterizada pela intencionalidade (Ivey, 1983), em função dos objectivos previamente determinados e da análise da situação a cada momento, mobilizando as competências de comunicação interpessoal e as qualidades pessoais adequadas às circunstâncias e às características do grupo de EEs. Marques (2001) alerta para a necessidade de o DT ter diversos cuidados: ser pontual; ouvir os EEs; não monopolizar a palavra; não responder no meio de uma intervenção; não se mostrar irritado com críticas ao funcionamento da escola ou a outros professores, comprometendo-se a dar conhecimento delas aos professores em causa ou ao órgão de direcção, no caso de serem fundamentadas; não fazer comentários acerca de um aluno em particular; manter sempre a calma. Evitar uma linguagem técnica e adequar o tipo de linguagem aos EEs são aspectos absolutamente fundamentais para que a comunicação se possa estabelecer eficazmente.

Na fase de *follow-up*, há que fazer chegar, até aos EEs que não estiveram presentes, a informação tratada e os materiais trabalhados e distribuídos (Villas-Boas, 2000), cumprindo um desafio lançado pela tipologia de Epstein, que consiste em fazer chegar a

informação a todas as famílias que a desejam ou precisam dela e não apenas às que se deslocam às reuniões (Epstein & Connors, 1997). Marques (2001) sugere que, no fim da reunião, seja feito um sumário das conclusões e que ele seja enviado aos EEs e aos professores. Esta estratégia pode ajudar a pôr em prática as decisões tomadas e contribuir para que a família e a escola promovam uma acção paralela e concertada com os alunos, com vista a serem atingidos os mesmos objectivos. É ainda necessário que o DT dê cumprimento a decisões que tenham sido tomadas, como por exemplo fornecer informações ou pedir determinados apoios ao órgão de direcção da escola.

2.4.2 Atendimentos individuais

Apesar de os atendimentos de EEs no Reino Unido terem uma frequência e uma estrutura diferentes do que sucede em Portugal, num estudo realizado por Power e Clark (2000) sobre as percepções dos pais relativamente aos atendimentos, nesse país, foram obtidos resultados que alertam para problemas que podem ocorrer também nas nossas escolas. Os pais envolvidos no estudo não sentiam as reuniões como oportunidades para o diálogo, visto que, na sua opinião, os professores se limitavam a repetir as informações contidas nas fichas de avaliação periódica. Os pais que manifestavam sentir-se com menos poder nas reuniões eram aqueles cujos filhos tinham problemas de aprendizagem ou de comportamento, porque os professores assumiam que a origem desses problemas se situava nas famílias. Desta forma, não se sentiam bem-vindos à escola. Este estudo levanta problemas que merecem a nossa reflexão, nomeadamente o conteúdo e a condução dos atendimentos, as competências de comunicação interpessoal do DT, a sua sensibilidade sociológica e a sua abertura às percepções, preocupações e expectativas dos EEs.

O atendimento individual é definido, por Henderson *et al.* (1994), com recurso a uma citação de Manning (1984), como uma troca de sentimentos, crenças e conhecimento entre pais e professores acerca de um aluno em particular. Zins e Ponti (1996), por seu turno, entendem o atendimento individual como um método de os professores e os pais darem, aos alunos, uma assistência orientada preventivamente, envolvendo-se num processo cooperativo de resolução de problemas para melhorarem o seu bem estar e o seu aproveitamento. Nestas definições há diversos aspectos a destacar: a intervenção preventiva e não apenas em situações problemáticas; o papel activo dos

professores e dos pais, determinando conjuntamente as estratégias de intervenção; a valorização da comunicação de sentimentos e de crenças a acompanhar a transmissão de conhecimento.

Os atendimentos individuais abarcam diversas funções, em que se incluem a partilha de informações acerca dos alunos, referentes a diferentes domínios do seu desenvolvimento (cognitivo, social, emocional e físico); o desenvolvimento de programas educacionais consistentes e apropriados para alunos com problemas; e a cooperação na prevenção e resolução de problemas (Henderson *et al.*, 1994).

No já referido estudo realizado no Reino Unido (Power & Clark, 2000), verificou-se que, não obstante as percepções negativas evidenciadas, os pais dão grande importância aos atendimentos individuais, que consideram uma oportunidade de conhecerem pessoalmente os professores. Chamando a atenção para a necessidade de o professor implementar padrões de comunicação adequados aos pais que atende, Jordan *et al.* (1998) sublinham que os atendimentos podem favorecer uma comunicação positiva entre a escola e a família. Saliendam a importância de os professores terem boas competências de dinamização de reuniões. Em situações de potencial conflito, como as reuniões para transmissão de informações acerca de problemas de aproveitamento ou de comportamento, estas competências permitir-lhes-ão actuar de uma forma que contribua para as famílias se sentirem apoiadas e para favorecer uma atmosfera de colaboração. Sendo a falta de formação em competências de entrevista e de consulta uma das limitações dos professores para conduzirem os atendimentos, os DTs devem receber formação nesse domínio (Leung & Yuen, 2001). Num estudo sobre as percepções dos pais e dos professores relativamente aos atendimentos individuais, Leung e Yuen (2001) concluíram que o desenvolvimento de confiança mútua e a escuta activa são competências fundamentais do DT para que dessas reuniões resulte um trabalho de colaboração no acompanhamento dos alunos. Os autores apontam a frequência dos contactos como sendo essencial para a construção de confiança mútua e referem um outro factor facilitador: a existência de boas relações entre os alunos e os professores.

À semelhança do que acontece com as reuniões gerais de EEs, também a planificação de um atendimento tem três grandes componentes: preparação para a reunião, condução da reunião e *follow-up* (Henderson *et al.*, 1994).

A qualidade da preparação da reunião é um factor que pode determinar o seu sucesso ou insucesso (Jordan *et al.*, 1998). Implica a escolha do local, a preparação da convocatória, a análise do processo dos aluno e recolha de informações junto dos professores e a definição de objectivos para a reunião (Henderson *et al.*, 1994). O local deve ser confortável e acolhedor, favorecer a comunicação e garantir a privacidade da conversa.

Na condução do atendimento, a exemplo do que acontece com as reuniões gerais, a intervenção do DT deve caracterizar-se pela intencionalidade (Ivey, 1983), ou seja, a sua acção nortear-se-á pelos objectivos definidos e pelas características da situação, e as suas competências de comunicação interpessoal serão mobilizadas de acordo com o EE que está a ser atendido e com o decurso das interacção. A linguagem do DT deve ser sempre adequada ao interlocutor, evitando jargão profissional (Jordan *et al.*, 1998).

No fornecimento de informações ao EE, o DT não deve esquecer os aspectos positivos dos alunos, evitando o erro de apenas se centrar nos aspectos negativos. O problema em análise deve ser definido através do diálogo entre o DT e o EE, sendo importante que o DT leve o EE a manifestar as suas percepções acerca do problema do seu educando. As expectativas e as opiniões do EE são importantes para a definição dos objectivos e do plano de intervenção, que deve ser feita conjuntamente pelo DT e pelo EE (Leung & Yuen, 2001). O plano de intervenção deve: ser aceite por todos; atribuir responsabilidades bem definidas aos professores, aos pais e à criança; definir objectivos de curto e de longo prazo; e estabelecer prazos e métodos de avaliação. Na parte final da reunião, O DT deve fazer uma síntese das ideias mais importantes e das responsabilidades que foram atribuídas à escola, à família e ao aluno, verificando se o EE compreendeu bem.

Na fase de *follow-up*, o DT deve acompanhar e avaliar a aplicação do plano definido no atendimento, procurando fazê-lo em conjunto com o EE. Esta avaliação pode ser feita, por exemplo, através de telefonemas, cartas ou outra reunião (Jordan *et al.*, 1998). O DT deve, ainda, tomar as medidas necessárias à implementação do plano por parte da escola, por exemplo, transmitindo informações aos restantes professores e pedindo a sua colaboração ou providenciando a utilização de recursos da escola (sala de estudo, biblioteca, Serviço de Psicologia e Orientação, etc.).

Leung e Yuen (2001) falam da conveniência de o aluno estar presente nos atendimentos, para poder colaborar na definição dos objectivos e no plano de recuperação e para se motivar e comprometer a aplicá-lo. Jordan *et al.* (1998) sugerem que, para o atendimento, sejam convidados simultaneamente o pai e a mãe e, eventualmente, outros familiares significativos, que desempenhem um papel importante no desenvolvimento da criança. Na nossa opinião, a presença do aluno e destes familiares pode ser importante tanto nos atendimentos como nas reuniões gerais, devendo, no entanto, ser ponderada a sua oportunidade em função do tema a ser abordado e dos objectivos a atingir. No que se refere aos familiares, estes podem sentir-se mais valorizados pela escola, mais implicados no processo educativo da criança e mais motivados para estabelecerem colaboração com os professores. Quanto à criança, a sua presença nos atendimentos e nas reuniões proporciona-lhe a possibilidade de se aperceber melhor do envolvimento e dos esforços conjuntos da escola e da família para apoiarem a sua vida escolar e promoverem o seu sucesso educativo, o que poderá contribuir para ela valorizar mais o trabalho escolar e se empenhar mais na sua execução. Por outro lado, a presença conjunta dos familiares e da criança promove a continuação das conversas em casa, facilitando a aplicação das sugestões dadas e das decisões tomadas na reunião.

2.4.3 Outros meios de comunicação

Fichas de registo de avaliação periódica

Nas reuniões de avaliação realizadas no fim de cada período, o conselho de turma preenche um ficha de registo de avaliação de cada aluno, cuja cópia deverá ser entregue, posteriormente, ao EE.

Power e Clark (2000), num estudo já referido, realizado no Reino Unido, analisaram as percepções dos pais relativamente a esse tipo de fichas. Os pais manifestavam o sentimento de que, embora cada aluno fosse objecto de um relatório, esse facto não garantia que a sua elaboração fosse feita de forma suficientemente individualizada. Quanto ao conteúdo, sentiam dificuldade em compreender a linguagem técnica. Eram ainda de opinião que os relatórios eram demasiado gerais e não davam instruções aos EEs para ajudarem os seus educandos.

Desconhecendo qualquer estudo realizado em Portugal sobre estas fichas, parece-nos que o trabalho de Power e Clark levanta questões importantes e pertinentes para o contexto do nosso país, às quais as escolas e os professores devem estar atentos. Será que a linguagem utilizada nas fichas entregues aos EEs é facilmente compreendida por eles? A informação dada nas fichas é realmente individualizada e centra-se em aspectos relevantes? Que ajuda e que orientação é que essas fichas dão aos EEs no acompanhamento dos seus educandos?

Mensagens através da caderneta

As mensagens na caderneta são uma forma de comunicação comum entre os professores e o EE, nas escolas de 2º e de 3º ciclos. Vieira (1996) aponta alguns aspectos negativos que caracterizam grande parte das situações de recurso à caderneta: (a) a escrita, o padrão e o código cultural situam-se mais próximos do professor do que do EE; (b) a circulação processa-se, na maior parte das vezes, num sentido único: da escola para as famílias; (c) a informação ocorre em situações de carácter negativo; (d) a informação não é transmitida de forma factual, mas acrescida de juízos de valor.

Sendo a caderneta um instrumento que permite uma comunicação rápida, deve haver cuidado com as mensagens enviadas, tanto no que se refere ao conteúdo como à linguagem utilizada. Só dessa forma ela pode facilitar, de facto, a comunicação nos dois sentidos: casa-escola e escola-casa.

Cartas

As cartas enviadas pela escola para os EEs, pouco referidas na literatura, podem pecar dos mesmos erros das restantes formas de comunicação escrita. É necessário ter bastante cuidado com a linguagem, de maneira a que ela possa ser facilmente compreendida. O conteúdo deve ser cuidadosamente pensado, para que a carta sirva de aproximação entre a escola e a família e não provoque um maior afastamento. Se um ofício se destina a comunicar faltas injustificadas, por exemplo, será conveniente que se mostre existir, da parte do DT, vontade e abertura para colaborar com o EE na procura de formas de evitar que o aluno continue a faltar.

Telefonemas

Os telefonemas são uma forma prática e rápida de estabelecer comunicação entre a família e a escola. Marques (1997f) dá conta dos resultados positivos obtidos num

projecto desenvolvido numa escola do Entroncamento, em que, de entre as diversas estratégias adoptadas para reforçar a colaboração entre a escola e a família, a que melhores resultados obteve foi a abertura de uma linha telefónica para os EEs contactarem com os professores. Tanto os professores como os pais afirmaram considerar que a linha telefónica aberta era muito útil. Os contactos telefónicos estabelecidos destinaram-se, na maior parte dos casos, a tratar de problemas de aprendizagem ou a comunicar problemas de saúde.

Visitas domiciliárias

Marques (1993) destaca a importância das visitas domiciliárias, que podem ser utilizadas para prestar assistência e aconselhar os pais, para os informar sobre as dificuldades e progressos das crianças, para os ajudar no apoio às tarefas de aprendizagem realizadas em casa ou para fazer formação de pais.

Referindo-se às visitas domiciliárias e às suas possibilidades de sucesso, Villas-Boas (2001) adianta que “Uma das condições para que os pais aceitem as visitas consiste em sentirem que os visitantes querem compreender os seus pontos de vista pelo que é essencial a capacidade de saber ouvir e de o fazer, mostrando empatia pelas experiências negativas das crianças e, por vezes, também dos próprios pais. Além disso, os visitantes têm de ser capazes de detectar os aspectos mais positivos da família e construir sobre esses pontos fortes, reforçando-os e valorizando-os. Ímplicitos estão sentimentos de reconhecimento e de aceitação essenciais para o desenvolvimento do processo da interacção.” (p. 151)

Na nossa opinião, estas visitas, realizadas por profissionais devidamente preparados, actuando em interacção com o conselho de turma e o DT, poderiam contribuir grandemente para a escola chegar às famílias que tem mais dificuldade em envolver e, colaborando com elas, ajudar a diminuir problemas diversos, entre os quais o absentismo escolar.

2.4.4 O papel do aluno na comunicação entre a escola e a família

Perrenoud (1995) salienta o facto de, independentemente de haver ou não contactos directos entre a escola e a família - através de reuniões, cartas, telefonemas ou outros meios - e da frequência com que eles ocorram, existe sempre comunicação. Esta parece

“aproximar-se do grau zero”, mas tal “não passa de uma ilusão, porque os contactos directos são apenas a relação mais visível entre os pais e a escola” (p. 89). A criança é em si própria uma mensagem, mesmo que não o pretenda ou de tal tenha consciência. Quando regressa da escola, o seu estado de espírito, as suas atitudes ou aquilo que diz podem levar os pais a depreender determinadas coisas sobre a escola sobre os professores ou sobre o que lá se terá passado. Assim, ela é uma mensagem da escola. Por outro lado, tem determinadas características estáveis (atitudes, interesses, aspirações, formas de comunicar), que os professores, intuitivamente, podem atribuir à educação paterna e às condições de vida. Desta forma, a própria criança constitui uma mensagem do seu meio familiar.

Perrenoud (*idem*) atribui, às crianças e aos adolescentes que frequentam a escola, a designação de *go between* – traduzida por Villas-Boas (2001) como *vaivém* -, pelo facto de a escola e a família comunicarem através deles, às vezes sem disso terem consciência e, com alguma frequência, contra a sua vontade. Acrescenta, o autor, que o *go between*, ao invés de ser um mensageiro passivo e neutro, tem um papel activo e consciente, podendo controlar a comunicação em seu proveito, através da utilização de estratégias como, por exemplo, “esquecer-se” de entregar uma circular ou influenciar a interpretação de uma mensagem, comentando-a à sua maneira. Silva (2003) adianta que a criança enquanto “*medium* constitui um crivo” e que “A sua neutralidade é (...) falsa, representando um bom exemplo de como as aparências podem iludir.” (p. 292),

Perrenoud (1995) salienta ainda que o papel do *go-between* é de extrema importância para o sucesso ou insucesso das relações entre a escola e a família. “Se os dois grupos estabelecem relações de cooperação, o *go-between* pode tornar-se um “agente de ligação”, uma espécie de importante traço de união: simboliza uma aproximação, através da qual há intercâmbios benéficos para os dois grupos. Em caso de conflito, rapidamente suspeito de ser um “agente duplo”, o *go-between* será intimado a tomar partido, a dar penhor de lealdade a uma e outra parte.” (p. 91). A criança intervém, portanto, “selectivamente e activamente” na comunicação entre os pais e os professores, podendo desempenhar um papel favorável ou desfavorável ao encontro entre as duas partes.

Epstein (1997a) corrobora a ideia do papel positivo que a criança pode ter na dinamização de relações de colaboração entre a escola e a família, referindo que vários

estudos apontam para o facto de as crianças desempenharem um papel crucial no sucesso das parcerias entre a escola, a família e a comunidade. Acrescenta que se verifica que, nas parcerias bem sucedidas, os alunos são incentivados a utilizar formas de comunicação diferentes (por exemplo: interagir com elementos da família acerca de um determinado TPC, participar numa reunião com pais, professores e alunos).

É fundamental que os professores, particularmente os DTs, estejam conscientes dos riscos de distorção das mensagens pelos alunos e do papel positivo que eles podem desempenhar na comunicação entre a escola e a família. Desta forma poderão ser minimizados os primeiros e promovido o segundo, através da realização de actividades em que os alunos sintam vontade e prazer em ter os pais presentes - como por exemplo reuniões ou convívios em que apresentem trabalhos seus realizados nas aulas -, ou que eles sintam que revertem numa ajuda coordenada de pais e professores para a ultrapassagem das suas dificuldades.

**A DIRECÇÃO DE TURMA:
UM ESTUDO DE CASO**

CAP 3 - METODOLOGIA

3.1 Enunciado do problema

A importância da colaboração entre a escola e a família no desenvolvimento da criança tem sido comprovada por estudos diversos (Villas-Boas, 2001; Carvalho, 2000; São Pedro, Villas-Boas, & Fonseca 2000; Chora *et al*, 1997). Contudo, a reduzida participação da família na vida escolar das crianças é um problema com que a escola se debate. Os encarregados de educação de nível sócio-cultural baixo são referidos pela literatura como sendo os que mais se alheiam da participação na escola (Marques, 2001).

Não obstante a população escolar ser cada vez mais heterogénea, dos pontos de vista cultural, social e étnico, a escola continua a privilegiar a cultura e os valores de classe média e a utilizar uma linguagem igualmente de classe média. Surge assim uma grande descontinuidade entre a cultura, a linguagem e os valores das famílias das crianças oriundas de meios sociais mais pobres e os da própria escola. A inexistência de comunicação entre a escola e a família e a inabilidade da escola em atender à cultura da família e da comunidade dos alunos tendem a depreciar as expectativas académicas dos alunos, a dificultar a integração efectiva na vida escolar, a perturbar a relação pedagógica e, conseqüentemente, a promover o insucesso e o abandono escolar (Marques, 1994).

As causas do alheamento de muitas famílias face à escola são variadas. Entre elas contam-se: (a) longas jornadas de trabalho, acrescidas de muitas horas de deslocação entre a casa e o local de trabalho; (b) horas de atendimento dos directores de turma coincidentes com o horário de trabalho; (c) representações negativas da escola; (d) inacessibilidade da linguagem utilizada pela escola; (e) a falta de privacidade no atendimento.

A “culpa” do não envolvimento das famílias na escola tem sido, regra geral, apontada à família, aos “pais difíceis de alcançar”. Vários autores (Marques, 1993) criticam esta perspectiva e, referindo-se a “escolas difíceis de alcançar”, transferem para elas a responsabilidade por não conseguirem aproximar de si um número significativo de famílias (Marques, 2001). Esta visão do problema reclama da escola uma intervenção consciente e planeada, para eliminar os efeitos nefastos de factores de distanciamento,

tais como a diferença de linguagem, as diferenças culturais, a atribuição de culpas aos pais.

Uma das interfaces críticas da relação escola-família é, sem dúvida, o director de turma. A turma é um grupo de alunos com uma dinâmica específica. O director de turma tem uma relação privilegiada com esse grupo e com cada aluno em particular. São-lhe assacadas responsabilidades acrescidas na promoção do desenvolvimento pessoal de cada criança e na sua socialização. Ao director de turma compete igualmente a articulação entre a família e a escola, nomeadamente os restantes professores da turma. As acções da direcção de turma podem ser encaradas “como um dos palcos de interacção escola-família, capazes de proporcionar às crianças um ambiente educativo mais adequado, particularmente às crianças *socialmente desfavorecidas*, que, tantas vezes, manifestam um insuficiente aproveitamento escolar e um abandono precoce da escola” (Diogo, 1998, p.31).

Estudos anteriores (Villas-Boas, 2001; Diogo, 1998) apontam questões e pistas para o desenvolvimento da investigação, sublinhando algumas áreas em que se faz sentir a necessidade da produção de conhecimento. Algumas dessas pistas foram consideradas na definição do problema que está na origem deste estudo.

Villas-Boas (2001) refere a necessidade de reformular questões relacionadas com a forma de promover o envolvimento parental e de experimentar diversas actividades, como por exemplo a participação em festas escolares. Destaca, igualmente, a importância da vertente afectiva e salienta, ainda, a importância de contemplar a melhoria da comunicação entre a escola e a família, o que, em sua opinião, “implica que o envolvimento parental surja numa situação de parceria em que as responsabilidades, direitos e deveres dos pais devem ser tidas em conta.” (p. 526)

Diogo (1998) propõe um conjunto de questões centradas na actuação do director de turma: “que estratégias utilizam os DTs tendo em vista a integração dos alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas da população?; que estratégias se utilizam no relacionamento DT/EE?; porque é que determinados DTs conseguem a [adesão] dos EEs às suas ideias e projectos, enquanto que outros não o conseguem?” (p. 194).

Em resumo, o problema do nosso estudo situa-se no âmbito da relação escola-família. Toma em consideração os obstáculos que contribuem para afastar as famílias da

escola. Assume que o director de turma ocupa um lugar privilegiado no estabelecimento de colaboração entre escola e a família para o sucesso educativo das crianças. O estudo insere-se na busca das formas de perspectivizar e de construir essa colaboração, o que pressupõe a compreensão das dificuldades de comunicação entre a escola e a família, dos modos como os diversos actores interagem e se avaliam mutuamente.

3.2 Propósitos do estudo e justificação das opções metodológicas

Entendendo a direcção de turma como uma janela privilegiada para estudar a relação escola-família, o presente estudo pretende estudar em profundidade o projecto de inovação de uma directora de turma relativamente aos encarregados de educação e aos alunos e a dinâmica de colaboração entre as famílias dos alunos e a escola, desenvolvida a nível da turma. Pretende-se compreender: (a) como o trabalho desenvolvido pela DT contribui para a relação entre a escola e a família; (b) como cada um dos actores percebe a relação família-escola, os papéis que atribui a si próprio e aos outros actores nesse processo e a evolução das suas percepções, expectativas, atitudes e comportamentos; (c) as implicações da relação família-escola a nível da evolução das concepções, expectativas, atitudes e comportamentos de EE e de alunos. A concretização destas pretensões justifica a opção pelo estudo de caso qualitativo.

Entre as potencialidade dos métodos qualitativos (Miles & Huberman, 1994), conta-se a sua adequação para o estudo de acontecimentos comuns ocorridos em contextos naturais, tendo em conta as influências do contexto local, assim como ao estudo de processos, devido ao facto de os dados serem recolhidos durante um período de tempo contínuo e prolongado.

O estudo de caso não é tanto uma escolha metodológica, mas, em primeiro lugar, uma escolha do objecto a estudar. Ele é definido pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de pesquisa utilizados, que podem ser quantitativos ou qualitativos. (Stake, 1994). É adequado quando se pretende cobrir condições contextuais e não apenas o fenómeno em estudo e quando se pretende considerar fontes de informação múltiplas (Yin, 1993). Merriam (2001) realça a adequação do estudo de caso ao estudo de processos. Ele ajuda a compreender os processos e a descobrir características dos contextos que clarifiquem uma determinada questão. O estudo de caso otimiza a compreensão do caso e não a sua generalização. Stake (1994) afirma, a propósito “*I will*

emphasize designing the study to optimize understanding of the case rather than generalization beyond.” (p. 236).

Merriam (2001) refere que a opção pelo estudo de caso qualitativo se justifica quando o investigador está mais interessado em compreender, descobrir e interpretar do que em testar hipóteses. O estudo de caso distingue-se de outros *designs* de investigação por aquilo que Cronbach (1975, citado por Merriam, 2001) designou de “interpretação em contexto”. O investigador concentra-se num único fenómeno ou entidade (o caso) para desvendar a interacção de factores significativos característicos do fenómeno e faz uma descrição e uma análise intensivas de uma única unidade ou de um sistema limitado.

Merriam (1998) advoga as potencialidades do estudo de caso no domínio da educação. Ao permitir investigar unidades sociais complexas que consistem em muitas variáveis fundamentais para a compreensão do fenómeno, o estudo de caso adequa-se ao estudo de processos educacionais, problemas e programas. A compreensão que se adquire com estes estudos poderá vir a afectar e aperfeiçoar a prática. Daí que o estudo de caso traga muitas vantagens para o estudo de inovações educacionais e na avaliação de programas. *“Because of its strengths, case study is a particularly appealing design for applied fields of study such as education. Educational processes, problems, and programs can be examined to bring about understanding that in turn can affect and perhaps improve practice. Case study has proven particularly useful for studying educational innovations, for evaluating programs, and for informing policy.”* (Merriam, 2001, p. 41).

Yin (1993) define vários tipos de estudo de caso. Atendendo a essa categorização, o presente estudo é um estudo de caso *descritivo*, visto que pretende fazer a descrição de um fenómeno no seu contexto. O autor salienta a importância da teoria nos estudos de caso descritivos, visto ser ela que elucida o âmbito e a profundidade do objecto (caso) a ser descrito, pelo que deve ser explicitada claramente bastante cedo e sujeita a debate, servindo, mais tarde, de *design* para o estudo de caso. Quanto mais rica for a teoria, melhor será o estudo descritivo do caso.

Stake (1994) definiu, por sua vez, três tipos de estudo de caso. Este estudo é, de acordo com esta categorização, primordialmente um estudo de caso *instrumental*. Este

tipo de estudo ocorre quando o propósito do estudo é o labor teórico, “*a particular case is examined to provide insight into an issue or refinement of theory*” (p. 237).

O estudo de caso implica um trabalho reflexivo profundo. “*Perhaps the simplest rule for method in qualitative case work is this: Place the best brains available into the thick of what is going on. The brain work ostensibly is observational, but more basically, reflective.*” (Stake, 1994, p. 242).

O presente estudo tem ainda um carácter parcialmente dedutivo, visto que parte de um quadro teórico de referência, que interliga o modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1987), a tipologia de colaboração escola-família-comunidade (Epstein, 1997a) e a teoria da sobreposição das esferas de influência (Sanders & Epstein, 1998). O quadro analítico em que nos baseámos tem categorias desenvolvidas *a priori*, com base nessas teorias. No entanto, ao longo do estudo, foram criadas outras categorias *a posteriori*, a partir de uma análise indutiva assente nos dados, ainda que, por vezes, parcialmente apoiada em resultados de estudos e em teorias auxiliares.

Na apresentação dos resultados, optámos por recorrer, por vezes, ao estilo narrativo, que nos pareceu adequado em determinadas situações, como por exemplo a narração de reuniões ou de acontecimentos específicos. Esta opção prende-se com o facto de o nosso estudo decorrer ao longo de um espaço de tempo e de a narrativa incidir sobre sujeitos e acontecimentos concretos, mas com um interesse que transcende as suas particularidades e os torna num caso exemplar, proporcionador de reflexão. Bruner (1991), além destas características da narrativa, aponta uma outra que se verifica igualmente no nosso estudo. Para o autor, os estados intencionais dos sujeitos envolvidos nos acontecimentos (crenças, desejos, teorias, valores, etc.) são muito importantes. Embora não sejam determinantes exclusivos do curso desses acontecimentos e, por conseguinte, não permitam estabelecer relações explicativas causais, possibilitam a interpretação dos acontecimentos e uma busca de uma maior compreensão, objectivo do nosso estudo.

3.3 Design investigativo

3.3.1 Objectivos e questões de investigação

O nosso estudo pretende ser um contributo para a compreensão do papel da direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família. Parte das seguintes questões de investigação:

1. Que concepções de direcção de turma tem o director de turma?
2. Que concepções tem da colaboração entre a escola e a família?
3. Qual é a percepção que o director de turma tem dos problemas da turma?
4. Que tipos de colaboração entre a escola e a família o director de turma promove?

(Estratégias? Recursos? Apoios?)

5. Como se caracterizam no início e que evolução/mudança se regista nas concepções, expectativas, atitudes e comportamentos dos EE e/ou dos alunos?

6. Como é que os EE percebem a intervenção do DT? (Há indicadores de atribuição de mudanças à intervenção do DT?)

Estas questões foram operacionalizados nos seguintes objectivos:

(a) descrever as concepções de direcção de turma e de colaboração entre a escola e a família sustentadas pelo DT;

(b) identificar os tipos de colaboração escola-família;

(c) relacionar esses tipos com as estratégias implementadas pelo director de turma;

(e) descrever a evolução das concepções, expectativas, atitudes e comportamentos de EE e de alunos;

(f) relacionar a intervenção do director de turma com a evolução das concepções, expectativas, atitudes e comportamentos de EE e de alunos.

Estas questões de investigação e estes objectivos permitem limitar e focalizar o âmbito do estudo, nomeadamente da recolha e da análise de dados, bem como decidir os instrumentos a utilizar nessa recolha (Miles & Huberman, 1994). Foram definidos com base numa estrutura conceptual de partida do estudo: modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1987), tipologia de colaboração escola-família-comunidade (Epstein, 1997a) e teoria da sobreposição das esferas de influência (Sanders & Epstein, 1998).

3.3.2 Definição do caso do nosso estudo

O presente estudo debruça-se sobre um único caso, tendo, por conseguinte, uma unidade de análise simples - o trabalho de uma directora de turma com as famílias dos alunos.

A definição da unidade de análise configura-se como um passo de extrema importância no estudo de caso, para o que contribuem diversas razões. Por um lado, é ela que vai dar estabilidade ao *design* investigativo (Yin, 1993). Por outro lado, a compreensão do fenómeno em estudo, nos casos instrumentais, como é o caso do nosso, pode depender de uma escolha adequada. Como afirma Stake (1994): “*nothing is more important than making a proper selection of cases.*” (p. 243). O autor recomenda ainda que, na selecção do caso instrumental, o investigador seleccione um que seja relevante para o fenómeno em estudo, e se assegure que esse caso oferece oportunidade para aprender. A *amostragem intencional* (Merriam, 2001) afigurou-se como a mais indicada para seleccionar um caso rico em informação, ou seja, que previsivelmente permitisse aprender mais sobre as questões fulcrais do estudo.

A definição de critérios para a selecção do caso teve subjacente o objectivo de seleccionar um caso rico em informação, ou seja, que previsivelmente permitisse um avanço na compreensão do fenómeno em estudo. Foram considerados três critérios identificados por Yin (1993): (a) relevância para a teoria em análise; (b) relevância para o tema; e (c) viabilidade e acesso.

A selecção da directora de turma baseou-se no facto de ela ser reconhecida na comunidade educativa como desenvolvendo um trabalho inovador e de qualidade com as famílias e mantendo uma relação adequada e empática com os alunos, os professores e os encarregados de educação. Tem promovido actividades de colaboração com a família de diferentes tipos do modelo de Epstein e tem tido uma elevada taxa de participação dos encarregados de educação nas reuniões que promove e nos atendimentos individuais. É coordenadora dos directores de turma desde há 10 anos. Com 42 anos de idade, tem 16 anos de experiência docente, na disciplina de Educação Física. Na avaliação que lhe foi feita no final do 6º escalão da carreira docente, foi-lhe atribuída a classificação de Bom, por um júri, nomeado para o efeito, com base no seu currículo e no relatório de actividades desenvolvidas durante esse escalão. As características da sua intervenção junto das famílias, anteriormente referidas, sustentam

uma forte previsibilidade de o seu trabalho com as famílias dos alunos ser relevante para a teoria e para o tema deste estudo. Quanto à viabilidade e ao acesso ficaram garantidos: com o consentimento e o interesse manifestados pela referida directora de turma em participar no estudo; com o consentimento do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico da escola, solicitados através de um ofício; e com o consentimento dos alunos e dos encarregados de educação, solicitados pela investigadora, respectivamente numa aula e numa reunião de encarregados de educação. A ética, critério referido por Miles e Huberman (1994), foi também salvaguardada através do consentimento informado de todos os participantes. A utilização de pseudónimos para designar a DT, os EEs, os alunos e os professores e a não identificação da escola foram os cuidados tomados para preservar o anonimato e a confidencialidade.

Neste estudo de caso colocam-se os dois níveis de amostragem definidos por Merriam (2001). O primeiro é a selecção do caso, para o qual foram adoptados os critérios já referidos. O segundo é a selecção dentro do caso, a qual pode ocorrer antes do início da recolha de dados ou enquanto os dados são recolhidos. Trata-se de uma amostragem teórica, que é um processo contínuo de selecção. Embora começando da mesma forma que uma amostragem intencional, não fica concluída de imediato. O investigador recolhe, codifica e analisa os dados e decide depois que outros dados recolher e onde os procurar, para desenvolver a teoria que vai emergindo. Efectivamente, após a recolha e análise dos primeiros dados, foi sendo verificada a necessidade de recolher outros dados e de definir critérios para essa recolha. A título de exemplo, podemos referir a necessidade que se sentiu de entrevistar: (a) encarregados de educação que comparecessem com alguma frequência nos atendimentos individuais e/ou nas reuniões; (b) encarregados de educação com filhos mais velhos e que, por conseguinte, já tinham tido experiências com outros directores de turma, que podiam servir de meio de comparação; (c) os professores da Área de Projecto, que desenvolveram projectos com os alunos, posteriormente apresentados às famílias.

3.3.3 *Condições de realização do estudo*

Uma das preocupações no *design* do estudo foi que os participantes o sentissem o menos possível intrusivo. Esta preocupação levou a ponderar o nosso estatuto no papel de observador e o âmbito da observação.

Acordou-se, com a directora de turma, que iria ser feita observação directa das reuniões e de outras actividades que envolvessem o colectivo dos encarregados de educação. Os atendimentos individuais não seriam alvo de observação directa, porque se corria o risco de impedir o sentimento de privacidade por parte dos encarregados de educação, pondo em causa a sua eficácia.

A relação entre o observador e os observados pode ser muito diversa, situando-se num *continuum*, no qual Merriam (2001) destaca quatro tipos principais, um dos quais é o observador participante. O nosso estatuto de observador nas reuniões e realizações referidas aproxima-se deste tipo, que tem como características principais as seguintes: as actividades do investigador são conhecidas do grupo; a participação no grupo é completamente secundária em relação ao papel de recolha de informação; o investigador tem acesso a muitas pessoas e a muita informação, mas o nível de informação revelada é controlada pelos membros do grupo que está a ser observado; e, finalmente, o investigador observa e interage de perto com os membros do grupo de tal forma que estabelece uma identidade de *insider*, sem, contudo, participar nas actividades que constituem o cerne da pertença ao grupo. (p. 101) Merriam (2001) faz uma citação de Patton, que se adequa: “*Experiencing the program as an insider is what necessitates the participant part of participant observation. At the same time, however, there is clearly an observer side to this process. The challenge is to combine participation and observation so as to become capable of understanding the program as an insider while describing the program for outsiders.*” (p. 102).

A nossa presença nas reuniões limitou-se à observação discreta, sem qualquer intervenção oral. Realizámos, esporadicamente, algumas pequenas tarefas de apoio à directora de turma (distribuição de materiais aos encarregados de educação, por exemplo) ou aos professores e aos alunos (na montagem da exposição dos trabalhos). A realização destas tarefas visava contribuir para o estabelecimento da identidade de *insider*, de que fala Merriam (2001). As técnicas de registo foram escolhidas com o objectivo de serem igualmente o menos possível intrusivas. Foram tiradas notas durante as observações e tiraram-se algumas fotografias. Depois de cada observação, foram feitos registos pormenorizados, com a ajuda das notas.

3.4 Recolha de dados e *instrumentarium*

Merriam (2001) faz referência a três tipos de métodos de recolha de dados a que a investigação qualitativa mais recorre. A entrevista e a observação são os mais privilegiados, juntando-se-lhes ainda os documentos. Alguns desses documentos são produzidos com o propósito de recolher dados para o estudo. É o caso do diário. Outros, contudo, existem independentemente da investigação, sendo recursos “prontos a usar”: “*Documents are, in fact, a ready-made source of data easily accessible to the imaginative and resourceful investigator.*” (p. 112). Neste grupo de documentos contam-se actas de reuniões, artigos de jornais ou fotografias. No nosso estudo recorreu-se a toda esta diversidade de instrumentos, aos quais foram ainda acrescentados inquéritos, para recolha de dados quantitativos, conforme se pode verificar no Quadro 4

Quadro 4 - *Instrumentarium* de recolha de dados

| | |
|-----------------------------|---|
| Procedimentos quantitativos | Inquéritos aos EEs Inquéritos aos alunos |
| Procedimentos qualitativos | Entrevistas Observação participante – notas de campo Documentos produzidos para a investigação <i>diário da DT</i> Documentos independentes da investigação <i>actas de reuniões</i> <i>correspondência entre DT e EEs</i> <i>registos diversos (assiduidade dos alunos, realização dos TPC,</i> <i>presenças dos EEs nas reuniões e nos atendimentos)</i> <i>legislação</i> |

Apresenta-se, de seguida, de uma forma mais pormenorizada, cada um dos métodos de recolha de dados utilizados no nosso estudo.

3.4.1 *Entrevistas*

Um dos instrumentos de recolha de dados a que o nosso estudo mais recorreu foi a entrevista. A recolha de dados decorreu ao longo de todo o ano lectivo, tendo sido feitas três entrevistas à DT, duas à representante dos EEs, duas ao delegado de turma e uma às duas professoras de Área de Projecto. Foi ainda feita uma selecção de outros cinco alunos, cinco encarregados de educação e duas professoras, que foram entrevistados uma vez. Com estas entrevistas procurou-se recolher dados sobre: as concepções dos

participantes acerca do papel do director de turma e acerca da colaboração entre a escola e a família; e as suas percepções acerca das actividades de colaboração entre a família e a escola desenvolvidas ao longo do ano, dos obstáculos que se colocam a essa colaboração, dos benefícios que dela advêm e da intervenção da directora de turma na sua implementação.

Optou-se pelo formato de entrevista semi-estruturada, que procura conciliar os objectivos de organizar a entrevista a partir do objecto de estudo e de conseguir uma expressão livre do entrevistado. Por um lado, procura-se que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto de estudo. Por outro lado, a definição do objecto de estudo requer que o entrevistador conduza a entrevista de maneira a aprofundar certos aspectos que o entrevistado não toma a iniciativa de explicitar e a não dar desenvolvimento a outros para os quais o entrevistado se dirige espontaneamente. (Ruquoy, 1997). Nas entrevistas realizadas, havia uma lista de tópicos (cf. Anexo “Guiões das entrevistas”), mas não existia uma determinação prévia da formulação exacta das perguntas ou da sua ordem, o que permitia à entrevistadora responder à situação, à visão dos problemas manifestada pelos entrevistados e a novas ideias sobre os tópicos.

Todas as entrevistas foram gravadas, depois de ter sido obtido o consentimento dos entrevistados, aos quais foi garantida a confidencialidade da sua identificação. Foram, posteriormente, registadas por escrito, na íntegra, conservando-se os aspectos característicos da oralidade, excepto algumas hesitações ou repetições. Os textos foram dados a ler aos entrevistados, com o pedido de preencherem espaços em branco, correspondentes a partes da gravação não perceptíveis, ou de clarificarem ideias que considerassem não corresponder ao que queriam exprimir. As alterações feitas pelos entrevistados só aconteceram em alguns casos e foram mínimas.

A entrevista foi um instrumento privilegiado neste estudo, porque, como salienta Ruquoy (1997), ela é, no âmbito da investigação sobre as representações, “o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (p. 89). Contudo, como lembra o mesmo autor, é importante ter em conta que a entrevista tem limitações, visto que existe uma distinção entre o nível das representações e o das relações objectivas. Por conseguinte, a informação recolhida numa entrevista não basta para conhecer as lógicas que

subentendem as práticas do entrevistado. A entrevista permite conhecer as representações dos sujeitos (aspirações, percepções, opiniões), mas não dá informações sobre as suas práticas (Albarello, *et al*, 1997). Para se compreender práticas é necessário recorrer à triangulação através de outros instrumentos de recolha de dados, no caso deste estudo, a observação directa, a análise de documentos diversos e a comparação de respostas de diferentes entrevistados.

3.4.2 *Observação directa*

A observação directa, embora se tenha limitado apenas às reuniões e a outras realizações colectivas que envolviam os EEs, foi também um instrumento muito valorizado. Merriam (2001), referindo que a observação pode ser utilizada para triangular dados, salienta que ela é a melhor técnica quando uma actividade, acontecimento ou situação pode ser observada em primeira mão pelo investigador. Acrescenta que, quando combinada com entrevistas e análise de documentos, a observação permite uma interpretação holística do fenómeno em estudo. As observações feitas pela investigadora foram registadas num diário de notas de campo. Neste, à margem das descrições factuais dos acontecimentos, são feitos comentários com as percepções da investigadora, as suas interpretações iniciais e hipóteses de trabalho.

Acerca da importância da observação directa para a investigação qualitativa, Merriam (2001) afirma: “*Observation is a major means of collecting data in qualitative research. It offers a firsthand account of the situation under study and, when combined with interviewing and document analysis, allows for a holistic interpretation of the phenomenon being investigated.*” (p. 111).

3.4.3 *Documentos*

No nosso estudo recorreu-se a diversos documentos não concebidos com o propósito de servirem como fonte de recolha de dados para o estudo. Entre eles contam-se actas de reuniões, correspondência enviada pela DT para os EEs, legislação e registos diversos (assiduidade dos alunos, realização dos TPC, presenças dos EEs nas reuniões e nos atendimentos). Merriam (2001) optou pelo termo *documento* para designar uma

vasta gama de materiais escritos, visuais e físicos relevantes para um estudo. Acrescenta que esses documentos, sendo, em regra, produzidos com objectivos que não têm a ver com o estudo, não são intrusivos. São um bom recurso quando não é possível fazer-se uma observação directa, como sucede, no nosso estudo, com os atendimentos individuais.

O diário da directora de turma é um documento produzido especificamente para o estudo. Como refere Merriam (2001), este tipo de documentos permite aprender mais acerca da situação e da pessoa que está a ser investigada. Os documentos pessoais, acrescenta Merriam, são uma fonte de dados acerca das atitudes e crenças das pessoas e da sua visão do mundo. A autora salienta ainda que, por serem altamente subjectivos, podem não constituir relatos absolutamente fidedignos do que aconteceu; sendo antes reflexos da perspectiva dos participantes, que é o que se pretende na maior parte das investigações qualitativas. Com o diário da DT, pretendemos obter dados sobre as concepções subjacentes ao seu trabalho e sobre as suas percepções no decurso do mesmo.

3.4.4 Inquéritos

Foram aplicados questionários, aos alunos e aos EEs, no início do ano lectivo, que tinham como objectivo recolher dados sobre: as concepções dos participantes acerca do papel do director de turma e acerca da colaboração entre a escola e a família; as suas expectativas académicas a curto, a médio e a longo prazo; e as suas atitudes e comportamentos face ao estudo e à vida escolar. No início do 3º período, os alunos e os EEs responderam a um novo inquérito, que tinha por base o primeiro, acrescido de algumas questões sobre as suas concepções acerca das actividades de colaboração entre a escola e a família desenvolvidas a nível da turma e sobre as suas percepções acerca da intervenção da directora de turma nesse domínio. Pretendia-se recolher dados que documentassem a evolução de concepções, expectativas, atitudes e comportamentos de uns e outros relativamente à escola, à vida escolar e à relação entre a escola e a família, por um lado, e, por outro, as suas percepções relativamente às actividades de colaboração entre a escola e a família implementadas na turma bem como acerca da intervenção da DT nesse domínio.

Descrição do instrumento

Seguindo os procedimentos referidos na literatura (Almeida & Freire, 2000), sobre a definição e elaboração de itens, foram tidos diversos cuidados na formulação dos itens, tanto no domínio da forma como no do conteúdo. Foi feita uma revisão da bibliografia na área da relação escola-família e foi feita a consulta de instrumentos já existentes. Foram ainda consultados especialistas, que se pronunciaram sobre aspectos relativos à relevância dos itens formulados, bem como à sua objectividade, simplicidade, pertinência, credibilidade e clareza.

No questionário, optou-se por uma maioria de itens muito estruturados, de resposta fechada - de formato dicotómico, de escolha múltipla ou *likert* -, para se obter maior facilidade na correcção e maior objectividade na avaliação. Em algumas situações foram utilizadas questões de resposta aberta, por se pretender obter elementos caracterizadores da singularidade dos vários respondentes.

Os questionários dos EEs e dos alunos foram construídos paralelamente, com o objectivo de possibilitar o cruzamento das respostas de uns e de outros. Embora tenha sido garantida a confidencialidade aos participantes, foi-lhes pedida a sua identificação, para se poder cruzar as respostas dos alunos com as dos seus EEs e as respostas de cada participante no presente inquérito com as obtidas no que foi aplicado no início do 3º período.

No Quadro 5 encontra-se uma tabela de especificação dos itens correspondentes a cada um dos objectivos do primeiro questionário aplicado aos EEs e aos alunos.

Quadro 5 - Tabela de especificação dos itens do primeiro questionário aos EEs e aos alunos

| Dimensões avaliadas | Itens - EEs | Itens - alunos |
|---|---|--|
| Caracterização de EEs e de alunos | 1.1.; 1.2.; 1.3.; 1.4.; 2. | 1.1.; 1.2.; 1.3.; 1.4. |
| Contactos com a escola no ano lectivo anterior | 3.1.; 3.2.; 3.3.; 3.4.; 3.5.; 3.6.; 3.7.; 3.8.; 4.; | |
| Atitudes e comportamentos face ao estudo e à vida escolar no ano lectivo anterior | 4.1.; 4.2.; 5.1.; 5.2.; 5.3.; 5.4.; 5.5.; 5.6.; 5.7.; 5.8.; 5.9.; 5.10.; 5.11.; 5.12.; 5.13.; 6.; 7 | 2.1.; 2.2.; 2.3.; 2.4.; 2.5.; 2.6.; 2.7.; 2.8.; 2.9.; 2.10.; 2.11.; 2.12.; 3.; 4.; 5. |
| Expectativas | 8.1.; 8.2.; 8.3.; 8.4.; 8.5.; 8.6.; 8.7.; 8.8.; 8.9.; 9. | 6.1.; 6.2.; 6.3.; 6.4.; 6.5.; 6.7.; 6.8.; 6.9.; 7. |
| Concepções acerca do papel do director de turma | 10.1.; 10.2.; 10.3.; 10.4.; 10.5.; 10.6.; 10.7.; 10.8.; 10.9.; 10.10.; 10.11.; 10.12.; 10.13.; 10.14.; 10.15.; 10.16.; 10.17. | 8.1.; 8.2.; 8.3.; 8.4.; 8.5.; 8.6.; 8.7.; 8.8.; 8.9.; 8.10.; 8.11.; 8.12.; 8.13.; 8.14.; 8.15.; 8.16.; 8.17. |
| Concepções acerca da colaboração entre a escola e a família | 4.1.; 4.2.; 11.1.; 11.2. | 9.; 10.1.; 10.2.; 10.3.; 10.4. |

* A numeração dos itens está indicada de acordo com os questionários que se encontram em anexo (cf. Anexo “Formulários dos inquéritos”).

No Quadro 6, apresenta-se uma tabela de especificação dos itens correspondentes a cada um dos objectivos do segundo questionário aplicado aos EEs e aos alunos.

Quadro 6 - Tabela de especificação dos itens do segundo questionário aos EEs e aos alunos

| Dimensões avaliadas | Nº itens - EEs | Nº itens - alunos |
|--|--|--|
| Identificação de EEs e de alunos | 2. | 2. |
| Presenças em reuniões no ano lectivo do estudo | 10.1.; 11.1. | 8.1.; 9.1. |
| Atitudes e comportamentos face ao estudo e à vida escolar no ano lectivo do estudo | 3.; 4.1.; 4.2.; 4.3.; 4.4.; 4.5.; 4.6.; 4.7.; 4.8.; 4.9.; 4.10.; 4.11.; 4.12.; 4.13.; 7.; 8. | 3.1.; 3.2.; 3.3.; 3.4.; 3.5.; 3.6.; 3.7.; 3.8.; 3.9.; 3.10.; 3.11.; 3.12.; 4.; 5. |
| Expectativas/Confirmação de expectativas | 5.1.; 5.2.; 5.3.; 5.4.; 5.5.; 5.6.; 5.7.; 5.8.; 5.9.; 6. | 6.1.; 6.2.; 6.3.; 6.4.; 6.5.; 6.6.; 6.7.; 6.8.; 6.9.; 7. |
| Percepções/Concepções acerca das reuniões de EEs | 9.1.; 9.2.; 9.3.; 9.4.; 9.5.; 9.6.; 9.7.; 10.2.; 10.3.; 10.4.; 10.5.; 11.2.; 11.3.; 11.4.; 11.5.; 12.1.; 12.2.; 12.3.; 12.4.; 12.5.; 12.6.; 12.7.; 12.8. | 8.2.; 8.3.; 8.4.; 8.5.; 9.2.; 9.3.; 9.4.; 9.5.; 10.1.; 10.2.; 10.3.; 10.4.; 10.5.; 10.6.; 10.7.; 10.8. |
| Percepções acerca dos atendimentos individuais | 13.1.; 13.2.; 13.3.; 13.4. | |
| Percepções/Concepções acerca da DT e da forma como a DT desempenha o cargo | 14.1.; 14.2.; 14.3.; 14.4.; 14.5.; 14.6.; 14.7.; 14.8.; 14.9.; 14.10.; 14.11.; 14.12.; 14.13.; 14.14.; 14.15.; 14.16.; 14.17.; 15.; 16.; 17. | 11.1.; 11.2.; 11.3.; 11.4.; 11.5.; 11.6.; 11.7.; 11.8.; 11.9.; 11.10.; 11.11.; 11.12.; 11.13.; 11.14.; 11.15.; 12.; 13.; 14. |

* A numeração dos itens está indicada de acordo com os questionários que se encontram em anexo (cf. Anexo “Formulários dos inquéritos”).

Condições de aplicação

Os alunos responderam aos dois questionários em aulas de Formação Cívica, sem que a professora (a DT) estivesse presente, a fim de não se sentirem constrangidos. Os EEs responderam ao 1º questionário maioritariamente numa reunião de EEs, após a saída da DT. Os restantes receberam o questionário através dos seus educandos e devolveram-no à DT, num envelope fechado, dirigido à investigadora. O 2º questionário foi entregue, pela investigadora, no final de uma reunião de EEs, mas foi preenchido em casa e a sua devolução seguiu o processo descrito anteriormente. Tanto aos alunos como aos EEs, a investigadora explicou que o propósito do questionário era a obtenção de dados para um estudo de mestrado em realização na Universidade do Minho, e garantiu a confidencialidade dos dados, explicando que o pedido de identificação se prendia

exclusivamente com a facilidade de relacionar os questionários de cada um dos EEs e de cada um dos alunos nos dois momentos.

3.5 Procedimentos de análise de dados

No nosso estudo recorreu-se à triangulação, um procedimento usualmente utilizado nos estudos de caso, que consiste no cruzamento de diversas perspectivas. Recorremos a diversas formas de triangulação: (a) de dados, através da diversificação das fontes; (b) de teorias, utilizando diversas perspectivas para analisar os mesmos dados; e (c) de metodologias, visto que se recorreu a metodologias quantitativas, não obstante o predomínio das metodologias qualitativas. A triangulação é um procedimento que contribui para reduzir a probabilidade de má interpretação. Stake (1994) salienta que a triangulação tem sido considerada como um processo de utilizar múltiplas percepções, não apenas situar com melhor precisão os significados mas também para construir uma visão mais articulada, mais polifacetada dos fenómenos observados: *“Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation. But, acknowledging that no observations or interpretations are perfectly repeatable, triangulation serves also to clarify meaning by identifying different ways the phenomenon is being seen.”* (Stake, 1994, p. 241)

Miles e Huberman (1994) falam de algumas vantagens da utilização de dados quantitativos e de dados qualitativos, que foram tidas em conta no nosso estudo. A utilização dos dois tipos de dados permite a confirmação mútua, através de um processo de triangulação e permite uma análise mais elaborada, devido à existência de mais pormenores.

Foram alvo de análise quantitativa os dados obtidos com os seguintes instrumentos: questionário aos EEs (respostas fechadas), questionário aos alunos (respostas fechadas) e registos diversos (assiduidade dos alunos, realização dos TPC, presenças dos EEs nas reuniões).

Os questionários permitiram também fazer triangulação de dados obtidos nas respostas dadas pelos EEs com os dados obtidos nas respostas dos alunos. O tratamento estatístico consistiu na análise distribuição de frequências, de percentagens e na

comparação entre grupos e do mesmo grupo em momentos diferentes, através dos testes não-paramétricos de grupos, respectivamente, Mann-Whitney e Wilcoxon.

Foram alvo de análise qualitativa os dados recolhidos com os seguintes instrumentos: entrevistas (DT, alguns EEs, alguns professores da turma e alguns alunos); diário (*journal*) da DT; (c) diário da investigadora; observação directa; documentos diversos (actas de reuniões, correspondência enviada pela DT para os EEs, legislação); e respostas abertas dos questionários. Para o efeito foi utilizado o programa de análise de dados qualitativo NVivo 2.0.

Conforme referimos anteriormente, o quadro analítico de categorias em que nos baseamos inclui categorias definidas *a priori*, partindo de um quadro teórico de referência, e outras que foram definidas *a posteriori*, a partir de uma análise indutiva assente nos dados e apoiada em resultados de estudos e em teorias auxiliares. O quadro analítico de categorias utilizado é apresentado na figura um.

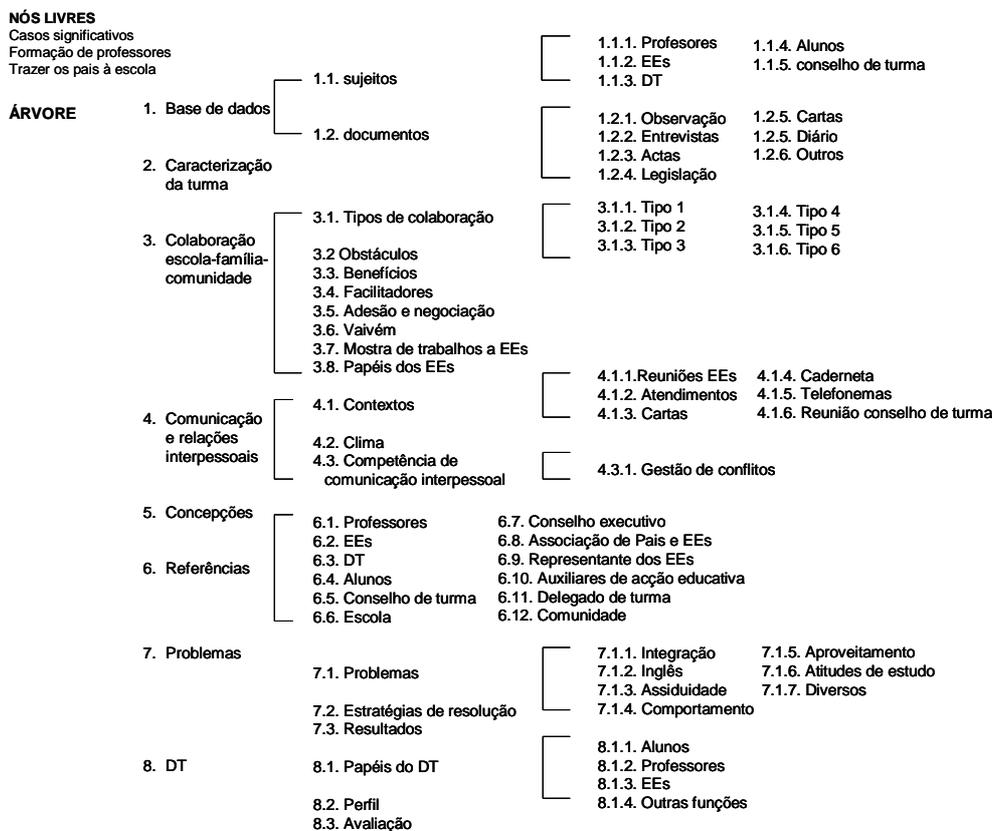


Fig. 1 - Quadro analítico de categorias utilizado no programa NVivo 2.0

CAP 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Introdução

Neste capítulo, optámos por apresentar os resultados e discuti-los paralelamente, colocando-os em confronto com as concepções teóricas da revisão da literatura que apresentámos nos dois primeiros capítulos. Dado que a natureza do material é de carácter interpretativo, há conveniência em fazer a discussão dos resultados, assentando-a não apenas numa descrição, mas fazendo ligações a aspectos de carácter mais teórico. Por conseguinte, os resultados serão apresentados e, simultaneamente, interpretados e discutidos. O capítulo está estruturado em diversos pontos, cujo conteúdo passamos a apresentar sumariamente.

Começaremos por fazer a caracterização do caso do nosso estudo, incidindo não só sobre a directora de turma, mas também sobre o contexto da sua intervenção, nomeadamente a turma e a escola.

Debruçar-nos-emos, em seguida, sobre a análise das concepções da DT acerca da colaboração entre a escola e a família.

Passaremos, depois, à análise das concepções da DT acerca do papel da direcção de turma na colaboração entre a escola e a família. Esta análise apreciará diversos aspectos: potencialidades do cargo de DT no estabelecimento dessa colaboração e condições para o seu sucesso; funções do DT, nomeadamente no que respeita à coordenação do conselho de turma e do projecto curricular de turma, aos professores, aos EEs e aos alunos.

Procederemos, seguidamente, à análise das concepções da DT sobre os problemas da turma.

Ocupar-nos-emos, depois, com a análise da intervenção da DT na interface entre a escola e a família. Esta análise incidirá inicialmente sobre os contextos e oportunidades de comunicação criados pela DT, com maior ênfase para os atendimentos individuais de EEs e para as reuniões gerais. De forma mais sumária, serão ainda analisados outros meios de comunicação, de carácter não presencial (telefonemas, mensagens na caderneta e cartas). As reuniões gerais, devido à riqueza dos dados recolhidos e ao papel central que assumiram no processo de interacção entre a escola e a família nesta turma

serão o contexto de comunicação alvo de uma análise mais aprofundada. Seguidamente será apreciado o papel dos alunos na comunicação entre a escola e a família.

Por fim, o capítulo termina com a auto-avaliação que a DT faz da sua intervenção e com a análise da avaliação dessa intervenção feita por alunos, professores e EEs da turma.

Para aceder a uma visão mais multifacetada das concepções e orientações das práticas da directora de turma, alvo do nosso estudo, procederemos a uma triangulação de diversos aspectos: perspectivas de diferentes sujeitos - DT, EEs, alunos e professores da turma; métodos de recolha de informação: entrevistas, observação directa, diário da DT, diário de campo da investigadora, outros documentos; e abordagens metodológicas - sendo este estudo de natureza qualitativa, foram, no entanto, recolhidos dados quantitativos através de dois inquéritos aos EEs e aos alunos da turma.

4.2 Caracterização do caso

Iniciaremos este capítulo com uma caracterização do caso em estudo. Começaremos por traçar o perfil de Diana, com base em entrevistas feitas a ela própria, a professores, a alunos e a EEs, bem como em documentos produzidos também por ela. Faremos depois uma caracterização da turma, baseada nas entrevistas e no Projecto Curricular de Turma. Por fim, caracterizaremos a escola, recorrendo ao seu Projecto Curricular para 2002/03.

4.2.1 A directora de turma

Diana Maia nasceu em 1959. Licenciada em Educação Física, pelo Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto, tem 19 anos de experiência docente, na disciplina de Educação Física. Pertence ao quadro da Escola E B 2.3 em que decorreu o estudo desde 1994/95. É formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, na área de Concepção e Organização de Projectos Educativos, e tem dinamizado diversas acções de formação, círculos de estudos e oficinas de formação.

Ao longo da sua carreira, tem desempenhado diversos cargos: directora de turma, coordenadora dos directores de turma, delegada do grupo de Educação Física,

coordenadora do Desporto Escolar, vice-presidente do Conselho Directivo. Com treze anos de experiência como directora de turma, é também coordenadora dos directores de turma desde 1996/97. Faz parte do Conselho Pedagógico desde 1994/95.

Diana considera o cargo de DT um dos mais importantes na escola, pela sua responsabilidade no acompanhamento dos alunos na sua vida escolar e na articulação entre os alunos, os professores e os EEs. Este cargo implica, por conseguinte, uma vertente relacional muito forte, que é a que ela prefere.

O que é o cargo de director de turma? Penso que é um dos cargos mais importantes a seguir aos órgãos de gestão da escola. Acho que é dos cargos mais importantes que os professores têm para desempenhar, em termos de acompanhamento dos alunos, de organização de todo o processo de acompanhamento dos alunos e de aprendizagem. Para mim, que eu me lembre, desde que comecei a trabalhar fui sempre directora de turma e gosto bastante de ser DT porque possibilita-me conhecer melhor os miúdos, os pais. Gosto imenso da relação que estabeleço com os pais e com os miúdos. Com os meus colegas, por vezes acho um bocado mais difícil, mas também é importante. Trabalhoso (...) mas gosto bastante de o desempenhar. (E1 DT, Secção 1, §s 5-14)

O perfil de Diana como DT adequa-se à forma como ela encara o cargo. Para além do empenho no acompanhamento dos alunos e da persistência na resolução dos problemas, ela cuida particularmente da forma como comunica e da qualidade das relações interpessoais que estabelece. As suas competências neste domínio são reconhecidas por alunos, EEs e professores, que salientam igualmente a dedicação e a disponibilidade com que desempenha o cargo.

Diana manifesta sensibilidade e respeito para com as diferenças individuais, sejam elas de natureza sócio-económica, cultural, de formação académica ou de qualquer outra natureza. Por conseguinte, tenta estar atenta às características do(s) seu(s) interlocutor(es) e procura adequar a ele(s) a forma como comunica e como estabelece as relações interpessoais. Os EEs reconhecem nela uma pessoa que se preocupa com todos os seus alunos e se relaciona bem com os respectivos EEs independentemente das suas características pessoais.

Quanto a resolver os problemas, eu acho que ela tenta resolver os dos pobres e os dos ricos da mesma maneira. Eu vejo aqui que ela tanto espera que fique aqui a mãe mais... A mãe até pode vir suja, (...) mal vestida, sei lá, (...) que ela atende-os igual. Manda-a esperar por vez e espera. Portanto, eu acho que isso é muito bom. Não separa. (E2 EE Edite, § 251)

Tanto faz a pessoa que tem muitos estudos como aquela pessoa que tem a 4ª classe. Ela trata a pessoa da mesma forma. (E2 EE Marina, § 153)

Acho que ela é uma pessoa afável, é simples. Acho que se procura colocar ao nível de qualquer um dos pais, seja uma pessoa, com mais dificuldades, até económicas ou não sei quê, acho que ela mostra que trata todos da mesma forma. (E2 RepEEs, § 129)

Quanto aos alunos, atribuem-lhe um grande interesse em cada um dos elementos da turma, não descurando nenhum (“Ajuda-nos muito com essas tarefas e ajuda todos. Não ajuda nem mais uns nem mais outros.” - E2 Tomás, § 127). Na opinião do delegado de turma esta é mesmo uma das características que mais contribuem para o seu bom relacionamento com os pais.

A DT tem um grande cuidado com a criação de um ambiente relacional acolhedor, pelo que “habitualmente [está] com as pessoas e as recebe [de maneira] pouco formal” (E3 DT, § 149), fazendo com que elas se sintam à vontade para falar. As suas relações interpessoais assentam na preocupação com o outro. Diana procura pôr-se no seu lugar, procura ouvi-lo atentamente e tenta criar uma relação de empatia. Socorre-se de uma imagem muito expressiva para adequar, ao seu interlocutor, a forma como comunica:

Tento sempre fazer ecoar, sabes? É um eco que está cá dentro. Como é que as palavras que eu dirijo a alguém ecoam dentro da outra pessoa? Acho que esta imagem do eco é muito importante para mim. E a necessidade de fazer uns carinhos, de tocar, sem ser em demasia, de dizer às pessoas o que elas têm de bom. (E3 DT, § 183)

As competências de relacionamento interpessoal de Diana reconhecidas pelos seus colegas coincidem com as que ela própria valoriza e procura pôr em prática. A professora Inês afirma que ela “é uma pessoa extremamente empática, coloca-se facilmente no lugar do outro e isso acaba por ajudar a estabelecer comunicação” (E1 Prof Inês, § 134). A professora Eugénia enfatiza a “a capacidade que ela tem de cativar, seja alunos, seja pais, seja professores também; portanto, a capacidade que ela tem de cativar as pessoas” (E2 Prof Eugénia, § 178).

Também os EEs manifestam grande apreço pela abertura de Diana, por ela os ouvir e fomentar o diálogo e pela facilidade de compreensão da sua linguagem. Referem, paralelamente, a simpatia e a jovialidade da DT como facilitadores da comunicação.

Ela tem uma maneira muito fácil de comunicar. (E2 EE José, § 168)

Acho que ela é muito acessível na maneira como fala com os pais. Põe as coisas muito... costuma-se dizer pontos nos is (...). É muito aberta. (E2 EE Marina, § 53)

Ela tem sido uma directora excelente, que a gente fala com ela e ela é uma pessoa que sabe dar a sua opinião e sabe ouvir-nos. (E2 EEs Mário, § 48)

Ela tem uma simpatia tão grande, realmente. Ela é tão simpática, que realmente eu não vejo nada... Sinceramente eu não vejo nada contra nela, não é? (E2 EE Marina, § 193)

E acho que ela tem assim jovialidade, é alegre e é uma pessoa também emotiva. (E2 RepEes, § 129)

Este estilo de comunicação não caracteriza apenas as relações que Diana estabelece com os EEs. É extensivo às relações com os alunos o que, na opinião dos pais, os cativa e contribui para que a respeitem.

Tem uma maneira de comunicar com [os alunos], que eles, pronto, seguem muitas vezes a opinião dela. (E2 EE José, § 154)

[Aquilo que, simultaneamente, cativa os alunos e os faz respeitarem a DT] é o diálogo. A maneira como ela comunica, o diálogo. (E2 EE José, § 156)

Os alunos, por seu turno, apreciam a comunicação que Diana estabelece com os seus EEs. Referem que ela “conversa muito com eles, [dando-lhes] notícias dos filhos” e que eles, em consequência, “acabam por se juntar mais à directora de turma” (E2 Tomás, § 147). Os estudantes evidenciam algumas das características do estilo de comunicação de Diana, nomeadamente a abertura, a busca do diálogo, a escuta activa e a adequação da linguagem ao interlocutor.

A directora fala [de maneira] que os pais percebam o que ela está a dizer. E também quer que os pais pensem e que não sejam envergonhados e falem com ela. (E2 Mário, § 376)

Estas características são apontadas também para a comunicação entre Diana e os alunos, havendo lugar ao humor, que também facilita a comunicação. A DT preocupa-se em criar um ambiente relacional agradável.

[O relacionamento da DT connosco] é muito bom, muito bom. Ela faz tudo para... para nos sentirmos bem com ela. É muito amiga dos alunos. (E2 Marina, § 153)

Ela é aberta para toda a gente. Ela é uma pessoa espectacular. Ela diz-nos... diz-nos para a gente não ter vergonha, para a gente falar. Às vezes brinca connosco. Pronto, é uma pessoa assim... dá-se bem com toda a gente. (E2 Mário, § 263)

Eu acho que a “stora” é muito calma, tenta compreender as outras pessoas, faz com que as outras pessoas a compreendam também. (E2 Alice, § 121)

A confidencialidade transparece, nas declarações dos EEs e dos alunos, como um princípio que enforma o relacionamento entre Diana e eles e que contribui para a confiança que depositam nela.

A discrição, o respeito por cada indivíduo e a confidencialidade com que Diana trata a informação e os problemas são apontados pelos EEs: “Ela tenta ser muito discreta neste cargo.” (E2 EE Edite, § 117). Os alunos, para além de confirmarem que a DT respeita a confidencialidade das conversas que tem com eles, se eles lho pedirem, manifestam apreciar a forma como ela trata o fornecimento de informações aos EEs. O delegado de turma realça o facto de ela falar “com os pais em particular” e contemplar “os problemas e os aspectos positivos” (E2 Delegado, § 139).

Diana considera-se “uma pessoa meiguinha” (E3 DT, § 149), que se dedica aos alunos e que gosta deles “como se fossem os [seus] segundos e terceiros filhotes” (E3 DT, § 239). Tanto os alunos como os EEs confirmam e valorizam essa faceta da personalidade da DT. À sua simpatia e à sua afectividade atribuem o poder de cativar os estudantes e os pais e de os envolver.

É uma pessoa simples, uma pessoa meiga. É uma professora que cativa logo os pais em geral. (E2 EE José, § 174)

Eu acho que é o à-vontade dela. O à-vontade que ela tem e o carinho que ela dá [aos alunos]. Eu noto. Até a maneira como ela fala! Eu acho que isso que é muito importante no relacionamento com os alunos. Penso que é isso mesmo. Aquele carinho com que ela fala com eles, parece como que sejam filhos dela, não é? Mas nota-se isso. E aquele à-vontade, e eu acho que isso capta muito os miúdos. (E2 EE Marina, § 67)

O carácter afectivo das relações de Diana com os alunos não é sinónimo de permissividade. EEs e professores referem uma conjugação perfeita de afectividade e disciplina.

[Diana] é uma pessoa doce e, ao mesmo tempo, exigente. E sabe dosear as duas coisas muito bem. (E2 Prof Telma, § 84)

É uma directora assim muito meiga para eles. Tem uma maneira de comunicar que eles gostam. Gostam muito da directora de turma. E é engraçado. Além de ser uma directora meiga, eles têm respeito por ela, porque ela tem uma maneira de comunicar com eles, não sei. (E2 EE José, Secção 0, § 154)

Os testemunhos recolhidos reflectem como o carinho, a jovialidade, a simpatia e a amizade se conjugam com o apoio e a exigência na relação entre Diana e os alunos. A DT encara o acompanhamento dos alunos de uma forma positiva, reforçando os aspectos favoráveis e ajudando a encontrar caminhos e motivação para ultrapassar os problemas.

É preocupada com a turma. É divertida, brincalhona. Mas ao mesmo tempo, diverte-se e brinca connosco, mas sempre com aquele “coiso”, nada de passar dos limites. (E1 Delegado, §§ 156-158)

(...) a “setora” é muito amiga... Lá está, fala connosco, ajuda-nos. (E2 Tomás, § 131)

[O que eu gosto mais no relacionamento da DT connosco é] a simpatia dela, a amizade. É muito carinhosa para nós. (E2 Marina, § 155)

Faz muitas vezes partidas aos alunos, mas os alunos aceitam e riem-se com ela. É muito divertida. Só que, quando tem que ser mais exigente, tem que dizer alguma coisa, diz mesmo. Não está com mas nem meio mas. (E2 Cláudio, § 188)

Anima muito os alunos, faz com que eles se sintam bem, mesmo num caso mau. Quando tiramos boas notas, ela apoia-nos. Diz-nos que fizemos bem em tirarmos boas notas. Dá-nos os parabéns. (E2 Cláudio, § 194)

A dicotomia afectividade/exigência coloca-se também na relação com os professores. Exigente consigo própria, Diana afirma sê-lo também no relacionamento

com os restantes professores do conselho de turma, pelo que manifesta encontrar, por vezes, alguma resistência inicial a dificultar o relacionamento próximo, afectivo e de colaboração de que gosta. Por essa razão, considera mais difícil, em certos casos, estabelecer esse relacionamento com os professores do que com os alunos ou os EEs. É a continuidade do trabalho conjunto da DT com os restantes professores que faz sobressair a dimensão de apoio e de partilha com os colegas que acompanha a de rigor e exigência, fazendo com que as relações interpessoais melhorem e exista prazer nesse trabalho.

Mas depois as pessoas começam a conhecer melhor e entram aqueles aspectos da partilha de ideias, de opiniões, de materiais, de saberem que eu estou lá em termos éticos - também tenho esse tipo de preocupações - e acho que as pessoas gostam. Sentem-se seguras, confiantes e gostam de trabalhar comigo. (E1DT, Secção 94, §s 980-984)

Confirmando a avaliação que a DT faz do papel do apoio que procura dar aos professores na evolução da sua relação com eles, a professora Eugénia manifesta a opinião de que é a disponibilidade de Diana para com os colegas que consegue cativá-los. Essa disponibilidade traduz-se num apoio constante, que passa, inclusivamente, pelo fornecimento de materiais quando solicita a colaboração de algum professor, ou seja, a tal partilha de que Diana fala e que tanto valoriza e cultiva.

Paralelamente à afectividade e à sensibilidade, professores e alunos reconhecem em Diana o controlo das suas emoções. Enquanto o delegado de turma avança que a DT “Consegue manter a calma. Pode ficar chateada, mas mantém sempre a calma.” (E2 delegado, § 181), o seu colega Cláudio considera que ela é uma pessoa “que está quase sempre feliz, sempre a rir” (E2 Cláudio, § 212). A professora Telma reforça esta ideia e aponta o autocontrolo emocional de Diana como uma competência que facilita a relação com os outros. Na sua opinião, ela tem um “feitio muito acessível” (E2 Prof Telma, § 127), adequado ao exercício do cargo de DT:

É uma pessoa que tem um bom temperamento para DT, porque parece que está sempre bem com o mundo, e certamente muitas vezes não estará, lá terá que calar as suas preocupações. Mas nos contactos comigo, ela é sempre uma pessoa que está bem com o mundo e disponível para tudo. Portanto acho, e já disse várias vezes, que ela preenche perfeitamente o perfil de uma das melhores DTs da escola. (idem)

Cabendo ao DT o acompanhamento dos alunos e a articulação entre alunos, professores e EEs, muitos problemas se lhe colocam nas diversas frentes de trabalho e, por vezes, é chamado a intervir como mediador em diversos conflitos. Diana afirma que uma característica da sua maneira de estar na profissão e na relação com os outros é

“[ir] até às últimas consequências”, se necessário for, para resolver os problemas que lhe são colocados (E3 DT, § 60). Considera-se muito persistente no desempenho da sua actividade, o que na sua opinião, lhe granjeia a confiança das pessoas com quem trabalha, nomeadamente dos EEs (“Coisas que passam por mim e que eu acho que sou capaz de as fazer, eu não descanso enquanto não as concretizar. E quando as pessoas sentem isso, sentem mais confiança.” (E3 DT, § 149)). Esta característica facilita também a criação de uma relação de confiança e de colaboração com os professores, que “[sabem] que aquilo que [lhe] dizem não cai em saco roto” (E3 DT, § 202).

As percepções de Diana acerca do acompanhamento que dá aos alunos, da sua forma de intervir na resolução de problemas e do impacto que esta tem sobre as pessoas com quem trabalha encontram confirmação nos testemunhos dos professores e dos EEs.

Para a professora Eugénia, a DT denota grande interesse pelos alunos e pela turma e uma forte determinação “numa tentativa de resolver todos os problemas, fossem eles quais fossem (E2 Eugénia, § 67). Acrescenta que ela “não é pessoa para desistir” (E2 Prof Eugénia, § 178). Esta opinião é partilhada pela professora Inês:

“(…) dá-me ideia que qualquer que seja o professor, qualquer que seja o aluno, sabe que, quando vai confidenciar (...), desabafar ou colocar qualquer problema, sabe à partida que não cai em saco roto. Ela vai procurar resolver ou ajudar a resolver.” (E1 Prof Inês, § 134)

A representante dos EEs destaca o empenho de Diana com os alunos (“Ela mostra-se tão empenhada com os miúdos!” E2 RepEEs, § 127)). Outros EEs salientam que, para além de se interessar por todos os alunos, a DT se preocupa com todos os aspectos da sua vida escolar (“preocupa[-se] com outros assuntos deles, ou com todos em geral” (E2 EE Edite, § 227)). Este empenho em ajudar os alunos alia-se a uma persistência e a uma eficiência que os pais também reconhecem:

Quando nós lhe pomos algum problema, ela vai... eu acho que ela vai ao fundo da questão. E vai saber o porquê e dá-nos a resposta. (...) Ela interessa-se mesmo por saber o porquê. (E2 EE Marina, § 181)

O facto de Diana se implicar tanto no acompanhamento dos alunos e de procurar levar a resolução dos problemas até ao fim determina a construção de uma relação de confiança entre os EEs e a DT:

[Ela] tem transmitido uma certa segurança na forma como se predispõe para tratar das coisas e na forma como o faz. (...) Eu acho que ela transmite segurança quando diz “Eu vou procurar resolver isto.” e nota-se que há um esforço dela nesse sentido. (E2 RepEEs, § 129)

Na resolução de conflitos, Diana procura intervir com imparcialidade, considerando fundamental, em primeiro lugar, ouvir as partes em confronto. Estas competências são-

lhe reconhecidas pelos EES. Estes manifestam apreço pelo facto de, apesar de ela ser professora, não tomar partido pelos seus colegas de forma corporativa.

E ouve, atenta, as opiniões dos pais em relação a um ou outro professor, em geral, e isso é muito importante. Não é uma pessoa crítica. É uma coisa que eu admiro na DT. Tenta primeiro saber o lado dos pais, o lado do colega e depois dá a sua opinião. Isso é muito importante. (E2 EE José, § 88)

Disponibilidade é uma característica reconhecida em Diana por alunos, professores e EEs. Disponibilidade para acompanhar todos os seus alunos no dia-a-dia da escola e para conversar com eles a qualquer momento sobre o que quer que seja que os preocupe. Disponibilidade para partilhar ideias e materiais com os colegas ou os ajudar na resolução de algum problema. Disponibilidade para atender os EEs fora da hora de atendimento, nas mais diversas horas do dia, facilitando-lhes a ida à escola. Disponibilidade para facultar o número do seu telemóvel aos EEs, a fim de lhes proporcionar a possibilidade de estabelecerem contacto rapidamente, sempre que sentirem necessidade. A disponibilidade para com os EEs é uma das características que eles mais manifestam apreciar, a par com a simpatia e o empenho da DT.

Agrada-me muito vir falar com ela e nunca levar “não”, seja a hora que for e o dia que for. (E2 EE Edite, § 247)

Ela está sempre disponível. Eu acho que nunca ouvi ela dizer “Olhe, eu não posso, por isto ou por aquilo.”. No fundo, ela mostra-se sempre, sempre disponível, não é? Basta o dar-nos o número do telemóvel. Nem qualquer pessoa gosta de dar o número do telemóvel. (E2 EE Marina, § 191)

Reflectindo sobre o perfil do DT, a professora Telma afirma que a disponibilidade é uma característica fundamental para o exercício desse cargo. “Um DT tem que sacrificar intervalos, tem que sacrificar horas de saída, tem que sacrificar muita coisa” (E2 Prof Telma, § 98), tanto mais que as horas de redução que lhe estão atribuídas são insuficientes. Na sua opinião, nem todos os professores têm perfil para serem DTs, ao contrário de Diana, que “está sempre disponível para os alunos, para os pais e para os professores” (E2 Prof Telma, § 78). Eugénia considera que Diana transmite, aos EEs, uma grande disponibilidade para ajudar e tem com eles uma relação tão próxima que “não usa só simpatia. Ela mostra que gosta deles.” (E2 Prof Eugénia, § 96). Estas duas características fazem, na sua opinião, com que os pais sintam vontade de vir à escola.

A sua entrega ao trabalho e a persistência na resolução dos problemas são acompanhadas por uma entrega afectiva que resulta no estabelecimento de laços fortes com os alunos e com os EEs. Estes laços favorecem uma relação de confiança e

facilitam a existência de colaboração entre a escola e a família. Quando os alunos saem da escola, esta relação afectiva não é quebrada. Por isso, Diana apresenta, como situações marcantes vividas por si, manifestações dessa afectividade.

[Situações marcantes] pela positiva tenho muitas, felizmente. Tenho, tenho, a maior parte delas... É bom uma pessoa estar em casa e, volta e meia, receber um telefonema de uma mãe, que já foi EE da minha direcção de turma para aí de há três ou quatro anos atrás: “Quer vir tomar um café? Vamos pôr a conversa em dia?”. É bom encontrar os miúdos na rua, que já estão noutra escola, e pararem, até se meterem à minha frente quando eu vou distraída: “Estou aqui, olá.” E contarem-me o que é que estão a fazer, o que é que não estão a fazer, que idade têm, se já têm namorado, se não têm namorado, que curso estão a seguir. É bom poder saber, terem a preocupação de dizer “Professora, vou casar.”. É bom! (E1 DT, Secção 88, § 893-901)

A componente relacional e afectiva da formação de um professor é valorizada por Diana, que considera, no entanto, serem raros os cursos que trabalham a área da comunicação e do relacionamento interpessoal. Em consequência, a maior parte dos professores reconhece, na sua opinião, a importância de uma boa preparação científica e didáctica, mas descarta a formação relacional.

Mas ainda não é uma prática comum as pessoas, os professores assumirem (...) que têm que ser, de facto, (...) óptimos em termos científicos e didácticos, mas [que] não podem esquecer toda a outra parte (...) pedagógica, relacional, afectiva. E acho que não podem descuidar esses aspectos. (E1 DT, Secção 41, §s 405-408)

A formação inicial de Diana não contemplou a comunicação e as relações interpessoais. Foi o desempenho das suas funções docentes que lhe deu consciência dessas lacunas. A decisão de procurar formação nesse domínio, deveu-se a ter sentido “uma enorme necessidade de procurar melhorar a [sua] intervenção a esse nível.” (E1 DT, Secção 43, §s 423-424).

Em síntese, neste perfil de Diana, sobressai a sua dimensão humana, o seu profissionalismo e as suas competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, que diversos autores consideram fundamentais para o exercício das funções de que está incumbida (Henderson *et al.*, 1994; Ivey & Gluckstern, 1977b). A dimensão humana de Diana transparece na sua preocupação com os outros, na sua sensibilidade às diferenças individuais e na percepção e no respeito pelas diferenças culturais, características que, sendo igualmente reconhecidas por alunos, professores e EEs, são consideradas fundamentais, na literatura, para uma comunicação eficaz entre os professores e os pais (Pereira, 1997) e, conseqüentemente, para haver colaboração entre a escola e a família. O seu profissionalismo reflecte-se na seriedade com que desempenha o cargo de DT; na preocupação com os alunos; na exigência consigo própria e com os outros, esta última contrabalançada pelo apoio que presta e pela

cordialidade com que trata alunos, professores e EEs; no empenho colocado na resolução eficaz dos problemas; na imparcialidade na resolução de problemas e de conflitos; na confidencialidade e discrição que garante; na adequação do relacionamento interpessoal e no autocontrolo emocional. Por fim destacam-se ainda características da sua personalidade e competências de comunicação interpessoal que favorecem o desenvolvimento de confiança em si por parte dos alunos e dos EEs: disponibilidade, empenho e persistência, capacidade de diálogo e de abertura, capacidade de ouvir os outros e de se colocar no seu lugar, empatia, jovialidade e afectividade.

4.2.2 A turma

O 6º F, turma com aulas predominantemente no turno da tarde, tem 27 alunos, o que corresponde à média de alunos por turma, neste ano de escolaridade, nesta escola. Existe uma maior percentagem de alunos do sexo masculino (63%) do que do sexo feminino (37%). Verifica-se uma grande dispersão de idades, visto que elas se distribuem entre os 10 e os 14 anos, considerando as idades no início do ano lectivo. No entanto, a maior parte dos alunos tem entre 10 anos (22,2%) e 11 anos (44,4%), sendo a média de idades 11,5 anos. Existem alunos que, devido à suas carências económicas, recebem subsídio do Serviço de Acção Social Escolar (14,8%), embora em percentagem um pouco inferior à registada para todos os alunos da escola (21,4%). Há cinco alunos a repetir o 6º ano, o que corresponde a uma percentagem (18,5%) ligeiramente superior à que se verifica na escola (17%). Acresce o facto de 37% dos alunos já terem repetido um ou mais anos de escolaridade. Apenas 63% nunca repetiram qualquer ano. (cf. anexos “Quadro A1”, “Quadro A2” e “Quadro” A3). A maior parte dos alunos (77,8%) fazia parte desta turma no ano anterior, em que tinha já tido Diana como DT.

A caracterização da turma feita por Diana e apresentada no Projecto Curricular de Turma não se limita aos dados anteriormente apresentados. Abrange o grupo-turma, cada aluno considerado individualmente e, ainda, numa análise mais pormenorizada, os alunos que, por problemas de aprendizagem e/ou aproveitamento ou de integração, careciam de uma maior atenção por parte dos professores e de um acompanhamento mais individualizado. Fazer essa caracterização cuidadosa da turma e proporcioná-la a todos os professores foi uma das prioridades de Diana, enquanto DT, no início do ano lectivo. Cada aluno é caracterizado em função do percurso académico anterior, das

expectativas académicas, dos hábitos de estudo, do relacionamento interpessoal, de problemas de saúde, das actividades de ocupação dos tempos livres e da composição e da situação sócio-económica do agregado familiar. O documento contempla ainda a caracterização dos EEs, incidindo sobre o sexo, o grau de parentesco, a idade, as habilitações académicas e a profissão. Destacam-se as seguintes características deste grupo de EEs: a predominância de mães (77,8%); uma grande dispersão de idades, destacando-se, no entanto, os EEs entre os 35 e os 39 anos (37%); o baixo nível de habilitações literárias, tendo a maior parte apenas o 1º ciclo (40,7%), ou seja, um nível de escolarização inferior ao dos educandos (cf. anexos “Quadro A4”, “Quadro A5” e “Quadro A6”). As profissões indicadas no Projecto Curricular de Turma, depois de classificadas segundo uma versão adaptada da Classificação Nacional de Profissões do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2003), revelaram uma concentração nos níveis sócio-económicos médios e baixos (cf. anexo “Quadro A7”).

A recolha e sistematização de todos estes dados sobre a turma, por parte da DT, traduz a sua preocupação em fornecer aos professores elementos que permitam adequar a sua intervenção à turma, em geral, e a cada um dos seus alunos, em particular. Por outro lado, verifica-se que estes dados, a par da dimensão académica, apontam para dimensões de carácter emocional e socio-afectivo. Desta forma, Diana contribui para que os professores estabeleçam com os alunos uma relação mais personalizada e emocional, na esteira do que Diogo considera ser uma importante função do cargo de direcção de turma (1998).

Diana avalia o 6º F como sendo uma boa turma, com bom relacionamento entre os alunos, bastante interessada nas actividades escolares, com um aproveitamento satisfatório e com potencialidades para ser ainda melhor. Estas percepções são perfilhadas pelos outros professores, pelos alunos e pelos EEs. Os professores manifestam gosto em trabalhar com esta turma. Os alunos salientam o facto de todos serem amigos.

É uma turma com umas potencialidades enormes, salvo raras excepções. (E2 DT, Secção 1, § 7)

A nível da disciplina, acho uma turma interessada. (E2 Prof Eugénia, § 17)

A minha turma é boa. É boa em amigos. Convivemos todos, apesar de às vezes haver umas chatices, não é? (E2 Alice, § 25)

Acho que é uma boa turma. Acho que é uma turma que poderá dar bons resultados. (E2 EE Celina, § 23)

O relacionamento, acho que se relacionam bem. (E2 EE José, § 15)

Professores, alunos e EEs apontam apenas um aspecto negativo a esta turma: o facto de os alunos serem muito barulhentos na aula.

É uma turma muito barulhenta, embora, na maior parte dos casos, seja um barulho um bocado saudável. Só que isso desorganiza completamente a aula, não é? Eles gostam de comentar entre si aquilo que se está a dar e outras vezes gostam de comentar outros assuntos que não têm nada a ver com a aula. (E2 Prof Telma, § 4)

É um bocado faladora. Eu também falo, por vezes. Toda a gente. (E2 Cláudio, § 5)

E eles são uma turma assim um bocadinho para o barulhento, pouco atentos, e isso tem sido, acho, um dos problemas da turma. (E2 RepEEs, § 7)

Diana e os restantes professores têm uma percepção muito positiva acerca dos EEs e do acompanhamento que eles dão aos seus educandos: “São, na generalidade, muito interessados e preocupados com a situação escolar dos seus educandos.” (Projecto Curricular de Turma do 6º F, p. 11). A DT salienta ainda a colaboração estabelecida:

Eu senti, da parte (...) dos pais, um enorme apoio, em termos gerais claro está, no sentido de colaborar e de estarem muito interessados. (E3 DT, § 33)

Os professores sustentam uma opinião idêntica. A professora Eugénia destaca a diferença entre o envolvimento dos EEs desta turma e o que existe noutras turmas.

Os pais, nesta turma, vêm à escola, se calhar, mais assiduamente do que se tem verificado em outras turmas. Então eu, que tenho seis turmas, posso fazer a comparação, não é? (E2 Prof Eugénia, § 57)

A opinião positiva acerca dos EEs é partilhada pelos próprios pais, havendo quem destaque o bom relacionamento existente entre eles.

Acho que [o ambiente entre os pais] é bom. Quer dizer, falo por mim. (...) Conheço grande parte dos pais e tenho... tenho um bom relacionamento com eles. (E2 EE Celina, § 125)

Os dados recolhidos através dos questionários aplicados aos EEs e aos alunos no início do ano lectivo fornecem dados de caracterização da turma que coincidem com os expostos (cf. anexos “Quadro A8”, “Quadro A9”, “Quadro A10” e “Quadro A11”). O quadro traçado é muito positivo no que se refere aos seguintes aspectos:

- (a) alimentação: tomada de pequeno-almoço e de lanche a meio da tarde e de uma refeição completa à hora do almoço;
- (b) frequência e condições do estudo feito em casa;
- (c) interacção aluno-família sobre a escola e o trabalho escolar.

Se, por um lado, os alunos manifestam hábitos e atitudes muito positivos nestes domínios, por outro lado, os EEs adiantam percepções do acompanhamento que dão aos seus educandos correspondentes a atitudes e hábitos adequados. A comparação das

percepções dos estudantes com as dos pais aponta para diferenças estatisticamente significativas apenas em dois itens:

(1) Comparando a percepção dos EEs acerca da frequência com que controlam a execução dos trabalhos de casa pelos seus educandos e a destes relativamente à frequência com que realizam estas tarefas, esta última apresenta valores mais baixos.

(2) A percepção que os alunos têm da frequência com que os EEs lhes procuram dar confiança quando têm dificuldades na escola assume valores inferiores aos da percepção que os pais têm da frequência com que dão esse tipo de apoio aos filhos.

As expectativas dos EEs e dos alunos relativamente à integração na turma e na escola e ao sucesso educativo no ano lectivo corrente são elevadas em todos os itens e idênticas em quase todos. Apenas um aluno (3,7%) pensa que vai reprovar, não havendo qualquer EE a partilhar esta convicção com um tão elevado grau de concordância. As expectativas de futuro académico também são elevadas, registando-se 76,7% de EEs e 66,7% de alunos que desejam que os jovens tirem um curso de nível superior. Paralelamente, nenhum EE pretende que o seu educando se limite à escolaridade obrigatória e apenas um pequeno número de alunos (7,4%) exprime o desejo de ficar por aí.

Em síntese, as características da turma mostram que, apesar da diversidade sócio-económica e etária e do baixo nível de formação académica da maior parte dos pais, os EEs valorizam muito a escola e acompanham regularmente a vida escolar dos seus educandos, procurando promover neles atitudes e comportamentos favorecedores do sucesso académico. Verifica-se que a diversidade existente entre os alunos da turma dos pontos de vista sócio-económico, etário e de sucesso académico anterior não perturba o relacionamento entre eles nem se reflecte na manifestação de uma grande disparidade de atitudes face à escola ou de expectativas nesse domínio. Os resultados do questionário apontam para uma coerência entre as elevadas expectativas académicas das famílias e o acompanhamento que afirmam dar aos filhos. Por outro lado, DT, professores, alunos e EEs consideram esta turma boa, tendo em conta os aspectos académicos e afectivo-relacionais. Apontam um único aspecto negativo, o barulho nas aulas. O grupo de EEs também é visto pelos professores e pela DT de forma positiva, particularmente no acompanhamento dado aos seus educandos. Com efeito, o quadro traçado a partir dos

resultados apresentados anteriormente permitia antever uma relação positiva entre a escola e as famílias.

4.2.3 A escola

A Escola E.B. 2.3 em que decorreu o nosso estudo, situada no litoral, a norte do país, foi criada há 25 anos. Actualmente, a sua população provém de duas freguesias. Aquela em que a escola se localiza é uma freguesia urbana, junto ao mar. Com uma densidade populacional em contínuo crescimento, tem vindo a atrair classes mais elevadas, o que confere um carácter heterogéneo à população, do ponto de vista sócio-económico. A outra freguesia, de carácter menos urbano, tem uma densidade populacional muito mais baixa, cujo crescimento se começou a verificar apenas nos três últimos anos. A sua população tem um nível cultural e social mais baixo. As actividades profissionais predominantes no conjunto das duas freguesias pertencem ao sector secundário, seguido pelo terciário. O primário ocupa uma parcela mais reduzida.

A escola, que se reparte por cinco edifícios, foi construída para comportar 800 alunos. Presentemente encontra-se, no entanto, a ser frequentada por 1260, dos quais 667 são do 2º ciclo e 593 do 3º. A percentagem de alunos que se encontram a repetir o mesmo ano de escolaridade é de 12,9%, sendo o 6º ano (ano da turma do nosso estudo) aquele que regista uma taxa mais elevada de alunos repetentes (17%). A dispersão de idades dos estudantes que frequentam cada ano de escolaridade é grande, sendo ligeiramente mais acentuada no 2º ciclo. No 6º ano, a média de idades é de 11,8 anos, mas a dispersão situa-se entre os 10 anos e os 15. O número médio de alunos por turma é 27 (cf. anexo “Quadro A12”).

Regista-se uma grande diversidade sócio-económica, com estudantes provenientes de famílias carenciadas e outros de famílias de classes média e alta. Existem 265 alunos (21,4% da população discente) que, devido às suas carências económicas, beneficiam de apoio do Serviço de Acção Social Escolar.

A maior parte dos EEs caracteriza-se por um baixo nível de escolaridade (1º ciclo ou 2º ciclo), pelo que um número significativo tem habilitações literárias iguais ou inferiores às dos seus educandos. Verifica-se uma elevada predominância de EEs do sexo feminino. Considerando o grau de parentesco entre o EE e o aluno, as mães ocupam o primeiro lugar, sendo seguidas pelos pais.

O pessoal docente e o pessoal não docente caracterizam-se por uma elevada estabilidade, dado que a maior parte dos seus elementos pertence aos quadros da escola. Os professores têm ainda um elevado grau de qualificação para a docência, havendo apenas uma pequena percentagem (7%) sem profissionalização.

Em síntese, estamos perante uma escola em que as condições de trabalho e de estudo não parecem estar muito facilitadas: a lotação excede em 57,5% o número de alunos para que este estabelecimento de ensino foi concebido e preparado. Salienta-se a diversidade sócio-económica da população discente, com um número muito significativo de alunos sofrendo de carências económicas acentuadas. A baixa escolaridade da maior parte dos EEs é apontada na literatura como um factor de afastamento entre a escola e a família (Silva, 1997a). Como factor positivo, regista-se a estabilidade dos corpos docente e não docente e a elevada qualificação dos professores. A dispersão de idades dos alunos em cada ano de escolaridade deve-se a uma taxa de insucesso significativa, podendo a associação destes dois factores contribuir para o surgimento de problemas de motivação para a aprendizagem, de integração na turma e na escola e de desestabilização do ambiente de trabalho nas aulas.

4.3 Concepções acerca da colaboração escola-família

A colaboração entre a escola e a família é, para Diana, fundamental para um funcionamento adequado da escola e para o sucesso dos alunos. Invocando os objectivos comuns da escola e da família, nomeadamente a felicidade e o sucesso académico das crianças, Diana sustenta que a colaboração entre as duas instituições é essencial para a consecução desses objectivos com mais facilidade e mais eficácia.

Tanto os professores como os pais o que querem é que os miúdos se sintam felizes e que sejam bons alunos. Se unirem esforços, provavelmente o sucesso desses miúdos será muito maior do que se forem lutas isoladas, ou por parte dos pais ou até mesmo por parte dos professores. (EI DT, Secção 31, §§ 295-298)

Daqui decorre, para Diana, a necessidade de a escola e os EEs definirem conjuntamente estratégias de intervenção, a fim de promoverem a continuidade entre os contextos educativos escola e família.

Os resultados dos questionários aplicados aos EEs e aos alunos, em Outubro, revelam concepções idênticas. A responsabilidade pelo sucesso escolar é atribuída por quase todos aos alunos, à família e à escola conjuntamente com os professores (EEs –

92,3%, alunos – 81,5%), havendo somente um pequeno número de alunos que isenta a família dessa responsabilidade, atribuindo-a apenas aos alunos, à escola e aos professores (18,5%) (cf. anexo “Quadro A13”). Por outro lado, quase todos os EEs consideram que os pais e os EEs podem ajudar a escola a ensinar melhor os alunos (96,2%) e que a escola e o DT podem ajudar os pais e os EEs a acompanharem melhor a vida escolar dos seus educandos (92,3%) (cf. anexo “Quadro A14”).

Também os professores do 6º F entrevistados partilham a ideia de que a colaboração entre a escola e a família promove o sucesso académico e salientam o seu contributo na resolução dos problemas que possam ocorrer.

Eu acho que, se a família colaborasse bem com a escola, o insucesso escolar diminuía imenso. (E2 Prof Telma, § 109)

A vantagem é a ajuda na resolução dos problemas, porque sem a família não se consegue resolver a maior parte dos problemas. Não se resolve. E, portanto, se os pais vêm à escola, vai facilitar a tarefa do DT. (E2 Prof Eugénia, § 77)

Estas concepções de Diana, secundadas pelos EEs, alunos e professores referidos, encontram paralelo num dos princípios fundamentais da teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (Sanders & Epstein, 1998), segundo o qual determinados objectivos, entre os quais o sucesso académico, são do interesse mútuo da escola, da família e da comunidade e são mais eficazmente atingidos através da acção coordenada dessas instituições, determinando uma sobreposição das suas áreas de influência sobre o desenvolvimento e a educação da criança (*idem*). Essa sobreposição traduz-se na coincidência de mensagens acerca da importância da escola e do investimento no trabalho escolar (Epstein, 1997a) e otimiza os esforços de apoio aos alunos/educandos. Também o princípio triádico do modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1987) faz depender, da existência de relações entre os diferentes contextos (neste caso, a escola e a família) e da sua natureza, a capacidade de cada contexto para promover eficazmente o desenvolvimento da criança.

A oportunidade e a qualidade da comunicação são dois pressupostos que Diana, à semelhança de diversos autores (Adams & Christenson, 2000), considera subjacentes ao desenvolvimento e ao sucesso da colaboração entre a escola e a família. Partindo desta ideia, ela advoga que os contactos com os EEs não devem ficar circunscritos ao DT, sugerindo o seu alargamento a todos os professores, em situações informais, como por exemplo apresentações de trabalhos dos alunos ou convívios. Percepções mútuas mais

positivas são favorecidas, na sua opinião, visto que “ o facto de [estarem] todos juntos num ambiente informal permite que as pessoas se conheçam como pessoas, e sem assumirem o papel que assumem diferenciado.” (E2 DT, Secção 17, §s 165-167).

A importância que a DT atribui à melhoria das percepções mútuas de professores e EEs deixa transparecer a consciência de alguns dos factores de afastamento entre a família e a escola a que a literatura se refere: percepções negativas do interesse parental na vida escolar das crianças, por parte dos professores (Villas-Boas, 2001), concepções negativas face à escola e aos professores, por parte dos EEs (Sanders & Epstein, 1998). Tais concepções encontram suporte na tradição de separação entre a família e a escola, que promove o afastamento das duas instituições.

A escola, em termos culturais, é dos professores e dos alunos. (...) O que se passa na escola é com os professores, com os alunos e com os funcionários. Mais com os professores, não é? E esta é a ideia e a imagem que sai. E enquanto não se cortar um pouco com esta ideia e esta imagem, as coisas não vão modificar. (E1 DT, §s 786 a 791)

Diana acrescenta que a responsabilidade por esta imagem cabe, em grande parte, à escola, particularmente à forma como ela comunica com os EEs: “Essa imagem às vezes salta através do próprio DT e da forma como o DT está, da forma como o DT comunica” (E3 DT, § 106). Como consequência, os pais sentem-se afastados ou interiorizam que não têm qualquer papel a desempenhar dentro dos portões da escola, o que dificulta o estabelecimento de uma relação de colaboração: “Muitas vezes [para] os próprios pais a imagem que salta da escola é ‘Nós só estamos com eles do portão para fora. Portanto, lá dentro há quem se encarregue deles.’” (E3 DT, § 106)

A tradição de separação entre a família e a escola surge, na literatura (Villas-Boas, 2001; Diogo, 1998; Marques, 1997b), como um dos grandes obstáculos à colaboração entre as duas instituições, que acaba por colocar os pais à margem da escola, particularmente nas famílias desfavorecidas ou com culturas diferentes da dominante.

À semelhança de Epstein (1997a), que enfatiza a comunicação de carácter predominantemente negativo que a escola estabelece com os pais como sendo um obstáculo à sua aproximação, Diana sustenta que esse tipo de comunicação contribui, inclusivamente, para fomentar a demissão dos EEs relativamente ao acompanhamento da vida escolar dos seus educandos.

Outras dificuldades é irem à escola e ouvirem sempre dizer mal dos filhos. Essa, para mim, ainda é a maior dificuldade. Normalmente os pais só recebem cartas da escola quando há algum problema. (...) Portanto, quando os pais já sabem que, por norma, vem problema, e já têm em casa possivelmente situações muito complicadas e, em alguns casos, até dramáticas, aí

pensam que vão enfrentar mais um problema e muitas vezes não os querem enfrentar. E daí, desistem. Desistem de ir à escola, desistem de acompanhar os filhos, desistem de muita coisa.” (E1 DT, Secção 14, §s 112 a 121).

A dificuldade de compatibilizar a vida profissional com as idas à escola é outro dos obstáculos que a DT reconhece colocar entraves à colaboração entre a família e essa instituição. Também a literatura aponta este obstáculo e Diogo (1998) lembra mesmo não existirem instrumentos legais que viabilizem a participação dos EEs em reuniões nas escolas durante os seus horários laborais. Aprofundando a dificuldade de compatibilização do quotidiano dos EEs com as idas à escola, Diana avança que a realização de reuniões em horário pós-laboral não constitui uma forma completamente eficaz de resolver o problema, por colidir com a hora de fazer o jantar e dar apoio aos filhos. Esta concepção da DT surge igualmente na literatura. Diogo (*idem*) fala do modo de vida urbano, com muito tempo perdido em deslocações entre a casa e o trabalho, dificultando a colaboração entre a família e a escola.

O 6º F é uma turma com um elevado nível de colaboração dos EEs com a escola, apesar de a sua composição sócio-económica e cultural apresentar uma grande diversidade e, dessa forma, apontar, à partida, para a possibilidade de existência de diversos obstáculos a um tão elevado nível de participação parental. Para a maior parte dos alunos e EEs (77,8%), Diana tinha já sido a DT no ano anterior pelo que a consciência que ela denota dos factores que dificultam a colaboração entre a família e a escola e as estratégias que aponta para eliminar ou atenuar o problema poderão estar na origem desse elevado envolvimento. Com efeito, é curioso verificar que os EEs identificam poucos obstáculos à sua participação na vida escolar dos seus educandos. Surgem apenas atribuições de dificuldades à falta de tempo para conciliar a vida profissional, a vida doméstica (a maior parte dos EEs pertence ao sexo feminino) e as idas à escola. Da parte de um aluno, com experiência anterior de outros DTs, existe a única atribuição dissonante neste grupo, isto é, ele adianta que muitos pais não vão à escola com receio de ouvirem dizer mal dos filhos, ressalvando, contudo, que esta explicação se aplica noutras turmas e não na sua. Estas percepções das dificuldades condizem com a atribuição de uma grande importância à colaboração entre a escola e a família, já apontada anteriormente, e que, como vimos, é perfilhada por pais, alunos e professores. Tal como os EEs e os estudantes, também a maior parte dos docentes trabalhou com esta turma e com Diana como DT no ano anterior, pelo que a experiência

de trabalho conjunto e de uma colaboração estabelecida entre a escola e a família bem sucedida pode estar na base destas concepções.

Para a DT, o facto de muitos pais não se deslocarem à escola não equivale, necessariamente, a desinteresse da sua parte pela vida escolar dos filhos. Ela encontra, na dificuldade do seu quotidiano, nos problemas graves com que se debatem no dia-a-dia e nas limitações impostas pelos horários de trabalho, algumas das causas desse afastamento. Esta concepção de Diana contrasta com a tendência que diversos autores (Villas-Boas, 2001; Silva, 1997b) reconhecem na classe docente para atribuir o não envolvimento dos EEs na escola ao seu desinteresse pela educação dos filhos. Diana imputa mesmo à escola a principal responsabilidade por este afastamento, cabendo-lhe, por conseguinte, promover a aproximação e a colaboração entre a escola e a família.

A escola é muito responsável pelo afastamento que tem para com os pais e eu gostava que isso fosse diferente. (...) Todos nós ganhamos, porque sabemos que um trabalho que é desenvolvido num lado ou uma aposta que é feita tem continuidade em casa. (...) Portanto é um trabalho que eu entendo que é muito mais valioso, muito mais consistente, se for feito por vários agentes. (E3DT, Secção 0, § 106)

Em síntese, uma vez mais, a importância da qualidade da comunicação, Diana manifesta a convicção de que “Se a escola os acolher de uma forma agradável, são raros os casos dos pais que rejeitam esse acolhimento e que não o aproveitam.” (E1DT, Secção 31, §§ 315 a 317).

Esta concepção de Diana encontra paralelo em diversos autores que sustentam a ideia de que à escola cabe a principal responsabilidade no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família (Estrela & Villas-Boas, 1997; Funkhouser & Gonzales, 1997; Silva, 1994). Para Silva (1994), sendo a relação entre culturas uma relação de poder e tendendo a escola a representar a cultura socialmente dominante, deve ser ela a dar os primeiros passos nesse caminho. Estrela e Villas-Boas (1997) e Funkhouser e Gonzales (1997) enfatizam a necessidade de a escola não esperar que o envolvimento da família se processe de uma forma espontânea e, conseqüentemente, promoverem oportunidades de encontro e iniciativas diversificadas. Tal como estes dois últimos autores, Diana reforça a importância de a escola criar um ambiente em que os EEs se sintam bem recebidos e encorajados a participar e a manifestar as suas preocupações e opiniões.

Em suma, toda a intervenção de Diana enquanto DT tem subjacente a sua concepção de que a colaboração entre a escola e a família é fundamental para alcançar os

objectivos comuns de contribuir para a felicidade, para o desenvolvimento e para o sucesso educativo e académico das crianças e dos jovens. Esta visão parece-nos próxima das perspectivas teóricas, nomeadamente daquilo que é enunciado no quadro da teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (Sanders & Epstein, 1998). Diana manifesta consciência de diversos factores que podem contribuir para um afastamento entre as duas instituições e de que à escola compete o primeiro passo na promoção da colaboração entre elas, através da melhoria da qualidade da comunicação e da criação de oportunidades de colaboração, que se devem alargar a todos os professores e não só aos DTs. Esta consciência leva-a a afirmar que a não ida dos EEs à escola não implica necessariamente desinteresse da sua parte e a defender a criação de oportunidades diversificadas de colaboração que permitam a ultrapassagem dos obstáculos com que as famílias se deparam. Daqui decorre a responsabilidade que atribui à escola no envolvimento das famílias, particularmente na comunicação que com elas estabelece, defendendo a criação de uma diversidade de oportunidades de colaboração e enfatizando a adequação da comunicação como um factor determinante de aproximação.

4.4 Concepções acerca do papel da direcção de turma na colaboração escola-família

Neste ponto centraremos a nossa análise nas concepções de Diana acerca do papel da direcção de turma no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família. Em primeiro lugar, começaremos por analisar as condições de exercício deste cargo que ela considera serem fundamentais para que ele possa favorecer a colaboração entre essas duas instituições. Depois analisaremos as funções que Diana atribui ao director de turma, verificando como elas se traduzem na sua prática no 6º F. Paralelamente serão apresentadas concepções de professores, alunos e EEs da turma e algumas das suas percepções acerca do desempenho de Diana no cumprimento dessas funções. Por fim, apresentaremos os resultados das questões sobre as funções do DT do primeiro questionário aos EEs e aos alunos.

4.4.1 O cargo de direcção de turma no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família

Como já foi referido anteriormente, a direcção de turma é, para Diana, “um dos cargos mais importantes a seguir aos órgãos de gestão da escola (...), um dos cargos mais importantes que os professores têm para desempenhar, em termos de acompanhamento dos alunos, de organização de todo o processo de acompanhamento dos alunos e de aprendizagem.” (E1 DT, Secção 1, §s 5 a 9). O DT é também “o elo de ligação privilegiado da escola com os pais” (E1 DT, Secção 36, §s 346 a 348), o que o torna num cargo com grandes potencialidades para estabelecer uma relação de colaboração com a família.

Diana aponta duas condições, em particular, para que o cargo de DT possa contribuir para a promoção de uma boa relação com a família: a necessidade de os pais sentirem que os seus filhos são bem acompanhados na escola e o estabelecimento de relações interpessoais adequadas e positivas entre o DT e os EEs. Para tal, o DT, além de ser o DT e um professor, deve ser um companheiro e um amigo dos alunos e preocupar-se com o tipo de relações que estabelece com os EEs, mostrando-lhes que podem confiar nele para cuidar dos seus filhos na escola e desenvolvendo relações de amizade com eles. Não é este o entendimento da generalidade dos professores e dos órgãos de gestão, nem a prática corrente dos DTs. Os critérios frequentemente adoptados para a selecção dos DTs, as exigências do cargo e as limitações do seu exercício levam a que ele seja cumprido com um pendor mais burocrático. Disto tem consciência a DT que, assumindo a sua diferença, considera que a forma como entende o cargo é que o torna nesse espaço privilegiado de envolvimento da família:

Acho que é um espaço privilegiado (...) se o DT assumir o papel que eu assumo enquanto DT (que é discutível, provavelmente, por alguns), se o DT assumir o papel de ser, além de professor, ou muito para além de ser o professor daqueles miúdos, ser um companheiro e um amigo, e se der grande importância ao tipo de relações que se criam também com os pais, que sabem (...) que têm na escola uma pessoa que cuida (que cuida, entre aspas, há vários cuidados a ter, não é?) que cuida dos filhos e que pretende (Por que não?) criar relações de amizade com os pais. (E1 DT, Secção 38, §s 366-374)

Desenvolvendo a primeira condição apontada, Diana sustenta que o bom exercício, pelo DT, das suas atribuições de acompanhamento dos alunos é fundamental no desenvolvimento da confiança que os EEs podem vir a depositar nele, tendo implicações na eficácia da colaboração entre a família e a escola. Esse acompanhamento não se baseia numa substituição ou numa separação entre a família e a escola,

implicando antes o pressuposto de que a família desempenha um papel fundamental no processo educativo, pelo que a sua vinculação positiva ao acompanhamento escolar é muito importante.

Com os EEs funciona muito bem a ideia... (...) o eles saberem que está sempre aqui alguém, na escola que, de forma alguma se quer substituir à mãe ou ao pai, ao tio ou à avó ou ao EE, mas eles saberem que, aqui na escola, existe alguém que está atenta aos problemas dos filhos deles. É isso que eles querem saber. Querem sentir confiança e eu acho que, de certa forma, eles sentem isso. (E3DT, § 87)

Esta concepção é perfilhada por EEs, para quem o facto de os pais saberem que os filhos estão em segurança lhes transmite confiança no professor que os acompanha, neste caso o DT.

O acompanhamento dos alunos, primeiro. O ela estar ali quando eles têm qualquer coisa, porque eu acho que, no fundo, ela está a fazer quase como que a vez dos pais aqui, na escola. O tentar cativá-los, o tentar [fazer] com que eles se abram com ela se tiverem aqui algum problema na escola, tentar resolvê-lo. E eles sabem que têm aquele apoio, não é?, porque se precisarem de qualquer coisa, eles vão ter mesmo com ela e abrem-se com ela. Isso é um dos grandes factores que eu acho que é bom num DT. (E2 EE Marina, § 189)

A figura de referência que Diana procura ser para os alunos (“a mãezinha que eles precisam lá na escola” - E1 T, Secção 2, § 23), e que os EEs manifestam apreciar, corresponde ao exercício de um papel que visa ultrapassar a descontinuidade estrutural entre a família e a escola, enunciada por Silva (1994), e que se traduz no facto de a criança na família ser considerada como uma pessoa especial, ao passo que na escola é um elemento da categoria “aluno”. Diogo (1998) salienta a importância do DT na ultrapassagem desta descontinuidade, contrapondo, à relação mais impessoal e centrada nos objectivos programáticos, que os professores tendem a estabelecer com os alunos, a relação mais pessoalizada e emocional que o DT deve valorizar, centrando-se no desenvolvimento afectivo de cada uma das crianças, considerando-as em primeiro lugar como pessoas e só depois como elementos de um grupo (a turma). Os dados recolhidos permitem-nos concluir que o DT estabelece, com cada um dos seus alunos, a relação diática que Bronfenbrenner (1987) considera ser um factor privilegiado de desenvolvimento, pelo envolvimento afectivo de que se reveste. Paralelamente facilita a qualidade do funcionamento de tríades, isto é, de estruturas interpessoais maiores, envolvendo, por exemplo, os restantes professores. Bronfenbrenner (*idem*) chama a atenção para a importância da qualidade da participação dos elementos envolvidos nas tríades para que a díade possa funcionar como um contexto eficaz de desenvolvimento. A direcção de turma é, por conseguinte, um cargo com potencialidades para estabelecer

uma relação individualizada com cada aluno que, por sua vez, favorece uma relação de colaboração entre a família a escola, e, por outro lado, para envolver os professores do conselho de turma num trabalho que tenha em conta os aspectos individuais de cada um desses alunos, sem o que as potencialidades referidas podem ficar comprometidas. O DT tem, por conseguinte um papel importante na garantia do funcionamento do princípio triádico na relação entre as pessoas no contexto “escola”, mas também na relação entre os contextos “escola” e “família”.

A segunda condição referida por Diana, o cuidado com a comunicação e o relacionamento interpessoal estabelecido com os EEs, encontra confirmação na literatura. As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal dos professores são apontadas por diversos estudos como desempenhando um papel de relevo no sucesso ou insucesso das relações com a família (Villas-Boas, 2001; Ivey & Gluckstern, 1977; Henderson *et al.*, 1994). A importância da empatia é destacada por diversos autores (Villas-Boas, 2001; Ivey & Gluckstern, 1977b). Consequentemente, o DT deve cuidar particularmente da forma como comunica e se relaciona com os pais.

Estas condições pressupõem uma terceira, implícita no cuidado com que Diana estabelece o seu relacionamento com cada EE e com cada aluno. Trata-se de uma postura de aceitação da diferença e de respeito pela cultura das diferentes famílias (“Tanto faz a pessoa que tem muitos estudos como aquela pessoa que tem a 4ª classe. Ela trata a pessoa da mesma forma. E acho que isso é bom.” - E2 EE Marina, § 153).

Resumindo, Diana considera que o cargo de direcção de turma pode contribuir muito para o estabelecimento de colaboração entre a escola e a família, desde que seja exercido respeitando três condições: (a) o DT deve proporcionar um acompanhamento estreito aos alunos, tornando-se uma figura de referência para eles e uma garantia de segurança para os EEs; (b) o DT deve cuidar particularmente das relações interpessoais e da qualidade da comunicação que estabelece com os EEs; e (c) o DT deve respeitar as diferenças individuais e culturais dos alunos, dos EEs e das famílias.

A forma como Diana encara o cargo de DT, além desta importância no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família, implica um entendimento particular das suas funções, que será analisado em seguida.

4.4.2 Funções do DT

Neste ponto analisaremos as concepções de Diana acerca das funções do DT, debruçando-nos sobre quatro vertentes: o seu papel de coordenação das actividades do conselho de turma e do projecto curricular de turma, as suas funções relativamente aos alunos, as funções relativas aos professores e, por fim, as funções relativas aos EEs. Em seguida apresentaremos os resultados das questões relativas às funções do DT do primeiro questionário feito aos alunos e aos EEs.

Coordenação do conselho de turma e do projecto curricular de turma

Diversos diplomas legais (Estatuto do Aluno, Decreto Regulamentar n.º 10/99) atribuem ao DT a responsabilidade pelo acompanhamento dos alunos na sua vida escolar, pela coordenação da intervenção dos professores e pela dinamização do envolvimento da família em colaboração com a escola, com vista à integração dos alunos e ao sucesso educativo. Este conjunto articulado de funções é assumido por Diana:

No processo de orientação e acompanhamento dos alunos esteve sempre presente a intenção de criar condições para o desenvolvimento de um conjunto de acções que, em colaboração com os professores da turma e com a participação e envolvimento dos encarregados de educação, promovesse a integração dos alunos e o sucesso escolar. (Relatório DT 6º F, Secção 8, § 252)

O DT é responsável, dessa forma, pela coordenação das actividades do conselho de turma e do projecto curricular de turma. Diana perfilha a ideia de que este documento deve ser fruto de um trabalho colectivo, envolvendo todos os elementos do conselho de turma, a fim de corresponder às necessidades dos alunos e de ser um documento orientador da acção. Nota-se a sua intencionalidade em evitar que a pressão imposta pelas exigências legais dê lugar à burocratização da intervenção do conselho de turma. As suas preocupações na elaboração projecto curricular estão claramente expressas:

Que não fosse um documento só escrito, que ficasse no armário, na gaveta (...). Que fosse um documento facilmente operacionalizável. Que toda a gente se identificasse com ele. E que tentasse resolver os problemas que foram identificados em termos da turma. (E2 DT, Secção 1, §s 3-6)

Diana considera também que, para adequar actividades, estratégias e métodos de trabalho à situação da turma e de cada aluno, é necessário conhecer bem os alunos. O recurso a diversas fontes de informação, instrumentos e técnicas (relatórios, fichas biográficas, registos de avaliação, entrevistas, testes sociométricos, fichas de registo

comportamental e observação directa) permitiu-lhe obter um conhecimento mais aprofundado da turma e de cada um dos seus elementos.

Sem esse conhecimento dificilmente poderia prestar-lhes o apoio de que precisavam, detectar dificuldades de aprendizagem, estabelecer prioridades de actuação, definir estratégias de intervenção e dinamizar actividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo-turma e da especificidade de cada aluno. (Relatório DT 6º F, Secção 8, § 263)

Para coordenar o trabalho dos professores e conseguir que o conselho de turma actue de forma colectiva, Diana sustenta que é fundamental conhecer as suas preocupações e as perspectivas, tendo, o projecto curricular, que traduzir esse sentir colectivo e indicar caminhos assumidos e partilhados por todos. Desta forma, manifesta ter tido a intenção de, enquanto coordenadora desse projecto, estar atenta às intervenções dos professores, nas reuniões que antecederam a sua elaboração, a fim de recolher ideias e sugestões (“tudo aquilo que os professores disseram nessas reuniões ou nos conselhos de turma, eu apanhei as ideias e pu-las no papel de uma forma mais simples.” - E2 DT, §s 27 e 28).

No que se refere aos EEs, a DT procurou estar atenta às suas preocupações e sugestões, que foi recolhendo, desde o fim do ano lectivo anterior, visto ter sido já directora da turma no 5º ano: “tudo aquilo que foi feito e que foi proposto no âmbito do Projecto Curricular de Turma foi com conhecimento dos pais e com a participação deles. Portanto, as coisas não surgiram impostas, foram negociadas.” (E3 DT, § 102).

O Projecto Curricular, resultante deste processo, é avaliado positivamente pelos professores (“(...) o projecto curricular está muitíssimo bem organizado.”, E1 Prof Inês, § 140) e pela representantes dos EEs, que considera existir uma “organização do currículo (...) muito direccionada para o bom desempenho dos alunos” e para “a colaboração entre os próprios professores” (E1 RepEEs, Secção 7, §s 56-58).

Dos testemunhos recolhidos, deduz-se ter havido sucesso na construção e na aplicação do projecto curricular do 6ºF de uma forma participada pelos professores, pelos alunos e pelos EEs. Ao seu papel institucional de coordenação desse processo, Diana acrescenta uma forma particular de exercer este papel, que favorece a participação articulada e empenhada dos diversos intervenientes nesta turma. O seu permanente cuidado em ouvir os outros e em estar atenta às suas preocupações e expectativas permite-lhe conhecê-los de forma aprofundada e delinear propostas com que todos se possam identificar. A preocupação de fomentar uma participação activa de

todos os intervenientes nas reuniões favorece a partilha de opiniões e uma definição de objectivos e de estratégias assumidos por todos.

(...) no fundo, ela concentra a informação dos professores, relativamente àquela turma, e de todos os alunos da turma. Porque cada professor tem conhecimento da turma, mas ela consegue ter, não só da turma, como também dos professores. E [isso é importante] para criar e orientar algumas actividades, de forma a melhorar a relação aluno-professor, a relação aluno-escola e a relação também pais-escola, pais-professores, através dessas actividades, dos convívios, dessas apresentações dos trabalhos dos miúdos. (E2 RepEEs, § 118)

Em conclusão, Diana sustenta que o projecto curricular de turma deve ser um documento orientador da acção do conselho de turma e deve corresponder às necessidades dos alunos. O DT, responsável pela coordenação do conselho de turma na elaboração e na aplicação desse documento, deverá promover a participação de alunos, professores e EEs em todo o processo, para que o projecto curricular de turma resulte de negociação e seja facilmente operacionalizável.

A forma como Diana entende as funções do DT relativamente a alunos, professores e EEs e como as executa joga um papel fundamental no desempenho eficaz desta coordenação. As suas concepções acerca das atribuições do DT relativamente a cada um desses sectores e o seu desempenho são analisados em seguida, com maior destaque para o sector dos EEs.

Funções relativas aos professores

As funções do DT relativamente aos professores que Diana mais valorizou e procurou exercer foram a coordenação das actividades do conselho de turma; a recolha, organização e transmissão de informações importantes para que os professores pudessem conhecer melhor os alunos; a recolha frequente de informações sobre os alunos, junto dos professores, para serem transmitidas aos EEs; e a coordenação de algumas importantes tarefas de natureza pedagógica:

Com a colaboração dos professores foi possível detectar dificuldades e propor medidas de apoio pedagógico, definir e homogeneizar critérios de actuação, seleccionar e adoptar estratégias de diferenciação pedagógica, realizar actividades do interesse dos alunos e desenvolver projectos de natureza interdisciplinar. (Relatório DT 6º F, Secção 8, § 272)

O envolvimento dos professores e a coordenação da sua actuação foram aspectos a que Diana deu destaque, com vista a conseguir a realização de um trabalho em equipa.

Primeira preocupação: envolver todos os professores da turma, mas de uma forma activa. Essa foi a preocupação, desde o início do ano, que acho que foi uma mensagem que consegui claramente passar e que foi muito bem aceite, na generalidade. Tive sorte, acho que tive sorte

no grupo de professores que se disponibilizaram para trabalhar comigo e que fez um excelente trabalho.” (E3DT, § 51)

Esta colaboração dos professores não é fácil de se conseguir. Trata-se de uma classe em que cada um se habituou a trabalhar sozinho, no isolamento da sua sala de aula. A própria DT o reconhece, afirmando que o habitual é cada professor esperar que o DT, enquanto coordenador, “coordene” sozinho e faça todo o trabalho: “(...) aquilo que é muito habitual fazer-se: *És o DT, és o responsável, és o coordenador de tudo o que se passa na turma, portanto, faz tu.*” (E3 DT, § 53). A esta dificuldade acrescem as que existem no relacionamento interpessoal e que obrigam o DT a exercer, algumas vezes, o papel de moderador de conflitos entre os professores, como salienta a professora Eugénia:

E muitas vezes [o DT é um] moderador, não é? Porque não é fácil trabalhar em alguns conselhos de turma. E com frequência aparecem assim situações delicadas e o papel do DT aí torna-se muito difícil. Realmente o DT tem que tentar dar a volta para evitar muitos conflitos que acontecem frequentemente (por uma questão de feitios, de formas de pensar diferentes), que acontecem em muitos conselhos de turma, não é? E que, se não se sabe dar a volta, pode estar tudo estragado. (E2 Prof Eugénia, § 114)

Não pondo em causa a qualidade dos professores que constituíam o conselho de turma do 6º F, reconhecida por Diana, não se pode, no entanto, atribuir apenas à sorte a colaboração que existiu entre todos. Para essa colaboração contribuiu o trabalho desenvolvida pela DT, enformado pelos princípios em que acredita e pelas estratégias que adoptou. Correção no relacionamento, disponibilidade e rigor parecem ser características da sua forma de trabalhar com os professores. Por um lado, Diana procura estar sempre atenta às suas necessidades e disponível para os apoiar, facilitando o trabalho em equipa: “acho que tenho tido uma grande preocupação na relação com os professores, no fornecimento dos materiais de apoio” (E1 DT, Secção 90, §§ 926-928); “eu estou atenta, muito atenta, ao que é que se faz, ao que é que os professores que estão a dar Estudo Acompanhado propõem nas aulas deles. Dou toda a minha colaboração.” (E1 DT, Secção 16, §§ 156-158). Os professores reconhecem e apreciam esse apoio. A professora Eugénia, por exemplo, atribui a colaboração dos professores conseguida por Diana ao apoio que ela lhes dá, que se traduz, entre outras, da seguinte forma: “Olha, por exemplo, nomeadamente até fornecer material quando nos pede ajuda para alguma coisa” (E2 Prof Eugénia, § 124). Por outro lado, tendo consciência da dificuldade de gerir um trabalho de equipa, procura criar condições para que ele se faça, através da exigência de rigor no comportamento e no relacionamento interpessoal de todos os

professores nas reuniões e da responsabilização de cada um pelos seus actos e pelas suas afirmações. Este procedimento, pouco comum entre os professores, não é fácil de manter, exigindo um pulso muito firme. Diana reconhece que esta postura lhe tem custado alguma incompreensão no início do relacionamento com alguns colegas. No entanto, ao fim de algum tempo de trabalho conjunto, eles acabam por aceitar e compreender a justeza desta actuação, ao verificarem que este rigor da DT se traduz também num forte apoio aos colegas.

Com os professores, normalmente eu sou um bocadinho “de gancheta”. Procuo ser muito disciplinada nas reuniões. Às vezes tomo atitudes pouco pacíficas (Pouco pacíficas, não. Pouco populares.), (...) e “O que é, é. O que não é, não é. E então se não é, porquê? (...) Não é por causa só de dizer o que é que eu gosto e o que é que me apetece, não senhor. Faz favor, faz esse registo na acta.”. E as pessoas não aceitam bem estas coisas. Mas depois começam a conhecer e entram aqueles aspectos da partilha de ideias, de opiniões, de materiais, de saberem que eu estou lá em termos éticos. Também tenho esse tipo de preocupações, e acho que as pessoas gostam. Sentem-se seguras, confiantes e... e gostam, gostam de trabalhar comigo. (EIDT, Secção 94, §s 975 a 984)

O trabalho em equipa requer uma comunicação, uma partilha de informação e uma aferição de estratégias constantes entre todos os seus elementos. Se esta partilha passa apenas pela realização de reuniões formais, o funcionamento da equipa burocratiza-se e não é suficientemente ágil. Por outro lado, os professores ficam excessivamente sobrecarregados, tendo a acrescer às aulas das diversas turmas que leccionam um número elevado de reuniões. Torna-se necessário encontrar formas alternativas de gerir o trabalho da equipa formada pelos professores de cada turma. Diana chama a si essa tarefa, utilizando estratégias mais informais de circulação da informação, não obstante elas poderem, por vezes, implicar um esforço acrescido para si própria. Os intervalos, na sala de professores, são muitas vezes utilizados para uma conversa breve com um ou vários colegas ou para acertar estratégias; a procura de um colega à saída da sua aula pode ser a ocasião mais adequada para pedir ou fornecer determinadas informações.

Para além das reuniões de conselho de turma, estabeleci um círculo mais informal de comunicação, que permitiu prestar um maior apoio na resolução dos problemas surgidos no dia a dia e mantê-los informados sobre a situação da turma em geral e sobre os alunos em particular. (Relatório DT 6º F, Secção 8, § 270)

Subjacente a esta intervenção de Diana junto dos docentes, está a sua concepção das funções dos professores de uma turma, abrangendo duas vertentes distintas mas articuladas: o trabalho do professor na sala de aula e o trabalho da equipa de professores da turma. Da intervenção do DT depende, em grande parte, que a primeira vertente não se torne exclusiva e que a coesão dessa equipa seja garantida. Para a conseguir, o DT

precisa de possuir diversas competências, das quais se destacam três tipos: competências de relacionamento interpessoal, competências de comunicação e competências de condução de reuniões. Todas elas marcam presença no trabalho de Diana, de acordo com diversos testemunhos recolhidos e já apresentados.

Em síntese, Diana adianta como funções principais do DT relativamente aos professores o seu envolvimento no trabalho do conselho de turma, enquanto equipa; a coordenação desse trabalho; e a recolha e circulação de informações acerca dos alunos entre os professores e a família. Às dificuldades que habitualmente se colocam no envolvimento dos professores num trabalho colectivo – tradição de trabalho solitário, por parte do DT, por um lado, e de cada professor, por outro lado; dificuldades de relacionamento interpessoal entre os docentes, chegando, por vezes, ao nível do conflito – Diana contrapõe uma intervenção com características bem vincadas: correcção no relacionamento com os colegas; manifestação de disponibilidade; prestação de todo o apoio necessário; desburocratização e agilização do funcionamento do conselho de turma através de meios informais de circulação de informação e de articulação do trabalho, garantidos por si própria junto dos outros docentes.

Funções relativas aos EEs

A actividade do DT relativamente aos EEs, de acordo com Diana, deve centrar-se na promoção de “corresponsabilização, envolvimento e participação na vida escolar dos educandos.” (Relatório DT 6ºF, Secção 8, § 274). Este objectivo implica, para ela, o desempenho de uma variedade de funções que agrupámos em duas categorias: (a) chamar os EEs à escola e promover a colaboração entre a escola e a família; e (b) manter os EEs informados acerca da escola e da vida escolar dos seus educandos e servir de elo de ligação entre os EEs e os professores.

(a) Chamar os EEs à escola e promover a colaboração entre a escola e a família

Chamar os pais à escola é uma função a que Diana atribui uma enorme importância, em consonância com as suas concepções acerca dos obstáculos que afastam a família da escola (cf. Cap. 4.3.). Assumindo que a responsabilidade da aproximação cabe mais à

escola, enquanto DT ela procura analisar os problemas que afastam cada EE e encontrar formas de aproximação.

Portanto, quando os pais [são chamados à escola] já sabem que, por norma, vem problema, e já têm em casa possivelmente situações muito complicadas e, em alguns casos, até dramáticas, aí pensam que vão enfrentar mais um problema e muitas vezes não os querem enfrentar. E daí, desistem. Desistem de ir à escola, desistem de acompanhar os filhos, desistem de muita coisa. E é com esses pais, em particular, que eu tenho mais cuidado. (E1 DT, Secção 14, §s 117-122)

A legislação especifica algumas situações em que os DTs têm que, obrigatoriamente, contactar com os EEs, por via postal, para os informarem acerca de determinados problemas (falta de assiduidade, probabilidade de retenção repetida, processo disciplinar) e os convocarem para uma reunião na escola. Esta via burocrática é, frequentemente, mal sucedida como meio de levar os pais à escola e tem ainda menos sucesso no seu envolvimento na resolução dos problemas, havendo, contudo, muitos DTs que a ela se atêm. Diana cumpre as formalidades legais, mas não se fica por aí. É criativa e recorre a uma diversificação de estratégias, procurando adequá-las aos EEs visados e à especificidade da situação. Para chamar os EEs à escola e promover a colaboração entre ambos, utiliza diferentes meios: cartas convidando-os a comparecerem num atendimento, telefonemas, incentivo aos próprios alunos para motivarem os pais a irem conhecê-la. Está particularmente atenta à adequação da linguagem que utiliza e à manifestação de disponibilidade para atender os EEs em horas convenientes para eles. Preocupa-se ainda em mostrar que pretende estabelecer contactos de natureza positiva, em que não tem como objectivo acusar ou penalizar os alunos.

A análise do trabalho desenvolvido por Diana com os EEs revela uma grande diversidade de oportunidades e de estratégias de envolvimento dos pais, na esteira do que diversos autores (Marques, 2001; Carvalho, 2000; Epstein, 1997a) apontam como sendo uma característica fundamental dos programas de colaboração escola-família, a fim de corresponderem à diversidade de interesses das famílias. Assim, no 6^a F, entre outras, foram promovidas as seguintes actividades, que serão analisadas noutros pontos deste capítulo: formação de pais, no domínio da saúde e do rendimento escolar, com o apoio da Unidade Local de Saúde, e no domínio de estratégias tutoriais de acompanhamento do estudo em casa, em reuniões dinamizadas pela própria DT; convívios de alunos, pais e outros familiares e professores, com a apresentação de trabalhos feitos pelos alunos nas aulas, principalmente de Área de Projecto; adopção de

estratégias de controlo do comportamento e de atitudes dos alunos nas aulas, que implicavam o autocontrolo e registo desses comportamentos e atitudes pelos próprios alunos e sua comunicação aos EEs através da caderneta, a fim de estes poderem reforçar e dar continuidade às medidas definidas previamente em conselho de turma.

No entanto, chamar os pais à escola não basta. Se a sua ida não se revelar proveitosa, provavelmente não será repetida. A ida à escola deve traduzir-se numa real oportunidade de comunicação em dois sentidos e de colaboração na resolução dos problemas sentidos pelos EEs. A chamada dos pais à escola deve estar integrada num programa que garanta uma diversidade de oportunidades de colaboração, suficientemente abrangente para corresponder às características e às necessidades de todas as famílias (Davies, 1996). Estas condições notam-se no trabalho de Diana com os EEs. A qualidade da informação, o interesse da DT pelos alunos, o apoio da DT ao acompanhamento dos EEs aos seus educandos, a formação de pais – estes são alguns dos motivos que os EEs do 6º F sentem justificar a sua ida à escola.

A forma como ela nos incentiva a chegar perto dos filhos. A forma como ela nos cativa. No fundo é isso. A forma como ela nos passa as informações. A forma como ela se preocupa com eles, os nossos filhos. E pronto, acaba por nos transmitir um bocado o chamar-nos à escola. (E2 EE Celina, § 135)

O assunto [das reuniões] não é só relacionado com a entrega de trabalhos, assim como ela tenta focar algumas coisas que se passam a nível geral e a nível do nosso quotidiano, e problemas muito concretos para nós também sabermos como devemos lidar, muitas vezes, com eles, não é? E isso eu acho que ajuda muito e isso é uma maneira também de cativar os pais a vir cá. (E2 EE Marina, § 149)

(b) Manter os EEs informados acerca da escola e da vida escolar dos seus educandos e servir de elo de ligação entre os EEs e os professores

Informar os EEs acerca da escola e da vida escolar dos seus educandos é uma função da direcção de turma, que Diana valoriza muito e a que os EEs atribuem uma importância fundamental. Por conseguinte, é uma função que merece uma análise cuidada.

É frequente a informação entre a escola e a família ser processada apenas num sentido: escola-família. Tal não é o entendimento nem a prática de Diana, que se preocupa em transmitir informações aos EEs e em ouvir o que estes consideram importante ser do seu conhecimento ou que deve ser transmitido aos professores ou a

outra entidade da escola. Os EEs e os próprios alunos manifestam opinião idêntica à de Diana.

E [a DT] informa [os pais], porque acho que o que os pais mais querem é saber como é que os seus filhos estão na escola, e a directora de turma faz isso sempre que pode. (E2 Alice, § 127)

E o próprio relacionamento com os pais também, não é?, o tentar transmitir aquilo que nós pensamos que deve ser transmitido para os outros professores. (E2 EE Marina, § 189)

Diana considera que a qualidade da informação é um aspecto fulcral, pelo que tem uma grande preocupação com o conteúdo, com a linguagem e com a actualização dos dados junto dos professores.

(...) tenho por obrigação, também, pensar que [os pedidos de informação dos EEs] podem ocorrer. Portanto, como eles podem ocorrer a qualquer momento, seja qual for o EE, se as minhas preocupações são transmitir-lhes as informações que considero importantes, procuro estar informada, seja para que caso for. (E3DT, § 139)

Estes cuidados de Diana têm resultado numa informação de qualidade, como atesta a representante dos EEs, que afirma considerar “que a informação que tem passado tem sido boa” (E2 RepEEs, § 46). Também a professora Inês reconhece essa qualidade, à qual atribui, conjuntamente com a simpatia da DT, o facto de os EEs desta turma acorrerem à escola com mais frequência do que sucede na generalidade das turmas.

Eu acho que a DT tem a preocupação de estar sempre, sempre, sempre muito conhecedora da situação da turma, quer ao nível do aproveitamento, quer ao nível do comportamento. Portanto, em qualquer momento que um EE se dirija à escola, ela está sempre na posse de informações para lhe fornecer. Isto, por um lado. Por outro lado, dá-me ideia que ela recebe os EEs com uma simpatia tal, que qualquer um deles sabe que lhe vai ser dispensada toda a atenção necessária. Pronto, é isto mesmo. Por um lado sabe que vai receber informações e, por outro lado sabe que a DT o vai ouvir atentamente. (E1 Prof Inês, § 118)

Os meios utilizados por Diana para a transmissão da informação aos EEs são variados. Entre eles contam-se as cartas, os recados na caderneta, os atendimentos individuais, os telefonemas, as reuniões de EEs e os atendimentos individuais. Um aspecto comum a todos eles, para além da qualidade da informação, é a oportunidade. A informação é sempre atempada.

Acho que ela aí está sempre em cima do acontecimento e acho que é uma boa directora, porque nos informa. (E2 EE Edite, § 227)

Resumindo, Diana atribui particular importância à responsabilidade do DT em garantir a troca de informação entre a escola e a família, processada nos dois sentidos. O cuidado com o conteúdo (sempre actualizado) e a linguagem (adequada ao interlocutor) da informação são aspectos determinantes da sua eficácia. Diana atribui igualmente ao DT importantes responsabilidades na chamada dos EEs à escola e no estabelecimento de colaboração entre esta instituição e a família. A diversidade de meios e de

oportunidades a que Diana recorre tem subjacente a compreensão dos factores de afastamento a ultrapassar. Os contactos que ela, enquanto DT, estabelece com os pais têm diversas características importantes: objectivos bem definidos e garantia de utilidade para os EEs, adequação da linguagem ao(s) interlocutor(es), espírito positivo de resolução dos problemas, comunicação em dois sentidos (escola-EEs e EEs-escola).

Funções relativas aos alunos

O papel do DT relativamente aos alunos é, na perspectiva de Diana, muito abrangente e cobre o seu acompanhamento na escola a diversos níveis, que confluem na integração e na aprendizagem. No entanto, ela salienta que o DT não actua sozinho; ele é o coordenador de uma equipa de professores e procura criar condições para a realização de um trabalho exercido em colaboração pelos professores e pela família.

No processo de orientação e acompanhamento dos alunos esteve sempre presente a intenção de criar condições para o desenvolvimento de um conjunto de acções que, em colaboração com os professores da turma e com a participação e envolvimento dos encarregados de educação, promovesse a integração dos alunos e o sucesso escolar. (Relatório DT 6ºF, Secção 8, § 252)

Os dados recolhidos mostram que o acompanhamento dado por Diana aos alunos se desdobra em diversos aspectos: certificação da integração dos alunos na turma e promoção de bom relacionamento entre eles; promoção de atitudes e comportamentos correctos na sala de aula; resolução dos problemas do dia-a-dia dos alunos; atenção ao aproveitamento; prestação de cuidados básicos, como por exemplo verificação do tipo de alimentação dos alunos quando estão na escola. Por conseguinte, a relação do DT com os alunos não equivale à de um simples professor.

Ai ultrapassa muito a relação de professora. Ao estar atenta a tudo o que se passa com eles, embora não esteja presente em todos os momentos, mas estou atenta, não é? E se o relacionamento com os colegas é bom. Tento até, de certa forma, promover esse bom relacionamento. Às vezes verifico que eles não comem e tenho a preocupação também de ver o que é que ele comeu, o que é que não comeu, de o mandar ir ao bufete ou à cantina. É a mãezinha que eles precisam lá na escola. Portanto é muito para além da relação professora/aluno. (EIDT, Secção 2, §§ 17 a 24)

A promoção de bom relacionamento entre os alunos e de bom comportamento nas aulas é alvo de uma intervenção intencionalmente centrada na comunicação e no desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, que passam por uma actuação coordenada de todos os professores, nas suas aulas, e pela intervenção da DT, tanto nas suas interacções quotidianas com os alunos como nas aulas de Formação Cívica:

Preocupo-me muito agora, enquanto DT e na aula de Formação Cívica, com as atitudes e comportamentos dos miúdos na sala de aula, com a resolução de problemas do -a-dia e com todos os problemas sobre os quais os miúdos têm necessidade de conversar. Tento trabalhar com eles as formas de se expressarem, a comunicação dos miúdos, formas de interagir, o relacionamento interpessoal.” (E1DT, Secção 16, §s 160 a 164)

Qualquer questãozinha que lhe pareça importante, que seja colocada ou pelo conselho de turma ou pelos alunos, ela facilmente a leva para as aulas de Formação Cívica, onde a procura resolver ou então pelo menos pôr os alunos a reflectirem sobre essas questões. (E1Inês, Secção 0, § 134)

A observação do trabalho de Diana e a análise dos dados recolhidos revelam dois ângulos de abordagem no acompanhamento que ela dá aos alunos no plano da aprendizagem: por um lado, as medidas destinadas a toda a turma e, por outro lado, o tratamento de casos individuais mais problemáticos. Diana procura envolver todos os intervenientes. Debate com os professores medidas de apoio aos alunos com dificuldades e coordena a sua aplicação. Responsabiliza os alunos pelo trabalho individual e acompanha-os e monitoriza-os na aplicação de diversas medidas de apoio, como por exemplo a frequência da sala de estudo. Incentiva-os e incute-lhes autoconfiança. Analisa, com os EEs, em reuniões gerais ou em atendimentos individuais, formas de acompanhamento tutorial do estudo em casa.

A relação de Diana com os alunos apresenta características bem vincadas: dedicação, afectividade, abertura, empatia, exigência, apoio, persistência e responsabilização. A dedicação, a afectividade e o carinho com que os trata e que a leva a considerá-los como uns “segundos e terceiros filhotes” (E3 DT, § 33): “Eu acho que ela os acarinhou muito. Esteve sempre muito atenta.” (E1 Prof Inês, § 16). A empatia que se sente entre a DT e os alunos: “Os miúdos confiam muito nela.” (E1 Prof Sónia, § 103). Algumas das características referidas encontram-se enunciadas no Relatório de Direcção de Turma do 6ºF de Diana: “Com os alunos procurei criar uma relação de empatia e afectividade, assente no respeito mútuo, que os levasse a partilhar os seus problemas, pensamentos e sentimentos.”.

Também os EEs valorizam vários destes aspectos na actuação de um DT relativamente aos alunos, reconhecendo que Diana tem essas características:

Eu acho que é muito importante [a comunicação da] directora de turma em relação [aos alunos]. É muito importante o diálogo, ter uma linguagem acessível para eles, dar opiniões, conselhos. Que é muito importante a directora, porque eles, quando é assim uma directora que eles gostem, eles seguem o conselho que ela [dá]. (E2EE José, § 148)

Eu acho que a comunicação e o interesse que é isso, eu acho que é a base. O mais importante numa escola é isso. (E2 EEs Mário, § 256)

Existe um reconhecimento de que Diana doseia muito bem a afectividade e a exigência que coloca na relação com os alunos. Ela é firme nas suas exigências, que acompanha com grande apoio, não deixando nunca de ser muito carinhosa. Os alunos manifestam agrado por estas características, pelo que recorrem a ela para falarem dos seus problemas, seguem os seus conselhos e respeitam as suas determinações.

E se tiver que ralhar com os alunos, tem que ralhar; se tiver que fazer passeios ou dar boas notícias, [faz]; elogiar, também tem que elogiar. (E2 Alice, § 113)

Quer dizer, não é permissiva, não é? Quando tem que castigar, castiga, evidentemente. Mas nota-se que há ali uma relação, não é só professor-aluno, mas uma relação de amizade e eles não só têm algum respeito por ela, têm mesmo amizade por ela. (E1 Prof Sónia, § 107)

Resumindo os objectivos da sua intervenção junto dos alunos, Diana reforça a importância de “favorecer a formação pessoal, académica e social dos alunos” (Relatório DT 6º 7, Secção 8, § 266). Associando esta formulação com os aspectos analisados anteriormente, verificamos que Diana advoga uma intervenção muito abrangente, por parte do DT, que considere o aluno enquanto pessoa, em todas as suas facetas. Nota-se a vertente do trabalho da DT com a turma, como grupo, e com cada aluno, considerado individualmente. Trata-se, no fundo, de não deixar diluir a individualidade de cada aluno no grupo-turma de que faz parte, contrariando a descontinuidade estrutural a que Silva (1994) se refere e que concretiza da seguinte forma: “Enquanto que na família (instituição de socialização primária) a criança é potencialmente tratada como pessoa, como o João ou a Manuela, na escola (instituição de socialização secundária) cada criança constitui, antes de mais, membro da categoria aluno. Tem um estatuto que se sobrepõe ao facto de ser a Manuela ou o João. É de acordo com este estatuto – e o de professor – que se processam as interacções na sala de aula. É também em função do seu estatuto que o professor gerará expectativas predominantemente universalistas em relação ao conjunto dos seus alunos, ao contrário daquelas que são geradas para com o João ou a Manuela no seio das suas famílias.” (p. 26)

A permanente preocupação de considerar a Manuela e o João, que cada aluno é, na sua individualidade e na sua globalidade construída de múltiplos domínios (académico, afectivo, relacional, entre outros) implica, para Diana, a articulação entre os professores e a família, como veremos mais adiante. O aluno congrega a sua individualidade de Manuela ou João com o estatuto de elemento de uma turma, ao mesmo tempo que congrega a pertença ao contexto “família” com a pertença ao contexto “escola”. As

funções do DT relativamente aos alunos não podem descurar esta questão e, por isso, se vê uma Diana preocupada, simultaneamente, com o comportamento da turma, com a alimentação de um determinado aluno, com o rendimento académico da turma e com os problemas de integração de um aluno. Ao DT cabe promover a articulação entre os contextos família e escola, contribuindo para a sobreposição das suas áreas de influência, e conciliar harmoniosamente o duplo carácter de indivíduo e de aluno de cada criança, para que, não perdendo o seu estatuto de aluno, ela não seja considerada apenas um entre muitos.

Para um desempenho eficaz das suas funções junto dos alunos, é fundamental que o DT tenha, com eles, uma relação positiva. No caso de Diana isso verifica-se, havendo uma particular atenção à comunicação (como analisaremos mais adiante) e um grande investimento afectivo. A afectividade coexiste com a exigência, facilitando a criação de uma relação de confiança. McDermott e Rothenberg (2000), num estudo sobre o envolvimento dos pais de zonas urbanas na vida escolar dos filhos, verificaram que a coexistência dessas duas características nos professores era apreciada pelos pais que, sentindo um maior interesse dos professores pelos seus educandos, se aproximavam mais da escola. Desta forma, as características apontadas não só se mostram eficazes na relação com os alunos, como são mediadoras de uma aproximação aos pais.

Resumindo, Diana considera o DT responsável pelo acompanhamento dos alunos na escola com vista à sua formação pessoal, académica e social, incidindo, por conseguinte, em áreas como a integração na turma e na escola, o relacionamento com os pares e com os adultos, o comportamento e o rendimento académico. O DT é responsável pelo acompanhamento da turma, em geral, e de cada aluno, em particular, considerando este último no seu estatuto individual e no seu estatuto de elemento de uma turma, promovendo a harmonia entre essas duas facetas. Ao DT cumpre promover e coordenar a intervenção de todos os actores implicados na construção do sucesso educativo e académico dos alunos (os próprios alunos, os professores e as famílias), de acordo com as funções e as responsabilidades de cada um.

Resultados dos questionários aos EEs e aos alunos acerca das funções do DT

No primeiro questionário aos EEs e aos alunos, foram apresentadas diversos itens com o objectivo de verificar quais as funções que os respondentes consideravam

importantes no exercício do cargo de direcção de turma. Abrangiam os âmbitos definidos anteriormente (alunos, professores e EEs) e os diversos tipos de colaboração escola-família-comunidade de Epstein (Epstein 1997a). Os resultados (cf. anexo “Quadro A15”) apontam para a valorização de todas as funções indicadas, muitas das quais pela totalidade dos EEs: estar atento aos problemas existentes na turma; apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola; informar os EEs sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos; comunicar aos outros professores as informações dadas pelos EEs; comunicar aos EEs as informações dadas pelos outros professores; utilizar uma linguagem simples e clara nas reuniões, nos atendimentos e nas cartas; fazer reuniões com os EEs; indicar aos EEs formas de eles ajudarem os alunos no estudo em casa; ter um bom relacionamento com os EEs; fazer com que haja um bom ambiente na turma; ter um bom relacionamento com os alunos; responsabilizar os pais pela verificação da assiduidade e da pontualidade dos alunos. Os resultados obtidos com os alunos são idênticos, variando a percentagem de respostas “Sim” entre 92,6% e 100%, excepto para a responsabilização dos pais pela verificação da assiduidade e da pontualidade dos seus educandos, que 29,6% dos alunos não consideram importante. Outras funções foram altamente valorizadas pelos EEs, embora com uma percentagem inferior de concordância (entre 88,5% e 96,2%): controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola, fazer convívios com os EEs e os alunos, pedir a colaboração dos EEs para a realização de actividades na escola, pedir a colaboração dos serviços da comunidade para ajudar a resolver problemas dos alunos e ter disponibilidade para atender os EEs fora do horário de trabalho deles. Os alunos também valorizam estas funções, em percentagens que variam entre 88,9% e 100%. Exceptua-se a disponibilidade para atender os EEs fora do horário de trabalho deles, que um número elevado de alunos (37%) não considera importante. Duas causas poderão estar na origem deste último resultado: é possível que os jovens não tenham consciência da dificuldade de muitos EEs em conciliarem o horário de atendimento na escola com o seu horário de trabalho; os jovens podem não se aperceber que a DT os atende muitas vezes fora da sua hora de atendimento.

O exercício do cargo de direcção de turma não passa, na maior parte das vezes, por um leque tão alargado de funções, nem tal é exigido pela lei que, como vimos, deixa aberto o caminho a uma prática mais rotineira. Não seria, por isso, de esperar que todas

estas funções fossem tão valorizadas pelos EEs e pelos alunos, principalmente aquelas que habitualmente estão mais arredadas das escolas, como por exemplo pedir a colaboração dos EEs para a realização das actividades na escola ou pedir a colaboração de serviços da comunidade para ajudar a resolver os problemas dos alunos. Uma possível explicação para estes resultados é o facto de, no ano anterior, a maior parte dos alunos ter tido a mesma DT e tanto eles como os seus EEs estarem familiarizados com uma prática mais abrangente do que a que mais comumente se encontra. Por outro lado, o facto de os EEs considerarem todas estas funções importantes no desempenho do cargo de direcção de turma deixa antever um maior grau de exigência relativamente à DT e um maior interesse em estabelecer uma relação de colaboração com a escola.

Conclusão

Algumas características da DT perpassam em todas as suas áreas de actuação e parecem ser fulcrais para o bom desempenho das suas funções. Trata-se da disponibilidade para com alunos, professores e EEs, da coexistência de rigor e apoio, do cuidado com a qualidade das relações interpessoais e da comunicação e da contínua existência de intencionalidade.

A legislação define as atribuições do DT relativamente à relação com a família de uma forma vaga, o que, acrescido da falta de formação dos DTs para essas funções, favorece o exercício do cargo de uma forma acentuadamente burocrática e até rotineira, visto que esse tipo de tarefas, mais fácil de executar, se encontra bem definido na lei. O carácter vago com que a relação escola/família aparece na legislação abre, contudo, a possibilidade de entendimentos diferentes do que acabámos de referir. As concepções que Diana expressa e os testemunhos recolhidos e analisados sobre as funções que desempenha revelam um exercício do cargo nada burocrático nem rotineiro, em que as exigências legais são cumpridas mas em que se vai muito para além delas, condicionando, possivelmente, as concepções dos EEs e dos alunos acerca das funções do cargo de DT, nada coincidentes com o exercício habitual deste cargo nas escolas. Alguns aspectos referidos anteriormente merecem um destaque particular: (a) chamar os pais à escola é uma tarefa central e que Diana prefere fazer através de uma abordagem positiva; (b) o bem-estar dos alunos e o seu sucesso académico presidem a cada tomada de decisão e a cada tarefa ou actividade; e (c) a preocupação com o outro e com a

qualidade das relações interpessoais e da comunicação aliam-se à criatividade e à diversidade de estratégias para atingir o sucesso educativo das crianças, num trabalho conjunto com os restantes professores e com a família.

No ponto seguinte analisaremos as concepções de Diana acerca dos problemas da turma que, tal como a forma como ela intervém no sentido de eles serem resolvidos, são determinadas pelas suas concepções acerca das funções inerentes ao cargo de direcção de turma.

4.5 Problemas da turma

Neste capítulo, procuraremos analisar os problemas da turma. A análise de cada problema será feita de acordo com a seguinte estrutura: definição do problema e percepções da DT, dos professores, dos alunos e/ou dos EEs; quem identificou o problema; quem é envolvido na sua resolução; estratégias de resolução, adesão dos intervenientes na resolução, percepção do processo pela DT, pelos professores, pelos alunos e/ou pelos EEs; resultados obtidos.

Aos problemas que Diana identificou no início do ano lectivo, e que constam do Projecto Curricular de Turma, veio juntar-se, posteriormente, mais um. Começaremos por transcrever a parte do Projecto Curricular que enuncia os problemas da turma.

“PRINCIPAIS PROBLEMAS A RESOLVER

- Muitos alunos desta turma não adoptam, na sala de aula, atitudes e comportamentos adequados ao bom desenvolvimento das actividades realizadas no âmbito das diferentes áreas curriculares fazem barulho na sala de aula e revelam dificuldade em respeitar algumas regras da sala de aula nomeadamente, falar e/ou levantar do lugar sem pedir autorização ao professor. Essas atitudes perturbam o ambiente de trabalho nas aulas. De realçar, no entanto, que existem alguns alunos que não assumem estes comportamentos.

- Existem 8 alunos identificados como sendo merecedores de uma maior atenção, acompanhamento e apoio por parte de conselho de turma.

- Integração, na turma, dos alunos mais isolados.

- Outro problema detectado, e já referido na primeira reunião do conselho de turma (após recepção aos alunos em 18 Set. 02), prende-se com o facto de os alunos que frequentam pela primeira vez o 6º ano terem tido poucas aulas de Inglês durante o 3º período do ano lectivo anterior (cerca de 1/3 das aulas previstas), situação que foi agravada por não ter havido continuidade temporal nas aulas dadas.”

In Projecto Curricular da Turma, p.15

4.5.1 Atitudes perturbadoras do ambiente de trabalho nas aulas

A existência de alguma perturbação no clima da sala de aula, causada pelo ruído produzido pelos alunos e pelo desrespeito de algumas regras da sala de aula (ex.:pedir autorização para falar) foi um problema levantado logo no início do ano pelos professores e que era sentido também pelos alunos e pelos EEs. As percepções da gravidade do problema não eram completamente unânimes, embora a opinião geral seja de que “não há problemas de comportamento propriamente” (E2 Prof Eugénia, § 3).

Tanto os professores, como os alunos e os EEs tendem a atribuir as responsabilidades pelo barulho nas aulas aos alunos.

Não há problemas de comportamento propriamente. Por vezes há prejuízos para as aulas, porque são irrequietos. Mas basicamente é só isso. (E2 Prof Eugénia, § 3)

[A turma] é um bocado faladora. (E2 Cláudio, § 5)

Algumas miúdas que (...) são desatentas e depois também fazem com que os outros fiquem desatentos. (E2 EE Edite, § 209)

É mais eles, se calhar, estarem [com] falta de atenção. Que, no fundo, basta dois ou três começarem a falar e generaliza-se, não é? (E2 RepEEs, § 9)

Apenas uma aluna manifesta opinião diferente. Ela especifica que o comportamento difere de aula para aula, havendo disciplinas em que o barulho se faz sentir mais do que noutras.

Em algumas aulas a gente porta-se bem, noutras não. (E2 Alice, § 29)

Em Português e História portamo-nos bem, apesar de, às vezes, alguém falar e tudo, mas assim comparado com as outras, portamo-nos muito bem. Em Educação Musical, portamo-nos mais ou menos. (E2 Alice, § 29)

Para esta aluna, a forma de actuação de cada professor face às atitudes incorrectas dos alunos é o factor que explica a diferença de comportamento da turma nas aulas das várias disciplinas. Este é o único depoimento que atribui responsabilidades aos docentes. Tanto os restantes alunos, como os EEs e os professores entrevistados colocam a tónica na forma de estar dos alunos e na sua falta de atenção às aulas.

Nas reuniões de avaliação realizadas no fim de cada período, o comportamento da turma, foi considerado razoável, nos dois primeiros períodos, e satisfatório, no terceiro. Paralelamente não houve casos graves de indisciplina. Estes indicadores apontam para a existência de um “barulho” na turma provavelmente idêntico ao de outras. As elevadas expectativas académicas dos alunos e dos seus EEs e as potencialidades reconhecidas à turma pela DT (“é uma turma com umas potencialidades enormes, salvo raras excepções” - E2 DT Secção 1, §s 7 e 8) e pelos professores terão contribuído para a sua

consideração como um problema a resolver, dada a consciência de que ele interferia com a qualidade das aulas e da aprendizagem dos alunos.

Para resolver este problema, o Conselho de Turma aprovou uma estratégia proposta pela DT, que consistia no controlo do comportamento e de atitudes nas aulas, através de um sistema de folhas de registo de ocorrências. Este sistema implicava os alunos, os professores, a DT e os EEs. As folhas destinavam-se a registar os seguintes aspectos: atrasos às aulas, faltas de material, faltas de caderneta escolar, faltas de trabalhos de casa, comportamentos inadequados. Alunos seleccionados para o efeito pela DT procediam aos registos e, quando um colega atingia três registos no mesmo comportamento, comunicava o facto ao seu DT, através da caderneta. A DT, no fim do mês, enviava uma mensagem a cada EE, sumariando as atitudes do seu educando registadas nas folhas desse mês. Este procedimento da DT deixou de ser possível a partir de Dezembro, por avaria do computador que costumava utilizar para o efeito. Os EEs foram avisados e, daí em diante, a DT passou a enviar as mensagens mensais, manuscritas, apenas para os EEs dos alunos relativamente aos quais havia necessidade de intervenção para melhoria do comportamento ou de outras atitudes. Para os outros, a informação estava sempre disponível e era fornecida quando havia um contacto telefónico ou presencial entre eles e a DT. As mensagens caracterizavam-se pela simplicidade da linguagem, pela objectividade do conteúdo, pelo registo dos aspectos positivos e dos negativos, pela inexistência de culpabilização e pela sugestão de procedimentos para melhoria dos aspectos negativos apontados.

O contacto com a família e os elogios aos alunos cumpridores resultaram num eficaz reforço positivo:

Alguns alunos quando viram o que lá estava escrito ficaram muito contentes e agradeceram-me por ter escrito “coisas boas” sobre eles. Infelizmente, nem todos tiveram a mesma sorte. (Diário DT 1Per, Secção 19, § 98)

O facto de a informação passar à família é um dos aspectos que me parece extremamente importante. Dá a ideia de que realmente a informação positiva por parte da DT - eles levarem essa informação para casa - tem uma importância francamente significativa. (E1 Prof Inês, § 50)

Os resultados foram positivos, de acordo com as percepções de todos os intervenientes, particularmente no que se refere ao controlo da pontualidade, da assiduidade, do material necessário para as aulas e da realização dos trabalhos de casa.

Fazemos agora cada vez mais, estamos todos [motivados] para fazer tudo melhor, não é? Trabalhos de casa, trazer sempre o material, portar bem nas aulas, tudo. Acho que estamos muito melhores. Com as folhas melhorámos bastante. (E2 Alice, § 33)

E ao nível do cumprimento das tarefas, dos trabalhos de casa e mesmo ao nível das atitudes, maior pontualidade. É, resulta francamente. (E1 Prof Inês, § 48)

Os EEs destacam a importância desta estratégia como forma de estarem sempre informados acerca do que se passa com os seus educandos.

Isso dá-nos oportunidade de nós sabermos exactamente o que é que ela não fez “Tu não fizeste este TPC? Então porquê?”. É a forma de nós os conseguirmos controlar mais em pormenor (E2 EE Celina, § 29)

É muito importante a DT mandar assim mensagens, porque nós em casa muitas vezes não sabemos o que é que se passa na escola. E assim um contacto escrito na caderneta é uma forma de eles saberem que uma pessoa está atenta se eles se portam bem ou mal. (E2 EE José, § 31)

Se a estratégia referida obteve sucesso no controlo da pontualidade, da assiduidade, do material necessário para a aula e da realização dos trabalhos de casa, já no que respeita ao controlo do comportamento a sua eficácia não foi total. O comportamento melhorou muito, mas persistiram alguns problemas, particularmente por parte de alguns alunos. Na origem desta persistência poderão estar factores centrados nas características dos alunos problemáticos e outros centrados em alguns professores. Retomando as explicações anteriormente apontadas pelos docentes, EEs e alunos (falta de atenção de alguns alunos) e por Alice (modos de actuação dos professores) para o barulho nas aulas, é provável que ambas tenham coexistido. Ao atribuírem esse problema apenas a causas centradas nos alunos, os professores da turma estão a corresponder a uma tendência dos professores, em geral, identificada pela investigação, para atribuírem as causas dos problemas a características, traços ou disposições das crianças ou da sua família, subestimando os contributos de factores relacionados com os próprios docentes (Zins & Ponti, 1996). Esta tendência, de acordo com Zins e Ponti (1996), dificulta a definição de estratégias adequadas e a resolução cabal dos problemas em causa, o que poderá ter contribuído, no 6º F, para a persistência do problema ao longo do ano, não obstante as medidas adoptadas pelos professores, que visaram apenas os alunos, única causa identificada para o comportamento desadequado.

Diversos factores contribuíram para a elevada eficácia do sistema em análise:

(1) Foi fornecida informação, ao EE, em tempo útil, para que este pudesse, em colaboração com a escola, intervir com oportunidade junto do seu educando, levando-o a manter ou a adoptar comportamentos e atitudes importantes na sua vida escolar, nomeadamente a preparação atempada, em casa, do material escolar para o dia seguinte, a fim de não haver esquecimentos; a execução dos TPC, em casa; o estímulo e a

verificação da assiduidade e da pontualidade; o comportamento adequado nas aulas; a caderneta escolar acompanhando sempre o aluno.

Dá-me ideia que os EEs estão bastante implicados neste processo e que há, de facto, um reforço. São miúdos para quem vale a pena, de facto, enviar mensagens, sejam de que natureza forem, porque os pais reagem coerentemente. (E1 Prof Inês, § 52)

(2) Promoveu-se a tomada de consciência dos alunos relativamente às suas atitudes e a responsabilização pelos seus actos.

(3) Foram apontados os aspectos positivos e os negativos, de forma objectiva, não se sobrevalorizando os negativos. Foram também indicadas as mudanças a fazer, perspectivando-se e fomentando-se a melhoria do comportamento e das atitudes. Esta foi sempre alvo de elogio por parte da DT e, eventualmente, dos EEs.

4.5.2 Dificuldade de integração de alguns alunos

Na primeira reunião do Conselho de Turma, realizada em Setembro, antes do início das aulas, a DT expôs a situação de dois alunos que considerava deverem ser alvo de um acompanhamento especial, devido a previsíveis problemas na integração na turma. Tratava-se um aluno, Mário, novo na turma, e de uma aluna, Celina, que já a tinha frequentado no ano anterior, com problemas de relacionamento com os colegas. Analisaremos cada um dos casos separadamente.

Mário

Mário era um aluno com idade superior à idade normal de frequência, problema originado por ele ter estado emigrado e ter vindo para Portugal aos 9 anos, não tendo tido equivalência para o nível de ensino que frequentara no estrangeiro. No ano anterior, não tinha conseguido integrar-se na sua turma de 5ºano, razão pela qual faltava às aulas. No fim do ano lectivo, os pais pediram que ele fosse integrado numa turma diferente no 6º ano e, dessa forma, acabou por ficar no 6º F. Diana tinha sido professora de Educação Física dele no ano anterior, pelo que conhecia bem o seu problema e pôde acompanhar melhor a sua integração. Esta decorreu de uma forma muito positiva e Mário rapidamente se sentiu bem junto dos novos colegas, que já conhecia.

[O Mário] sente-se bem, sente. Eu mesmo noto nele, que ele sente-se feliz na escola. Gosta da escola, gosta de ir às aulas, gosta das professoras. (E2 EEs Mário, § 62)

[A minha integração] foi boa, porque já conhecia a turma, do ano passado. Já os conhecia mais ou menos. Entrei logo na turma. Foi logo... Não tinha assim aquela vergonha, nem nada. Conhecia assim mais ou menos a turma. (E2 Mário, § 11)

Celina

Celina fazia parte da turma desde o 5º ano e a sua integração vinha sendo já alvo de um trabalho conjunto entre a DT, os professores, a psicóloga da escola e a EE. Paralelamente às dificuldades de relacionamento com os colegas, Celina apresentava ainda alguns problemas de aprendizagem, relacionados com um ritmo de aprendizagem lento e com a sua grande dificuldade em se concentrar e em manter a atenção. Na parte inicial do ano, notaram-se melhorias significativas no relacionamento com os colegas, mas as dificuldades de aprendizagem persistiram.

A minha grande preocupação é uma miúda que já fazia parte da turma, que tinha enormes problemas de integração e tem uma maneira de ser muito sui generis. Mas em relação a essa miúda, eu acho que ela teve uma evolução fantástica. Em termos de aproveitamento, (...) teve uma quebra muito acentuada, mas acho que a miúda cresceu, no sentido de saber estar com os outros. A maior parte dos conflitos que ela criava e a que ela dava azo, que alimentava, deixaram de se fazer sentir com a frequência com que se sentiam. Mais, já é uma miúda que se ri, que é simpática, que mostra afecto. (...) Portanto, ela sente a escola de uma outra forma, sente a companhia dos colegas de uma outra forma. (E3 DT, § 37)

Diana considera que este foi o caso mais significativo de colaboração estabelecida com EEs para resolução de um problema específico, visto que a intervenção decorreu ao longo de dois anos e a mãe de Celina foi extremamente persistente no acompanhamento dado à filha, em colaboração com a DT e a psicóloga da escola, com quem reunia frequentemente. Os progressos não foram rápidos e só um trabalho intencional e continuado permitiu que, durante o segundo ano, se começassem a registar progressos evidentes.

A mãe sentiu uma enorme necessidade de recorrer à ajuda, não só minha, ao meu apoio e ajuda, mas à ajuda da psicóloga da escola. E tem vindo várias vezes à escola, no sentido de conversar com ela. (E3 DT, § 43)

Este foi o [caso] mais significativo, parece-me. Este já tem quase dois anos de intervenção e de luta, luta diária. (E3 DT, § 49)

Inicialmente era uma criança um bocadinho conflituosa com os colegas. Foi-se alterando com a passagem do 5º ano para o 6º. Penso que agora já está bem melhor do que era. É mais bem aceite pelos colegas. Acho que, nesse sentido, ela tem melhorado. (E2 EE Celina, § 15)

Quanto à integração de Celina na turma, a mãe de Diana considera que foi bem sucedida e atribui à intervenção da DT esse sucesso.

A preocupação que eu sinto que a Dr.ª Diana tem na integração da minha filha na turma. E acho que ela fez um bom trabalho durante os dois anos que estive com ela. Acho que realmente, se ela agora está integrada na turma, à Dr.ª Diana o deve. (E2 EE Celina, § 151)

Em conclusão, há que registar que as medidas adoptadas obtiveram resultados positivos. No caso de Mário, eles foram imediatos. No caso de Celina, houve, desde o início, significativas melhorias relativamente ao ano lectivo anterior. A rapidez com que os resultados positivos se fizeram notar contribuiu para que essa integração deixasse de ser sentida como um problema.

Eu penso que os alunos novos foram muito bem integrados na turma, uns mais e outros menos, mas de uma certa forma foram. (E3 DT, § 35)

[Os problemas de integração] foram perfeitamente ultrapassados. Os miúdos parecem-me muito bem integrados. (E1 Prof Inês, § 12)

A contínua supervisão de Diana e o trabalho feito por ela com a turma, nos dois casos, e, no primeiro, a mobilização dos recursos adequados (Serviços de Psicologia e Orientação) e a interacção entre a DT, a EE e a psicóloga foram determinantes para a boa integração dos alunos.

4.5.3 Rendimento académico insatisfatório e/ou dificuldades de aprendizagem de alguns alunos

Na reunião do Conselho de Turma, realizada em Setembro, anteriormente referida, a DT apresentou elementos acerca de oito alunos que, no ano anterior, tinham tido resultados académicos preocupantes, muito embora apenas um estivesse a repetir o 6º ano, pelo que ficou decidido que seriam alvo de um maior acompanhamento pelos professores. À excepção de uma aluna, a Celina, que tinha muitas dificuldades de concentração e um ritmo de trabalho muito lento, as principais características apontadas aos restantes eram dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos, falta de conhecimentos básicos para as aprendizagens e falta de interesse pelo estudo. Havia também uma aluna com muita falta de assiduidade às aulas no ano anterior.

Os intervenientes na resolução dos problemas de aprendizagem revelados foram os próprios alunos, a DT, os professores da turma e da sala de estudo e os EEs. Foram utilizadas diversas estratégias. Os alunos foram responsabilizados pelo seu comportamento e trabalho na sala de aula e pelo estudo em casa. Os professores estiveram mais atentos a esses alunos e recorreram a estratégias diversas, procurando

adequá-las aos alunos e à especificidade da sua disciplina. Os EEs foram chamados a colaborar através do controlo da assiduidade e da realização de tarefas de estudo e de preparação para as aulas, para além da manifestação de interesse pela vida escolar dos seus educandos. Num caso, a DT não conseguiu obter colaboração por parte do EE, que nem sequer se deslocou à escola, apesar dos seus contínuos esforços para que tal sucedesse. A DT coordenou a aplicação dos planos de apoio, estabeleceu ligação entre a escola e a família e verificou o cumprimento, pelos alunos, das suas responsabilidades, para além de conversar com eles e os incentivar. Quase todos esses alunos frequentaram a sala de estudo, onde tinham acompanhamento de professores. Na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, foi desenvolvido um trabalho de articulação com as diversas disciplinas, para a ultrapassagem de dificuldades sentidas pelos alunos. Outras medidas que abrangiam toda a turma, como o controlo de comportamentos e atitudes através das fichas de registo ou o envio de mensagens mensais para os EES, tinham também, como objectivo, a melhoria do comportamento e das atitudes relativas à escola e ao estudo, visando, em última análise, a melhoria do aproveitamento escolar.

Eu senti da parte (...) dos pais um enorme apoio, em termos gerais claro está, no sentido de colaborarem e de estarem muito interessados. (E3 DT, § 33)

Penso que, em termos do aproveitamento que foi feito da área curricular de Estudo Acompanhado, [o] efeito [foi] bastante positivo. (E3 DT, § 25)

A minha DT tem-me dado muito apoio: conseguir ajudar-me para que eu me porte bem nas aulas; conseguir que eu estude, até me meteu na sala de estudo e tudo, para... pronto, para me ajudar. (E2 Alice, § 15)

A evolução destes alunos foi analisada em todas as reuniões de conselho de turma. No final do 1º período, um deles tinha já ultrapassado as suas dificuldades e estava a acompanhar as actividades de aprendizagem sem qualquer problema significativo. No entanto, dois novos alunos passaram a ser alvo de maior atenção por parte dos professores, por estarem a revelar um aproveitamento insuficiente.

A intervenção foi bem sucedida na maior parte dos casos - 6 alunos. No final do ano, os restantes quatro ficaram retidos no 6º ano. Diana atribui os resultados positivos ao esforço conjugado de professores, alunos e EEs. Efectivamente registou-se um trabalho conjunto dos professores da turma, não só a nível das diversas disciplinas, como também em articulação com a área de Estudo Acompanhado. Diana coordenou as actividades de uma forma muito eficaz e acompanhou a aplicação das estratégias de todos os intervenientes, fornecendo o apoio necessário. A diferença registada no

trabalho desta turma relativamente à generalidade é inclusivamente registada em acta, no que se refere ao Estudo Acompanhado:

A área de Estudo Acompanhado contribuiu bastante para o percurso escolar dos alunos, consolidando temas abordados nas várias disciplinas, através da realização de fichas de trabalho e sua correcção, fornecidas pelos professores das diferentes áreas curriculares. (Acta 1 Julho, § 3)

Quanto aos alunos que ficaram retidos no 6º ano, a DT atribui o insucesso do plano de apoio desenvolvido para eles aos próprios alunos. Ela considera que a aprendizagem passa por uma implicação do próprio jovem, que precisa de se responsabilizar pelo seu percurso escolar e por pôr em prática as medidas necessárias para superar as suas dificuldades, o que não aconteceu nesses casos.

Eu penso que a maior parte das dificuldades que não foram ultrapassadas se devem aos miúdos em si. O que é que eu quero dizer com isto? Quero dizer com isto que em termos de sala da aula, apoio na sala de estudo, a participação e a colaboração dos professores de Estudo Acompanhado, tudo o que eu tentei também pela minha própria iniciativa para tentar criar boas condições, o apoio dos pais, eu senti da parte dos pais um enorme apoio, em termos gerais claro está, no sentido de colaborar e de estarem muito interessados. Da parte dos miúdos, de alguns, não senti isso. Portanto acho que muito passa pela própria responsabilização daquilo que eles fazem. (E3 DT, § 33)

Estes alunos, que parecem ter desistido de tentar o sucesso por atribuírem os seus insucessos anteriores a falta de capacidade e considerarem não ter qualquer controlo sobre os resultados que irão obter com o seu esforço, apresentam características designadas na literatura como abandono aprendido (Covington, 1984). A escola, não obstante todo o empenhamento e boa-vontade, na maior parte destes casos com a colaboração da família, segundo o testemunho de Diana, não conseguiu encontrar resposta para esse problema e o insucesso acabou por se verificar.

4.5.4 Falta de assiduidade

O problema do absentismo colocou-se no 2º período. Quatro alunos faltaram às aulas sem justificarem as respectivas faltas. Os intervenientes na resolução deste problema foram a DT, os alunos e os EEs. Num dos casos, todos os esforços da DT para contactar com o EE não surtiram efeito e o aluno continuou a faltar a algumas aulas. Trata-se do mesmo EE referido no ponto anterior, dado que o seu educando acumulava diversos problemas, entre os quais fraco rendimento académico e falta de assiduidade às aulas. Nos restantes três casos, os EEs, alertados pela DT para as consequências da falta de assiduidade sobre o aproveitamento escolar, exerceram uma maior vigilância sobre

os educandos, não tendo voltado a repetir-se o problema. Apurou-se que um dos alunos, que faltava a algumas aulas de manhã, o fazia porque adormecia, já que os pais não se encontravam em casa. Prevenidos, os pais encontraram formas alternativas de acordar o filho e este deixou de faltar.

Mãe – O problema, lá está, a gente a trabalhar, a sair de manhã e entrar à noite, muitas das vezes, eu, com pena dele, claro, uma mãe tem sempre pena de um filho, deixava-o ficar na cama “Oh, Marinho, depois vê se te “aleventas” mais cedinho. Vê se ganhas horas para ires para a escola.”. Algumas vezes, prontos, ele lá adormecia ou qualquer coisa... (E2 EEs Mário, § 42)

Mãe - Pois. Mas depois começou outra vez a “cadimar” e falei com a directora de turma, que quando ela tivesse algum problema, também...

Pai - Para entrar em contacto connosco. (E2 EEs Mário, §s 46 e 47)

A falta de assiduidade de uma aluna, que já no ano anterior apresentara o mesmo problema (a ponto de não ter ficado aprovada no final do ano lectivo), devia-se à sua falta de motivação para a escola e foi necessário uma certa pressão da DT sobre a EE para que ela, que era excessivamente permissiva, exercesse um maior controlo sobre a filha. O terceiro aluno teve problemas de saúde graves que determinaram a sua falta de assiduidade, sem que o EE tivesse informado a escola atempadamente. A intervenção de Diana permitiu a regularização desta situação.

Sempre que um aluno atinge um determinado número de faltas injustificadas, a legislação prevê que o DT convoque o EE para o informar e para tentar evitar novas faltas. A intervenção de Diana ultrapassou aquela que a lei prevê e que normalmente é seguida nas escolas, isto é, o envio de um ofício ao EE, comunicando-lhe o número de faltas do seu educando e solicitando a sua comparência na escola para a resolução do problema.

Quando for atingido metade do limite de faltas injustificadas, os pais e encarregados de educação (...) são convocados, pelo meio mais expedito, pelo director de turma (...) com o objectivo de se alertar para as consequências da situação e de se encontrar uma solução que permita garantir o cumprimento efectivo do dever de frequência. (Estatuto do Aluno, Artigo 21º, § 2)

A intervenção de Diana não se limitou ao envio do ofício. Persistente na tentativa de contactar com todos os EEs, utilizou as mais diversas estratégias, que foram desde o referido ofício, ao telefonema, à mensagem na caderneta, à procura do EE quando ele ia buscar o seu educando à escola e à utilização do irmão de um aluno como mensageiro. A sua flexibilidade na resolução dos problemas, aceitando a justificação de algumas faltas (com motivo válido) alguns dias depois de esgotado o prazo, paralelamente à

explicação das consequências da falta de assiduidade e pedido para um futuro controlo permanente, aos EEs, garantiu a Diana a colaboração destes e o sucesso na resolução do problema.

4.5.5 Deficiente domínio da matéria de Inglês do 5º ano

No 5º ano, os alunos tiveram poucas aulas de Inglês, dadas a um ritmo irregular, o que não permitiu uma aprendizagem segura por parte dos alunos. Este problema foi colocado à DT, pelos EEs, no fim do 5º ano. Na recepção aos alunos do 6º F, os EEs voltaram a levantar a mesma questão.

18 de Setembro de 2002 - Recepção aos alunos e encarregados de educação: Ouvi algumas das preocupações dos EE relativamente a aspectos menos positivos ocorridos no ano lectivo anterior. Sosseguei-os!! Não tinham caído no esquecimento. Informei-os do que já tinha feito e do que pretendia fazer particularmente em relação às poucas aulas de Inglês que os alunos tiveram no ano lectivo anterior. O conselho de turma iria também ser informado de tal facto. (Diário DT 1P, Secção 1 – 18/09/02 Recepção aos alunos e encarregados de educação, § 6)

Diana apresentou este problema na primeira reunião do Conselho de Turma, acompanhado de uma proposta de intervenção, que tinha como protagonistas a professora de Inglês e as professoras de Estudo Acompanhado.

De forma a minorar a situação ocorrida na disciplina de Inglês no ano lectivo anterior, serão realizadas, no Estudo Acompanhado, actividades de reforço e consolidação das aprendizagens realizadas nessa disciplina, com a colaboração da actual professora de Inglês. (Projecto Curricular de turma – Medidas, § 4)

O processo de colaboração entre esses docentes decorreu de forma bem articulada, conforme testemunha uma das professoras de Estudo Acompanhado.

Tem havido uma grande articulação entre os professores do Estudo Acompanhado e a professora de Inglês. A professora de Inglês fornece muito material para ser trabalhado no Estudo Acompanhado, material que, a meu ver, tem ajudado e, por outro lado, vai trocando sempre bastantes impressões connosco. (E1 Prof Inês, § 6)

A aplicação destas estratégias durante o primeiro período foi suficiente para que a turma recuperasse o atraso com que tinha iniciado o ano na disciplina de Inglês e o problema deixasse de existir.

4.5.6 Conclusão

Os aspectos comuns à resolução de todos estes problemas prendem-se com a interacção entre a escola e a família e com a intervenção da DT. Merecem particular destaque: (a) a intervenção da DT, dos professores e dos EEs na identificação do

problema; (b) a definição de estratégias a serem adoptadas por alunos, professores e família, de acordo com as competências e as características de cada interveniente; e (c) a coordenação e a monitorização da aplicação das estratégias pelos vários actores, garantida pela DT.

As características desta intervenção e os resultados positivos obtidos na maior parte dos casos apresentam encontram sustentação na literatura sobre a colaboração entre a escola e a família. Villas-Boas (2001) salienta que o ambiente familiar tem um efeito potenciador ou inibidor do efeito da escola, o que permite concluir que a existência de articulação entre a intervenção dos professores e a dos pais assegura a possibilidade de obtenção de resultados mais eficazes. A capacidade de cada contexto educativo, seja a escola ou a família, para promover o desenvolvimento das crianças depende, de acordo com o princípio triádico definido por Bronfenbrenner (1987), da existência de interconexões sociais de boa qualidade entre esses contextos. A forma como os problemas foram definidos e como Diana procurou orientar a sua resolução apontam para uma interacção entre os contextos escola e família propiciadora da sobreposição entre as suas esferas de influência que, como Epstein (1997a) salienta, não obstante a intervenção de cada uma dessas instituições se fazer de acordo com as suas funções e áreas de competência, garante a continuidade entre as suas mensagens e contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas face à escola e à aprendizagem.

A resolução dos problemas apontados decorreu, como vimos de uma intervenção envolvendo alunos, EEs e professores e diversos recursos da escola e da comunidade, caracterizada por ter sido alvo de uma boa coordenação por parte da DT. A colaboração registada entre a escola e os EEs foi possibilitada por um conjunto de actividades diversificadas que ocorreram em diferentes contextos. A intervenção da DT na interface entre a escola e a família será alvo de análise no ponto seguinte.

4.6 A directora de turma na interface entre a escola e a família

Neste ponto analisaremos a intervenção da DT no âmbito da relação entre a escola e a família, considerando o seu objectivo principal de estabelecer colaboração entre estas duas instituições com vista ao sucesso educativo dos alunos (“Tanto os professores como os pais o que querem é que os miúdos se sintam felizes e que sejam bons alunos.”

E1 DT, Secção 31, §s 295 e 296). Começaremos por analisar os contextos e oportunidades de comunicação entre a escola e a família criados pela DT. As reuniões gerais serão alvo de uma análise mais aprofundada, por se mostrarem um contexto privilegiado de interacção entre a escola e a família. Será também analisado o papel do aluno na comunicação entre a escola e a família. Por fim apresentaremos a auto-avaliação que Diana faz da sua intervenção e a avaliação feita por alunos, EEs e professores.

4.6.1 Contextos e oportunidades de comunicação

Neste ponto analisaremos as oportunidades de comunicação entre a escola e a família criadas pela DT. A literatura preconiza a utilização de uma variedade de meios (Davies, 1996), a fim de corresponder à diversidade das características e das necessidades das famílias. A actuação de Diana inscreve-se nesta linha de orientação. Ela recorre a diversos meios, nomeadamente reuniões gerais de EEs, atendimentos individuais, cartas e ofícios, mensagens na caderneta e telefonemas. No ano anterior, de acordo com os resultados do primeiro questionário aos EEs (cf. anexo “Quadro A16”), tinha havido uma incidência sobre os contactos presenciais (reuniões e atendimentos), com bastante participação por parte dos pais (principalmente nas primeiras), sendo o recurso a cartas, telefonemas e mensagens na caderneta utilizado apenas com um número mais limitado, embora significativo, de EEs. No presente ano lectivo, os registos de Diana, as entrevistas e as observações feitas às reuniões, permitem concluir que os contactos presenciais continuaram a ser privilegiados, tanto pela DT como pelos EEs (cf. anexo “Quadro A17”), feito com base nas grelhas de registo de contactos com os EEs elaboradas por Diana). Apenas um EE não compareceu a qualquer reunião ou atendimento. À excepção deste EE, todos os pais participaram nas reuniões gerais, tendo 33,3% estado presentes nas cinco que se realizaram. A participação em atendimentos foi menor (62,9% dos EEs), possivelmente devido ao facto de as reuniões se realizarem regularmente e a DT se disponibilizar para conversar particularmente os pais no início ou no fim. No que se refere aos contactos não presenciais, se, por um lado, Diana enviou um mínimo de sete cartas e de duas mensagens na caderneta a cada EE, já os telefonemas ocorreram apenas com um número limitado de pais (cf. anexo “Quadro A17”).

Sendo as reuniões gerais momentos em que todos os intervenientes no processo educativo – EEs, DT, alunos, professores – se encontram, elas constituem momentos-chave na colaboração entre a escola e a família no 6º F. A sua centralidade neste processo determina a necessidade de uma análise mais aprofundada, pelo que será alvo de tratamento num ponto autónomo (5.2. Reuniões gerais). Desta forma, neste ponto, além de uma análise mais aprofundada dos atendimentos individuais, faz-se uma análise mais breve de outros meios de comunicação, nomeadamente os telefonemas, as mensagens na caderneta e as cartas.

Atendimentos individuais

Embora utilize diversos meios de comunicação com a família, Diana manifesta preferência pelos atendimentos individuais, o que remete para a chamada de atenção que Marques (2001) faz para a necessidade de estabelecer contactos frequentes e diversificados com os EEs, a fim de abranger a diversidade de famílias, dando, contudo, um maior destaque aos atendimentos individuais. Para Diana, este tipo de contacto é o que permite estabelecer uma relação de confiança mais forte e, dessa forma, criar melhores condições para haver uma colaboração entre a família e a escola:

[O atendimento individual é o tipo de contacto com os EEs que eu privilegio] porque é nesse atendimento que eu tenho oportunidade de falar cara a cara, olhos nos olhos com as pessoas e tentar criar um ambiente em que as pessoas falem abertamente, digam quais são os seus problemas e que sintam da minha parte - é uma preocupação que eu tenho - confiança, confidencialidade naquilo que me dizem, na medida do possível, para tentar resolver problemas ou mesmo, olha, quanto mais não seja, desabafar. Essa é a forma que eu mais gosto. Eu gosto de estar em contacto directo com... falar com as pessoas. (E1 DT, §s 539-548)

Para Diana, a confiança tem um papel central na colaboração entre a escola e a família. O seu desenvolvimento revela-se como um processo, que ela procura facilitar mobilizando competências de comunicação interpessoal adequadas a cada EE e a cada situação. Inicialmente ela procura criar um clima de abertura e procede a uma escuta activa (“Tenho de ter muito cuidado no sentido de criar todo um clima para que eles possam conversar abertamente, em que sintam que têm o meu apoio, e eu ouço-os.” - E1 DT, §s 46-48). As suas sugestões para a resolução dos problemas colocados surgem, normalmente, apenas “numa segunda fase, em que, se eles se sentiram bem na primeira vez em que estiveram [consigo], depois voltam a aparecer.” (E1 DT, §s 52 e 53). O

desenvolvimento da confiança depende, por conseguinte, da comunicação estabelecida nos diversos encontros com cada EE.

Esta concepção de Diana aproxima-se das perspectivas teóricas de Adams e Christenson (2000). Estas autoras enfatizam a importância da confiança entre os pais e a escola, considerando-a mesmo o primeiro passo no estabelecimento de uma relação de colaboração entre a escola e a família, visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. (*“Trust in the family-school relationship (...) is considered the first step in creating collaborative relationships between families and schools for children’s learning and development”* - p. 483). No seu estudo, o grau de satisfação dos EEs com as interações com a escola mostrou-se um importante preditor da confiança e a melhoria da comunicação foi identificada como a forma privilegiada para a reforçar. A centralidade dada por Diana ao estabelecimento de uma relação de confiança com os EEs e o cuidado com a qualidade da comunicação que com eles estabelece encontram justificação nos resultados deste estudo. Uma das conclusões de um outro estudo, realizado por Leung e Yuen (2001), aponta igualmente para o desenvolvimento da confiança mútua entre os pais e os professores como sendo fundamental para poder haver um trabalho de colaboração. Outra conclusão realça a importância de competências que os resultados da nossa investigação mostram que Diana mobiliza nos atendimentos. Trata-se da escuta activa e do favorecimento da expressão dos pensamentos e dos sentimentos dos EEs, que esse estudo concluiu serem determinantes na construção da relação de confiança. Diana enfatiza a sua intenção de, a partir da escuta activa de cada EE, conseguir pôr-se no seu lugar e compreender as mensagens não explicitadas, a fim de poder prestar a ajuda necessária.

[Durante o atendimento, a minha preocupação principal é] ouvir. Eu ouço muito. (risos) Ouvir exactamente o que me é dito. Tentar retirar, daquilo que ouço, o que é que querem de mim, que às vezes não é assim dito de uma forma explícita. E ir ao encontro disso, não é? (E3 DT, § 141)

A actuação de Diana nos atendimentos é marcada por uma clara intencionalidade, no sentido em que ela é definida por Ivey (1983). Ela age, seleccionando, de entre diversas acções alternativas possíveis, aquela que lhe parece mais adequada em função da situação e das características e necessidades do seu interlocutor. É essa intencionalidade que determina as competências de relacionamento interpessoal que mobiliza na interacção com os EEs.

Nos atendimentos tenho a preocupação (...) de ouvir, de ser capaz de comunicar da melhor forma possível, de criar o melhor ambiente para que as pessoas me transmitam o que querem

de facto transmitir - mas estou preocupada em ir directamente ao encontro dos interesses ou das necessidades da pessoa que tenho à frente. (E3 DT, § 125)

(...) tenho essa preocupação de estudar quem é a pessoa que está à minha frente para ver que tipo de comunicação é que eu posso estabelecer, ou mais simples, ou mais à-vontade... (formal, não; formal, não). Mas tento estudar, ver como é que é a pessoa. (E1 DT, Secção 7, §s 62-65)

Em alguns casos, não foi fácil, a Diana, conseguir levar os pais à escola. Dois factores foram determinantes para o sucesso das suas tentativas: a insistência, por diversas formas (telefonemas, cartas, mensagens na caderneta), e a disponibilização de um horário para o atendimento considerado conveniente por cada um desses EEs.

Talvez pelas minhas insistências, consegui fazer com que eles aparecessem em horas um pouco diferentes daquelas habituais, em que muitas vezes eu tive que gerir um pouco o meu tempo disponível, mas apareceram. (E3 DT, § 97)

A análise dos depoimentos de Diana permite concluir que ela encara o atendimento individual como um processo constituído por três fases. A primeira é a preparação, que consiste principalmente na recolha de informação acerca de cada um dos alunos. A DT considera sua obrigação poder informar qualquer EE a qualquer momento, pelo que afirma contactar muito frequentemente com os outros professores, para ter informação permanentemente actualizada.

Não sei [quando vai ocorrer um atendimento], mas tenho por obrigação, também, pensar que eles podem ocorrer. Portanto, como eles podem ocorrer a qualquer momento, seja qual for o EE, se as minhas preocupações são transmitir-lhes as informações que considero importantes, procuro estar informada, seja para que caso for. (E3 DT, § 139)

A segunda fase consiste no atendimento propriamente dito. No início da reunião, conforme já foi referido, Diana preocupa-se em ouvir o EE e tentar compreendê-lo. Posteriormente procura analisar, em conjunto com ele, as razões das suas preocupações. Finalmente é estabelecido um plano de actuação, que, para além do aluno, do EE e dos professores, pode incluir a intervenção de outros actores, entre os quais a psicóloga da escola e outros alunos da turma, dependendo do problema em questão.

[Depois de ouvir o EE, procuro] conversar. Vamos ponto a ponto, ver quais são as preocupações e tentar esmiuçar, pormenorizar o porquê dessas preocupações e ver aquilo que é possível ser feito e quem é que pode ajudar. (E3 DT, § 156)

A terceira fase ocorre depois dessa reunião. Inclui a execução do plano de actuação e a sua avaliação e possível reformulação, para o que Diana mantém um contacto regular com o EE.

Depois do atendimento, a minha preocupação é ver se o plano traçado está a corresponder ou se está a ser eficaz e, no caso de estar, tudo bem, ótimo, e vamos trocando (...) opiniões. No caso de não estar a ser tão eficaz quanto desejável, aí conversamos novamente, tentamos

encontrar-nos para ver que outros caminhos podemos seguir no sentido de resolver os problemas ou as situações que são focadas. (E3 DT, § 166)

Estas concepções de Diana aproximam-se das características apontadas na literatura para os atendimentos de pais realizados por professores. Jordan *et al.* (1998) marcam bem a necessidade das três fases mencionadas anteriormente e vinculam dois aspectos que se notam na intervenção de Diana. O primeiro refere-se à importância da fase de preparação, que consideram ser um factor determinante do sucesso da interacção. O segundo prende-se com o plano de acção definido na reunião que, coincidentemente com as concepções de Diana, os autores afirmam que deve ser aceite por todos e incluir uma clara atribuição das responsabilidades dos professores, do aluno e do EE, devendo ser previstos objectivos de curto e de longo prazo e estabelecidos prazos e métodos de avaliação.

As três fases do processo de atendimento são também definidas por Leung e Yuen (2001). Estes autores reforçam a importância de uma recolha pormenorizada de informações acerca de cada aluno na fase de preparação. Apontam diversas etapas a incluir e cuidados a observar na reunião, que podemos identificar na descrição de Diana acerca da forma como conduz uma reunião de atendimento individual. Uma etapa importante é a definição do problema, que deve ser feita através de uma conversa entre o EE e o professor, em que este deve incentivar o EE a manifestar as suas percepções acerca do problema do seu educando. Nas etapas seguintes, o professor e o EE ocupam-se com o estabelecimento de objectivos e a selecção de estratégias de intervenção, sendo as expectativas e as opiniões do EE de crucial importância para se conseguir uma efectiva colaboração entre os pais e a escola na aplicação e avaliação do plano elaborado. Na fase pós-reunião, os autores reforçam igualmente a corresponsabilização do professor e do EE na avaliação da implementação do plano e o papel do primeiro na adopção de atitudes de encorajamento à família.

Os temas abordados nos atendimentos individuais são diversificados e abrangem vários tipos da Tipologia de Epstein (1997a). Entre outros, Diana e os EEs entrevistados referem os seguintes: troca de informações acerca do aproveitamento e comportamento do aluno e dos planos estabelecidos pela escola para a resolução das dificuldades detectadas (Tipo 2); ajuda da DT à família na prestação de cuidados básicos condicionadores do rendimento escolar, como a alimentação ou a regulação do sono (Tipo 1); problemas de carácter afectivo-emocional de integração na escola ou na turma

e de relação com as tarefas académicas e sua resolução (Tipo 1); ajuda da DT ao EE na definição e aplicação de medidas de acompanhamento do trabalho escolar realizado pelo aluno em casa (Tipo 4).

Nos contactos individualizados (...), eram tratados assuntos específicos de cada aluno. Nesses encontros recolhia informações que permitissem conhecer melhor o aluno, transmitia informações relativas ao aproveitamento, comportamento, assiduidade e medidas de apoio propostas pelos professores e analisava a evolução da situação escolar do aluno (Relatório DT 6º F, Secção 8, § 277)

Para além de [nas reuniões e atendimentos] termos conversado sobre alguns factores que influenciam o rendimento escolar, nomeadamente, os hábitos alimentares, o sono e descanso e a prática da actividade física, foram fornecidas estratégias específicas de acompanhamento ao estudo: horário de aulas e de estudo, estudo diário, local de estudo, combate aos factores de distração, etc.. Nos atendimentos individuais, estes aspectos foram reforçados em função dos interesses e necessidades dos alunos e dos EEs. (Diário 4, Secção 1, §§ 8 e 9)

Frequentemente Diana é solicitada pelos próprios EEs para ajudar a resolver problemas específicos dos seus educandos em diversos domínios, principalmente a nível de aproveitamento académico e a nível da relação com os colegas.

Que tipos de ajuda são feitos? Mais o carinho, o apoio, o como ajudar a resolver os problemas em termos de estudo. Às vezes é outro tipo de problemas de ordem emocional, em que é preciso um braço amigo ou um carinho na altura certa, pequenos problemazinhos de relacionamento entre amiguinhos que é preciso alguém dar um empurrãozinho para os pôr nos grupos de pertença. (E 3 DT, § 141)

Os EEs apontam como aspectos positivos dos atendimentos a confidencialidade, a acessibilidade da linguagem utilizada pela DT, a sua abertura, a sua disponibilidade, o seu interesse nos alunos e a resolução eficaz dos problemas colocados.

Acho bem o atendimento individual, porque não somos obrigados a que ninguém fique a saber o problema do nosso filho. (E2 EE Edite, § 123)

Acho que ela é muito acessível na maneira como fala com os pais. Põe as coisas muito... costuma-se dizer “pontos nos is”, não é? Pronto. É muito aberta. (E2 EE José, § 168)

Se houver qualquer problema, nós vimos aqui, mesmo à hora do almoço ou assim, e ela está sempre disponível. (E2 EE José, § 58)

Esta [DT], ao menos, a gente vê mesmo que ela estava com interesse de o meu filho ir para a frente, para não ficar ali “empancado”. Ela quer mesmo que o miúdo vá para a frente. (E2 EEs Mário, secção 0, § 127)

Eu com a directora de turma tenho conseguido aproveitamento do que venho falar. Consigo que os problemas sejam resolvidos. (E2 EE Edite, § 51)

Vários destes aspectos foram apreciados no questionário aos EEs realizado no 3º período, sendo os resultados coincidentes com os obtidos nas entrevistas. Dos 23 respondentes, 18 afirmaram ter ido a atendimentos com a DT e mostraram-se muito satisfeitos (a maior parte) ou bastante satisfeitos (os restantes) com a troca de informações acerca dos seus educandos, a colaboração da DT na resolução de

problemas, o relacionamento estabelecido pela DT e a compreensão da sua linguagem (cf. Anexo "Quadro A18").

Nas entrevistas, os próprios alunos reconhecem a prontidão da DT no tratamento dos problemas de cada aluno em conjunto com o seu EE, e a eficácia na ajuda que presta.

Quando ocorre alguma coisa assim de mal, a nossa directora de turma telefona logo aos pais para virem cá à escola conversar. (E2 Mário, § 367)

É bom porque ajuda-nos e diz o que é bom e o que é mau, porque é o que é preciso para os nossos pais se informarem e verem que nós estamos mal e precisamos de ajuda. Ou que nós estamos bem e precisamos, por exemplo, que nos elogiem. (E2 Tomás, § 137)

As concepções de Diana acerca dos atendimentos aproximam-se de perspectivas apontadas por diversos autores. Por um lado, são processos destinados a ajudar pessoas normais a lidarem com problemas e oportunidades normais (Ivey, 1983), na medida em que existe uma dimensão de ajuda aos EEs na resolução de problemas com os seus educandos, através de uma relação de colaboração entre os alunos, a família e a escola. São também uma troca de sentimentos, crenças e conhecimento entre os pais e um professor (o DT) acerca de um aluno em particular (Maning, 1984, citado por Henderson *et al.*, 1994), dado o incentivo de Diana a que os EEs expressem as suas preocupações, os seus sentimentos e as suas necessidades, paralelamente à troca de informação feita em dois sentidos (escola-família e família-escola) e à definição conjunta do plano de intervenção. Os atendimentos comportam ainda uma dimensão de assistência preventiva aos alunos, realizada em colaboração pelos pais e pelos professores, com vista à melhoria do bem-estar e do aproveitamento das crianças (Zins & Ponti, 1996), já que não ocorrem apenas quando existem problemas graves instalados, havendo a intenção de definir planos de intervenção conjunta da família e da escola que previnam a ocorrência dessas situações.

Em síntese, os atendimentos são o meio de comunicação com a família privilegiado por Diana, devido às potencialidades que lhes atribui de criação de uma relação de confiança com os EEs, a qual depende da qualidade da comunicação e das relações interpessoais estabelecidas. A intencionalidade marca, por conseguinte, a intervenção da DT nestes contactos. Diana não concebe os atendimentos apenas como o momento em que recebe o EE. Eles são um processo que inclui três fases: preparação, atendimento propriamente dito e *follow up*, implicando a recolha de informação, a identificação de problemas e o delineamento, execução e avaliação de planos de intervenção para a sua

resolução, com a colaboração entre a DT, a escola e a família. Os EEs manifestam um elevado grau de satisfação com os atendimentos, referindo-se particularmente a determinadas características do relacionamento que a DT estabelece com eles (escuta, abertura, acessibilidade da linguagem, respeito pela confidencialidade), bem como à qualidade da informação prestada, à disponibilidade de Diana para realizar atendimentos fora do horário destinado a esse efeito, ao interesse que ela manifesta pelos alunos e ao empenho e eficácia na resolução dos problemas.

Outros meios de comunicação

Para além das reuniões gerais e dos atendimentos, Diana utiliza outras formas para comunicar com os EEs. As mais frequentes são os telefonemas e as mensagens na caderneta, havendo, contudo, situações em que se torna necessário enviar circulares ou cartas-ofícios.

Telefonemas

A comunicação entre a escola e a família deve, no entender de Diana, dispor de uma via de comunicação de acesso fácil e rápido, para situações de emergência, que funcione nos dois sentidos. O telefone afigura-se-lhe como o meio mais adequado, em determinadas situações. Por isso recorre a ele para fornecer informações urgentes aos EEs ou para os chamar à escola.

Realizei contactos telefónicos para solicitar a presença dos EEs na escola ou para lhes transmitir informações pertinentes/urgentes. (Relatório DT 6º 7)

Embora alguns destes telefonemas sejam feitos a partir da escola, na maior parte dos casos Diana utiliza o seu próprio telemóvel, a expensas suas, para falar com os EEs em horário pós-laboral (“Eu contacto os pais pela escola (...) e, infelizmente, muitas vezes, pelo meu telemóvel, que a conta já vai cara.” (E1 DT, §s 612 e 613)). A fim de proporcionar a possibilidade de os pais a contactarem sempre que necessitem, forneceu-lhes o número do seu telemóvel, atitude que reconhece não ser usual, por os DTs recearem ser incomodados com telefonemas frequentes. Não se mostra arrependida, porque, até ao momento, “nunca ninguém abusou do facto de ter o [seu número] de telemóvel.” (E3 DT, § 87). Para Diana, a construção da confiança dos EEs na escola,

importante para que haja colaboração entre as duas instituições, passa pelo sentimento de que os seus educandos lá se encontram em segurança. A disponibilização de uma linha telefónica aberta nos dois sentidos (EE – DT e DT – EE) é uma forma de o garantir, justificando, por isso, a divulgação do seu número de telemóvel.

Porque qualquer problema que surja, eles sabem que podem entrar em contacto com alguém e particularmente comigo, não é? E acho que isto é muito importante em termos de confiança e de segurança, que os pais depositam na escola. E isso é um aspecto que nós não podemos descurar de forma alguma. (E1 DT, §s 639-642)

Os pais avaliam positivamente essa disponibilidade da DT:

Eu tenho o número do telemóvel dela. Se precisar, também, ela está disponível, não é? Portanto, isso, no fundo, é bom. (E2 EE Marina, § 167)

Esta avaliação positiva de uma linha telefónica aberta em dois sentidos, na perspectiva da DT e dos EEs, obtida na nossa investigação, encontra paralelo num outro estudo realizado em Portugal, numa escola do Entrocamento. Uma das três medidas então adoptadas para reforçar a colaboração entre a escola e a família foi a criação de uma linha telefónica para os EEs contactarem com os professores, que podia ser utilizada mesmo à noite e aos fins-de-semana (Marques, 1997f). Os resultados desse estudo apontam para a linha telefónica como tendo sido a medida de maior sucesso. Tal como os EEs e a DT do 6º F, os EEs e os professores dessa escola avaliaram positivamente este sistema, que consideraram muito útil.

Mensagens na caderneta

Diana faz dois tipos distintos de utilização da caderneta para envio de mensagens. Por um lado, há uma utilização de carácter pontual, por exemplo, para convocar EEs para um atendimento individual. Por outro lado, existe o envio mensal de informações, aos EEs, acerca do comportamento dos seus educandos ao longo do mês, feito em articulação com as folhas de registo de comportamentos preenchidas pelos próprios alunos, já anteriormente referidas. Os EEs foram previamente informados acerca deste sistema, tendo-lhes sido pedido que verificassem as cadernetas, a fim de tomarem conhecimento dessas mensagens.

Os dados recolhidos mostram que as mensagens enviadas por Diana acerca do comportamento dos alunos têm características interessantes, que as distinguem do carácter habitualmente negativo que lhes é conferido pelos professores. Utilizando uma

linguagem simples e clara, a DT aponta os aspectos positivos e os negativos, de forma objectiva, não sobrevalorizando estes últimos. O conteúdo é objectivo e preciso, sendo os comportamento referidos com bastante rigor.

De acordo com os dados retirados das fichas de registo comportamental, desde o início do ano lectivo até ao final do mês de Outubro, a Marina teve um comportamento exemplar – não teve qualquer registo de comportamento inadequado. Foi assídua e pontual. Levou para as aulas todo o material necessário e cumpriu as tarefas propostas pelos professores. (Informação à EE da Marina, 04/11/02)

O Daniel levou quase sempre para as aulas o material necessário (tem 2 “faltas de material” em Ciências) e fez quase sempre os TPC (tem 2 “faltas de TPC” em Inglês). (Informação à EE do Daniel, 04/11/02)

Os alunos são elogiados pelas suas atitudes positivas ou pela melhoria do seu comportamento:

O Fernando teve um bom comportamento nas aulas – não teve qualquer registo de comportamento inadequado. Está de parabéns. (Informação à EE do Fernando, 30/11/02)

O Frederico melhorou o seu comportamento nas aulas, apesar de ainda ter alguns registos (2 a Matemática e 1 a EVT). (Informação à EE do Frederico, 30/11/02)

Outro aspecto importante é o facto de Diana, frequentemente, indicar mudanças a fazer, sugerir estratégias a adoptar para resolver os problemas apontados ou convocar o EE para um atendimento para analisarem a situação em conjunto.

Precisa, no entanto, de fazer sempre os TPC (atingiu 3 “faltas de TPC” em Português). (Informação à EE do Zé Pedro, 30/11/02)

Os EEs avaliam de um forma positiva a comunicação estabelecida pela DT através da caderneta.

É muito importante a directora de turma mandar assim mensagens, porque nós em casa muitas vezes não sabemos o que é que se passa na escola. E assim um contacto escrito na caderneta é uma forma de eles saberem que uma pessoa está atenta se eles se portam bem ou mal. (E2 EE José, § 31)

Eu penso que essa estratégia que, no fundo, que é boa, não é? Porque os pais só não sabem se não quiserem. Porque desde o início do ano que ela diz para eles constantemente verem a caderneta escolar do aluno, mesmo que os alunos não mostrem. (E2 EE Marina, § 167)

O envio de mensagens através da caderneta corre o risco de os alunos, voluntária ou involuntariamente, não as fazerem chegar ao destino (Perrenoud, 1995). A minimização desse risco através da informação dada aos pais acerca deste sistema de mensagens e dos pedidos insistentes da DT para que eles verifiquem a caderneta, é referida pela EE citada.

Em síntese, os resultados do nosso estudo revelam as seguintes características das mensagens enviadas por Diana aos EEs através da caderneta: rigor e objectividade na informação, clareza e simplicidade na linguagem e proposta de sugestões de resolução

de problemas. Estas características contrastam com os aspectos negativos que a literatura (Vieira, 1996) considera serem dominantes na comunicação habitual via caderneta, nomeadamente um nível de língua nem sempre adequado ao destinatário e o carácter negativo do conteúdo. Vieira (1996) afirma que a informação geralmente “veicula mais as práticas de avaliação pela negativa (...) do que propriamente a informação factual, por si só, sem juízos ou mesmo a valorizar determinados comportamentos observados.” (p. 178)

Cartas

Há dois tipos de cartas a que Diana recorre: as circulares, enviadas a todos os EEs, e as que se destinam a um único EE. No primeiro caso, contam-se as convocatórias para reuniões gerais de EEs e os pedidos de autorização para os alunos participarem em actividades extra-lectivas. No segundo, incluem-se ofícios comunicando faltas injustificadas e/ou convocando EEs, que não vêm à escola, para reuniões com a DT. As cartas não constituem o único meio de chamar esses EEs à escola, sendo apenas um dos recursos que Diana utiliza para esse fim.

As cartas partilham características das outras formas de comunicação. Diana cuida da linguagem e do conteúdo, sempre com a intenção de aproximar os EEs (“À partida tenho a preocupação que é aproximar.” - E1 DT, Secção 62, §§ 601 e 602). Consciente de que “Normalmente os pais só recebem cartas da escola quando há algum problema” (E1 DT, Secção 14, §§ 113 e 114), a DT procura não incorrer em erros que as transformem em mais um obstáculo à colaboração com a família, como acontece frequentemente nas escolas, devido à utilização de uma linguagem pouco acessível ou de um conteúdo negativo. Por conseguinte, Diana mostra-se sensível às características dos EEs a quem escreve e atenta à linguagem e ao conteúdo de cada carta. Procura, inclusivamente “modificar o texto em função das pessoas a quem [dirige] as cartas, para o tornar claro.” (E1 DT, Secção 62, §§ 606 e 607).

Conclusão

Os meios de comunicação não presenciais – cartas, mensagens na caderneta e telefonemas – partilham com os presenciais algumas características: o cuidado posto por

Diana na linguagem que utiliza, o rigor e a qualidade da informação que presta e o incentivo a que a comunicação se faça nos dois sentidos (escola-casa e casa-escola). Nota-se uma clara intencionalidade na utilização de cada um dos meios, sejam de carácter presencial ou não presencial, sendo a sua selecção norteada por diversos critérios, entre os quais a dimensão e a importância da informação, os seus objectivos, a urgência na sua transmissão e, por vezes, a necessidade de recorrer a uma complementaridade de meios. O cuidado colocado pela DT na agilização e desburocratização da comunicação, que se notava na flexibilidade dos horários disponibilizados para atendimento dos EEs, transparece, igualmente, no fornecimento do número do seu telemóvel a todos os pais e no facto de fazer telefonemas a expensas suas, sempre que precisa de contactar um EE em horas não compatíveis com o funcionamento da escola.

4.6.2 Reuniões gerais

Introdução

As reuniões de EEs ocorrem em momentos-chave do ano lectivo, o início e o meio dos períodos escolares. Envolvendo a participação de outros intervenientes para além dos EEs e da DT, conforme os objectivos de cada reunião (alunos, professores e especialistas de instituições da comunidade), as reuniões funcionam como pólos estruturantes do trabalho colectivo e/ou individual realizado na turma. A apresentação dos resultados da avaliação dos alunos, no início de cada período, é acompanhada da análise das medidas adoptadas anteriormente e da definição de medidas a implementar de forma articulada por professores e escola, alunos e EEs. A conclusão de projectos desenvolvidos pelos alunos nas aulas resulta na apresentação de trabalhos aos EEs, seguida do início de novo projecto nas aulas.

Referindo-se ao conteúdo das reuniões, Diana afirma no seu relatório crítico:

Nas reuniões de encarregados de educação eram transmitidas informações gerais, apresentados os trabalhos realizados pelos alunos, analisadas/discutidas questões e temas do interesse dos encarregados de educação e recolhidas sugestões. Sempre que possível, foram dinamizados convívios entre os EE, alunos e alguns professores (os que puderam estar presentes) (Relatório DT 6ºF, Secção 8, § 275)

A observação das reuniões e a análise dos documentos nelas utilizados ou distribuídos permitiu verificar que elas cumprem recorrentemente diversas funções:

- criação de um ambiente acolhedor, para que os EEs se sintam bem na escola;
- realização de um balanço da situação da turma, principalmente no que respeita ao aproveitamento e ao comportamento, considerados de uma forma global; informação de medidas a implementar pela escola, pelos professores e pelos alunos para resolver os problemas detectados; análise de medidas a implementar pelos EEs, em colaboração com os professores;
- incentivo à participação dos EEs, para que manifestem as suas opiniões, preocupações ou sugestões;
- consciencialização dos EEs acerca da importância da colaboração entre a família e a escola para o sucesso educativo e académico das crianças;
- melhoria dos conhecimentos e das competências dos pais em áreas fundamentais para o acompanhamento escolar dos filhos, entre as quais se destacam a criação de condições de estudo favoráveis, o apoio à realização de tarefas de aprendizagem em casa e ainda a saúde e o rendimento escolar;
- promoção de interacção e de corresponsabilização entre cada aluno e respectivo EE na aplicação de estratégias e na criação de hábitos promotores do estudo e da aprendizagem, facilitadas pela possibilidade de continuar em casa o diálogo e a partilha iniciados na reunião;
- convívio entre EEs, alunos e professores;
- mostra de trabalhos efectuados pelos alunos na escola.

As reuniões contaram sempre com uma elevada participação dos EEs. As razões adiantadas pelos EEs que faltaram à totalidade ou a algumas das reuniões, tanto no primeiro questionário como no segundo (o primeiro referente ao ano lectivo anterior ao estudo e o segundo relativo ao ano lectivo do nosso estudo), prendem-se principalmente com a incompatibilidade entre o horário de trabalho e o da reunião, não obstante Diana ter optado por reunir com os EEs em horário pós-laboral, entre as 18h 30 e as 20h, a fim de minimizar esse problema. Apenas a primeira reunião, destinada à recepção aos alunos, para a qual estavam convidados os EEs, se realizou em horário escolar. No ano em que decorreu o estudo houve ainda alguns EEs que alegaram motivos pessoais e problemas de saúde.

Apresentamos, em seguida, uma breve síntese de alguns dados relativos às reuniões: data, participantes e assuntos tratados.

Quadro 7: Agenda das reuniões com os EEs

| |
|--|
| <p>1ª reunião - 18/09/02</p> <hr/> <p>Participantes: DT, 25 alunos e 19 EEs. Assuntos tratados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações sobre a organização do ano escolar 2. Sensibilização para a eleição dos representantes dos EEs 3. Pedido de colaboração no acompanhamento da vida escolar dos educandos, particularmente nas tarefas a realizar em casa e na comunicação de problemas que viessem a ser detectados 4. Pedido de vinda dos EEs à escola sempre que o quisessem fazer 5. Pedido de controlo da alimentação, nomeadamente das senhas da cantina <p>(Nota: Esta reunião não foi alvo de observação.)</p> |
| <p>2ª reunião - 03/10/02</p> <hr/> <p>Participantes: DT e 19 EEs. Assuntos tratados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações (observação do trabalho da DT para uma tese de mestrado, apresentação da investigadora e pedido de colaboração dos EEs, que foi aceite; realização de uma acção de formação, pela Unidade Local de Saúde, aberta a todos os EEs da escola, sobre sexualidade, e pré-inscrição dos interessados; entrega de um folheto com informações diversas acerca da direcção de turma e dos recursos da escola) 2. Eleição dos representantes dos EEs da turma 3. Recolha de sugestões dos EEs para actividades a realizar nesse ano lectivo 4. Distribuição e breve análise da brochura “Como ajudar o seu filho”, com sugestões sobre o acompanhamento da vida escolar dos educandos (alimentação, descanso, organização do local e do tempo de estudo, etc.) 5. Distribuição de um questionário aos EEs, pela investigadora, já sem a presença da DT |
| <p>3ª reunião – 11/11/02</p> <hr/> <p><i>1ª parte: Reunião de EEs</i> Participantes: DT e 23 EEs. Assuntos tratados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Projecto Curricular de Turma (PCT) e troca de opiniões ou pedidos de esclarecimento acerca desse documento; distribuição de um folheto informativo acerca do PCT, feito pela representante dos EEs. <p><i>2ª parte: Convívio de S. Martinho</i> Participantes: DT, 23 EEs, 25 alunos e todos os professores da turma.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de trabalhos realizados em Área de Projecto e em Educação Musical (uma peça de teatro, exposição de trabalhos e uma dança) 2. Magusto |
| <p>4ª reunião – 17/01/03</p> <hr/> <p><i>1ª parte: Convívio</i> Participantes: DT, 21 EEs, 22 alunos e 3 professores.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação dos trabalhos elaborados em Área de Projecto (fantoques; declamação de um conto; interpretação de música em flauta; entrega de prendas, feitas pelos alunos, aos EEs e professores) 2. Lanche/convívio <p><i>2ª parte: Reunião EEs e alunos</i> Participantes: DT, 21 EEs e 22 alunos.</p> |

Assuntos tratados:

1. Entrega das fichas de avaliação do 1º período
2. Informações sobre a turma (aproveitamento, comportamento e medidas a adoptar)
3. Análise dos hábitos alimentares dos alunos e aspectos a corrigir
4. Distribuição e análise de dois documentos (“Cartão de sócio – aluno” e “Cartão de sócio – EE”), destinados a serem levados para casa, que, de uma forma metafórica e com humor, indicavam procedimentos a adoptar pelos alunos, na sua vida de estudantes, e pelos EEs, no apoio aos seus educandos

5ª reunião – 08/05/03

*1ª parte**

Participantes: DT, 20 EEs, 21 alunos, 1 professora e a Delegada de Saúde.

Assuntos tratados:

1. Debate sobre “Saúde e rendimento escolar”, dinamizado pela Delegada de Saúde, com a colaboração da DT

2ª parte

Participantes: DT, 20 EEs e 21 alunos.

Assuntos tratados:

1. Entrega das fichas de avaliação do 2º período
2. Informações acerca da situação da turma (aproveitamento, comportamento, medidas a tomar para apoiar os alunos)

* O debate dinamizado pela Delegada de Saúde, inicialmente convocado para meio do 2º período, teve que ser cancelado e adiado, devido a impedimentos de última hora da moderadora, acabando por se realizar em simultâneo com a reunião agendada para o início do 3º período. Um convívio previsto para o final do ano lectivo não chegou a ser agendado, por sobrecarga dos professores com tarefas relacionadas com a avaliação e o encerramento do ano lectivo.

Na observação das reuniões verificou-se que o 6º F era um grupo coeso, com uma identidade particular, em que os alunos, os EEs e os professores se encontravam ligados por laços afectivos, com uma intensidade particular no que se refere à pessoa da DT. Outro aspecto que se evidenciou foi o facto de os convívios e a apresentação de trabalhos dos alunos favorecerem essa relação, visto que a interacção, com um carácter bastante familiar, estava pouco marcada pelos papéis institucionais dos EEs e dos professores.

As reuniões do 6º F, com um conteúdo tão rico, contrastam com as da generalidade das turmas, em que pouco mais se faz do que cumprir requisitos legais como a eleição do representante dos EEs ou a entrega das fichas de avaliação periódica. Uma tal riqueza de conteúdo exigiu, da parte da DT, uma rigorosa gestão do tempo, para que todos os assuntos pudessem ser tratados sem que o tempo previsto para a reunião fosse excedido. Por outro lado, sendo um dos objectivos das reuniões a mudança ou o reforço de atitudes e de hábitos promotores da aprendizagem, foi-nos possível observar a existência de uma aliança entre essa intencionalidade e a criatividade da DT, que utilizou diferentes formas de abordagem ao longo do ano, procurando, no entanto,

adequá-las às características da “família 6º F” e de cada uma das famílias que estavam na sua base.

A análise das reuniões será feita de acordo com a seguinte estrutura:

- (a) dinamização e gestão das reuniões;
- (b) temas abordados;
- (c) participação dos alunos nos convívios e nas reuniões;
- (d) 6º F – uma família alargada;

Dinamização e gestão das reuniões

A observação das reuniões de EEs permitiu verificar que, à centralidade que elas ocupam no trabalho de colaboração entre a escola e a família desenvolvido por Diana, corresponde o cuidado que ela coloca na preparação e na condução dessas reuniões. Verifica-se que as competências de comunicação e de relacionamento interpessoal da DT se reflectem neste domínio.

Diana atribui uma grande importância à gestão do tempo, tarefa nada fácil, dado o conteúdo muito rico de todas as reuniões que promoveu.

Tenho muito cuidado na forma como apresento a informação (...). Procuo gerir os tempos de forma a que não sejam muito cansativos. (...) Dar sempre espaço a que os outros falem. (E3 DT, § 114)

E dentro da gestão do tempo, de maneira a que todos os intervenientes possam participar e de maneira a que não se exceda muito o tempo previsto. (E3 DT, § 118)

Os três objectivos que Diana definiu relativamente à gestão do tempo - não exceder o tempo previsto, dar espaço de intervenção a todos os que o desejem e abordar todos os pontos da ordem de trabalhos e outros assuntos que sejam propostos pelos EEs - foram atingidos em todas as reuniões, devido à utilização que fez de estratégias variadas para esse efeito. Por um lado, atribuiu previamente tempos definidos a cada um dos pontos e deu-os a conhecer aos participantes. Por outro lado, teve um grande cuidado em manter as intervenções centradas no tema. Utilizou, ainda, diversas estratégias destinadas a diminuir o tempo gasto com aspectos de carácter mais burocrático, rentabilizando esse tempo para a abordagem dos assuntos da agenda.

A qualidade da informação a apresentar aos EEs é, na perspectiva de Diana, de extrema importância. Por isso procura recolher toda a informação que lhe pareça ser do interesse dos pais. Durante a preparação da reunião, a sua preocupação a este nível é

garantir “que nada falhe” (E3 DT, § 114). Os professores reconhecem esse esforço de permanente actualização da DT:

Eu acho que a DT tem a preocupação de estar sempre, sempre, sempre muito conhecedora da situação da turma, quer ao nível do aproveitamento, quer ao nível do comportamento. (E1 Prof Inês, § 118)

Nas reuniões gerais, as informações referem-se a toda a turma e nunca a casos particulares: “Nas reuniões com os pais, habitualmente transmito informações gerais. Nunca particularizo casos, não é? (E1 DT, Secção 19, §s 181-183). A diferença entre o tipo de informações tratado por Diana nas reuniões gerais (referente a toda a turma) e nos atendimentos (respeitantes a um aluno em concreto) não passa despercebida aos próprios alunos, que apreciam a confidencialidade respeitada escrupulosamente por Diana:

E as reuniões também têm sido boas para os pais saberem como é que, em geral, a turma anda; cada pai saber, em geral, como a turma anda. Porque a DT não fala de cada um com os pais lá todos. (E2 Alice, § 57)

Eu acho isso bem, a DT falar de cada caso à parte, porque ninguém precisa de saber como é que está o filho daquela e como é que está o filho daqueloutro. Acho que isso está bem. A DT fala em geral com os pais, mas é sobre a turma toda. (E2 Alice, § 59)

Também os EEs manifestam apreço por esta característica da DT, que reconhecem ser muito “discreta” no exercício do seu cargo. Os testemunhos evidenciam que essa faceta de Diana se repercute numa monitorização cuidada tanto da sua linguagem verbal como da não verbal.

Ela tenta ser sempre muito discreta nesse cargo. Houve uma altura em que ela disse que tinha nove casos que talvez tivessem que ficar e que achava melhor que ficassem, porque depois seria um 7º pior. Agora desta vez disse que tinha menos, mas que tinha um problema com certos alunos. Nunca diz o nome deles, nem olha para a pessoa. Isso acho muito bem. A discricção, acho bem. (E2 EE Edite, § 117)

A preocupação de Diana em garantir a confidencialidade contrasta com um dos factores de afastamento entre a família e a escola apontados na literatura, nomeadamente o facto de muitos EEs ouvirem falar mal dos filhos sempre que vão à escola, muitas vezes publicamente (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994b). Os alunos confirmam a existência da tendência por parte de outros DTs para incorrerem nesse erro e apontam a confidencialidade da sua própria DT como um dos factores que levam os EEs do 6ºF a comparecerem nas reuniões.

[O que faz com que os pais venham mais a estas reuniões] é não terem medo de vir às reuniões. (...) [Noutras turmas] alguns alunos portam-se mal e alguns pais têm medo. (E2 Mário, §s 343 e 345)

Eu acho que também não iria ser bom [falar de casos particulares] porque alguns pais podiam ficar envergonhados, porque, ao mesmo tempo em que estavam os filhos na reunião com os pais, podiam achar que... Por exemplo, a “setora” dizia “Estes tiram más notas, estes portam-se mal e não estão a conseguir passar o ano.” e as pessoas que estão à beira do filho, acho que não se iam sentir bem. (E2 Tomás, § 113)

A criação de um clima de abertura é uma preocupação central de Diana, que procura “não fugir a nenhum assunto” (E3 DT, § 121)

Criar um bom ambiente. Isso a mim importa-me muito. Uma preocupação que eu tenho bem presente é, durante a reunião, fazer tudo o que estiver ao meu alcance para criar um bom clima, onde as pessoas possam falar com muita abertura e sem se sentirem inibidas de levantar qualquer problema. (E3 DT, § 121)

Uma das competências de comunicação que Diana mais valoriza e que contribui para a criação deste clima de abertura é a escuta. Ela dá espaço aos EEs e aos alunos para manifestarem as suas preocupações e as suas opiniões e não as deixa no esquecimento.

Ouvi algumas das preocupações dos EE relativamente a aspectos menos positivos ocorridos no ano lectivo anterior. Sosseguei-os! Não tinham caído no esquecimento. Informei-os do que já tinha feito e do que pretendia fazer. (Diário DT 1Per, Secção 1, § 6)

As competências de escuta e de abertura de Diana são reconhecidas pelos EEs, que lhe atribuem grande isenção no tratamento dos problemas e dos conflitos com os professores, não adoptando uma atitude corporativista de defesa dos seus colegas ou de fuga ao tratamento de situações delicadas.

E ouve, atenta, as opiniões dos pais em relação a um ou outro professor, em geral, e isso é muito importante. Não é uma pessoa crítica. É uma coisa que eu admiro na DT. Tenta primeiro saber o lado dos pais, o lado do colega e depois dá a sua opinião. Isso é muito importante. (E2 EE José, § 88)

Para o ambiente agradável das reuniões contribui uma outra competência de comunicação de Diana, a de adequar a linguagem aos seus interlocutores. Ao cuidado com a linguagem não verbal, referido anteriormente, acrescenta-se o cuidado com a linguagem verbal, que a DT procura sempre adequar às características sócio-culturais dos EEs. No questionário realizado no 3º período, os pais avaliam positivamente esta competência de Diana, manifestando um elevado grau de satisfação relativamente à facilidade de compreensão da sua linguagem (muito satisfeito – 82,6%, bastante satisfeito – 17,4%) e, nas entrevistas, adiantam algumas das razões que os levam a ter essa opinião.

Tem uma maneira de comunicar muito fácil com os pais. (E2 EE José, § 215)

É acessível na maneira como põe os assuntos, porque assim todas as pessoas percebem, aquelas que têm um nível mais alto e aquelas que têm menos, não é? E que custam mais a entender os assuntos. (E2 EE Marina, § 69)

Estes resultados contrastam com as características apontadas pela literatura à linguagem geralmente utilizada pelos professores com os EEs. Diversos autores (Silva, 1997a; Marques, 1994a) referem a utilização de um vocabulário muito técnico e desadequado às características sócio-culturais dos EEs, apontando a dificuldade dos pais em entenderem o discurso dos professores como uma das causas de afastamento da família relativamente à escola.

Sintetizando, evidenciam-se, em Diana, competências de condução de reuniões e de comunicação interpessoal que, mobilizadas de forma intencional, de acordo com a análise da situação, dos seus objectivos e dos recursos disponíveis (Ivey, 1983), permitem que as reuniões sejam eficazes e momentos privilegiados de reforço da relação positiva entre as famílias e a escola e de definição de objectivos comuns e de estratégias coordenadas. Entre essas competências destacam-se o cuidado em adequar a sua linguagem verbal e a não verbal aos interlocutores, a escuta e o incentivo à participação de todos, a confidencialidade no tratamento da informação, a isenção no tratamento dos problemas e conflitos e a gestão do tempo. Em seguida debruçar-nos-emos sobre os temas tratados nas reuniões.

Temas abordados

Agrupámos os temas tratados nas reuniões da seguinte forma: (1) informações; (2) apoio às tarefas de aprendizagem realizadas em casa; (3) apoio na prestação de cuidados básicos; (4) apresentação de trabalhos dos alunos em convívios com EEs, alunos e professores; e (5) representante dos EEs. Os primeiros três temas foram abordados em todas as reuniões de EEs. O quarto foi alvo de tratamento central em duas reuniões. Por fim, o último tema encontrou ênfase apenas numa. Será feita uma análise do tratamento dos diversos temas à luz da Tipologia de Epstein (Epstein, 1997a), sendo cada reunião encarada como um momento e um espaço de um processo de colaboração em que os diversos intervenientes (DT, EEs e, por vezes, alunos e professores) se encontram, trocam informações, apresentam resultados de trabalhos, reflectem, debatem temas, delineiam novas estratégias e confraternizam.

Informações

Conforme já foi referido anteriormente, nas reuniões gerais, a DT trata de informações relativas a toda a turma e “nunca [particulariza] casos.” (E1 DT, Secção 23, § 183). A recepção de informação é altamente valorizada pelos EEs, que a apontam como uma das principais causas da sua ida às reuniões, tanto no primeiro como questionário como no segundo. A informação desejada incide sobre o educando, a turma e a escola. Visto que Diana não particulariza situações de alunos específicos nas reuniões gerais, este desejo dos EEs poderá prender-se com o facto de, após cada reunião, a DT atender individualmente os pais que o pretenderem e de haver sempre pessoas interessadas nisso, a fim de rentabilizarem mais a sua deslocação à escola.

Dentro das informações gerais abordadas nas reuniões, o Projecto Curricular de Turma foi alvo de grande atenção, o que demonstra a importância atribuída por Diana a esse documento e à colaboração de EEs, alunos e professores na sua definição e aplicação. Após a elaboração do documento pelo conselho de turma, foi realizada uma reunião de EEs para a sua apresentação, em cuja preparação a DT contou com a colaboração da representante dos EEs. Juntas seleccionaram a informação que consideraram ser mais relevante para os EEs e prepararam a sua apresentação. Nas reuniões posteriores, os reajustamentos do Projecto e as medidas articuladas entre os professores e a família foram alvo de um tratamento privilegiado. As reuniões foram, por conseguinte, um espaço de coordenação de estratégias entre a escola e a família, promovendo uma maior sobreposição dessas esferas de influência. A este nível merece destaque a análise recorrente da aplicação de uma das estratégias que o conselho de turma utilizou para controlar comportamentos e atitudes dos alunos. Trata-se das folhas de registos de comportamento. A colaboração dos EEs na verificação das cadernetas era fundamental para o sucesso desta estratégia e as reuniões foram os momentos privilegiados para se fazer o ponto da situação da articulação dos esforços de professores e pais.

Informo-os também [nas reuniões] daquilo que é feito em termos de registos comportamentais dentro da sala de aula para eles conhecerem como é o processo. Aí faço o apelo a que eles verifiquem regularmente a caderneta. Podem ver qualquer comunicação da DT ou de qualquer outro professor. (E1DT, Secção 20, §§ 197-200)

O carácter positivo e dinâmico ficou patente na observação das reuniões. Com a transmissão de informações, Diana não pretende ater-se à constatação da existência de dificuldades, nem visa assacar as responsabilidades pelos insucessos e outros problemas aos alunos e às suas famílias. A troca de informações tem como objectivo manter os intervenientes no processo educativo (professores, EEs e alunos) a par da situação da turma (problemas, pontos fortes, recursos, etc.), para se poder definir estratégias de actuação adequadas e concertadas. Este tratamento dos problemas contrasta com o que a literatura regista como sendo mais frequente. Zins e Ponti (1996) apontam a tendência de os professores encontrarem atribuições causais para os problemas apenas nas crianças e nas suas famílias, não considerando outros âmbitos possíveis, o que reduz a possibilidade de eficácia na sua resolução. Por outro lado, estas características da intervenção de Diana são apontadas como vantajosas por diversas teorias. A corresponsabilização da escola e da família por uma intervenção com objectivos comuns é considerada por Bronfenbrenner como fundamental, visto que a capacidade um contexto para promover eficazmente o desenvolvimento das crianças depende da existência e da natureza das interconexões sociais entre os diversos contextos (Bronfenbrenner, 1987). Também a teoria da sobreposição das esferas de influência aponta a necessidade de uma negociação constante entre a escola e a família para alargar a zona de sobreposição da influência que ambas exercem sobre as crianças (Villas-Boas, 2001), a fim de haver uma continuidade e uma articulação entre elas. As mensagens recebidas pelas crianças, a partir dessas esferas, acerca da importância da escola e do investimento no trabalho poderão ser coincidentes, o que reforçará a sua motivação e o seu empenhamento no trabalho académico (Epstein, 1997a).

A troca de informação entre a família e a escola é categorizada como uma actividade de colaboração de tipo 2 na Tipologia de Epstein (Epstein, 1997a). Tendo como objectivo o estabelecimento de formas de comunicação eficazes entre a família e a escola acerca dos programas desta e dos progressos dos estudantes, este tipo ocorre em todas as reuniões e a sua eficácia é testemunhada por diversos EEs:

Acho que ela tem dado informações interessantes em relação à turma. (E2 EE José, § 84)

Eu gostei das reuniões. Acho que elas foram feitas de forma, realmente, a apontar os problemas e a transmitir-nos aquilo que se passava relativamente à turma. (E2 RepEEs, § 58)

Estes testemunhos enquadram-se no elevado grau de satisfação dos EEs com o fornecimento de informações pela DT nas reuniões, que foi possível verificar através do

questionário aos EEs realizado no fim do ano lectivo. A maior parte dos respondentes mostrou-se muito satisfeita (65,2%), havendo alguns bastantes satisfeitos (21,7%) ou satisfeitos (13%). Por outro lado, nenhum EE se mostrou insatisfeito ou pouco satisfeito.

Um importante conceito associado à Tipologia de Epstein é o de “desafio”, na medida em que cada tipo de colaboração coloca desafios específicos, definidos com vista a envolver todas as famílias, orientando, dessa forma, toda a acção a desenvolver. No trabalho desenvolvido por Diana, se um desafio é nítido em todas as interacções estabelecidas entre ela e os EEs, a adequação da linguagem, dois outros evidenciam-se nas actividades de Tipo 2 desenvolvidas nas reuniões: (a) garantia da participação de todos (A DT afirma ter como preocupação nas reuniões “Dar sempre espaço a que os outros falem” (E3 DT, § 114)); e (b) atribuição de um carácter dinâmico à informação, isto é, partir dela para estabelecer formas de intervenção coordenada entre a escola e a família. Um exemplo deste último desafio é a informação e a subsequente utilização das folhas de registo de comportamento.

Em síntese, a informação transmitida nas reuniões gerais de EEs, sempre relativa a toda a turma, tem um carácter positivo e dinâmico, visando traçar o quadro da situação e definir e articular estratégias de intervenção entre a escola e a família com o objectivo de promover a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Apoio às tarefas de aprendizagem realizadas em casa

Como podem os alunos ter mais rendimento no estudo em casa e o que podem os pais fazer para os ajudar foram assuntos tratados em quase todas as reuniões, com abordagens sempre diferentes. Verifica-se, da parte de Diana, uma preocupação em dar um apoio sistemático aos EEs, tanto nas reuniões gerais como nos atendimentos, no que se refere ao acompanhamento que eles dão aos seus educandos na realização de tarefas de aprendizagem em casa. Trata-se de actividades do Tipo 4, dentro da Tipologia de Epstein (Epstein, 1997a), sendo esse tipo de colaboração entre a escola e a família, de acordo com Sanders e Epstein (1998), aquele em que os pais se manifestam mais interessados. Diana explicita claramente a sua concepção de acompanhamento da família ao estudo realizado em casa pelos seus educandos:

Se me perguntas se a minha concepção do que deve ser o acompanhamento ao estudo feito pela família passa pelo “ensinar” as matérias escolares ou apenas pelo apoio prestado aos filhos na realização dos TPC, digo-te claramente que não. A minha concepção é muito mais abrangente. Para além desse apoio aos TPC, o acompanhamento tutorial aos filhos vai mais longe. Desde o criar boas condições ambientais, o promover horários e hábitos de estudo, o conversar sobre a escola ao elogiar o trabalho bem feito. Tudo isto são aspectos que considero fundamentais. (Diário 4, Secção 1, § 4)

Esta concepção de Diana inscreve-se em correntes defendidas na literatura. Epstein e Connors (1994) adiantam que não se pretende que as famílias ensinem as tarefas escolares, mas que apoiem e monitorizem o trabalho escolar e as tarefas de aprendizagem das crianças. Marques (2001) inclui, nesse apoio, aspectos como a criação de um ambiente adequado ao estudo, a fixação de rotinas e o desenvolvimento de hábitos de trabalho (Marques, 2001). Trata-se, no entanto, de uma concepção muito diferente da que é sustentada, geralmente, pelos EEs e que apenas agora começa a ganhar alguma expressão nas escolas. O apoio dos pais à realização das tarefas escolares continua a ser encarado, predominantemente, como tirar dúvidas das matérias escolares ou orientar os trabalhos dos filhos. A citação de Diana apresenta, por conseguinte, uma redefinição do conceito de “acompanhamento ao estudo feito pela família”, que deixa de incluir apenas esse ensino das matérias escolares e se torna muito mais abrangente e exequível independentemente das habilitações académicas dos EEs e de outros familiares. Este conceito acarreta um desafio, que se entrelê na análise do trabalho feito por Diana nesta área: demonstrar aos EEs que podem ajudar os seus educandos no estudo em casa, independentemente da sua formação académica e do seu nível sócio-económico.

Na observação das reuniões, sobressaiu a verificação do tratamento recorrente do tema, através de uma diversidade de abordagens que, no entanto, implicavam sempre uma partilha de experiências entre os EEs, os alunos e a DT. Frequentemente eram distribuídos materiais de reflexão para serem levados para casa. Um primeiro desafio é colocado expressamente pela própria DT, que se afirma preocupada em não se colocar numa posição que possa parecer de sobrançeria, de alguém que está a querer dar “lições” a adultos. Manifesta o seu cuidado em não utilizar o seu papel institucional para se colocar num plano superior, preferindo uma postura de abertura e de partilha de experiências em que também ela “[aprende] muito com os pais” (E1DT, Secção 22, § 228)

Quanto à receptividade que Diana tem encontrado nos EEs a este trabalho, ela afirma que “de uma forma geral, sentem-se bastante interessados e gratos quando o DT ou outro professor mostra empenho e interesse em trabalhar isso com eles.” (E1 DT, Secção 22, §s 214-215). Essa receptividade transparece na forma como eles participam nas reuniões. Estão atentos e muitos intervêm com comentários, dúvidas e sugestões.

Sugestões: pedem. Dúvidas: têm. E é interessante até, porque muitas vezes são os próprios pais que entram em diálogo entre eles e que dizem “Olha, eu faço isto e tem resultado bem.” “Ai, olha, eu também faço isto.” E as pessoas começam a compreender que não há receitas, que tem que se conhecer bem o problema e ir experimentando diferentes técnicas, diferentes estratégias, ver qual é que melhor funciona com um determinado caso concreto. (E1DT, Secção 22, §s 222-227)

Particularmente interessante foi a interacção entre a DT, os EEs e os alunos nas reuniões em que estes últimos estiveram presentes. Numa delas, realizada no início do 2º período, Diana convidou os alunos e os EEs a aderirem ao “Clube do 6º F” e distribuiu-lhes “cartões de sócio”, com versões diferentes para alunos e para EEs, que incluíam as funções de cada tipo de sócio. (cf. anexo “Materiais distribuídos nas reuniões pela DT”) As funções dos sócios-alunos eram regras básicas a observar pelos estudantes para serem bem sucedidos, enquanto as dos sócios-EEs eram regras básicas a observar por eles no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. À componente afectiva e simbólica desta estratégia, juntou-se ainda o humor, com a adopção de outros recursos paralelos, visto que, antecedendo a leitura das funções de cada tipo de sócio, Diana apresentou cartazes com desenhos humorísticos caricaturando situações erradas mas bastante comuns no estudo realizado pelos estudantes em casa. As imagens provocaram interacção entre diversos alunos e respectivos EEs. Foi possível observar algumas cotoveladas discretas entre pai ou mãe e respectivo filho ou ver sorrisos e ouvir alguns comentários, que indiciavam identificação com a situação apresentada. A leitura da função correspondente nos cartões de sócio abriu caminho à partilha de sugestões para resolver os vários problemas identificados.

A presença conjunta de alunos e EEs possibilitou a cumplicidade entre eles e a DT e a corresponsabilização de cada criança e seu EE para a organização do tempo e do espaço de estudo em casa. O facto de estes assuntos serem retomados em diversas reuniões com recurso a estratégias diferentes contribuiu para reforçar a aquisição ou a manutenção destes hábitos, sem que a revisitação do tema surgisse como fastidiosa.

Para esse efeito contribuíram também os materiais utilizados e/ou distribuídos. Os resultados obtidos no nosso estudo a nível da oferta desse tipo de materiais coincidem com os apontados na literatura. Villas-Boas (2000) considera a oferta de materiais educativos como uma forma de promover atitudes positivas relativamente à escola. Os “cartões de sócio” pretendiam facilitar a interacção entre pais e filhos, em casa, em torno dos temas abordados na reunião.

A intencionalidade de Diana de contribuir para a formação dos EEs a nível do acompanhamento tutorial dos seus educandos nas tarefas de aprendizagem em casa nota-se na forma como o tratamento do tema surge tão recorrentemente e de forma tão diversificada e é expressa por ela própria. Diana considera que todos os pais podem ajudar os filhos independentemente da sua formação académica ou do seu nível sócio-económico e destaca a responsabilidade da escola na sua formação.

Independentemente do nível sócio-económico ou da formação académica dos EE, o acompanhamento ao estudo em casa pode ser feito por qualquer EE. Qualquer EE pode ajudar, apoiar, motivar e reforçar a aprendizagem dos educandos. A questão que me parece pertinente colocar aqui (pois muitas vezes os EE não sabem como o fazer), é se compete à escola transmitir este tipo de informação. Se pretendemos investir no sucesso dos alunos, é para mim muito claro que a aposta passa por um trabalho conjunto entre a família e a escola, logo a escola tem o dever de promover este tipo de informação junto dos EE. (Diário 4, Secção 1, §§ 5 e 6)

Desta convicção surge a sua intencionalidade de incluir, nas reuniões, a abordagem desta temática:

Nesse sentido, e sempre que possível, procurei discutir esta temática com os EE, debater ideias, apresentar estratégias tutoriais e distribuir materiais de apoio (exemplos de materiais distribuídos: Folheto “Como ajudar o seu filho”, cartões de sócio). (Diário 4, Secção 1, § 7)

Também estas concepções de Diana encontram sustentação na literatura. Villas-Boas (2001), embora considerando que todas as crianças beneficiam com o envolvimento dos pais na sua vida escolar, destaca o facto de os estudantes de meios sócio-económicos desfavorecidos tirarem mais vantagens, na medida em que a descontinuidade entre a escola e a família é maior e a colaboração entre as duas instituições contribui para a diminuir. Muitos pais de famílias de meios mais desfavorecidos e com habilitações académicas muito limitadas consideram-se pouco competentes para apoiarem os seus filhos nos estudos. Como a autora salienta, alguns pais “sentem dificuldade em descobrir qual o seu papel na aprendizagem dos filhos por falta de confiança nas suas capacidades para os poderem ajudar.” (p. 528). Com efeito, os sentimentos parentais de eficácia são determinantes para o envolvimento parental,

pelo que se torna importante mostrar que todos podem ajudar as crianças nas tarefas de aprendizagem, independentemente do seu estatuto sócio-económico ou cultural (McDermott & Rothenberg, 2000).

Em síntese, Diana considera que todos os EEs podem ajudar os seus educandos nas tarefas de aprendizagem realizadas em casa, competindo à escola ajudá-los a adquirir ou a desenvolver conhecimentos e competências para esse efeito. O acompanhamento tutorial dos pais aos seus filhos nessas tarefas - encarado de uma forma abrangente, que não se limita e pode nem passar pelo ensino das matérias escolares - é, pois, um tema tratado recorrentemente nas reuniões, através de diferentes abordagens que, no entanto, têm algumas características comuns: a partilha de experiências entre os EEs, a DT e os alunos; a utilização e/ou distribuição de materiais de apoio.

Apoio na prestação de cuidados básicos

Outro tema recorrente nas reuniões foi a análise de regras básicas indispensáveis a um desenvolvimento saudável das crianças e a uma boa aprendizagem, com destaque para a alimentação e o descanso. A abordagem deste tema, tal como a do anterior, colocou o desafio, expresso por Diana, da adequação do seu tratamento, a fim de os EEs não a interpretem como estando a ser alvo de “lições”, por serem considerados incompetentes ou ignorantes. Na observação dessas reuniões, verificámos que a DT adoptou a sua postura natural de modéstia e de abertura, recorrendo ao debate e à partilha de preocupações, opiniões e sugestões. Fazendo referência às suas próprias preocupações e dificuldades enquanto mãe, mostrou-se aberta à aprendizagem através da experiência dos outros participantes nas reuniões. Os papéis de EE e de DT acabaram por não constituir qualquer barreira e foram facilmente esquecidos. Diana exprime percepções idênticas acerca da forma como as reuniões decorreram:

Já tenho aprendido muito com os pais, com algumas sugestões que os pais [dão], porque eu, como mãe, também tenho algumas dificuldades em pôr em prática alguns aspectos em que eu (...) acho que a melhor forma seria fazer [de uma determinada maneira], mas nem sempre isso resulta. E acho que é importante esta colaboração e esta partilha de opiniões e de ideias entre nós uns aos outros. Conversamos. Por vezes esquecem-se um bocado os papéis de EE e de DT e conversamos todos sobre um tema comum que é do interesse de todos. (E1 DT, Secção 22, §s 228-234)

A variedade das estratégias utilizadas nas diferentes reuniões permitiu retomar o tema, monitorizando a adopção de estratégias por pais e alunos e reforçando as mudanças de comportamentos eventualmente ocorridas.

Através de um questionário anónimo aos alunos, Diana tomou conhecimento de diversos erros na sua alimentação, como por exemplo não tomarem o pequeno-almoço ou almoçarem sandes. A apresentação dos resultados dos questionários numa reunião de EEs e alunos permitiu analisar as consequências desses erros e, partilhando experiências e opiniões, estabelecer regras a adoptar pelos alunos com a supervisão dos pais. A necessidade de aprofundamento do tema foi sentida pelos EEs, pelo que foi tomada a decisão de contactar com a Unidade Local de Saúde e de convidar a Delegada de Saúde para dinamizar um debate sobre saúde e rendimento escolar. Esta veio a ser a única actividade, nesta turma, em que a escola e a família tomaram a iniciativa de mobilizar recursos da comunidade para, sobrepondo as suas esferas de influência, contribuírem para mudar atitudes dos alunos, importantes para o seu desenvolvimento saudável, harmonioso e promotor de aprendizagem.

Não obstante ser a primeira vez que o grupo tinha um dinamizador externo, a Delegada de Saúde, constatámos uma intensa participação dos alunos e dos EEs, após uns minutos iniciais de maior inibição. O interesse dos EEs pelo tema, a relação interpessoal existente no grupo e o estilo de comunicação da Delegada de Saúde, idêntico ao da própria DT, terão contribuído para esse grau de participação.

Uma vez mais foi possível observar cumplicidade entre alguns pais e filhos, mesmo quando não estavam sentados lado a lado. Uma “cotovelada” ou outra, cruzamento de olhares, algumas trocas breves de palavras em voz mais ou menos audível pontuaram aqui e ali o debate e davam a perceber que uma mãe se sentia mais legitimada em alguma exigência que costumava fazer ao filho ou que algum aluno ou EE tomava consciência de algo em que ainda não tinha reflectido.

Em todas estas actividades, Diana procurou criar condições para que os EEs adquirissem ou consolidassem conhecimentos e melhorassem as suas competências parentais para criarem um ambiente familiar favorecedor da aprendizagem e do sucesso educativo e académico dos seus educandos. A ajuda da escola às famílias na prestação de cuidados básicos, como os referidos, constitui o Tipo 1 da Tipologia de Epstein (1997a). O aspecto que Epstein e Connors (1994) consideram fundamental é a troca de

informações visando ajudar a família a cumprir as suas funções básicas e a escola a compreender as necessidades e os interesses dos alunos. Esta interacção, que se nota no trabalho desenvolvido pela DT, no 6º F, é essencial para garantir a adequação da vertente formativa da intervenção neste domínio. As áreas seleccionadas, por Diana, para uma intervenção prioritária – alimentação, saúde e bem-estar e afecto - incluem-se entre as que Epstein e Connors (*idem*) identificam como sendo básicas a nível da prestação de cuidados parentais.

A sessão dinamizada pela Delegada de Saúde corresponde, ainda, a uma actividade de Tipo 6 da referida tipologia, visto que consistiu na colaboração entre a escola, a família e a comunidade. Para Sanders e Epstein (1998) as actividades deste tipo pressupõem uma identificação dos recursos da comunidade que podem ser mobilizados para benefício dos alunos e das famílias na promoção do sucesso educativo, processo que, como foi explicitado anteriormente, foi seguido no 6º F.

O tratamento deste tema nas reuniões teve muitos aspectos comuns com o tratamento do tema referido no ponto anterior. Ambos se prendem com a formação de pais, com o objectivo de melhorar os seus conhecimentos e competências parentais a fim de contribuírem para um desenvolvimento harmonioso e para a aprendizagem e sucesso académico e educativo dos seus filhos. O debate, a partilha de ideias e, quase sempre, a presença conjunta de pais e filhos e a utilização ou distribuição de materiais de apoio são características que, na nossa opinião, formada a partir dos dados recolhidos nas entrevistas e nos questionários, contribuíram muito para a eficácia destas reuniões. Com efeito, esta experiência foi do agrado dos EEs, que manifestam elevado grau de satisfação com os debates realizados (muito satisfeito – 47,8%, bastante satisfeito – 30,4%, satisfeito – 21,7%) e com os materiais distribuídos nas reuniões (muito satisfeito – 34,8%, bastante satisfeito – 26,1%, satisfeito – 39,1%).

Os resultados obtidos no nosso estudo apontam para aspectos que a literatura destaca no que se refere à formação de pais. Villas-Boas (2001) apresenta, como uma das conclusões de um estudo por si realizado, a confirmação da influência positiva da formação de pais sobre o aproveitamento académico dos seus educandos. A autora adianta que muitos pais não têm confiança nas suas competências para ajudarem os filhos, particularmente aqueles cuja cultura se diferencia mais da da escola.

Corroborando a afirmação de Bloom (1981) de que a qualidade do ambiente familiar enquanto ambiente de aprendizagem depende mais do que os pais fazem com os filhos nas suas interacções com eles do que do seu estatuto sócio-económico ou da sua formação académica, Villas-Boas (*idem*) aponta a formação de pais como uma forma de promover a transformação de factores modificáveis do ambiente familiar que o tornem mais favorável à aprendizagem. Entre esses factores encontram-se os que Diana seleccionou e abrangeu nas actividades de formação de EEs de Tipo 1 e Tipo 4: prestação de cuidados básicos, nomeadamente no domínio da saúde e do rendimento escolar; apoio e acompanhamento das tarefas escolares; manifestações de interesse pela vida escolar; desenvolvimento da motivação e do autoconceito positivo das crianças.

Apresentação de trabalhos dos alunos em convívios com EEs, alunos e professores

Na área curricular não disciplinar de Área de Projecto, os alunos desenvolveram projectos relativos às principais festividades do ano. O primeiro projecto, sobre o magusto e o S. Martinho, e o segundo, sobre o Natal e o Ano Novo, foram apresentados às famílias e aos professores em dois convívios. A apresentação dos projectos incluiu peças de teatro, danças, música, declamação de textos e exposição de trabalhos e foi antecedida pela decoração da sala com enfeites feitos pelos próprios alunos.

Para as reuniões de apresentação destes trabalhos dos alunos, a DT define como principal objectivo “criar uma situação de convívio alargada em que a família se envolvesse na escola e nas actividades dos filhos” (E2DT, Secção 16, §§ 145 e 146), ao que a professora Eugénia acrescenta “haver convívio entre pais e professores” (E1 Prof Eugénia, §§ 11 e 12). A adequação de tais objectivos encontra confirmação em estudos, nomeadamente na investigação de Adams (2000), que aponta a interacção positiva entre os pais e os professores num ambiente informal como facilitadora de um melhor conhecimento mútuo e do desenvolvimento de relações de confiança.

No segundo questionário aos EEs e aos alunos, tanto uns como os outros avaliam muito positivamente os convívios com a presença dos professores, que foram do agrado de todos os que estiveram presentes, e a que reconhecem grande utilidade (cf. anexo “Quadro A19”). Respondendo a questões de resposta aberta, se nem os EEs nem os alunos apontam inconvenientes na realização de convívios com os professores, em contrapartida apontam-lhes diversas vantagens, nomeadamente: a possibilidade de os

professores e os alunos se poderem conhecer melhor e melhorar o seu relacionamento; e a oportunidade de os pais conhecerem todos os professores e não apenas o DT, podendo, dessa forma, estabelecer uma relação de confiança. Alguns EEs acrescentam ainda que essa relação de confiança favorece a resolução de problemas e adiantam duas outras vantagens: a possibilidade de conhecerem o ambiente físico e relacional em que os seus educandos se encontram na escola e o contributo de um melhor conhecimento estabelecido com os professores para atenuar o efeito de “vaivém” do aluno como mensageiro entre a escola e a família. Também a apresentação dos trabalhos dos alunos nesses convívios foi alvo de uma avaliação muito positiva (cf. anexo “Quadro A20”), com o reconhecimento de diversas vantagens: os alunos ficam mais motivados para a realização desses trabalhos (EEs – 100%, alunos – 85,2%), as reuniões tornam-se mais interessantes para os EEs (EEs – 100%, alunos – 92,6%) e estes ficam ao corrente do que os alunos fazem nas aulas (EEs – 95,7%, alunos – 92,6%). Possíveis desvantagens são desvalorizadas pela maior parte dos alunos e dos EEs, que considera que estas actividades não fazem perder muito tempo nas aulas (EEs – 82,6%, alunos – 92,6%) nem tornam as reuniões demasiado demoradas (EEs – 78,3%, alunos – 81,5%). EEs e alunos são praticamente unânimes na opinião de que essas reuniões são agradáveis e úteis.

Nas entrevistas, estas ideias dos EEs e dos alunos são aprofundadas e outras são adiantadas, não só por eles mas também por Diana e pelos professores. Os testemunhos recolhidos mostram que todos estes actores percebem a divulgação do trabalho realizado nas aulas, em convívios com os EE, os alunos e os professores, como jogando um papel de destaque na aproximação entre a família e a escola e na colaboração entre as duas instituições. Esta conclusão é importante, principalmente se tivermos em conta que a literatura sustenta que o facto de os pais terem uma formação académica inferior ao nível de escolaridade frequentado pelos filhos pode constituir um factor de afastamento da família relativamente à escola (Silva, 1997a) ou contribuir para que o EE não se considere capaz de acompanhar a vida escolar do educando (Villas-Boas, 2001). São diversos os aspectos positivos que EEs, professores e alunos apontam à divulgação dos trabalhos dos alunos nesse tipo de convívios e passaremos seguidamente à sua análise:

(1) A apresentação dos trabalhos dos estudantes aos pais e o convívio entre estes, os alunos e os professores proporcionam, à família, um melhor conhecimento da escola, dos programas e do quotidiano escolar das crianças. Os EEs apercebem-se, mais facilmente, do seu papel na motivação e no sucesso académico e educativo dos filhos, independentemente das suas habilitações académicas, adquirindo uma maior auto-estima e mais conhecimentos e competências para exercer esse papel.

[Uma vantagem destes convívios é] um maior conhecimento de toda esta dinâmica. Quer dizer, muitos pais não têm muita instrução e eu acho que o facto de virem à escola, de certeza que, pelo menos a nível da Área de Projecto, lhes deu uma ideia do que é que era essa nova área, não é? Porque deveria haver muitos que não fariam a mais pequena ideia do que é que os filhos iam fazer em Área de Projecto. (E2 Prof Telma, § 58)

Eu acho que para mim é muito importante conhecer os pais dos meus alunos. Depois acho que é importante que os pais tomem mais conhecimento das aprendizagens que os filhos vão tendo na escola. (E1 Prof Inês, § 88).

Mas há pais que eu acho que aquilo lhes passa ao lado. Nem sabem, muitas vezes, aquilo que os filhos fazem. E o ter aqui, mostrar um teatrinho que eles façam, ou mostrar os trabalhos que eles executem... (...) Que muitas vezes eu pergunto “Oh, filha, o que é que tu fizeste, o que não fizeste?”. Mas nós vemos é diferente, não é? E eu acho que isso é bom. Eu acho que os incentiva também muito mais a eles, alunos. (E2 EE Marina, § 90)

(2) A apresentação dos trabalhos dos alunos contribui para que os EEs tenham um melhor conhecimento das crianças e valorizem mais as suas capacidades e competências. Por parte dos EEs, nota-se uma maior valorização do trabalho realizado pelos seus educandos no papel de alunos, tendo como consequência directa um maior incentivo às tarefas escolares. Os alunos, por seu turno, sentem-se contentes e orgulhosos, ao que corresponde um aumento da motivação e a realização de aprendizagens mais significativas. O trabalho escolar ganha um importante objectivo adicional: mostrar aos pais.

Dá [os EEs] também terem dito “Ah, faça isto mais vezes, porque isto é giro, isto é importante para todos. É uma forma de conhecermos melhor os miúdos.”. Ficaram espantadíssimos como é que alguns eram capazes de dançar, outros de falar em público. Ficaram muito surpreendidos com as capacidades dos garotos. (E2 DT, Secção 16, §s 159-162)

Senti-me bem, que o meu pai disse que o trabalho estava muito bom... que, conforme nós éramos pequenos, mas já tínhamos aquele “coiso” para fazer aquelas pesquisas e isso... O meu pai gostou muito. (E1 Delegado, §s 31-33)

Eu acho que [as reuniões] têm sido muito giras, apesar de tudo, para os pais verem que nós trabalhamos, trabalhamos direito e fazemos trabalho e quando dizemos que vimos horas extra aqui para a escola, que não vimos para a brincadeira, vimos trabalhar, procurar isto, procurar aquilo. Foi bom para os pais verem isso. (E2 Alice, § 57)

Os filhos, por sua vez, dá ideia de gostarem mais de aprender pelo facto de poderem, em situações do tipo, mostrar que, efectivamente, aprenderam, quer aos pares, quer aos professores, aos seus professores, quer aos EEs. Portanto acho que acaba por se estabelecer

laços mais fortes entre todos os intervenientes e além de laços mais fortes, aprendizagens provavelmente mais significativas. (E1 Prof Inês, § 88).

Eu acho que os incentiva muito mais a eles, porque, se os pais estiverem aqui, eles ficam todos contentes. Eu acho que é uma alegria para eles verem os pais aqui a ver os trabalhos deles, a ver o teatro, a ver isto ou aquilo, não é? (...) Eles tornam-se muito mais responsáveis e a dizer assim “Valeu a pena trabalhar para isto, porque os meus pais até gostaram e deram-me valor.”. Acho que isso que é bom. (E2 EE Marina, § 92)

(3) O contacto entre a família e os professores na própria escola proporciona, aos EEs, um conhecimento do espaço onde as crianças passam o dia e das pessoas responsáveis por elas. Desta forma, podem ter percepções mais ajustadas do quotidiano dos filhos, no que se refere à segurança e ao ambiente físico e humano da escola. A confiança na escola e nos professores encontra uma oportunidade para se desenvolver e reforçar.

Eu acho que é importante porque no convívio nós todos vamos encontrar-nos e nós, pais, (...) temos oportunidade de viver um bocadinho do ambiente em que os nossos filhos andam. Sentir mais de perto, o ambiente em que eles estão. Não só o ambiente físico, mas também o que anda à volta, o calor das pessoas e a forma como as coisas se processam. (E2 RepEEs, § 66)

Eu acho que os pais acabarão por se sentir muito melhor, por sentir muito maior tranquilidade por saberem que os seus educandos estão efectivamente a aprender, estão num clima que é extremamente positivo, com professores que os apoiam. (...) Provavelmente dá-lhes mais confiança na escola. (E1 Prof Inês, § 92)

(4) O ambiente informal dos convívios, enquanto contexto relacional, é destacado por alunos, EEs e professores como constituindo uma oportunidade de todos se conhecerem melhor e de se poder desfazer equívocos provocados por concepções prévias negativas ou condicionados por mensagens transmitidas pelos próprios alunos. Consideram que esse ambiente contribui, desta forma, para se estabelecer e/ou desenvolver uma relação de confiança e de colaboração. Estas concepções pressupõem alguma consciência de obstáculos à colaboração entre a escola e a família apontados na literatura. Villas-Boas (2001) refere as concepções negativas dos pais face aos professores e as concepções negativas dos professores acerca da família - como por exemplo, considerar que os pais que não vão à escola não se interessam pelos filhos – como uma dessas barreiras. Perrenoud (1995), por seu turno, alerta para o risco de o aluno poder contribuir, junto dos pais ou dos professores, voluntária ou involuntariamente, para o desenvolvimento de equívocos e de concepções erradas, especialmente se não há um contacto directo entre eles.

[Os professores] podem saber se os pais são interessados pelos alunos, se ajudam os alunos, como é que os ajudam e esse tipo de coisas. (E2 Delegado, § 85)

Traz [vantagens haver estes convívios], porque os pais podem ver de que género é que são os professores, se são interessados como a DT; se são professores desinteressados que não querem saber dos alunos, só querem é saber de fazer o trabalho, de resto os alunos não interessam. E acho que, nesse aspecto, os meus pais não têm razão de queixa, porque os professores são óptimos. (E2 Delegado, § 83)

Acho que [haver estes convívios] é bom porque faz com que nós nos sintamos mais próximos dos professores. Porque, por exemplo, durante o ano a gente só fala com a DT, não é? E parece que não, eu acho que é importante nós falarmos com outros professores, saber até que ponto é que os nossos filhos às vezes vão para casa dizer “Ai aquele professor é implicativo, está sempre a criticar”, e termos a nossa opinião em relação a esse professor. (E2 EE José, § 122)

(5) O relacionamento entre os professores e os alunos apresenta ganhos significativos, na perspectiva dos alunos e dos EEs, por não estar condicionado pelos constrangimentos que a sala de aula implica no estabelecimento de uma relação pessoal. A humanização da relação facilita o acompanhamento mais individualizado de que muitos alunos precisam e proporciona o desenvolvimento de uma relação empática entre alunos e professores.

Conhecemos os “setores” melhor. A gente conversava mais com os “setores”. Os “setores”, pronto, a gente não tinha muita confiança. Não é bem confiança. Nas aulas a gente não fala muito com os “stores”. Falamos é mais assim sobre as matérias. Nos convívios, conhecemos mais os professores. (E2 Mário, § 289)

[Uma vantagem é] o facto de os próprios professores conhecerem os alunos, não só no ambiente das aulas: a forma como eles reagem uns com os outros quando estão num meio em que estão mais à vontade, não é? Numa festa assim, normalmente, eles são capazes de pegar uns com os outros, a brincar e tudo, talvez mais à vontade do que estão na sala, que não é um local para eles brincarem. (E1 RepEEs, §s 20-24)

(6) O melhor conhecimento dos EEs entre si favorece igualmente o funcionamento do grupo de EEs como um colectivo, em que se discute e partilha ideias e em que há entreaajuda e confiança.

Eu acho que os pais se ficam a conhecer uns aos outros, porque alguns não se conhecem, passam uns pelos outros e nem sabem de quem é que aquele é pai e de quem é que aquela é mãe, de quem é que aquele é filho. (E2 EE Edite, § 81)

Acho que, nisso, também é bom que a gente se conheça uns aos outros. Compartilhar ideias, se calhar, uns com os outros. (E2 EE Edite, § 81)

Os resultados do nosso estudo apontam no mesmo sentido de um outro desenvolvido pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (anos lectivos de 1997/98 e 1998/99) que, entre outros objectivos, pretendia identificar estratégias de dinamização

de parcerias entre a escola, a família e a comunidade. Esse estudo concluiu que as festas e as comemorações revelaram poder ter um papel importante “na construção de uma cultura de escola participada num modelo cooperativo” (Carvalho, 2000, p. 35). Funkhouser e Gonzales (1997) apontam às actividades de colaboração escola-família a vantagem de desenvolverem a capacidade dos pais para verem os filhos de forma mais positiva e os percepcionarem como estudantes de uma forma também mais positiva, o que também se verificou no 6º F, particularmente com a apresentação dos trabalhos dos alunos nos convívios.

Os convívios em que os trabalhos dos alunos são apresentados às famílias enquadram-se no Tipo 3 da Tipologia de Epstein. Este Tipo, que se refere a actividades de voluntariado dos pais, engloba a assistência, pelos familiares dos alunos, a eventos diversos, tais como espectáculos culturais, celebrações ou competições desportivas (Epstein *et al.*, 1997). Coates (1997) salienta que a participação da família nestes eventos lhes dá mais força e mostra aos alunos, aos professores e à comunidade que os pais se interessam e se preocupam com a qualidade da escola e querem colaborar com as crianças para elas terem sucesso escolar, o que se verificou no nosso estudo. Retomando o conceito de “desafio”, definido por Epstein (1997a), a análise do trabalho de Diana referente a estas actividades deixa claros três desafios: criação de um ambiente que leve os EEs a sentirem-se bem na escola; a criação de uma relação de confiança entre os professores e os EEs; e a motivação dos alunos para exercerem uma influência positiva junto dos seus EEs, no sentido de eles irem à escola.

A pertinência do primeiro desafio encontra sustentação em Epstein e Connors (1997), que atribuem às actividades de Tipo 3 o objectivo de fazer com que os pais se sintam bem na escola. O seu sucesso transparece nas citações feitas anteriormente.

A adequação do segundo desafio encontra fundamento igualmente em Epstein e Connors (1997), que adiantam que as actividades de Tipo 3 contribuem para que as famílias se sintam mais à vontade nos contactos com os professores, o que também sucedeu no 6º F. Esta ideia é reforçada por Adams e Christenson (2000), para quem a existência de contactos num ambiente emocionalmente positivo contribui para um clima de confiança e compreensão, que permitirão, perante um problema ou um conflito, ultrapassar a tensão e encontrar, em conjunto, formas de resolução.

O terceiro desafio encontra justificação na afirmação de Perrenoud (1995) de que o aluno, “vaivém” entre a casa e a escola, não exerce essa função de forma neutra. Ele “intervém *selectivamente* e *activamente* na comunicação entre professor e pais” (p. 112), de acordo com os seus interesses. O facto de os alunos terem produzido trabalhos para apresentar às famílias, cria neles a vontade de as trazer à escola. Consequentemente, exercem a sua influência junto dos pais, pressionando-os a que participem no evento.

Em síntese, os convívios de EEs, alunos e professores em que foram apresentados trabalhos realizados nas aulas constituíram momentos importantes de criação e/ou desenvolvimento de uma relação de confiança entre todos os intervenientes e de valorização do trabalho escolar dos alunos, facilitando e motivando a realização de um trabalho de colaboração entre a família e a escola, numa intervenção coordenada pela DT.

Representante dos EEs

O cargo de representante dos EEs de uma turma foi criado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e, nos seus ainda poucos anos de existência, não tem sido tarefa fácil de desempenhar. É difícil encontrar quem o queira aceitar, porque a conciliação do seu exercício com o quotidiano de trabalho e de responsabilidades familiares se revela complicada. O que habitualmente sucede nas escolas é a nomeação de um EE que se mostre mais disponível, mas que acaba por praticamente se representar apenas a si mesmo, visto que não existem muitos contactos entre esse EE e os restantes. Esta problemática foi abordada na reunião em que se elegeu a representante dos EEs do 6º F. Após a DT ter alertado para a importância do cargo e relembrado as suas funções, uma EE colocou o problema da dificuldade de o representante dos EEs representar efectivamente todos os outros, recordando não ter havido qualquer reunião dos EEs da turma com a sua representante, no ano anterior.

A mãe da Maria pediu a palavra. Referiu a importância e necessidade que devia ser dada às reuniões entre os EE para que o representante representasse de facto os interesses de todos os alunos e EEs e não apenas os seus. Referiu ainda que tal cargo implicava uma grande disponibilidade de tempo e que era difícil assumi-lo de acordo com aquilo que seria desejável. Outros EE reforçaram esta opinião. (Diário DT 1Per, Secção 5, § 41)

O problema da representação efectiva dos EEs, posto em evidência neste debate, tem sido objecto de análise na literatura. Na Tipologia de Epstein, o Tipo 5 abarca todas as actividades relativas à participação dos pais em tomadas de decisão que afectam todos os alunos e não apenas os seus filhos (Coates, 1997). Epstein e Connors (1997) definem o seguinte desafio para as actividades de Tipo 5: que os representantes eleitos pelos pais sejam, de facto, representantes de todas as famílias e não apenas de si próprios. Este desafio, enunciado igualmente pela citada EE do 6º F, não é de fácil resolução. Se, por um lado, é interessante verificar a consciência dos EEs desta turma para este problema, por outro lado, a escassez de respostas surgidas para a sua resolução funcionou como um elemento inibidor da aceitação do cargo. Apenas depois de diversas insistências de Diana, do seu compromisso em colaborar com o representante eleito e da análise de algumas formas de minimizar a dificuldade de realização de reuniões (ex.: contacto do representante com os outros EEs à saída da escola, quando vão buscar os filhos), surgiram duas voluntárias, que reuniram o consenso dos EEs.

Diana colocou a si própria, enquanto DT, o desafio de contribuir para que a representante dos EEs os representasse efectivamente e, nesse sentido, procurou desenvolver algumas estratégias. Também a EE eleita assumiu o mesmo desafio.

Se eu estou a representar os pais numa reunião [de Conselho de Turma], se não houver qualquer sinal daquilo que se passou que passe directamente para os pais, não faz muito sentido, não é? Isso estaria a representar o meu filho. (E1 RepEEs, §s 99-102)

Ao longo do ano lectivo, Diana procurou dar visibilidade à representante dos EEs. A reunião de apresentação do Projecto Curricular de Turma foi preparada em conjunto por ambas e a representante dos EEs preparou um folheto informativo para os pais. Na maior parte das restantes reuniões, a DT atribuiu-lhe um lugar junto de si, dirigindo-se a ela pelo título do seu cargo ou pedindo-lhe colaboração em algumas circunstâncias mais ou menos pontuais. Da parte da representante notou-se uma grande vontade de exercer eficazmente o cargo, mas não houve muita iniciativa pessoal para promover uma participação colectiva dos EEs. Da parte destes nunca surgiu qualquer solicitação nesse sentido. A falta de tradição deste cargo, ainda muito recente, e a quase inexistente tradição de representação colectiva dos EEs de cada turma terão contribuído para que os pais não sentissem a necessidade de recorrer a esse tipo de representação. Por outro lado, a confiança depositada pelo conjunto dos EEs na DT, a capacidade desta para os ouvir e o seu empenho na resolução dos problemas que lhe são colocados poderão ter

levado os pais a considerarem as reuniões de EEs com a DT como o espaço mais adequado e mais eficaz para o debate e a resolução dos problemas.

Em conclusão, não obstante a importância que Diana e a representante dos EEs atribuem a este cargo, as estratégias desenvolvidas por Diana para promover a visibilidade da EE eleita e a vontade desta em representar efectivamente os restantes pais, não se verificou da parte destes grande recurso à sua representante. Apesar de a actuação dela no cargo para que foi eleita ser mais visível do que habitualmente sucede, acabou por ser modesta e se concentrar mais na parte inicial do ano. Nota-se a força dos obstáculos à participação colectiva dos EEs, referidos inicialmente, e da ausência de uma cultura desse tipo de participação a nível da turma.

O tratamento de diversos dos temas que acabámos de analisar foi feito em reuniões conjuntas de EEs e alunos. No ponto seguinte, serão apresentadas e analisadas as concepções de Diana, dos EEs e dos alunos acerca da realização dessas reuniões e dos resultados obtidos.

Participação dos alunos nos convívios e nas reuniões

A presença dos alunos nas reuniões e nos convívios com os EEs é vista, por Diana, como uma forma privilegiada de favorecer a continuidade entre a escola e a família e de promover a colaboração entre as duas instituições. Salvaguardando a existência de alguns temas que requerem reuniões só com os EEs, Diana considera que, na maior parte das situações, se torna altamente vantajoso reunir conjuntamente com os estudantes e os seus pais.

[Numa reunião com EEs e alunos] está lá tudo. Estão lá todas as pessoas que têm interesse e os maiores interessados são os miúdos. (...) Claro está que, em algumas reuniões, eu acho que é importante (...) - depende das temáticas que são abordadas, não é? - fazer reuniões apenas com os EEs. Agora se se pretende que haja essa continuidade escola-família, [essa] colaboração escola-família, acho que a presença dos miúdos nas reuniões é muitíssimo importante. (E3 DT, § 108)

A avaliação feita por EEs e alunos à participação destes nas reuniões e convívios, no questionário realizado no 3º período, é bastante positiva (cf. Anexo "Quadro A21") e as diferenças entre os dois grupos não são estatisticamente significativas. Todos os pais gostaram dessas reuniões, bem como quase todos os alunos (81,5%). Apenas dois alunos (7,4%) declararam não ter gostado. A maior parte dos EEs (82,6%) e dos alunos

(66,7%) considerou também que a realização destas reuniões é muito útil. Os restantes manifestaram a opinião de que a presença dos alunos nas reuniões era bastante útil ou útil. Em perguntas de resposta aberta, nenhum aluno ou EE apontou qualquer desvantagem na participação dos alunos nas reuniões de EEs, tendo, no entanto, um pai ressalvado a necessidade de não serem tratados casos particulares nessas reuniões, a fim de evitar discórdias. Em resposta ao mesmo tipo de perguntas, duas vantagens são adiantadas apenas pelos EEs: o aumento da motivação e da responsabilidade dos alunos e o facto de eles se aperceberem da colaboração que existe entre os pais e a escola. No entanto, existem vantagens que são apontadas simultaneamente pelos EEs e pelos alunos. As que são avançadas por um número mais elevado de respondentes prendem-se com a transmissão de informação e a transparência na relação entre os alunos, os professores e os pais. Logo de seguida surge o reconhecimento de que estas reuniões promovem o diálogo entre os pais e os filhos em torno da escola. Alguns EEs e alunos adiantam ainda que os estudantes aprendem a participar e a interagir, de forma responsável, em reuniões com adultos e valorizam a oportunidade de os alunos conhecerem os pais dos seus colegas e de os pais conhecerem os colegas dos seus filhos.

Os resultados dos questionários são confirmados pelas entrevistas, que permitem aprofundar alguns aspectos. Alguns EEs destacam o facto de o debate iniciado na escola ter sido prolongado em casa, o que foi facilitado pela distribuição de materiais na reunião ou por sugestões de actividades para realizar em casa.

E o facto de ele estar presente permite nós depois, em casa, conversarmos sobre isso. (E2 RepEEs, § 70)

[Ter estado na reunião com o meu filho ajuda a] falar com ele e perguntar o que é que ele achou. Eu acho que sim, que é muito bom, tirarmos opiniões em conjunto. (E2 EE José, § 112)

Acho bem, porque assim nós podemos sempre avisar alguns pais “Olha, ouviste aquilo que a “setora” disse?”. E os pais a nós também e... como é que eu hei-de dizer? E assim perdemos mais a vergonha. (E2 Tomás, § 69)

Este resultado obtido no nosso estudo encontra confirmação na literatura. Estrela e Villas-Boas (1997) advogam a necessidade de as temáticas tratadas nas reuniões de EEs terem seguimento em casa e sugerem, precisamente, a elaboração de materiais para serem distribuídos aos pais, com uma pequena fundamentação teórica e algumas sugestões de actuação. Adiantam, ainda, que a distribuição desses materiais constitui

uma condição para que as reuniões consigam atingir os objectivos de consciencializar os pais acerca da importância do meio familiar no desenvolvimento da criança.

Algumas mudanças positivas registadas nas atitudes e nos hábitos das crianças, apoiadas pelos seus pais, são atribuídas, nas entrevistas, à continuidade da interacção entre os pais e os filhos em casa, após a realização das reuniões, e ao tratamento recorrente dos temas ao longo do ano. Os alunos destacam modificações bem concretas no domínio do estudo e da alimentação:

Dantes, eu também estudava (...) com a televisão ligada, mas agora sento-me numa secretária e sem televisão. (E2 Cláudio, § 141)

Agora já não vão muitos comer à pizza. Agora já vêm muitos comer aqui à escola. (E2 Mário, § 157)

Nos outros dias, que me levanto mais tarde um bocadinho, e vou para a explicação às nove horas, já como mais qualquer coisa. Comia pouco e agora já como mais um bocadinho. A meio da tarde, às vezes não comia nada, agora também já tenho comido. (E2 Marina, § 117)

Os EEs, para além de referirem esses resultados concretos, apontam também uma maior aceitação dos filhos na adopção de determinados comportamentos e hábitos.

Uma das vantagens que eu achei piada no meu filho foi, por exemplo, ele era capaz de tomar o pequeno-almoço de manhã e estar toda a manhã sem comer nada até à hora do almoço. E por ele estar atento àquilo que a doutora estava a dizer, que não se podia estar três horas sem comer, para ele foi um estímulo. Ele agora, ultimamente, até tem levado qualquer coisa para comer. Isso foi um dos pontos que eu achei logo piada nele. (E2 EE José, § 104)

E mesmo lidar com ela, acho que ela depois já vai daqui e também já diz “A minha mãe dizia-me, mas eu ouvi lá, eu vi, sei que tenho que fazer assim.” (E2 EE Edite, § 89)

Mas eu acho que isto aqui fez muito jeito, porque ela há coisas que já nem me pergunta. Ouviu aqui, viu aqui e já faz. (E2 EE Edite, § 101)

Em conclusão, a troca de opiniões entre todos, observada nas reuniões, permitiu encontrar estratégias resultantes de um acordo entre professores, pais e alunos e cuja importância mais facilmente poderia ser compreendida por todos, ainda que, muitas vezes, a sua aplicação implicasse que as crianças prescindissem de hábitos ou de coisas de que gostam mas que não são muito salutares. Desta forma, os debates contribuíram para uma aproximação de valores, concepções e atitudes da escola, dos EEs e dos alunos face a determinados assuntos importantes para a vida académica dos alunos. Registou-se também uma coordenação da actuação da escola e da família. Dois aspectos importantes sobressaem da observação das reuniões e dos resultados dos inquéritos e das entrevistas: (a) a presença conjunta de alunos e EEs nas reuniões contribui para que os primeiros se apercebam melhor da colaboração existente entre a escola e a família; e (b) os valores e as atitudes que as duas instituições procuram promover nas crianças, de

forma coordenada, embora com estratégias diferentes por parte dos professores ou dos pais, encontram um terreno mais consistente para se desenvolverem. Estes resultados positivos do nosso estudo apontam para aspectos igualmente destacados na literatura. Sanders e Epstein (1998), salientam que o sucesso educativo e académico das crianças, princípio fundamental da teoria da sobreposição das esferas de influência, se alcança mais eficazmente quando existe uma continuidade entre a escola, a família e a comunidade e uma coordenação da sua intervenção.

A presença dos alunos nas reuniões de EEs, a presença dos professores nos convívios, a frequência e a variedade de actividades englobando todos estes actores, contribuiu para a criação de um clima familiar que analisaremos em seguida.

6ºF – um grupo com identidade

Diana desenvolveu um conjunto de estratégias que visavam criar um ambiente agradável e relações interpessoais positivas entre alunos, EEs e professores do 6º F. A turma assumiu o carácter de um grupo de pertença, não só para os alunos, mas também para os pais e os docentes, como se de uma família alargada se tratasse.

O lema proposto por Diana para a turma – “O 6º F é o máximo!” – deu um carácter positivo de força e de unidade ao grupo. A adesão dos alunos a essa ideia estendeu-se aos EEs, que se viram sempre bem recebidos nas reuniões, sendo surpreendidos, desde a primeira, com as boas-vindas dos alunos expressas em cartazes por eles executados.

Nos convívios, os próprios professores sentiram a familiaridade com que eram procurados pelos EEs. A formalidade que o papel institucional frequentemente impõe nas relações entre professores e pais esbateu-se, facilitando a interacção em torno dos objectivos comuns que a escola e a família têm para os jovens: o seu desenvolvimento integral harmonioso e o seu sucesso educativo e académico.

Achei que alguns EEs vieram falar comigo mesmo com muito à-vontade. E a perguntarem como é que estava o filho ou a filha, quase como uma “família”. (E1 Prof Inês, § 76)

E penso que muitos deles até gostam de trazer uns bolinhos e umas coisas e de estar ali numa conversa, entre aspas, de “chacha”, com os professores, portanto, sentirem um bocado a noção de família alargada. Eu senti-me sempre bem e achei que todos os pais que se dirigiram a mim, e houve muitos que se dirigiram, foram sempre cordiais. Nunca me vieram fazer nenhuma crítica sobre nada. (E2 Prof Telma, § 58)

A turma como grupo de pertença de alunos e EEs surgiu bem nítida quando Diana propôs a adesão de uns e outros ao “Clube do 6º F” e a ideia foi bem recebida por todos. No seguimento da informação de que o 6º F era a turma do turno da tarde com melhor aproveitamento, o que se devia ao esforço dos alunos, ao trabalho dos professores e ao apoio dos pais, Diana apresentou esta ideia. Tratava-se de uma metáfora, “O Clube do 6º F”, em que esse grupo se mostrava coeso e unido por laços fortes, que existiam de facto. Implicava a ideia de esforço pessoal e de diversas formas de colaboração dos elementos da equipa (o aluno e o seu EE; a família e a escola; a turma no seu conjunto), para atingirem objectivos comuns: o sucesso académico e educativo.

Conversei com os EE sobre estratégias tutoriais e convidei-os a fazerem parte de um clube muito especial “O Clube do 6ºF”, onde cada sócio tem funções específicas. Tanto os EE como os alunos aderiram muito bem à proposta apresentada. Estiveram atentos às minhas mensagens e atribuíram-lhes significado. (Diário DT 2Per, Secção 4, §s 14)

A metáfora do Clube do 6º F implicava a adesão dos alunos e dos EEs, através da aceitação dos cartões de sócio (sócio-aluno e sócio-EE), com funções específicas (cf. anexo “Materiais distribuídos pela DT nas reuniões”). Estas eram diferentes para os alunos e para os EEs, mas centravam-se nas atitudes e comportamentos que os jovens deviam assumir para serem bem sucedidos na escola e no acompanhamento a ser dado pelos seus EEs.

A emoção e o carinho com que a DT apresentou a ideia do clube eram visíveis, tal como o eco que esses sentimentos encontraram nos alunos e nos seus pais. Os seus sorrisos e comentários deram a perceber a força com que receberam esta mensagem. A metáfora do clube deu corpo à coesão entre todos e marcou a necessidade de alunos, EEs e professores trabalharem em conjunto para atingirem objectivos comuns, paralelamente à necessidade de trabalho individual diferenciado de cada um para o mesmo efeito. Relembrando atitudes e comportamentos fundamentais para o sucesso educativo, anteriormente trabalhados noutras reuniões, esta metáfora revelou-se um instrumento que ajudou a DT a monitorizar a sua aplicação, ao mesmo tempo que procurava reforçar a motivação dos alunos para o estudo e a dos pais para o apoio aos filhos.

No final da reunião, a mãe do Cláudio, veio ter comigo para me felicitar pela forma como tinha conduzido a reunião. Deu-me os parabéns pela “força” da minha comunicação. Além de me ter sabido muito bem ouvir isto, achei muito interessante este comentário. (Diário DT 2Per, Secção 4, § 15)

[Com o cartão senti] que, se calhar, tinha que me empenhar mais para tentar ser melhor aluna na turma. (E2 Marina, § 100)

A imagem da turma como um clube de pertença e a força que lhe estava associada foram, no entanto, posteriormente pouco aproveitadas, por não ter voltado a haver referência a esse clube nas reuniões, facto que foi lamentado por alguns alunos.

[Gostava que se tivesse voltado a falar sobre o cartão de sócio] porque, se calhar, mais pais [colaboravam] e ajudavam mais os filhos, se se falasse sobre o cartão. (E2 Cláudio, § 105)

A presença significativa de EEs e de alunos em todas as reuniões e convívios, a forma como todos se relacionavam entre si e com a DT e a adesão a ideias como o lema e o clube referidos, que observámos nas reuniões, são indicadores do sentimento de pertença de todos à turma e à escola e de que a turma era, efectivamente, uma “família alargada”. A relação entre a família e a escola não ocorreu apenas pontualmente, em reuniões mais ou menos espaçadas. Essa relação foi de colaboração efectiva, como se verifica através da análise dos dados recolhidos na observação das reuniões, nas entrevistas, nos questionários e nos diversos documentos. Trata-se de uma relação de colaboração entre as duas instituições no sentido que lhe é atribuído por Adams e Christenson (2000), ou seja uma relação que enfatiza a interface entre os dois sistemas reconhecendo que o objectivo da relação é criar e manter uma ligação forte entre vários parceiros (Exs.: pais, professores, auxiliares de acção educativa, gestão) para dar resposta às necessidades dos alunos:

“An effective family-school relationship emphasizes the interface of two systems by recognizing that the goal of the relationship is to create and sustain a strong connection between varied partners (e.g., parents, teachers, support personnel, principal) to address the ongoing needs of students (...)” (p. 480).

Este nível de colaboração possibilitou, ao longo do ano, a análise das dificuldades surgidas e a definição de estratégias de intervenção envolvendo alunos, EEs e professores. Favoreceu igualmente a resolução dos problemas surgidos, fossem eles de aprendizagem, de comportamento ou de relacionamento interpessoal, numa base de colaboração e de confiança mútua. Este tipo de relacionamento e de colaboração desenvolveu-se paralelamente à construção de uma confiança mútua de elevado nível entre os EEs e a DT, que atingiu o patamar considerado mais elevado por Adams e Christenson (2000), o da confiança total. Este nível de confiança implica a existência de uma segurança emocional que leva a que, apesar da existência de incertezas, cada um

acredita que o seu parceiro será sensível às suas necessidades e agirá de acordo com elas, ou seja, no caso da DT e dos EEs, existe uma confiança mútua em que a outra parte procurará agir da forma que melhor servir o objectivo comum de promover o sucesso educativo dos alunos.

Conclusão

Conforme afirmámos no início deste ponto dedicado à análise das reuniões de EEs, elas revelam-se momentos centrais no processo de colaboração da escola e da família a nível da turma, no 6º F. A literatura aponta igualmente para a centralidade das reuniões nesse processo. Marques (2001) advoga que “Uma das componentes fundamentais de um programa de envolvimento de pais é a realização periódica de reuniões com pais e professores. Essas reuniões aumentam a confiança mútua e aprofundam as relações entre a escola e os pais.” (p. 27).

Na análise que fizemos das reuniões do 6º F, destacam-se três funções principais:

(a) A sua função de contexto relacional positivo, em que se estabelecem laços afectivos e uma relação produtiva de colaboração. A intencionalidade de Diana na promoção de um ambiente em que todos se sentissem bem e respeitados na sua identidade pessoal e cultural, a par com as suas competências de relacionamento interpessoal, possibilitaram o desenvolvimento de um sentimento de pertença à escola e à turma por parte dos alunos e dos EEs e de uma relação de confiança mútua. Estas foram o cimento que deu consistência às estratégias de colaboração adoptadas, entre as quais as de informação e formação dos EEs, e que deram corpo à família alargada do 6º F.

(b) A sua função de espaço de troca de informações acerca da turma, de apresentação de trabalhos dos alunos e de reflexão sobre os resultados das estratégias utilizadas para resolução dos problemas da turma, seguidos da definição de novos projectos, da reformulação da intervenção com a adopção de novas estratégias e da partilha de responsabilidades entre EEs, alunos, professores e DT. A reunião surge como um espaço e um momento de um processo em que a DT tem o papel fundamental de articular a intervenção de todos os actores e de apoiar e supervisionar a actuação de cada um deles.

(c) A sua função de formação dos EEs e das famílias, contribuindo para um aumento das potencialidades educativas da família no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. As áreas de formação eleitas por Diana - a relação entre a saúde e o rendimento escolar, a criação de um ambiente adequado ao estudo em casa e o apoio ao acompanhamento tutorial dos alunos pelos seus EEs – enquadram-se no âmbito que a literatura aponta como sendo fundamental. Villas-Boas (2000) dá particular ênfase à formação de pais, considerando que ela deve incidir sobre “normas de formação de hábitos e [sobre] desenvolvimento de atitudes que [preparem] favoravelmente a criança para a aprendizagem escolar e a [apoie] ao longo da sua escolaridade.” (p. 8).

Verificámos a confluência de todos os tipos de colaboração da Tipologia de Epstein nas reuniões, embora com maior ênfase para os primeiros quatro. A riqueza e a oportunidade destas reuniões enquanto momentos cruciais na implementação do programa de colaboração entre a família e a escola nesta turma encontra fundamentação na literatura. Epstein *et al.* (1997) colocam, como condição para um bom programa de colaboração entre a escola e a família, a existência de um oferta de actividades variada e abrangendo todos esses tipos.

Verificámos o papel importante que os alunos desempenharam em diversas reuniões de EEs. No ponto seguinte, iremos debruçar-nos sobre o seu papel na comunicação entre a escola e a família.

4.6.3 *O papel do aluno na comunicação entre a escola e a família*

Diana considera que o aluno não é um elemento neutro na comunicação entre a escola e a família e que pode desempenhar um papel muito importante para conseguir levar o seu EE à escola. No seu trabalho nota-se uma clara intencionalidade de envolver os alunos nesse processo. Algumas estratégias percorrem todo o ano lectivo: envolvimento dos alunos na preparação da sala onde vai decorrer a reunião de EEs, apresentação de trabalhos seus em algumas dessas reuniões; e participação dos estudantes em diversas reuniões com os EEs. A propósito de uma das reuniões para apresentação dos trabalhos dos alunos, Diana apresenta os objectivos dessa actividade e comenta o resultado obtido:

Os principais objectivos eram criar uma situação de convívio alargada em que a família se envolvesse na escola e nas actividades dos filhos. Esse era um dos objectivos. E acho que os

próprios miúdos conseguiram fazer isso. Conseguiram levar lá alguns pais que, de outra forma, não iriam. Daí ter estado tanta gente. Foram os garotos a pressionar “Tens que ir. Tens que ir. Tens que ir.” E eles apareceram lá, sabe-se lá como, não é? E acho que aí, nesse aspecto, que foi extraordinariamente positivo. (E2 DT, Secção 16, §s 145-151)

A apresentação dos trabalhos dos alunos nas reuniões é, para Diana, uma maneira muito eficaz de chamar os pais à escola, por diversos factores, que explicita da seguinte forma:

[A apresentação de trabalhos dos alunos nas reuniões pode contribuir para conseguir a colaboração entre a família e a escola] na medida em que os miúdos sentem orgulho de mostrar coisas bem feitas aos pais; os pais de verem coisas bem feitas pelos miúdos; de serem os próprios miúdos a chamarem os pais para não se esquecerem “Olhem, hoje temos reunião, (...) portanto, não te esqueças. Faz tudo...”. Pronto, este tipo de vontade que os miúdos têm de mostrar “A escola é minha, eu ando aqui, eu gosto muito que o meu pai venha cá ou a minha mãe venha cá.”. Portanto, acho que isto é uma mensagem que os próprios miúdos lhes passam, que nós não podemos descurar de forma alguma. (E3 DT, § 110)

Os professores confirmam a vontade dos alunos em terem os pais presentes nas reuniões e a sua alegria quando isso sucede.

Chegou a acontecer um ou outro dizerem “O meu pai ou a minha mãe não sabem se podem vir, mas eu já lhes disse que têm que vir.”. Portanto vê-se que fizeram alguma pressão em casa. (E2 Prof Eugénia, § 75)

Os alunos andam felizes e contentes e nota-se que gostam muito da presença lá dos professores, adoram a presença dos pais, procuram apresentar os professores aos pais. (E1 Prof Inês, § 74)

Diana recorre igualmente a estratégias de carácter pontual, procurando responder às necessidades do momento, tirar partido de uma determinada oportunidade ou resolver um problema específico. Um exemplo consistiu na elaboração de cartazes, na aula de Formação Cívica, para dar as boas-vindas aos EEs, que iriam reunir com a DT ao fim da tarde. A proposta desta actividade teve como consequência o desenvolvimento, nos alunos, de uma grande vontade de que os seus EEs viessem efectivamente à reunião e de os receber bem. Um deles, cuja mãe raramente faltava, sabendo que ela iria ter grande dificuldade em estar presente nesse dia, telefonou-lhe após a aula, pressionando-a a não faltar, porque tinha uma surpresa para ela. A mãe acabou por não faltar. Os alunos organizaram-se ainda para irem ao portão da escola receber os pais e acompanhá-los até à sala da reunião. Comentando estes episódios, Diana afirma:

A mãe do Cláudio disse-me que o seu filho lhe tinha telefonado antes da reunião, para fazer os possíveis para estar presente, pois os alunos tinham preparado uma surpresa para os pais/EEs. (...) A importância que deve ser dada à participação e envolvimento dos alunos nas actividades desenvolvidas no âmbito da direcção de turma no sentido de trazer os seus EEs à escola! (Diário DT 1Per, Secção 5, §s 47 e 48)

Outro exemplo prende-se com as situações em que os EEs não comparecem à escola, mesmo quando solicitados por diversas formas. Uma estratégia que a DT utiliza consiste em chamá-los “Conversando também com os miúdos “servindo-[se]” (entre aspas, porque não é servir) dos miúdos para fazer chegar as mensagens aos pais.” (E1 DT, Secção 16, §s 133 e 134). Diana prepara intencionalmente o “aluno-mensageiro” para o exercício dessa missão, a fim de a sua função de mediador se exercer da forma pretendida. Para isso, aproveita uma situação positiva do aluno que possa ser comunicada ao EE e pede-lhe que o chame à escola. Embora nem sempre os pais correspondam positivamente, os alunos colaboram e, por vezes, a estratégia é bem sucedida:

E eles percebem que o contacto que quero estabelecer não é para os penalizar (...); antes pelo contrário. Muitos miúdos chegam a casa e falam com os pais: “Vai à escola. A DT gostava de te conhecer, gostava muito de falar contigo.”... e tal. E já têm acontecido alguns casos - mas também são poucos, não é? - que aparecem na escola porque o filho em casa pressionou o pai ou a mãe ou o EE para vir à escola. (E1 DT, Secção 16, §s 139-145)

As estratégias a que Diana recorre têm uma característica comum: todas passam pelo desenvolvimento de percepções positivas, nos alunos, acerca da ida dos EEs à escola. No que se refere às reuniões, ela procura criar situações agradáveis, com um ambiente afectivo positivo, em que o aluno se sinta valorizado e apreciado. Quanto aos atendimentos, procurar mostrar que o seu encontro com o EE não se destina a expor os aspectos negativos do aluno e a puni-lo, visando, antes, encontrar formas de colaboração entre os pais e os professores, para o ajudar a ultrapassar as suas dificuldades.

As concepções de Diana, as estratégias que adopta e os resultados que obtém encontram fundamentação em Perrenoud (1995), que salienta que o aluno “não é um dócil mensageiro” das mensagens entre a escola e a família, sendo “(...) de facto, o árbitro das relações entre os pais e os professores, que pode tornar possível ou esvaziar de sentido as comunicações directas entre ambos.” (p. 92). Acrescenta ainda que “A criança *go-between* dirige as suas próprias estratégias; corre riscos, arquitecta projectos; gera conflitos e alianças; discute, negocia, decide, do mesmo modo que qualquer adulto.” (p. 112). Nesta conformidade, torna-se claro que, para que a intervenção dos alunos se faça no sentido de chamar a família à escola, é fundamental que não a sintam como ameaçadora mas como vantajosa e agradável. Este é, no fundo, um aspecto da teoria pessoal de Diana que preside à sua intervenção nesta área, ou seja, a convicção de

que o desenvolvimento de percepções e de afectos positivos nos alunos, face à ida dos pais à escola, é determinante para que eles, além de não procurarem dificultar essa ida, contribuam para que ela aconteça realmente.

O papel crucial das crianças no sucesso da colaboração entre a escola e a família é igualmente posto em evidência por Epstein (1997a) que, apoiada por diversos estudos, afirma que, nas parcerias bem sucedidas, os alunos são incentivados a utilizar formas de comunicação diferentes. Aponta diversos exemplos, um dos quais coincide com uma estratégia amplamente posta em prática por Diana: a participação dos alunos em reuniões com pais, professores e alunos.

4.6.4 Avaliação do desempenho da DT

Começaremos por apresentar a forma como Diana se auto-avalia, confrontando, em seguida, as suas percepções com as dos EEs, alunos e professores.

Perspectiva da DT sobre o seu desempenho

A forma como Diana avalia a sua actividade enquanto DT encontra-se sumariamente expressa no relatório crítico que, em cumprimento da lei, apresentou na escola. Afirma que procurou “sempre desempenhar este cargo com responsabilidade, empenho e brio” e que desenvolveu um bom trabalho (Relatório DT 6º F, Secção 9, § 282). Neste mesmo documento, é patente a primazia que dá à vertente do trabalho desenvolvido com os alunos, do qual faz um balanço positivo:

Em suma, procurei favorecer a formação pessoal, académica e social dos alunos, e penso que dei um contributo positivo nesse sentido. (Relatório DT 6º F, Secção 8, § 266)

No que se refere aos EEs, Diana manifesta ter norteado a sua intervenção no sentido de facilitar a colaboração entre a família e a escola, eliminando as barreiras que se colocam à sua aproximação. A tradição de separação entre as duas instituições, apontada na literatura como um desses obstáculos (Diogo, 1998), é atribuída, pela DT, em grande parte, à forma como a escola comunica com os EEs.

(...) nem sempre (...) é fácil pedir esta colaboração. Muitas vezes porque [para] os próprios pais a imagem que salta da escola é “Nós só estamos com eles do portão para fora. Portanto, lá dentro há quem se encarregue deles.” (...) Essa imagem às vezes salta através do próprio DT e da forma como o DT está, da forma como o DT comunica. (E3 DT, § 106)

A criação de oportunidades diversificadas de comunicação e de colaboração e o cuidado posto por Diana no relacionamento interpessoal com os EEs são aspectos da

sua intervenção para favorecer a aproximação entre a escola e a família que destacamos. Também nesta área a DT avalia positivamente o trabalho desenvolvido.

(...) eu tento, de uma forma humilde, da forma [como] vou conseguindo estar, tento criar... tento cortar essas pequenas barreiras. (...) Sinto-me contente com o trabalho que tenho feito. (...) Há muita coisa ainda a fazer, mas em termos gerais acho que sim senhor. (E3 DT, § 106)

Aquilo que mais marcou Diana, enquanto DT desta turma, foram as relações interpessoais estabelecidas com os alunos e os EEs, que se traduziram num fortalecimento de laços de amizade que ela crê irem perdurar:

O que é que me marcou mais? Sentir que tenho naquelas pessoas que fui conhecendo, que tenho lá amigos. Saber que um dia mais tarde, quando me cruzar com eles, na rua, que eles - muitos são de cá - que vão parar, que vão cumprimentar-me, que vão conversar comigo, não como a professora-DT, que claro que sou. (E3 DT, § 237)

Se a comunicação e as competências de relacionamento interpessoal de Diana sobressaíram, ao longo de todo o nosso estudo, como aspectos fortes do seu trabalho e determinantes nos resultados obtidos junto de alunos, professores e EEs, é interessante verificar a forma como ela valoriza as relações interpessoais estabelecidas com os alunos e os pais e o carácter duradouro que lhes atribui.

Perspectiva de EEs, alunos e professores sobre o desempenho da DT

Esta auto-avaliação de Diana encontra eco na avaliação que dela fazem EEs, alunos e professores, os quais não lhe reconhecem aspectos negativos ou menos positivos, tanto nas entrevistas como nos questionários realizados no 3º período.

Em relação à Diana, só tenho que elogiá-la. (E1 Prof Sónia, § 154)

Eu, para mim, é tudo positivo. A DT é espectacular. (E2 EE José, § 152)

Que é uma jóia, esta directora! (E2 EEs Mário, § 40)

E todos acham que é a melhor DT da escola. É muito boa DT. (E2 Cláudio, § 210)

Olha, se tem aspectos negativos, eu não me lembro. (E1 Prof Sónia”, § 91)

E negativos, acho que não tem aspectos negativos. ((E2 Delegado, § 111)

Nos questionários realizados no 3º período, todos os alunos caracterizaram a qualidade do trabalho desenvolvido pela DT como sendo muito boa. Quanto aos EEs, 95,7% consideraram-na muito boa e 4,3%, boa. Em questões de resposta aberta, uns e outros apontam o acompanhamento da turma e de cada um dos alunos como um dos aspectos mais positivos do trabalho desenvolvido por Diana. Referem que ela está sempre atenta ao que se passa e que se empenha muito no apoio aos alunos e na colaboração na resolução dos seus problemas, conseguindo bons resultados a nível da

motivação, do empenhamento e do comportamento dos estudantes. Os EEs destacam ainda o cuidado da DT relativamente ao fornecimento de informações aos pais.

É uma directora que se importa muito com os alunos e isso chega. Faz tudo por eles. (Raul, Inq. Al.2, It. 14)

A directora de turma preocupa-se com os alunos e está sempre pronta a defender os interesses dos alunos. (Filipe, Inq. Al.2, It. 14)

Tem melhorado a turma em todos os aspectos. (Tomás, Inq. Al.2, It. 14)

Bastante empenho e dedicação, são as características mais relevantes do trabalho desempenhado pela directora de turma. A sua contribuição tem sido fundamental para que os alunos tenham um comportamento escolar mais ajustado, bem como proporcionar-lhes o gosto pela sua escola e pelo aproveitamento escolar. (EE Jacinto, Inq. EEs.2, It. 16)

Muito preocupada com as informações aos pais. (EE Daniel, Inq. EEs.2, It. 16)

É uma super DT. Tem um lado humano enorme. Preocupa-se imenso pela turma. Analisa caso a caso. (EE Paulo Martins, Inq. EEs.2, It. 16)

A comparação das atitudes face à escola e ao estudo dos EEs e dos alunos no início do ano lectivo e no final, com base nos resultados dos questionários aplicados nesses dois momentos, permite concluir que não se registaram diferenças significativas excepto num número reduzido de situações (cf. anexos “Quadro A22”; “Quadro A23”, “Quadro A24”, “Quadro A25”, “Quadro A26” e “Quadro A27”). Sendo as atitudes registadas no primeiro momento extremamente positivas (cf. pp. 97-101), este resultado é também positivo, já que indicia uma manutenção dessas atitudes. As situações em que se registaram modificações estatisticamente significativas, comparando as respostas dos EEs nos dois momentos, são as seguintes:

- A frequência com que os EEs afirmam verificarem o estudo dos seus educandos e a realização dos TPCs é menor no final do ano do que no início, o mesmo acontecendo com a frequência com que verificam se eles levam o material necessário para a escola.

- A frequência com que os EEs afirmam ajudarem os seus educandos a fazer os TPCs é maior no final do ano do que no início.

Comparando as respostas dos alunos aos questionários, nos dois momentos, obtém-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

- A frequência com que os EEs lhes pedem para ver a caderneta é maior no final do ano do que no início, o mesmo sucedendo com a frequência com que os ajudam na realização dos TPCs.

Comparando as percepções que os alunos e os EEs têm das atitudes de uns e outros atitudes face à escola e ao estudo, no segundo questionário, apenas se registam diferenças estatisticamente significativas numa situação: os alunos afirmam levar o

material para as aulas com uma frequência muito mais elevada do que aquela com que os EEs manifestam realizar esse controlo.

Estes resultados permitem retirar as seguintes conclusões:

- Os alunos consideram que existe um maior controlo da caderneta por parte dos EEs, embora a percepção dos EEs neste domínio seja igual à registada no primeiro questionário. Esta atitude foi muito trabalhada por Diana nas reuniões, visto que o controlo da caderneta pelos pais era fundamental para o sucesso de estratégias utilizadas no controlo do comportamento e de diversas atitudes dos alunos.

- No final do ano, regista-se uma percepção dos EEs de que exercem um menor controlo do estudo diário, da realização dos trabalhos de casa e da preparação do material escolar. Contudo, os resultados das percepções dos alunos são igualmente elevados nos dois momentos, no que se refere ao cumprimento das suas responsabilidades nestes aspectos. Os registos feitos pela DT nas cadernetas, a avaliação destas atitudes nas reuniões e as entrevistas realizadas revelam que efectivamente os alunos são cumpridores na realização dos trabalhos de casa e levam o material necessário para as aulas. Desta forma, pode concluir-se que eles se tornaram mais autónomos ao longo do ano lectivo, passando a necessitar de um menor controlo familiar, pelo que o trabalho de Diana com os alunos e os pais, neste âmbito, parece ter sido bem sucedido.

- Os EEs manifestam ajudar mais os seus educandos na realização dos trabalhos de casa no segundo momento, coincidentemente com os estudantes, que consideram receber mais ajuda por parte dos pais. A ajuda da família aos estudantes na realização do trabalho escolar foi um dos aspectos a que Diana dedicou particular atenção, procurando sugerir estratégias de apoio tutorial nas reuniões e nos atendimentos e alargar o conceito de “ajuda”, não o limitando apenas à resolução das dúvidas sobre a matéria dada nas aulas. Também este trabalho parece ter contribuído para os resultados obtidos.

Outra área que os alunos e os EEs reconhecem, no referido questionário, como sendo muito positiva em Diana e no seu trabalho é a sua vertente relacional. Os estudantes destacam a amizade e o carinho, a simpatia, o humor e a boa disposição. A estes aspectos os EEs acrescentam o bom relacionamento com os alunos e com os pais,

a eficácia da comunicação que estabelece, a sua disponibilidade e a clareza da linguagem que utiliza.

É muito simpática, brincalhona e adoro-a. (Norberto, Inq. Al.2, It. 14)

É muito querida, brincalhona. (EE Norberto, Inq. EEs.2, It. 16)

Disponibilidade em relação aos encarregados de educação, bastante comunicativa e tolerante com os alunos (EE Noémia, Inq. EEs.2, It. 16)

No primeiro questionário, alunos e EEs atribuíram ao DT um alargado leque de funções, cobrindo todos os tipos definidos por Epstein (1997a) e abrangendo pais, alunos e EEs. No segundo questionário, manifestam a opinião de que Diana cumpriu todas essas funções. Estes resultados apontam para o cumprimento da diversificação de oportunidades e de actividades de colaboração entre a escola, a família e a comunidade que Epstein advoga na sua tipologia, para responder à diversidade das características e das necessidades das família. Apontam ainda para uma prática de direcção de turma diferente daquela que mais frequentemente surge nas escolas e que é caracterizada pelo exercício mais rotineiro das funções inerentes ao cargo.

As entrevistas confirmam e aprofundam as opiniões anteriormente expressas acerca da qualidade do trabalho de Diana. A nossa análise incidirá, sequencialmente, na avaliação que os diversos entrevistados fazem da intervenção da DT relativamente aos alunos, aos EEs, aos professores e à coordenação das actividades do Projecto Curricular de Turma.

Avaliando a intervenção de Diana relativamente aos alunos, tanto estes como os professores e os EEs apontam a responsabilidade, o interesse e o empenho da DT no acompanhamento dos estudantes, juntamente com a utilização de diferentes estratégias e recursos e as relações interpessoais que com eles estabelece, como tendo favorecido uma melhoria da motivação, das atitudes, do comportamento e do rendimento académico. Destacam diversos aspectos que consideram fundamentais:

(a) Evidenciam que a DT analisa, com cada aluno, estratégias de resolução dos seus problemas e monitoriza a sua aplicação.

A minha DT tem-me dado muito apoio: conseguir ajudar-me para que eu me porte bem nas aulas; conseguir que eu estude, até me meteu na sala de estudo e tudo, para me ajudar. (E2 Alice, § 15)

Mais positivo: acho que ela tem dado força aos alunos que são mais mal comportados, terem um bocado de força, não é?, para serem bem comportados. Dá indicações para eles serem bem comportados (E2 Delegado, § 111)

A professora Diana (...) mostra um empenho muito grande com os miúdos e dá-lhes força mesmo. (E1 RepEEs, Secção 7, §s 54 2 55)

(b) Destacam a utilização das folhas de registo de comportamento, aliada à monitorização da aplicação dessa estratégia, como um dos aspectos mais positivos do trabalho de Diana, visto ter contribuído para a melhoria do comportamento nas aulas e de atitudes relacionadas com o estudo.

[Aspectos] mais positivos, se calhar, também foram aquelas fichas de comportamento. (E2 Marina, § 149)

(...) acho que também a DT desempenha muitíssimo, mas muitíssimo bem a monitorização da estratégia que está a ser utilizada. (E1 Prof Inês, § 46)

(c) Apontam o relacionamento afectivo de Diana com os alunos e a sua disponibilidade para os ouvir e apoiar como estando na origem da confiança que eles depositam nela.

Ela mostra que gosta deles e que está ali para conseguir o melhor com eles. (...) Portanto está ali é para ajudar “Eu sou vossa amiga.” Vê-se que é essa a leitura que eles fazem. (E2 Prof Eugénia,

§ 98)

(d) Consideram que a afectividade e a exigência da DT surgem como duas facetas que, conjugadas com a sua forma de comunicar, ajudam a desenvolver uma maior motivação dos alunos para se empenharem na melhoria do seu comportamento ou do seu aproveitamento.

[É bom a DT ser exigente] porque os alunos, acho que, algumas vezes, cedem às exigências dela e começam-se a portar melhor e a tirar melhores notas. (E2 Cláudio, § 175)

Tem uma maneira de comunicar com [os alunos], que eles seguem muitas vezes a opinião dela. (E2 EE José, § 154)

A intervenção de Diana relativamente à família é avaliada de forma igualmente positiva por alunos, EEs e professores. Afirmam que ela obteve sucesso na relação com a família, o qual se traduziu numa elevada participação dos pais na vida escolar dos seus educandos (incluindo idas frequentes à escola para participar em reuniões ou atendimentos). Alguns dos docentes entrevistados expressam mesmo a opinião de que este foi o resultado mais positivo do trabalho da DT. Os entrevistados adiantam diversos factores que consideram terem contribuído para os bons resultados que atribuem à intervenção de Diana a nível da família:

(a) O interesse de Diana pelos alunos e a forma como os ouve e comunica com eles.

Ela mostra-se tão empenhada com os miúdos! Acho que a melhor forma de chegar aos pais é mesmo através do tratamento dos nossos filhos, não é? (E2 RepEEs, § 127)

(b) A diversidade de estratégias utilizadas pela DT para chamar os pais à escola.

O papel da Diana, neste caso, é de louvar, porque ela soube cativar os pais e interessar os pais (...). Cativar os pais para (...) participarem na vida escolar dos filhos e virem à escola. (E1 Prof Sónia, §§ 47-49)

(...) utilizou todas as estratégias que conseguiu para trazer [os pais] à escola. E acho que isso foi o mais importante, foi o ter conseguido, o ter-se preocupado em trazer os pais à escola. (E2 Prof Eugénia, § 67)

(c) A disponibilidade da DT, a sua determinação em resolver os problemas e a comunicação interpessoal que estabelece com os pais.

Estes factores, reconhecidos por EEs e professores, parecem mostrar-se bem sucedidos na ultrapassagem de três grandes barreiras apontadas na literatura ao envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos: a incompatibilidade entre o horário de atendimento dos DTs e os seus horários de trabalho (Marques, 1993), o carácter negativo da comunicação entre a escola e a família (Marques, 1994a) e a inacessibilidade da linguagem utilizada pelos professores (Villas-Boas, 2001).

Não fixa só aquele dia para nos atender. É uma pessoa acessível que, qualquer coisa que a gente precise (...) ela está sempre disponível. (E2 EE José, § 158)

Ela está sempre disponível. Está sempre disponível para todos os pais. (E2 Marina, § 157)

E acho que ela é uma pessoa que tem uma maneira muito boa de comunicar com os pais. É espectacular. (...) Já falei com vários pais e eles têm a mesma opinião. Em relação a nós, tem facilidade de comunicação, e isso é muito importante. (E2 EE José, § 200)

Ela não usa só simpatia. Ela mostra que gosta [dos EEs]. Eu acho que daí eles sentem-se bem em virem falar com ela, seja numa reunião, seja à hora de atendimento. Portanto, dá-me ideia que, se são convocados, para eles será um prazer virem falar com a DT, porque, se as coisas estão a correr bem, óptimo, se alguma coisa está a correr mal, sabem que é alguém que está aqui para os ajudar a resolver o problema. (E2 Prof Eugénia, § 98)

Os resultados apontados anteriormente implicam um elevado nível de confiança entre a DT e os alunos, por um lado, e entre ela e os EEs, por outro, desenvolvido ao longo de um processo claramente exposto pela representante dos EEs. Para ela, o desenvolvimento da confiança que alunos e EEs têm em Diana não resultou apenas da sua simpatia. Esta característica da DT associa-se ao seu interesse pelos alunos, à valorização de todos os problemas que lhe são colocados, ao empenho e à persistência na sua resolução e à eficácia da sua actuação. Diana afigura-se-lhe como uma pessoa que, através de provas dadas ao longo do tempo, se mostra merecedora da confiança dos

EEs e dos alunos pela coerência e determinação da resposta aos problemas que lhe são colocados.

Se ela fosse apenas simpatia, [os alunos] sentiam-se à vontade para falar com ela, mas possivelmente não veriam resultados nenhuns. (...) Além de lhes mostrar que estava aberta ao diálogo e àquilo que eles tivessem necessidade, acho que ela sempre tentou resolver os problemas deles, pelo menos apresentar-lhes soluções e orientá-los. E isso, no fundo, eles sentem que têm ali alguém com quem podem contar e que realmente os vai apoiar. (E2 RepEEs, § 125)

Acho que ela consegue cativar mesmo tanto os EEs como os alunos, pela própria personalidade e pela forma como é. E depois tem mostrado também, além dessa faceta, tem transmitido uma certa segurança na forma como se predispõe para tratar das coisas e na forma como o faz. Porque é assim: às vezes ser aceitável e afável não chega. É quase como aquela situação dos miúdos de que eu falei. Eles sentem que podem falar com ela, porque ela nem sequer lhes vai ralhar (...), mas depois não obter resultados, as pessoas também acabam por não se sentir tão à vontade, porque sabem que vão falar, mas no fundo é falar por falar. (...). Não vai surtir efeito nenhum. E eu acho que ela transmite segurança quando diz “Eu vou procurar resolver isto.” e nota-se que há um esforço dela nesse sentido. (E2 RepEEs, § 125)

O processo de evolução da confiança depositada pelos alunos e pelos EEs na DT, exposto pela representante dos EEs, remete para a progressão desenvolvimental da confiança descrita por Adams e Christenson (2000). O repetido empenho da DT na resolução dos problemas colocados pelos alunos e pelos EEs, fundamental no 1º nível de confiança (previsibilidade), levou-os a considerarem-no uma qualidade pessoal de Diana e a reconhecerem a sua sensibilidade às necessidades de uns e outros, o que caracteriza o 2º nível (fiabilidade). A segurança emocional e a confiança em que a DT agirá sempre de forma a responder às necessidades dos alunos e dos EEs, caracterizadoras do terceiro nível (confiança total), são visíveis nas palavras da representante dos EEs e surgem também noutros depoimentos.

O que me agrada bastante é que ela sabe bem dar a volta às situações. Resolve os problemas. (...) Ela mais ou menos tranquiliza-me. Põe-me... prontos, põe-me sossegada. (E2 EE Edite, § 247)

A nossa DT é espectacular. Faz tudo direito. (E2 Delegado § 37)

A intervenção de Diana junto dos professores do 6º F é também avaliada positivamente. A adesão de todos os professores às propostas de Diana e a colaboração estabelecida são resultados identificados pelos docentes no trabalho realizado com eles pela DT. Diversos são os factores que apontam para justificar esses resultados:

(a) O conhecimento das características de cada um dos professores, subjacente aos pedidos de colaboração feitos a cada um deles.

Dá-me ideia de que ela sabe quem tem ali à frente e portanto conhece bem o conselho de turma e já sabe como lidar com cada um. (E2 Prof Eugénia, § 164)

(b) O apoio dado aos docentes, a garantia de continuidade do trabalho e de articulação das diferentes actividades e dos diferentes intervenientes, os bons resultados obtidos.

Apoio, apoio. Exigência... alguma exigência, quer dizer, de alguém que quer trabalhar bem. Não é uma exigência por exigir, não é? (...) Mas fundamentalmente apoio. (E2 Prof Eugénia, § 118)

[O conselho de turma adere ao trabalho proposto pela DT porque] reconhece que os resultados são positivos. Os resultados sendo positivos, há que continuar a utilizar uma estratégia que é a melhor. (...) Julgo que aqui também, mais uma vez, o papel da DT tem muita importância porque, de facto, vê-se que ela dá uma continuidade muito grande ao trabalho, não descurando nenhum pormenor. Portanto as coisas acho que estão muito bem, muito bem articuladas. (E1 Prof Inês, § 126)

(c) A eficácia das reuniões do conselho de turma, devida à boa condução de Diana, garantida principalmente pelas suas competências de gestão de conflitos e de dinamização da participação de todos os intervenientes:

Ela consegue gerir os conflitos e neutralizar as “agressões” de outros interlocutores menos tolerantes e compreensivos. Tem sempre um papel moderador e de acalmar as tensões geradas entre colegas. Muitas vezes as questões não são postas da melhor maneira, são postas um bocado agressivamente, e a Diana dá-lhes a volta. (E1 Prof Sónia, § 93)

A DT conduz muito bem as reuniões e ela foi solicitando a participação, ora dos professores, ora da representante dos EEs, ora do representante dos alunos. Portanto a participação deles foi, em certa medida, também um bocadinho estimulada pela DT. (E1 Prof Inês, § 102)

Por fim, os resultados positivos da intervenção de Diana apontados nos diferentes níveis já referidos - alunos, EEs e professores – são reconhecidos como fruto de um trabalho global, caracterizado por uma boa articulação, patente no projecto curricular de turma, e por uma intencionalidade sempre presente.

O projecto curricular de turma acho que está muitíssimo bem organizado. (E1 Prof Inês, § 140)

E ela preocupa-se e mesmo a própria organização do currículo acho que está muito direccionada para o bom desempenho dos alunos, não é? E para a colaboração, inclusive, entre os próprios professores nas matérias (...). (E1 RepEEs, Secção 7, §s 55-58)

(...) eu acho que a Diana tem sempre tudo muito bem organizado, muito bem pensado e está sempre a pensar à frente (E1 Prof Sónia, § 89)

Conclusão

Os principais resultados positivos apontados ao trabalho desenvolvido por Diana atravessam todas as áreas de intervenção da sua responsabilidade:

- EEs – Verificou-se um elevado envolvimento dos EEs na vida escolar dos seus educandos e uma elevada participação nas iniciativas promovidas pela DT.

- Professores e conselho de turma – Registou-se uma boa adesão às propostas da DT e um trabalho coordenado.

- Alunos – Houve uma melhoria significativa de diversas atitudes e comportamentos na sala de aula e face ao estudo e à escola.

Diversas competências de Diana são consideradas, pelos EEs, alunos e professores, como determinantes para o sucesso do seu trabalho de direcção de turma, em geral, e para a promoção de colaboração entre a escola e a família, em particular, com destaque para as competências de comunicação e de relacionamento interpessoal. A sua capacidade de organização e coordenação, a sua persistência e a sua sensibilidade às necessidades dos outros são igualmente destacadas como características pessoais fundamentais. A intencionalidade que preside a toda a intervenção da DT é o factor que, associado às competências citadas, garante a eficácia do seu trabalho e os resultados positivos obtidos.

Na esteira das potencialidades atribuídas por Diogo (1998) à direcção de turma, Diana “[vê] essencialmente a criança como pessoa e só depois como membro do grupo/turma no qual se insere” (p. 32), contrariando a tendência dos professores para desenvolverem, com os alunos, uma relação pedagógica “centrada no plano cognitivo pela via dos conteúdos programáticos” (*idem*). A relação pessoalizada e emocional, de que o autor fala, determinante para a consideração do aluno enquanto indivíduo com características e necessidades específicas, transparece nos depoimentos de EEs, alunos e professores. A articulação e a coordenação entre os docentes e entre a intervenção da escola e a da família, que os professores e os EEs reconhecem no trabalho de Diana, são igualmente consideradas, pelo autor, fundamentais para que a escola não seja “um lugar hostil”, promotor do “desenvolvimento do subdesenvolvimento das crianças mais desfavorecidas” (*idem*). Para o tratamento da criança como um indivíduo, Diogo acrescenta que o DT “(...) necessita naturalmente do apoio e da participação dos EEs no processo educativo, não só no apoio às actividades escolares em casa, mas também como um novo parceiro, mais envolvido e participativo na programação e acompanhamento de algumas actividades escolares.” (*idem*). O recurso a diferentes

formas de envolvimento parental proporcionou esse tipo de colaboração, conforme se verifica na adesão dos EEs às actividades propostas.

CONCLUSÕES

CAP 5 - CONCLUSÕES

A elaboração destas conclusões assenta em três dimensões principais. A primeira relaciona-se com a revisão da bibliografia efectuada, a segunda dirige-se para o estudo propriamente dito e a terceira orienta-se para a avaliação do estudo e as implicações daí decorrentes, quer ao nível de investigações futuras, quer da intervenção nesta área. No primeiro ponto procuramos apontar os principais quadros teóricos, obstáculos e relevância da colaboração escola-família. No capítulo quatro, efectuámos em simultâneo a apresentação e a discussão dos dados e fomos construindo pequenas conclusões. Este procedimento levou-nos a optar por reflectir, no segundo ponto destas conclusões, apenas sobre os pontos que nos parecem merecer uma reflexão mais detalhada.

Reflexões em torno da revisão teórica

O tema da colaboração escola-família, ainda que não congregue uma literatura muito extensa, tem uma presença bem estabelecida na investigação educacional, assim como tem vindo a conhecer um interesse crescente da comunidade científica em Portugal, tendo já sido objecto de estudo de diversas teses de mestrado e de doutoramento nos últimos anos.

A teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (Sanders & Epstein, 1998), caracterizada por tomar em consideração perspectivas múltiplas (ecológica, sociológica, psicológica e educacional), traz contributos significativos à compreensão da problemática da colaboração entre a escola, a família e a comunidade. Se, por um lado, deixa claro que todas estas instituições visam o sucesso educativo e académico das crianças e dos jovens, por outro lado, marca bem que a cada uma delas cabem funções, responsabilidades e direitos específicos, pelo que a sobreposição das esferas é sempre parcial, e está sujeita à influência de factores internos ou externos a essas instituições.

A Tipologia de Epstein (1997a) apresenta-se como uma ferramenta conceptual de grande utilidade para o diagnóstico das situações concretas de colaboração escola-família-comunidade - actividades já desenvolvidas ou em desenvolvimento, obstáculos existentes, recursos disponíveis, necessidades mais prementes – e para orientação e

definição de projectos adequados à diversidade dos problemas e necessidades das pessoas e instituições envolvidas.

Apesar do contributo de diversos autores para a clarificação de conceitos relativos à problemática da relação entre a escola, a família e a comunidade e para a uniformização da sua designação, continua a reinar alguma confusão terminológica, que implica a necessidade de uma maior reflexão neste âmbito.

Mais do que do estatuto socio-económico e das habilitações literárias dos pais, a influência da família na aprendizagem escolar depende das actividades e atitudes promotoras de aprendizagem que eles desenvolvem e têm com os filhos. O carácter modificável dessas atitudes acentua a pertinência e a importância da colaboração entre a escola e a família (Villas-Boas, 2001).

A investigação tem vindo a desmistificar a ideia de que os EEs não vão à escola por desinteresse pela vida escolar dos educandos, contrapondo que os pais valorizam a escola e que muitos gostariam de apoiar os filhos, não o fazendo por não se sentirem competentes para isso. A escola, por seu turno, não tem sido capaz de chamar até si esses pais, criando oportunidades diversificadas de aproximação e mostrando-lhes ter um interesse verdadeiro em estabelecer uma relação de colaboração. Com efeito, regista-se um desfasamento entre o avanço da investigação no domínio da colaboração entre a família, a escola e a comunidade, a produção de legislação e a situação existente nas escolas nesse domínio. Nas últimas décadas, a multiplicação de estudos e de publicações testemunhando os resultados positivos dessa colaboração e a produção de legislação que a favorece não têm sido acompanhadas por um aumento significativo da participação parental nas escolas nem das práticas dos estabelecimentos de ensino para o conseguirem.

A escola caracteriza-se por uma cultura de classe média e não atende à diversidade cultural das famílias dos alunos, o que conduz ao afastamento dos pais de origem socio-económica e cultural mais desfavorecida. Embora a responsabilidade da colaboração entre a escola e a família seja das duas instituições, cabe à escola encetar os primeiros passos devido à sua vantagem cultural e à sua incumbência social.

O afastamento entre a família e a escola tende a aumentar com a idade e o nível de escolaridade dos alunos, acompanhando os riscos associados à transição ecológica (Bronfenbrenner, 1987), referente a mudanças de estatutos ou de contextos. A figura do

DT assume uma importância crucial, particularmente na fase de transição contextual do 1º ciclo para o 2º, dado que a sua posição de *interface* entre alunos, professores e EEs (Diogo, 1998) lhe atribui um papel de charneira no envolvimento e na colaboração de todos estes actores no processo educativo. No entanto, a relevância do cargo de DT para o estabelecimento de uma relação produtiva entre a escola e a família tem sido alvo de muito poucos estudos em Portugal.

Não encontramos, na literatura, a definição de um perfil adequado ao exercício do cargo de DT. Foi-nos possível, a partir de estudos realizados noutros países, identificar diversas competências importantes para o exercício desse cargo. Trata-se principalmente de competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, assentes no respeito pelas características individuais e pelas diferenças culturais dos alunos e dos EEs.

A frequência e a diversidade de contactos entre a escola e a família são factores importantes na promoção de colaboração, com maior destaque para os contactos presenciais. Os atendimentos e as reuniões gerais de EEs constituem oportunidades privilegiadas de comunicação entre a família e a escola, caracterizadas pela possibilidade de diálogo, de aproximação de expectativas e objectivos e de articulação de atitudes e estratégias promotoras de aprendizagem e de resolução de problemas dos alunos. Não encontramos estudos que se debruçassem especificamente sobre os atendimentos individuais ou sobre as competências de condução de reuniões.

O aluno, além de objecto da relação entre a escola e a família, é igualmente um sujeito activo nessa relação. Voluntária ou involuntariamente, ele pode contribuir para a facilitar ou dificultar, consoante as suas percepções e os seus afectos sejam positivos ou negativos. Pode jogar um papel activo e de relevo na aproximação entre as duas instituições, facto que deve ser tido em conta no delineamento de um programa de intervenção.

Reflexões em torno do estudo efectuado

O delineamento da investigação segundo um modelo de estudo de caso é adequado quando se pretende cobrir condições contextuais e não apenas o fenómeno em estudo, quando se pretende considerar fontes de informação múltiplas e quando se pretende aprofundar a compreensão do caso e não a sua generalização. A nossa investigação

debruçou-se sobre o estudo em profundidade do trabalho inovador de uma DT na relação que estabelece com a família, considerando as condições contextuais (escola, turma, grupo de EEs, professores, famílias, etc.) e tendo em conta fontes de informação múltiplas, pelo que a opção pelo estudo de caso se mostrou ajustada.

Este estudo foi de natureza qualitativa, opção que se mostrou igualmente adequada, porque permitiu otimizar a compreensão deste caso. Tendo a nossa investigação sido centrada na compreensão dos processos utilizados pela DT na relação com as famílias e na resposta aos problemas identificados, a abordagem qualitativa possibilitou o estudo dos significados que os diferentes actores (DT, EEs, alunos e professores da turma) deram aos acontecimentos e aos processos ocorridos no âmbito do trabalho desenvolvido pela DT, no que se refere à colaboração entre a escola e a família, e permitiu ainda ligar esses significados com o contexto social em que esses actores estavam inseridos.

Um quadro conceptual de referência construído logo à partida (Modelo ecológico de Bronfenbrenner, Teoria das esferas de sobreposição de Epstein, Modelo de envolvimento escola-família-comunidade de Epstein) conferiu uma natureza principalmente dedutiva a este estudo, cujo carácter é predominantemente descritivo. Este quadro conceptual, construído com base nas teorias que mais comumente surgem na literatura da especialidade, não garantiu um poder explicativo suficientemente abrangente perante a riqueza dos dados recolhidos, em especial nas áreas da comunicação e do relacionamento interpessoal, que se mostraram centrais no trabalho da DT e nas percepções dos diversos actores (DT, professores, alunos e EEs). Houve, assim, que fazer uma pesquisa de teorias auxiliares e de conclusões de estudos nesse domínio, tarefa que não foi fácil, dada a escassez de material encontrado, mais acentuada a nível nacional. Por conseguinte, além de descritivo, este estudo tem um carácter instrumental, dada a sua preocupação de aprofundar conhecimento que contribua para uma maior compreensão do papel do DT na relação entre a escola e a família.

A utilização de diversas fontes de informação; de diferentes instrumentos de recolha de dados; e a contemplação de alguns instrumentos de natureza quantitativa (inquéritos aos alunos e aos EEs e registos diversos, como por exemplo de avaliação ou de assiduidade dos alunos), num leque que privilegiava notoriamente os de natureza

qualitativa (entrevistas, notas de campo da investigadora, diário da DT, entre outros) permitiu a triangulação das concepções e das percepções dos diversos actores acerca do fenómeno estudado. Foi possível triangular as concepções e as percepções da DT com as dos outros actores acerca das características e dos problemas da turma, do processo de relação escola-família no decurso do ano lectivo e da avaliação sobre a intervenção da DT e o seu perfil.

Em suma, as vantagens do método escolhido – estudo de caso qualitativo – decorrem da profundidade com que foi possível investigar a unidade de análise definida “o trabalho de uma directora de turma com as famílias dos alunos”, que envolvia muitas variáveis fundamentais para a sua compreensão, permitindo acompanhar, com um olhar profundo, multifacetado e crítico, esse processo ao longo do ano lectivo. Não obstante, é importante ter em conta as limitações deste método. A natureza da singularidade do estudo não permite a generalização das suas conclusões. Esta limitação não obscurece a riqueza do estudo que, apesar de não ter poder generalizador, não se prende exclusivamente ao contexto em que foi desenvolvido, dado que permitiu aprofundar o conhecimento acerca do papel do director de turma na relação entre a família e a escola, o qual poderá vir a afectar e a aperfeiçoar a prática futura.

O director de turma tem um papel de charneira na concretização da colaboração escola-família. O nosso estudo permitiu realçar esse papel, sendo importante salientar que a colaboração entre a escola-família não surge como um fim mas como um meio de promover o sucesso educativo e académico dos alunos. Considerando que à escola cabe a principal responsabilidade na promoção dessa colaboração, a DT advoga e pratica a oferta frequente de oportunidades diversificadas de contacto e colaboração, que se mostraram adequadas à mobilização e à colaboração dos EEs com a escola.

O DT posiciona-se, por um lado, na interface entre a escola e a família e, por outro, na interface entre a visão do aluno enquanto criança-indivíduo (como tende a ser visto na família) e criança-aluno/membro de uma turma (como tende a ser visto pelos professores). Estes encontros/cruzamentos de instituições e de perspectivas, nem sempre sendo fáceis ou harmoniosos, influenciam-se reciprocamente e podem ser facilitados pela intervenção do DT. Se os EEs consideram que os seus educandos são bem tratados e acompanhados na escola, a sua confiança na instituição aumenta. Se

existe comunicação e colaboração entre a família e o DT, este pode assumir melhor, junto dos restantes professores, a sua função de os ajudar a verem cada aluno como um indivíduo com características específicas que não se limitam à sua pertença ao grupo-turma.

A confiança na relação família-escola evidencia-se como um passo importante na criação de uma relação de colaboração entre a família e a escola. Esta é determinante para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e influenciar as atitudes e os comportamentos dos pais na participação na educação dos filhos. Se ao desenvolvimento de uma tal relação se colocam sempre obstáculos, eles são maiores nas transições ecológicas (nomeadamente na mudança de ciclos de ensino, em particular entre o 1º ciclo e o 2º), que acarretam o risco de rupturas nas interconexões entre os contextos escola e família, cuja continuidade é fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança e para o seu sucesso educativo e académico.

O cargo de direcção de turma reúne enormes potencialidades para desenvolver uma acção que vise chamar os pais à escola e promover a confiança e a colaboração entre esta e a família:

(1) O DT é o rosto visível de uma escola que, com o avançar da escolaridade dos alunos, se afigura cada vez mais impessoal. É de lembrar que, ao regime de monodocência do 1º ciclo se sucede a pluridocência nos ciclos seguintes.

(2) Ao DT cumpre servir de intermediário entre os EEs e todos os outros professores.

(3) Ao DT cabe, igualmente, assegurar um acompanhamento individualizado dos alunos da turma, sob diversos aspectos, nomeadamente académico, relacional, socio-afectivo e comportamental.

Da forma como o DT encara o seu cargo e o exerce depende a qualidade do seu trabalho junto das famílias. Uma conclusão do nosso estudo é que, quando o DT considera que a escola é a principal responsável por chamar os pais à escola, que o seu cargo lhe confere uma posição privilegiada para o efeito e que pode desempenhar um papel vantajoso junto dos alunos e dos EEs, conseqüentemente age de uma forma intencional, tentando criar oportunidades diversificadas de estabelecer uma relação positiva e profícua. Se o DT se deixa esmagar pelos múltiplos constrangimentos que o limitam (escassa redução horária e falta de formação, entre outros), desempenha o cargo

da forma rotineira a que a legislação dá cobertura e que mais frequentemente se encontra nas escolas, dando azo a que a relação entre os EEs e a escola, além de pouco frequente, seja pouco produtiva.

Os meios de comunicação presenciais (reuniões de EEs e atendimentos) assumem uma grande importância na relação entre o DT e a família. Esta importância advém de se revelarem potencialmente mais adequados à criação da relação de confiança entre os EEs e o DT, anteriormente referida. A abertura do DT para escutar os EEs, a acessibilidade da sua linguagem, a qualidade da informação que fornece, a definição de estratégias de resolução dos problemas partilhada entre ele e os pais, o acompanhamento subsequente aos EEs no apoio aos respectivos educandos são aspectos que os EEs destacam como positivos. A eficácia dos atendimentos e das reuniões decorre, por um lado, das características da comunicação e do relacionamento interpessoal estabelecido pelo DT com os pais, colectiva ou individualmente considerados; por outro, de serem encarados como um processo que compreende três fases (preparação, atendimento/reunião propriamente dito(a), *follow up*); e, por outro ainda, de haver uma clara intencionalidade, por parte de DT, de promover uma relação de abertura, de confiança e de colaboração entre cada família ou o colectivo de EEs e a escola.

As reuniões surgem, no nosso estudo, como momentos particulares de um processo de colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo (alunos, professores, DT, EEs). Se a presença dos EEs e da DT é uma constante, os alunos (principalmente) e os professores tomam parte em várias reuniões. Nelas se troca informações, se apresentam trabalhos dos alunos, se reflecte sobre problemas, se define estratégias de intervenção, se assume compromissos, se convive, se cria laços de afectividade e se desenvolve e reforça um espírito de família alargada. O sentimento de pertença à turma engloba não apenas os alunos mas também os professores e os EEs e cresce paralelamente ao sentimento de confiança mútuo entre todos e de partilha de objectivos: o sucesso educativo e académico dos alunos. Este clima positivo não se constrói na ignorância dos problemas, mas antes na sua análise partilhada por todos os intervenientes no processo educativo, na definição de estratégias de resolução a adoptar por alunos, pais ou professores (de acordo com as suas funções e competências) e na sua aplicação supervisionada e coordenada pela DT.

A coordenação de todos os intervenientes no processo educativo (alunos, professores, EEs) é uma função múltipla e omnipresente no desempenho do cargo de DT. No nosso estudo é através dessa coordenação constante e multifacetada que a DT procura assegurar que todos os actores assumam as suas competências específicas e desenvolvam estratégias adequadas numa actuação concertada e de colaboração para se construir o sucesso académico e educativo dos jovens. Esta coordenação implica, da parte do DT, um trabalho que articula permanentemente a intervenção junto de cada indivíduo (aluno, EE ou professor) e a intervenção entre os diversos colectivos (turma, reunião geral de EEs, conselho de turma).

As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal ocupam um papel central no perfil do DT e na sua capacidade de interagir com todos os intervenientes no processo educativo. O respeito pelas características individuais e sócio-culturais dos alunos e dos EEs surge como uma condição determinante para o sucesso no envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos e na colaboração com a escola.

A participação dos alunos nas reuniões de EEs é vantajosa. Exceptuam-se situações que se prendem com o tratamento de determinados temas que possam não aconselhar. Ao mesmo tempo que os alunos se podem aperceber melhor da colaboração existente entre a sua família e a escola, a consolidação ou a adopção de valores e atitudes favorecedores do estudo e da aprendizagem encontra um terreno mais propício ao seu desenvolvimento: a partilha de opiniões e a aceitação de responsabilidades iniciadas na escola podem ser continuadas em casa, com uma maior implicação dos alunos e dos seus EEs e uma legitimação conferida pelas decisões tomadas previamente na reunião ou no atendimento.

O cargo de direcção de turma e o contexto “turma” evidenciam potencialidades consideráveis para a realização de uma formação de pais eficaz, promovida, coordenada e monitorizado pelo DT:

(1) É possível garantir um carácter contínuo a essa formação, com a retomada dos temas em diversas reuniões de EEs e nos contactos individuais entre cada EE e o DT.

(2) Sendo as relações interpessoais no grupo de EEs positivas, as reuniões podem ser espaços de partilha e de reflexão sobre preocupações, experiências e sugestões.

(3) Pode haver um compromisso entre cada EE e o seu educando para manterem, em casa, a interação sobre atitudes, comportamentos ou hábitos a evitar ou a promover, iniciada nas reuniões ou nos atendimentos.

(4) A existência de uma relação de confiança entre os EEs e o DT confere a este último a possibilidade de monitorizar, ao longo do ano, o acompanhamento dos EEs aos seus educandos, decorrente da formação recebida nas reuniões, contribuindo para que haja persistência e coerência na tentativa de evitar ou de promover esses hábitos, atitudes ou comportamentos.

(5) A intervenção de especialistas da comunidade em sessões de formação para os EEs da turma pode ser rentabilizada através do acompanhamento e da monitorização que, posteriormente e de forma continuada, o DT lhes pode fornecer.

O aluno desempenha um papel importante no estabelecimento de relação entre a escola e a família. As suas percepções e os seus afectos relativamente aos contactos entre as duas instituições repercutem-se, voluntária ou involuntariamente, na forma como serve de mensageiro e nas percepções que desencadeia juntos dos pais face aos professores e vice-versa. O carácter negativo e de acusação que frequentemente caracteriza os contactos entre os professores e os pais (recados acusatórios na caderneta, atendimentos para comunicar procedimentos negativos, etc.) faz com que a criança tenda a impedir ou atrasar a ocorrência desses contactos. Por conseguinte, a intervenção do DT a este nível deve caracterizar-se pela modificação destas percepções negativas dos alunos, desenvolvendo uma acção intencional no sentido de mostrar que a aproximação entre a escola e a família lhe traz vantagens imediatas. Desta forma, o aluno pode tornar-se um aliado numa tarefa central do DT: chamar os pais à escola.

Limitações do estudo e perspectivas futuras

Alguns limites se podem apontar ao nosso estudo:

- Ocupando-se da importância do cargo de direcção de turma no estabelecimento da colaboração entre a escola e a família, ele centrou-se na relação particular e de carácter bastante próximo e familiar que se pode estabelecer entre a escola e os EEs de uma turma. A comunidade, com as suas diversas instituições, não obstante os importantes contributos que pode trazer para a melhoria do sistema educativo, em geral, e do sucesso educativo e académico das crianças e jovens, em particular, ficou arredada deste

estudo, onde apenas entrou pontualmente, num debate com os EEs, os alunos e os professores do 6º F, feito em parceria com a Unidade Local de Saúde e moderado pela Delegada de Saúde, coadjuvada pela DT.

- A metodologia utilizada, o estudo de caso de natureza qualitativa, conforme referimos anteriormente, não permite a generalização das conclusões. Contudo o interesse do nosso estudo não se esgota neste caso específico, sendo o seu contributo o aprofundamento do conhecimento na área investigada: nomeadamente a intervenção do DT no aprofundamento de uma relação de confiança e de colaboração entre a escola e a família, tendo em conta o contexto, os processos utilizados e os resultados obtidos em função dos objectivos definidos.

Avançamos algumas questões que o nosso estudo deixa em aberto e que merecem ser alvo de estudos futuros:

- Que perfil deve ter um DT? Que formação lhe deve ser dada? Que programa deveria ter essa formação?

- Sendo a comunicação directa aquela a que a literatura tem atribuído mais importância, as reuniões gerais de EEs e os atendimentos merecem um estudo mais aprofundado: Que funções têm as reuniões e os atendimentos e quais são as que os distinguem? Que competências de preparação e de condução de reuniões deve o DT dominar a fim de realizar reuniões e atendimentos produtivos?

- Que papel desempenha o aluno na comunicação entre a escola e a família? Como pode esse papel ser rentabilizado para tornar essa relação mais produtiva?

- Dado que o avanço na idade e no nível de escolaridade dos alunos são factores de afastamento entre a família e a escola identificados na literatura:

- importa avaliar e caracterizar a sua evolução ao longo dos vários ciclos de ensino básico e secundário;

- importa redefinir objectivos e estratégias de intervenção do DT nos níveis mais avançados, no sentido de evitar esse distanciamento, e avaliar a eficácia dos procedimentos adoptados.

A importância do papel do DT ficou bem patente no nosso estudo. Ficaram igualmente evidentes as limitações com que os professores se deparam no exercício do cargo. Algumas recomendações se tornam pertinentes:

- O cargo de DT não deve ser atribuído administrativamente a qualquer professor, à conta do critério administrativo de facilidade de elaboração de horários. Este cargo deve corresponder a uma progressão na carreira, sendo necessária a frequência, com aproveitamento, de uma formação prévia.

- A redução horária dos DTs para o exercício das funções deste cargo é manifestamente insuficiente, devendo, por conseguinte, ser aumentada. Deve ser contemplada sempre a possibilidade de o DT reunir com os alunos (o que, presentemente, é possibilitado pela área curricular não disciplinar de Formação Cívica, cujo destino a médio e longo prazo desconhecemos).

- Podendo os DTs assumir um papel relevante na articulação entre a família e a escola, os objectivos da sua intervenção, os procedimentos e as estratégias que adoptam, mais do que decorrerem apenas de actos isolados, deveriam inscrever-se numa política educativa da escola ou do agrupamento. Por conseguinte, seria conveniente que cada escola/agrupamento, considerando a especificidade dos alunos e dos seus contextos familiares, construísse uma política de colaboração escola-família, incluindo-a no seu projecto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAP 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Afonso, N. G. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES*(5), 31-51.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. d. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Arnold, K. D., Michael, M. G., Hosley, C. A., & Miller, S. (1994). Factors influencing attitudes about family-school communication for parents of children with mild learning problems: preliminary findings. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 5*(3), 257-267.
- Bloom, B. S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*, 1-21.
- Carvalho, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Estratégias de envolvimento parental*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Coates, L. (1997). Using the framework in practice: Stories from the field. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 26 - 45). Thousand Oaks, California: Sage.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 77-113). New York: Academic Press.
- Chora, A., Costa, F., Brito, G., & Marques, R. (1997). Direcção de turma e sucesso educativo: A história de um projecto. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 115 - 151). Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (Ed.). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1996). Partnerships for student success. *New Schools, New Communities, 12*(3), 14-21.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J., & Connors, L. J. (1994). A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*(5), 17-22.
- Epstein, J. L. (1997a). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 1 - 25). Thousand Oaks, California: Sage
- Epstein, J. L. (1997b). Involving parents in schoolwork (TIPS) processes. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 200 - 209). Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1997). School and family partnerships in middle grades and high schools. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 177 - 190). Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (1997). A relação pais e escola: Reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 103-116). Lisboa: Educa e autores.
- Funkhouser, J. E., & Gonzales, M. R. (1997). *Family involvement in children's education: Successful local approaches: An idea book*. Retirado da Web em 20 de Outubro de 2002 de: <http://.ed.gov/pubs/FamInvolve/>
- Henderson, M. V., Hunt, S., & Day, R. (1994). A model for developing pre-service parent-teacher conferencing skills. *Journal of Instructional Psychology*, 21(1), 31-35.
- INE (2003). *Nomenclaturas: Classificação Nacional de Profissões – 1994*. Retirado da Web, em 02/12/03, de: <http://www.ine.pt/prodserv/nomenclaturas/CNP1994.asp?>.
- INE (2003). *Portugal Social. 1991-2001*. Lisboa: INE.
- Ivey, A. E. (1983). *Intentional interviewing and counseling*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.
- Ivey, A. E., & Gluckstern, N. B. (1977a). *Basic attending skills: Leader manual*. North Amherst, Mass.: Microtraining.
- Ivey, A. E., & Gluckstern, N. B. (1977b). *Basic attending skills: Participant manual*. North Amherst, Mass.: Microtraining.
- Jordan, L., Reyes-Blanes, M. E., Peel, B. B., Peel, H. A., & Lane, H. B. (1998). Developing teacher-parent partnerships across cultures: effective parent conferences. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 141-147.
- Leung, P., & Yuen, M.-T. (2001). Parent-teacher conferences in a secondary school: A case study. *Pastoral Care in Education*, 19(1), 28-30.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994a). *A direcção de turma: Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994b). Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*(5), 4-11.
- Marques, R. (1997a). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 106 - 114). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997b). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias a colaboração possível* (pp. 23 - 48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997c). Escolas de cinco países procuram alternativas para o sucesso educativo. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e a família: A colaboração possível* (pp. 49 - 53). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997d). Ligar a escola ao meio: Criar redes de apoio aos alunos. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 55 - 60). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997e). O envolvimento das famílias no processo educativo: resultado de um estudo em cinco países. *Revista ESES*(8), 27 - 37.
- Marques, R. (1997f). *Professores, família e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- McDermott, P., & Rothenberg, J. (2000). Why urban parents resist involvement in their children's elementary education. *The Qualitative Report*, 5.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Miles, M. B. and A. M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedro, M. E. S., Villas-Boas, M. A., & Fonseca, M. P. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Relatório final*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Pereira, D. (1997). Comunicação escola-família: qual o papel da oralidade e da escrita? *Educação, Sociedade e Culturas* 8. (121-133)
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Power, S., & Clark, A. (2000). The right to know: parents, school reports and parents' evenings. *Research Papers in Education*, 15(1), 25-48.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador (L. Baptista, Trans.). In L. Albarello & F. Digneffe & J.-P. Hiernaux & C. Maroy & D. Ruquoy & P. d. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. p. 84 - p. 116). Lisboa: Gradiva.
- Sanders, & M. G., Epstein, J. L. (1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice*. Retirado em 20 de Outubro de 2002, de CRESPAR Report 22, de <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf>.
- São Pedro, M. E., M. A. Villas-Boas, & Fonseca M. P. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Relatório final*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Silva, P. (1994). Escola-família: Uma relação armadilhada? *Revista ESES*(5), 23-30.
- Silva, P. (1997a). A ação educativa - um caso particular: O dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 61 - 75). Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (1997b). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 77 - 92). Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. Á. d. Lima (Ed.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stake, R. E. (1994). "Case Study", in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Vieira, R. (1996). Professores e pais: diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6. (175-180)
- Villas-Boas, A. (1994). A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*(5), 12-16.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *Reuniões de pais*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Walker, B. M. (1998). Meetings without communication: A study of parents' evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal*, 24(2), 163-179.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zins, J. E., & Ponti, C. R. (1996). The influence of direct training in problem solving on consultee problem clarification skills and attributions. *Remedial and Special Education*, 17(6), 370-376.

6.1 Legislação consultada:

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho nº 43/SERE/90, de 29 de Junho

Decreto –Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho

Decreto –Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - organização e da gestão do currículo e da avaliação do ensino básico

Despacho Normativo Nº 30/2001, de 19 de Julho

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto - perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro - Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior |

ANEXOS

GUIÕES DAS ENTREVISTAS

Guião da 1ª entrevista à DT (25/10/02)

- Significados pessoais da experiência de exercício do cargo de direcção de turma.
- Importância do cargo de direcção de turma.
- Objectivos e áreas privilegiadas na sua intervenção enquanto DT e por que razões.
- Concepções acerca da relação entre a família e escola e percepções acerca da situação actual.
- Principais dificuldades existentes no estabelecimento de uma relação positiva entre a escola e a família.
- Formas utilizadas, na sua prática de DT, para tentar ultrapassar os obstáculos à colaboração entre a família e a escola e trazer os pais à escola.
- Tipo de contactos e actividades privilegiadas, na sua acção enquanto DT, com o EE e/ou as famílias.
- Opinião acerca da forma como a classe docente e a escola percebem a colaboração família-escola.
- Opinião acerca da formação inicial e contínua que os professores têm para conceptualizar/optimizar a relação entre a família e a escola.
- Opinião acerca da forma como os seus alunos percebem o trabalho que tem feito com os respectivos pais.
- Situações mais marcantes, do ponto de vista positivo e do negativo, no domínio da colaboração entre a escola e a família, já vividas enquanto DT

Guião da 2ª entrevista à DT (12/11/02)

(Esta entrevista destinava-se, principalmente, a recolher dados acerca da reunião do conselho de turma em que tinha sido elaborado e aprovado o projecto curricular de turma - 02/11/02 - e de uma reunião/convívio/magusto com EEs, alunos e professores - 11/11/02)

- Opiniões acerca da importância do projecto curricular de turma.
- Objectivos e cuidados relativamente à elaboração do projecto curricular de turma, na reunião do conselho de turma.
- Opiniões acerca dos problemas da turma e suas repercussões no projecto curricular de turma.
- Opinião acerca da participação dos intervenientes na reunião (professores, representante dos EEs e delegado de turma). Intervenção, enquanto DT, na condução dessa reunião.
- Opiniões acerca do cargo de representante dos EEs e intervenção, enquanto DT, para dinamizar o cargo.
- Objectivos da reunião/convívio/magusto de 11 de Novembro, com EEs, alunos e professores.
- Opiniões acerca da forma como decorreu essa reunião.
- Opiniões acerca dos benefícios deste tipo de actividades, para os EEs, os professores e os alunos.

Guião da 3ª entrevista à DT (09/06/03)

- Problemas da turma: estratégias/intervenientes/evolução/resultados/o que poderia ter corrido melhor.
- Intervenção da DT relativamente aos professores e ao conselho de turma: principais objectivos, obstáculos, estratégias e resultados.
- Intervenção da DT relativamente aos alunos: principais objectivos, obstáculos, estratégias e resultados.
- Intervenção da DT relativamente aos EEs: principais objectivos, obstáculos, estratégias e resultados.
- Colaboração família/escola na turma: a que níveis ocorreu, com que estratégias, com que intervenientes, que resultados obteve.
- Reuniões EEs: funções/objectivos/resultados; objectivos e cuidados na sua preparação/orientação/após o seu decurso.
- Atendimentos individuais aos EEs: funções/objectivos/resultados; objectivos e cuidados na sua preparação/orientação/após o seu decurso.
- Representante EEs: análise do trabalho desenvolvido pela DT com ela; seus objectivos, estratégias e resultados.
- Casos problemáticos ocorridos na turma ao longo do ano: quais os problemas, quais as estratégias, os obstáculos, os intervenientes e os resultados.
- Aspectos mais marcantes do trabalho feito com os EEs durante o ano.
- O que representou ser directora desta turma?

Guião da entrevista à representante dos EEs (12/11/02)

- Opiniões sobre as vantagens da existência de colaboração entre a escola e a família.
- Opiniões sobre os obstáculos à existência de colaboração entre a escola e a família.
- Percepções acerca da reunião/convívio/magusto com EEs, alunos e professores do dia 11 de Novembro.
- Opiniões sobre as vantagens e desvantagens, para alunos, professores e EEs, deste tipo de actividades.
- Percepções acerca da forma como decorreu a reunião do conselho de turma de 2 de Novembro, nomeadamente a participação de todos os intervenientes e a condução da DT.
- Percepções acerca do processo de elaboração e de aprovação do projecto curricular de turma e acerca do próprio documento.
- Objectivos e procedimentos na articulação entre a DT e a representante dos EEs.
- Opiniões sobre a importância do cargo de representante dos EEs, sobre os obstáculos ao seu desempenho e sobre as medidas que o poderiam facilitar.
- Opiniões sobre o acompanhamento dos pais aos seus educandos na sua vida escolar e sobre os seus benefícios.
- Percepções acerca do trabalho desenvolvido pela DT e da forma como ela se relaciona com os alunos e com os EEs.

Guião das entrevistas aos EEs (realizadas entre 13/05/03 e 02/06/03)

- Atitudes da família face à vida escolar do seu educando. Dificuldades sentidas e apoio da escola.
 - Opiniões acerca da turma e dos seus problemas. Opiniões acerca das medidas tomadas e dos seus resultados (Ex.: folhas de registo de comportamento).
 - Caracterização da situação escolar do educando. Evolução das expectativas para este ano.
 - Opiniões acerca da colaboração entre a escola e a família.
 - Opiniões acerca das dificuldades nessa colaboração e dificuldades sentidas no seu caso concreto.
 - Opiniões sobre as vantagens da colaboração entre a família e a escola. Relato de casos ocorridos consigo e o seu educando ao longo do ano lectivo (Ex.: Problemas surgidos e formas de resolução. Participação da DT.).
 - Opiniões acerca da intervenção da DT no apoio aos EEs na resolução dos problemas dos alunos.
 - Opiniões relativamente à informação transmitida pela/à escola.
 - Opiniões dos EEs face aos atendimentos da DT aos pais e avaliação dos atendimentos ocorridos.
 - Opiniões acerca dos diversos tipos de reuniões ocorridos ao longo do ano e avaliação das reuniões assistidas.
 - Opiniões acerca das diferenças entre reuniões e atendimentos.
 - Opiniões acerca das funções de um DT e acerca da forma como a DT as exerceu.
 - Opiniões acerca das características mais positivas e menos positivas da DT para o desempenho do seu cargo.
 - Avaliação comparativa do trabalho desta DT e do de outros DTs (Quais as diferenças/semelhanças mais evidentes? Reuniões? Atendimentos? Relacionamento interpessoal e comunicação?)
- NOTA: Esta pergunta destina-se a EEs cujos educandos (desta turma ou mais velhos) já tenham tido outros DTs.
- Opiniões acerca do cargo de representante dos EEs (sua importância, dificuldades no seu exercício).
 - Opiniões acerca da forma como esse cargo foi exercido nesta turma.
- NOTA: As questões que se seguem destinam-se apenas à representante dos EEs e à sub-representante.
- Principais dificuldades sentidas no exercício do cargo e forma como foram ultrapassadas.
 - Apoio sentido por parte da escola/profs/DT/outros EEs.
 - Forma como decorreram as reuniões do conselho de turma (relacionamento entre professores, delegado dos alunos e representante dos EEs nas reuniões do conselho de turma; espaço de intervenção dado a cada um, colaboração, papel da DT na articulação da participação de todos)
 - Relação dos outros EEs com a sua representante no exercício desse cargo.

Guião da entrevista ao delegado de turma (12/11/02)

(Esta entrevista destinava-se, principalmente, a recolher dados acerca da reunião do conselho de turma em que tinha sido elaborado e aprovado o projecto curricular de turma - 02/11/02 - e do trabalho de preparação, pelos alunos, e da realização de uma reunião/convívio/magusto com EEs, alunos e professores - 11/11/02)

- Opiniões acerca da reunião/convívio/magusto do dia 11 de Novembro, com EEs, alunos e professores.
- Sentimentos durante e após a apresentação dos trabalhos aos pais e professores e a actuação em que esteve envolvido.
- Reacções dos pais ao que lhes foi apresentado e sentimentos que provocaram no aluno e nos colegas.
- Opiniões acerca da participação dos outros EEs e familiares.
- Opiniões acerca dos benefícios para alunos, EEs e professores, da realização deste tipo de actividades.
- Opiniões acerca do envolvimento da turma na preparação da actividade e das suas repercussões a nível da participação nas aulas, particularmente de Área de Projecto (a mais envolvida na apresentação de trabalhos no magusto)-
- Opiniões acerca de aspectos positivos e negativos deste tipo de actividades.
- Opiniões acerca das funções e da importância do cargo de delegado de turma.
- Opiniões acerca da forma como decorreu a reunião do conselho de turma em que foi elaborado e aprovado o projecto curricular de turma e da participação de todos os intervenientes.
- Sentimentos pessoais durante a realização da reunião.
- Opiniões acerca da qualidade do projecto curricular de turma.
- Sentimentos pessoais acerca da vinda do seu EE a atendimentos e reuniões. Vantagens e desvantagens dessas vindas.
- Opiniões acerca do acompanhamento dado pelos seus pais à sua vida escolar, vantagens e desvantagens e sentimentos relativamente a esse acompanhamento.
- Opiniões acerca da DT.
- Expectativas relativamente ao seu ano escolar e ao da sua turma.

Guião das entrevistas aos alunos (entre 19/05/03 e 05/06/03)

- Opiniões acerca da turma e dos seus problemas. Opiniões acerca das medidas tomadas e da prestação da DT.
- Caracterização da situação escolar do aluno e da evolução das expectativas iniciais para este ano. Caracterização dos problemas ocorridos e análise dos apoios recebidos e dos intervenientes.
- Opiniões acerca da colaboração entre a escola e a família. Opiniões acerca da colaboração existente no seu caso pessoal e na turma em geral.
- Opiniões acerca dos diversos tipos de reuniões de EEs realizados ao longo do ano (convívios, debates, apresentação de trabalhos dos alunos, presença dos alunos, presença dos professores). Opiniões acerca das reuniões assistidas.
- Opiniões acerca dos atendimentos.
- Opiniões acerca das diferenças entre reuniões e atendimentos.
- Opiniões acerca das funções de um DT e acerca da forma como a DT as executou.
- Opiniões acerca dos aspectos positivos e negativos do trabalho da DT, do seu relacionamento com os alunos e com os EEs, das suas características mais positivas e menos positivas.

- Avaliação comparativa da DT da turma e de outros DTs: aspectos mais positivos e menos positivos do trabalho desta DT em comparação com o de outros DTs, diferenças no relacionamento com os alunos e os EEs, diferenças nas reuniões de EEs desta DT e dos outros DTs, etc..

Nota: Esta questão destina-se apenas a alunos que já tiveram outro(s) DT(s).

As questões que se seguem destinam-se apenas ao delegado de turma:

- Opiniões acerca do cargo de delegado de turma.
- Principais objectivos e cuidados enquanto delegado de turma.
- Participação nas reuniões de conselho de turma: tipo de participação; dificuldades; ajudas recebidas; ambiente entre professores, delegado de turma e representante dos EEs; etc..
- Opiniões acerca do apoio dado pela DT no desempenho do cargo.

Guião da entrevista às professoras de Área de Projecto (13/11/02)

(Esta entrevista destinava-se, principalmente, a recolher dados acerca do trabalho dos alunos durante a realização projecto desenvolvido em Área de Projecto e da reunião/convívio/magusto com EEs, alunos e professores - 11/11/02 – em que ele foi apresentado.)

- Opiniões acerca da realização de convívios entre EEs, alunos e professores (vantagens e desvantagens) e acerca da forma como decorreu o magusto do 6º F.
- Opiniões acerca da apresentação de trabalhos dos alunos às famílias (vantagens e desvantagens) e acerca da forma como decorreu essa apresentação no 6º F.
- Implicações da apresentação do trabalho às famílias na forma como os alunos se envolveram nas aulas e na realização das tarefas.
- Participação das famílias na realização dos trabalhos feitos nas aulas e apresentados no convívio/magusto.
- Opiniões acerca dos sentimentos manifestados pelos alunos relativamente ao convívio entre os professores e os EEs.
- Opiniões acerca das vantagens/desvantagens pessoais do professor em ter participado no convívio com os pais e das vantagens/desvantagens dos EEs e dos alunos.

Guião das entrevistas aos professores (realizadas em Março de 2003)

- Opiniões acerca dos problemas da turma. Opiniões acerca das formas de intervenção adoptadas e dos resultados obtidos. Opiniões acerca da intervenção da DT nesse âmbito.
- Opiniões acerca do sistema de utilização de folhas de registo de comportamento e acerca da sua implementação, eficácia e papel da DT na articulação entre todos os intervenientes (alunos, professores e família).
- Opiniões acerca do funcionamento do conselho de turma, enquanto colectivo de professores e representantes de alunos e EEs. Opiniões acerca da intervenção da DT neste domínio.
- Opiniões acerca da articulação conselho de turma/equipa pedagógica no Estudo Acompanhado. (Esta era uma estratégia de resolução de um dos problemas definidos no projecto curricular de turma.) Opiniões acerca da intervenção da DT neste domínio.
- Opiniões acerca da articulação conselho de turma/equipa pedagógica na Área de Projecto.
- Opiniões acerca da intervenção da DT neste domínio.
- Intervenção do conselho de turma na dinamização da colaboração escola-família.
- Opiniões acerca do grau de adesão do conselho de turma às propostas da DT e factores explicativos.

- Opiniões acerca do papel do DT relativamente aos professores/alunos/EEs e acerca da intervenção da DT a cada um desses níveis (aspectos positivos e negativos, factores de eficácia/ineficácia, características do seu relacionamento interpessoal e da comunicação que estabelece).
- Opiniões acerca da colaboração escola-família.
- Opiniões acerca do cargo de representante dos EEs. Opiniões acerca da prestação da representante dos EEs da turma e do apoio da DT a essa representante.
- Opiniões acerca dos convívios com os EEs e acerca das reuniões de EEs. Percepções acerca da intervenção da DT nesse domínio.
- Atribuições causais para o número mais elevado de presenças nas reuniões de EEs nesta turma relativamente à generalidade das turmas.
- Opiniões acerca das funções de um DT e acerca da forma como a DT as desempenhou.

FORMULÁRIOS DOS INQUÉRITOS



PERSPECTIVAS SOBRE A COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA Departamento de Psicologia da Universidade do Minho (Versão para investigação)

Este questionário faz parte de um estudo, em curso na Universidade do Minho, sobre as modalidades de colaboração entre a escola e a família. Os dados obtidos são estritamente confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo dos investigadores. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda de acordo com a sua opinião.
Obrigado pela sua colaboração.

1. Identificação

Nome _____

Idade _____ 1.3 Profissão _____

1.4. Habilitações literárias _____

2. No ano lectivo anterior o seu educando tinha:

___ a mesma directora de turma ___ outra directora de turma

(Assinale com uma cruz a sua situação.)

3. No ano lectivo anterior, que contactos teve com o director de turma? (Para responder, marque “Sim” ou “Não” com uma cruz. Se responder “Sim”, escreva, depois, o número aproximado de vezes.)

3.1. Reuniões de encarregados de educação

___ Não. ___ Sim. Quantas vezes? ___

3.2. Atendimentos individuais.

___ Não. ___ Sim. Quantas vezes? ___

3.3. Carta do encarregado de educação para o director de turma.

___ Não. ___ Sim. Quantas vezes? ___

Carta do director de turma para o encarregado de educação.

___ Não. ___ Sim. Quantas vezes? ___

3.5. Telefonema do encarregado de educação para o director de turma.

___ Não. ___ Sim. Quantas vezes? ___

Telefonema do director de turma para o encarregado de educação.

___ Não. ___ Sim. Quantas vezes? ___

3.7. Recado na caderneta, do encarregado de educação para o director de turma.

___ Não. ___ Sim. Quantas vezes? ___

Recado na caderneta, do director de turma para o encarregado de educação.

___ Não. ___ Sim. Quantas vezes? ___

4. Esteve presente nas reuniões de encarregados de educação? (Assinale com uma cruz a sua situação.)

___ Sempre ou quase sempre. ___ Às vezes. ___ Nunca.

4.1. Se respondeu “Sempre ou quase sempre” ou “Às vezes”, indique as razões pelas quais foi às reuniões.

4.2. Se respondeu “Às vezes.” ou “Nunca.”, indique as razões pelas quais não foi às reuniões a que faltou.

5. Tendo em conta o ano lectivo anterior, leia as frases seguintes e assinale, com uma cruz, a frequência com que cada situação acontecia consigo e com o seu educando.

| | SEMPRE | QUASE SEMPRE | ÀS VEZES | RARAMENTE | NUNCA |
|--|--------|--------------|----------|-----------|-------|
| 5.1. Verificava se eles estudava e se fazia o TPC: | | | | | |
| 5.2. Verificava se ele levava o material necessário para a escola. | | | | | |
| 5.3. Verificava a caderneta. | | | | | |
| 5.4. Ajudava-o a fazer os TPC, quando ele precisava. | | | | | |
| 5.5. Conversava sobre a escola. | | | | | |
| 5.6. Mostrava satisfação e elogiava-o quando ele merecia (boas notas, bom comportamento, etc.) | | | | | |
| 5.7. Procurava dar-lhe confiança quando ele tinha dificuldades na escola. | | | | | |
| 5.8. Verificava se ele estudava com a televisão desligada. | | | | | |
| 5.9. Verificava se ele estudava bem sentado a uma mesa. | | | | | |
| 5.10. Verificava se ele tomava o pequeno-almoço antes de ir para a escola de manhã. | | | | | |
| 5.11. Verificava se ele lanchava a meio da tarde. | | | | | |
| 5.12. Verificava se ele almoçava em condições. | | | | | |
| 5.13. Perguntava-lhe pelos testes e assinava-os. | | | | | |

6. No ano lectivo passado, sabia a que turma o seu educando pertencia?

___ SIM. ___ NÃO.

7. No ano lectivo anterior, conhecia o horário do seu educando?

___ SIM. ___ NÃO.

8. Que expectativas tem para o seu educando para este ano lectivo? (Assinale com uma cruz o que pensa relativamente a cada frase. Pode acrescentar outras expectativas, nas linhas em branco.)

| | CONCORDO PLENAMENTE | CONCORDO EM PARTE | NÃO CONCORDO NEM DISCORDO | DISCORDO EM PARTE | DISCORDO COMPLETAMENTE |
|--|---------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|------------------------|
| 8.1. Penso que vai ter amigos na escola. | | | | | |
| 8.2. Penso que se vai sentir bem na escola. | | | | | |
| 8.3. Penso que vai ter uma boa directora de turma. | | | | | |
| 8.4. Penso que vai aprender com facilidade. | | | | | |
| 8.5. Penso que vai ter dificuldades nalgumas disciplinas. | | | | | |
| 8.6. Penso que vai ter dificuldades em muitas disciplinas. | | | | | |
| 8.7. Penso que vai passar de ano. | | | | | |
| 8.8. Penso que vai passar de ano com boas notas. | | | | | |
| 8.9. Penso que vai reprovar. | | | | | |

Outras expectativas _____

9. Indique qual o grau académico que gostaria que o seu educando alcançasse. (Assinale com uma cruz a alternativa desejada.)

___ 9º ano. ___ Curso profissional. ___ 12º ano. ___ Ensino Superior.

Outras expectativas _____

10. O que é que considera importante que um director de turma faça? (Assinale com uma cruz “sim” ou “não”, de acordo com a sua opinião.)

| | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| 10.1. Estar atento aos problemas existentes na turma. | | |
| 10.2. Apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola e ajudá-los na resolução dos seus problemas. | | |
| 10.3. Controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola. | | |
| 10.4. Informar os encarregados de educação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos seus educandos. | | |
| 10.5. Comunicar aos outros professores as informações dadas pelos encarregados de educação. | | |
| 10.6. Comunicar aos encarregados de educação as informações dadas pelos outros professores. | | |
| 10.7. Utilizar uma linguagem simples e clara, nas reuniões, nos atendimentos e nas cartas. | | |
| 10.8. Fazer reuniões com os encarregados de educação. | | |
| 10.9. Fazer convívios com os encarregados de educação e os alunos. | | |
| 10.10. Pedir a colaboração dos encarregados de educação para a realização de actividades na escola (festas, visitas de estudo, etc.) | | |
| 10.11. Dar indicações/sugestões aos EE sobre formas de eles apoiarem o estudo dos filhos em casa. | | |
| 10.12. Pedir a colaboração de serviços da comunidade (ex.: Delegação de Saúde) para ajudar a resolver problemas dos alunos. | | |
| 10.13. Ter disponibilidade para atender os encarregados de educação fora das horas de trabalho deles. | | |
| 10.14. Ter um bom relacionamento com os encarregados de educação. | | |
| 10.15. Fazer com que haja um bom ambiente na turma. | | |
| 10.16. Ter bom relacionamento com os alunos. | | |
| 10.17. Responsabilizar os pais pela verificação da assiduidade e pontualidade dos alunos. | | |

Outras situações _____

11. O que pensa sobre a relação entre a família e a escola no que se refere à educação das crianças?

11.1 Marque, com uma cruz, a frase com que estiver mais de acordo.

___ A responsabilidade pelo sucesso escolar é da escola e dos professores.

___ A responsabilidade pelo sucesso escolar é da família e da escola e dos professores.

11.2. Indique a sua opinião sobre as frases seguintes, marcando “Sim.”, “Não.” ou “Não sei.”, com uma cruz

• Os pais e os encarregados de educação podem ajudar a escola a ensinar melhor os alunos. ___ Sim. ___ Não. ___ Não sei.

• A escola e o director de turma podem ajudar os pais e os encarregados de educação a acompanharem melhor a vida escolar dos alunos.

___ Sim. ___ Não. ___ Não sei.

Data _____



PERSPECTIVAS SOBRE A COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Departamento de Psicologia da Universidade do Minho

(Versão para investigação)

Este questionário faz parte de um estudo, em curso na Universidade do Minho, sobre as modalidades de colaboração entre a escola e a família. Os dados obtidos são estritamente confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo dos investigadores. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda de acordo com a sua opinião.

Obrigado pela sua colaboração.

1. Data ___ / ___ / ___

2. Nome _____

3. Conhece o horário do seu educando? Sim ___ Não ___

4. Leia as frases seguintes e assinale, com uma cruz, a frequência com que cada situação tem acontecido consigo e com o seu educando durante este ano lectivo.

| | SEMPRE | QUASE SEMPRE | ÀS VEZES | RARAMENTE | NUNCA |
|---|--------|--------------|----------|-----------|-------|
| 4.1. Verifico se ele estuda e se faz o TPC. | | | | | |
| 4.2. Verifico se ele leva o material necessário para a escola. | | | | | |
| 4.3. Verifico a caderneta. | | | | | |
| 4.4. Ajudo-o a fazer os TPC, se ele precisar. | | | | | |
| 4.5. Converso com ele sobre a escola. | | | | | |
| 4.6. Mostro satisfação e elogio-o quando ele merece (boas notas, bom comportamento, etc.) | | | | | |
| 4.7. Procuo dar-lhe confiança quando ele tem dificuldades na escola. | | | | | |
| 4.8. Verifico se ele estuda com a televisão desligada. | | | | | |
| 4.9. Verifico se ele estuda bem sentado a uma mesa. | | | | | |
| 4.10. Verifico se ele toma o pequeno-almoço antes de ir para a escola de manhã. | | | | | |
| 4.11. Verifico se ele lancha a meio da tarde. | | | | | |
| 4.12. Verifico se ele almoça em condições. | | | | | |
| 4.13. Pergunto-lhe pelos testes e assino-os. | | | | | |

5. As afirmações que se seguem referem-se ao percurso do seu educando na escola durante este ano lectivo. Assinale com uma cruz o que pensa relativamente a cada frase.

| | CONCORDO PLENAMENTE | CONCORDO EM PARTE | NÃO CONCORDO NEM DISCORDO | DISCORDO EM PARTE | DISCORDO COMPLETAMENTE |
|--|------------------------|----------------------|------------------------------|----------------------|---------------------------|
| 5.1. Tem amigos na escola. | | | | | |
| 5.2. Sente-se bem na escola. | | | | | |
| 5.3. Tem uma boa directora de turma. | | | | | |
| 5.4. Tem aprendido com facilidade. | | | | | |
| 5.5. Tem tido dificuldades em algumas disciplinas. | | | | | |
| 5.6. Tem tido dificuldades em muitas disciplinas. | | | | | |
| 5.7. Penso que vai passar de ano. | | | | | |
| 5.8. Penso que vai passar de ano com boas notas. | | | | | |
| 5.9. Penso que vai reprovado. | | | | | |

6. Indique qual o grau académico que gostaria que o seu educando alcançasse. (Assinale com uma cruz a alternativa desejada.)

___ 9º ano. ___ Curso profissional. ___ 12º ano. ___ Ensino Superior

7. Se esteve presente em alguma reunião de EEs, indique as razões pelas quais foi a essa(s) reunião(ões).

8. Se faltou a alguma reunião, indique as razões pelas quais não foi a essa(s) reunião(ões).

9. Se não esteve presente em nenhuma reunião de EEs neste ano lectivo, passe para a questão nº

10. Se esteve presente em alguma reunião de EEs, indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspectos das reuniões a que assistiu. (Marque com uma cruz a sua resposta.)

| | MUITO SATISFEITO | BASTANTE SATISFEITO | SATISFEITO | POUCO SATISFEITO | NADA SATISFEITO |
|--|---------------------|------------------------|------------|---------------------|--------------------|
| 9.1. Fornecimento de informações sobre a turma. | | | | | |
| 9.2. Apresentação de trabalhos e espectáculos dos alunos. | | | | | |
| 9.3. Convívios com EEs e alunos. | | | | | |
| 9.4. Debates. | | | | | |
| 9.5. Materiais distribuídos. | | | | | |
| 9.6. Ambiente no relacionamento entre as pessoas. | | | | | |
| 9.7. Facilidade de compreensão da linguagem utilizada pela directora de turma. | | | | | |

10. Em algumas reuniões, os alunos estiveram presentes.

10.1. Esteve presente em alguma dessas reuniões? Sim ___ Não ___

(Se respondeu “Sim”, passe para a questão 10.2. Se respondeu “Não”, avance para a questão 10.3.)

10.2. Gostou dessas reuniões?

Sim ___ Não ___ Não sei. ___

10.3. O que pensa da realização de reuniões com os EEs e os alunos?

Muito útil ____ Bastante útil ____ Útil ____ Pouco útil ____ Nada útil ____

10.4. Que vantagens vê na participação dos alunos nas reuniões de EEs?

10.5. Que inconvenientes vê na participação dos alunos nas reuniões de EEs?

11. Em alguns convívios, alguns professores estiveram presentes

11.1. Esteve presente em algum deles? Sim ____ Não ____

(Se respondeu “Sim”, passe para a questão 11.2. Se respondeu “Não”, avance para a questão 11.3.)

11.2. Gostou desses convívios?

Sim ____ Não ____ Não sei. ____

11.3. O que pensa da realização de convívios com os EEs, os alunos e os professores?

Muito útil ____ Bastante útil ____ Útil ____ Pouco útil ____ Nada útil ____

11.4. Que vantagens vê na realização desses convívios com os professores?

11.5. Que inconvenientes vê na realização desses convívios com os professores?

12. O que pensa sobre a apresentação, nas reuniões de EEs, do trabalho feito pelos alunos na Área de Projecto e noutras disciplinas? (Marque a sua opinião com uma cruz. Se pretender, acrescente outras opiniões nas linhas em branco em, 12.8.)

| | SIM | NÃO | NÃO SEI |
|--|-----|-----|---------|
| 12.1. É agradável. | | | |
| 12.2. É útil. | | | |
| 12.3. Faz perder muito tempo nas aulas. | | | |
| 12.4. Os alunos ficam mais motivados para fazer esses trabalhos. | | | |
| 12.5. Torna as reuniões mais interessantes para os EEs. | | | |
| 12.6. Faz com que as reuniões sejam demasiado demoradas. | | | |
| 12.7. Põe os EEs ao corrente do que os alunos fazem nas aulas. | | | |

12.8. Outras opiniões. _____

13. Se não esteve em nenhum atendimento individual, com a directora de turma, neste ano lectivo, passe para a questão nº 14. Se foi atendido individualmente, pela directora de turma, indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspectos dos atendimentos em que esteve. (Marque com uma cruz a sua resposta.)

| | MUITO SATISFEITO | BASTANTE SATISFEITO | SATISFEITO | POUCO SATISFEITO | NADA SATISFEITO |
|---|------------------|---------------------|------------|------------------|-----------------|
| 13.1. Troca de informações sobre o seu educando. | | | | | |
| 13.2. Colaboração da directora de turma na resolução de problemas. | | | | | |
| 13.3. Relacionamento com a directora de turma. | | | | | |
| 13.4. Facilidade de compreensão da linguagem utilizada pela directora de turma. | | | | | |

14. Na sua opinião, a directora de turma tem:
(Assinale a sua resposta com uma cruz.)

| | SIM | NÃO | NÃO SEL. |
|--|-----|-----|-------------|
| 14.1. Estado atenta aos problemas da turma. | | | |
| 14.2. Apoiado os alunos no seu dia-a-dia na escola e na resolução dos seus problemas. | | | |
| 14.3. Ajudado a controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola. | | | |
| 14.4. Informado os EEs sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos seus educandos. | | | |
| 14.5. Comunicado, aos outros professores, as informações dadas pelos EEs. | | | |
| 14.6. Comunicado, aos EEs, as informações dadas pelos outros professores. | | | |
| 14.7. Utilizado uma linguagem fácil de compreender, nas reuniões, nos atendimentos e nas cartas | | | |
| 14.8. Feito reuniões com os EEs. | | | |
| 14.9. Organizado convívios com os EEs e com os alunos. | | | |
| 14.10. Pedido a colaboração dos EEs para actividades realizadas na escola (Ex.: assistir a espectáculos dos alunos e a exposições dos seus trabalhos). | | | |
| 14.11. Fornecido indicações/sugestões aos EEs, nas reuniões e nos atendimentos, sobre formas de apoiarem o estudo dos filhos em casa. | | | |
| 14.12. Pedido a colaboração de serviços da comunidade (Ex.: Delegação de Saúde) para apoiar a turma. | | | |
| 14.13. Mostrado disponibilidade para atender os EEs, em horas convenientes para estes, fora do horário de atendimento. | | | |
| 14.14. Tido bom relacionamento com os EEs. | | | |
| 14.15. Tido bom relacionamento com os alunos. | | | |
| 14.16. Contribuído para haver um bom ambiente na turma. | | | |
| 14.17. Pedido a colaboração dos EEs para verificarem a assiduidade e a pontualidade dos alunos. | | | |

15. Como caracteriza a qualidade do trabalho global da directora de turma? (Marque a sua resposta com uma cruz.)

Muito bom ___ Bom ___ Satisfatório ___ Fraco ___ Mau ___

16. Indique os aspectos positivos da directora de turma e do seu trabalho.

17. Indique os aspectos negativos da directora de turma e do seu trabalho.



PERSPECTIVAS SOBRE A COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA
Departamento de Psicologia da Universidade do Minho
(Versão para investigação)

Este questionário faz parte de um estudo, em curso na Universidade do Minho, sobre as modalidades de colaboração entre a escola e a família. Os dados obtidos são estritamente confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo dos investigadores. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que respondas de acordo com a tua opinião.
Obrigado pela tua colaboração.

1. Identificação

Nome _____
Que turma frequentaste no ano passado? _____
Nome do encarregado de educação _____
Grau de parentesco do encarregado de educação _____

2. Tendo em conta o ano lectivo anterior, lê as frases seguintes e assinala, com uma cruz, a frequência com que cada situação acontecia contigo.

| | SEMPRE | QUASE SEMPRE | ÀS VEZES | RARAMENTE | NUNCA |
|--|--------|--------------|----------|-----------|-------|
| 2.1. Estudava e fazia o TPC: | | | | | |
| 2.2. Trazia o material necessário para as aulas. | | | | | |
| 2.3. Os meus pais pediam-me para ver a minha caderneta. | | | | | |
| 2.4. Os meus pais ajudavam-me a fazer os TPC, quando eu precisava. | | | | | |
| 2.5. Conversava sobre a escola em minha casa. | | | | | |
| 2.6. Os meus pais elogiavam-me quando eu tinha boas notas ou me portava bem. | | | | | |
| 2.7. Quando eu tinha dificuldades na escola, os meus pais procuravam animar-me e dar-me confiança. | | | | | |
| 2.8. Estudava com a televisão desligada. | | | | | |
| 2.9. Estudava bem sentado na cadeira, com o caderno em cima da mesa. | | | | | |
| 2.10. Tomava o pequeno-almoço antes de ir para a escola de manhã. | | | | | |
| 2.11. Lanchava a meio da tarde. | | | | | |
| 2.12. Mostrava os testes ao meu encarregado de educação e pedia-lhe para os assinar. | | | | | |

3. No ano passado, quando tinhas aulas de manhã e de tarde, como era o teu almoço? (Marca com uma cruz a opção adequada.)

___ Em minha casa ou em casa de familiares.
___ Na cantina da escola.
___ Sandes, piza ou outras coisas compradas nas lojas ou cafés próximos da escola.
___ Outras situações _____

4. No ano passado, os teus pais ou o teu encarregado de educação sabiam qual era a tua turma?
 Sim. Não

5. No ano passado, os teus pais ou o teu encarregado de educação sabiam qual era o teu horário?
 Sim. Não

6. Como pensas que vai correr a escola este ano? (Assinala com uma cruz o que pensas relativamente a cada frase. Pode acrescentar outras situações, nas linhas em branco.)

| | CONCORDO PLENAMENTE | CONCORDO EM PARTE | NÃO CONCORDO NEM DISCORDO | DISCORDO EM PARTE | DISCORDO COMPLETAMENTE |
|--|------------------------|----------------------|------------------------------|----------------------|---------------------------|
| 6.1. Penso que vou ter amigos na escola. | | | | | |
| 6.2. Penso que me vou sentir bem na escola. | | | | | |
| 6.3. Penso que vou ter uma boa directora de turma. | | | | | |
| 6.4. Penso que vou aprender com facilidade. | | | | | |
| 6.5. Penso que vou ter dificuldades nalgumas disciplinas. | | | | | |
| 6.6. Penso que vou ter dificuldades em muitas disciplinas. | | | | | |
| 6.7. Penso que vou passar de ano. | | | | | |
| 6.8. Penso que vou passar de ano com boas notas. | | | | | |
| 6.9. Penso que vou reprovado. | | | | | |

Outras situações _____

7. Que nível de escolaridade gostarias de fazer? (Marca com uma cruz a alternativa desejada.)

9º ano. Curso profissional. 12º ano. Ensino Superior.

Outras situações. _____

8. O que é que achas importante que o director de turma faça? (Assinala com uma cruz “sim” ou “não”, de acordo com a sua opinião.)

| | SIM | NÃO |
|---|-----|-----|
| 8.1. Estar atento aos problemas existentes na turma. | | |
| 8.2. Apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola e ajudá-los na resolução dos seus problemas. | | |
| 8.3. Controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola. | | |
| 8.4. Informar os encarregados de educação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos. | | |
| 8.5. Comunicar aos outros professores as informações dadas pelos encarregados de educação. | | |
| 8.6. Comunicar aos encarregados de educação as informações dadas pelos outros professores. | | |
| 8.7. Utilizar uma linguagem simples e clara, nas reuniões, nos atendimentos e nas cartas. | | |
| 8.8. Fazer reuniões com os encarregados de educação. | | |
| 8.9. Fazer convívios com os encarregados de educação e os alunos. | | |
| 8.10. Pedir a colaboração dos encarregados de educação para a realização de actividades na escola (festas, visitas de estudo, etc.) | | |
| 8.11. Indicar aos encarregados de educação formas de eles ajudarem os alunos no estudo em casa. | | |
| 8.12. Pedir a colaboração de serviços da comunidade (ex.: Delegação de Saúde) para ajudar a resolver problemas dos alunos. | | |
| 8.13. Ter disponibilidade para atender os encarregados de educação fora das horas de trabalho deles. | | |
| 8.14. Ter um bom relacionamento com os encarregados de educação. | | |
| 8.15. Fazer com que haja um bom ambiente na turma. | | |
| 8.16. Ter bom relacionamento com os alunos. | | |
| 8.17. Responsabilizar os pais pela verificação da assiduidade e pontualidade dos alunos. | | |

Outras situações _____

9. Na tua opinião, de quem depende o sucesso escolar dos alunos? Marca a frase com que estiveres mais de acordo, com uma cruz.

O sucesso escolar dos alunos depende dos alunos e dos professores.

O sucesso escolar dos alunos depende dos alunos, dos pais e dos professores.

10. Responde às perguntas que se seguem, marcando a tua resposta com uma cruz.

10.1. Achas que os pais e os encarregados de educação podem ajudar a escola a ensinar melhor os alunos?

Sim. Não. Não sei.

10.2. Achas que a escola e o director de turma podem ajudar os pais e os encarregados de educação a acompanharem melhor a vida escolar dos alunos?

Sim. Não. Não sei.

10.3. Gostas que o teu encarregado de educação venha aos atendimentos conversar com a directora de turma?

Sim. Não. Não sei.

Porquê? _____

10.4. Gostas que o teu encarregado de educação venha às reuniões de pais?

Sim. Não. Não sei.

Porquê? _____

Data _____



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
Departamento de Psicologia

PERSPECTIVAS SOBRE A COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA
Departamento de Psicologia da Universidade do Minho
(Versão para investigação)

Este questionário faz parte de um estudo, em curso na Universidade do Minho, sobre as modalidades de colaboração entre a escola e a família. Os dados obtidos são estritamente confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo dos investigadores. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que respondas de acordo com a tua opinião.
Obrigado pela tua colaboração.

1. Data __ / __ / 03

2. Nome _____

3. Lê as frases seguintes e assinala, com uma cruz, a frequência com que cada situação tem acontecido contigo durante este ano lectivo.

| | SEMPRE | QUASE SEMPRE | ÀS VEZES | RARAMENTE | NUNCA |
|--|--------|--------------|----------|-----------|-------|
| 3.1. Estudo e faço o TPC: | | | | | |
| 3.2. Trago o material necessário para as aulas. | | | | | |
| 3.3. Os meus pais pedem-me para ver a minha caderneta. | | | | | |
| 3.4. Os meus pais ajudam-me a fazer os TPC, se eu precisar. | | | | | |
| 3.5. Converso sobre a escola em minha casa. | | | | | |
| 3.6. Os meus pais elogiam-me quando eu tenho boas notas ou me porto bem. | | | | | |
| 3.7. Quando eu tenho dificuldades na escola, os meus pais procuram animar-me e dar-me confiança. | | | | | |
| 3.8. Estudo com a televisão desligada. | | | | | |
| 3.9. Estudo bem sentado na cadeira, com o caderno em cima da mesa. | | | | | |
| 3.10. Tomo o pequeno-almoço antes de ir para a escola de manhã. | | | | | |
| 3.11. Lancho a meio da tarde. | | | | | |
| 3.12. Mostro os testes ao meu encarregado de educação e peço-lhe para os assinar. | | | | | |

4. Quando tens aulas de manhã e de tarde, como é o teu almoço? (Marca com uma cruz a opção adequada.)

___ Em minha casa ou em casa de familiares.

___ Na cantina da escola.

___ Sandes, pizza ou outras coisas compradas nas lojas ou cafés próximos da escola.

___ Outras situações. _____

5. Os teus pais ou o teu encarregado de educação sabem qual é o teu horário?

Sim Não

6. As afirmações que se seguem referem-se ao teu percurso na escola durante este ano. Assinala com uma cruz o que pensas relativamente a cada frase.

| | CONCORDO PLENAMENTE | CONCORDO EM PARTE | NÃO CONCORDO NEM DISCORDO | DISCORDO EM PARTE | DISCORDO COMPLETAMENTE |
|--|------------------------|----------------------|------------------------------|----------------------|---------------------------|
| 6.1. Tenho amigos na escola. | | | | | |
| 6.2. Sinto-me bem na escola. | | | | | |
| 6.3. Tenho uma boa directora de turma. | | | | | |
| 6.4. Tenho aprendido com facilidade. | | | | | |
| 6.5. Tenho tido dificuldades em algumas disciplinas. | | | | | |
| 6.6. Tenho tido dificuldades em muitas disciplinas. | | | | | |
| 6.7. Penso que vou passar de ano. | | | | | |
| 6.8. Penso que vou passar de ano com boas notas. | | | | | |
| 6.9. Penso que vou reprovár. | | | | | |

7. Que nível de escolaridade gostarias de fazer? (Marca com uma cruz a alternativa desejada.)

9º ano. Curso profissional. 12º ano. Ensino Superior.

8. Em algumas reuniões de EEs, os alunos estiveram presentes.

8.1. Estiveste presente em alguma dessas reuniões? Sim Não

(Se respondeste “Sim”, passa para a questão 8.2. Se respondeste “Não”, avança para a questão 8.3.)

8.2. Gostaste dessas reuniões? Sim Não Não sei

8.3. O que pensas da realização de reuniões com os EEs e os alunos?

Nada útil Pouco útil Útil Bastante útil Muito útil

8.4. Que vantagens vês na participação dos alunos nas reuniões de EEs?

8.5. Que inconvenientes vês na participação dos alunos nas reuniões de EEs?

9. Nos convívios de Novembro e de Janeiro, alguns professores estiveram presentes.

9.1. Estiveste presente em algum deles? Sim Não

(Se respondeste “Sim”, passa para a questão 9.2. Se respondeste “Não”, avança para a questão 9.3.)

9.2. Gostaste desses convívios? Sim Não Não sei

9.3. O que pensas da realização de convívios com os EEs, os alunos e os professores?

Nada útil Pouco útil Útil Bastante útil Muito útil

9.4. Que vantagens vês na realização desses convívios com os professores?

9.5. Que inconvenientes vês na realização desses convívios com os professores?

10. O que pensas sobre a apresentação, nas reuniões de EEs, do trabalho feito na Área de Projecto e noutras disciplinas? Porquê? (Marca a tua resposta com uma cruz.)

| | SIM | NÃO | NÃO SEI |
|--|-----|-----|---------|
| 10.1. É agradável. | | | |
| 10.2. É útil. | | | |
| 10.3. Faz perder muito tempo nas aulas. | | | |
| 10.4. Os alunos ficam mais motivados para fazer esses trabalhos. | | | |
| 10.5. Torna as reuniões mais interessantes para os EEs. | | | |
| 10.6. Faz com que as reuniões sejam demasiado demoradas. | | | |
| 10.7. Põe os EEs ao corrente do que os alunos fazem nas aulas. | | | |

10.8. Outras opiniões. _____

11. Na tua opinião, a directora de turma tem:
(Assinala a tua opinião com uma cruz.)

| | SIM | NÃO | NÃO SEI |
|---|-----|-----|---------|
| 11.1. Estado atenta aos problemas da turma. | | | |
| 11.2. Apoiado os alunos no seu dia-a-dia na escola e na resolução dos seus problemas. | | | |
| 11.3. Ajudado a controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola. | | | |
| 11.4. Informado os EEs sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos seus educandos. | | | |
| 11.5. Comunicado, aos EEs, as informações dadas pelos outros professores. | | | |
| 11.6. Feito reuniões com os EEs. | | | |
| 11.7. Organizado convívios com os EEs e com os alunos. | | | |
| 11.8. Pedido a colaboração dos EEs para actividades realizadas na escola (Ex.: assistir a espectáculos dos alunos e a exposições dos seus trabalhos). | | | |
| 11.9. Fornecido indicações/sugestões aos EEs, nas reuniões e nos atendimentos, sobre formas de apoiarem o estudo dos filhos em casa. | | | |
| 11.10. Pedido a colaboração de serviços da comunidade (Ex.: Delegação de Saúde) para apoiar a turma. | | | |
| 11.11. Mostrado disponibilidade para atender os EEs, em horas convenientes para estes, fora do horário de atendimento. | | | |
| 11.12. Tido bom relacionamento com os EEs. | | | |
| 11.13. Tido bom relacionamento com os alunos. | | | |
| 11.14. Contribuído para haver um bom ambiente na turma. | | | |
| 11.15. Pedido a colaboração dos EEs para verificarem a assiduidade e a pontualidade dos alunos. | | | |

12. Como caracterizas a qualidade do trabalho global da tua directora de turma? (Marca a tua resposta com uma cruz.)

Muito bom ___ Bom ___ Satisfatório ___ Fraco ___ Mau ___

13. Indica os aspectos positivos da directora de turma e do seu trabalho.

14. Indica os aspectos negativos da directora de turma e do seu trabalho.

QUADROS DE DADOS

Quadro A 1: Nível etário dos alunos

| Idade alunos | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|--------------|------|------|-----|------|------|
| N | 6 | 12 | 2 | 4 | 3 |
| % | 22,2 | 44,4 | 7,4 | 14,8 | 11,1 |

Quadro A 2: Número de retenções dos alunos em anos lectivos anteriores

| | N | % |
|--|----|-------|
| Sem retenções | 16 | 59,3% |
| 2ª vez no 6º ano | 5 | 18,5% |
| 1 retenção anterior | 3 | 11,1% |
| 2 retenções anteriores | 7 | 25,9% |
| 3 retenções anteriores | 1 | 3,7% |
| Total de alunos com retenções anteriores | 11 | 40,7% |

Quadro A 3: Alunos beneficiários de subsídio do Serviço de Acção Social Escolar

| | N | % |
|-----------------------------|---|-------|
| Escalão A | 3 | 11,1% |
| Escalão B | 1 | 3,7% |
| Total de alunos subsidiados | 4 | 14,8% |

Quadro A 4: Grau de parentesco dos EEs com os alunos

| | N | % |
|--------|----|-------|
| Mãe | 21 | 77,8% |
| Pai | 3 | 11,1% |
| Outros | 3 | 11,1% |

Quadro A 5: Nível etário dos EEs

| | N | % |
|---------------|----|------|
| Inferior a 30 | 3 | 11,1 |
| 30-34 | 4 | 14,8 |
| 35-39 | 10 | 37 |
| 40-44 | 6 | 22,2 |
| 45-50 | 4 | 14,8 |

Quadro A 6: Habilitações literárias dos EEs

| | N | % |
|-------------------|----|-------|
| 1º ciclo | 11 | 40,7% |
| 2º ciclo | 5 | 18,5% |
| 3º ciclo | 6 | 22,2% |
| Ensino secundário | 4 | 14,8% |
| Licenciatura | 1 | 3,7% |

Quadro A 7: Classificação das profissões e ocupações dos EEs

| | N | % |
|---|---|-------|
| 1. Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa* | 0 | 0 |
| 2. Especialistas das profissões intelectuais e científicas* | 1 | 3,7% |
| 3. Técnicos e profissionais de nível intermédio* | 3 | 11,1% |
| 4. Pessoal administrativo e similares* | 5 | 18,5% |
| 5. Pessoal dos serviços e vendedores* | 4 | 14,8% |
| 6. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas* | 0 | 0 |
| 7. Operários, artífices e trabalhadores similares* | 3 | 11,1% |
| 8. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem* | 0 | 0 |
| 9. Trabalhadores não qualificados* | 3 | 11,1% |
| Comerciantes** | 4 | 14,8% |
| Domésticas** | 3 | 11,1% |
| Estudantes** | 1 | 3,7% |

* Categoria incluída na Classificação das profissões do INE (2003)

** Categoria não incluída nessa Classificação

Quadro A 8: Atitudes dos EEs e dos alunos face à escola e ao estudo no ano lectivo anterior

| | Sempre | | Quase sempre | | Às vezes | | Raramente | | Nunca | | Z |
|-------------------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|-------------|
| | EE N % | Aluno N % | |
| Execução do TPC | 16 61,5% | 6 22,2% | 9 34,6% | 20 74,1% | 0 | 1 3,7% | 1 3,8% | 0 | 0 | 0 | - 2,546* |
| Material | 13 50% | 15 55,6% | 12 46,2% | 12 44,4% | 0 | 0 | 1 3,8% | 0 | 0 | 0 | |
| Caderneta | 17 65,4% | 6 22,2% | 3 11,5% | 3 11,1% | 5 19,2% | 8 29,6% | 0 | 4 14,8% | 1 3,8% | 6 22,2% | - 3,536* |
| Ajuda no TPC | 5 19,2% | 5 18,5% | 7 26,9% | 5 18,5% | 7 26,9% | 11 40,7% | 3 11,5% | 2 7,4% | 2 7,7% | 4 14,8% | |
| Conversa sobre a escola | 14 53,8% | 13 48,1% | 7 26,9% | 5 18,5% | 1 3,8% | 8 29,6% | 2 7,7% | 0 | 0 | 1 3,7% | |
| Atribuição de elogios | 24 92,3% | 19 70,4% | 1 3,8% | 4 14,8% | 0 | 3 11,1% | 1 3,8% | 1 3,7% | 0 | 0 | |
| Inspiração de confiança | 24 92,3% | 16 59,3% | 0 | 4 14,8% | 0 | 4 14,8% | 1 3,8% | 2 7,4% | 0 | 1 3,7% | - 2,992* |
| Televisão | 15 57,7% | 15 55,6% | 5 19,2% | 8 29,6% | 2 7,7% | 1 3,7% | 2 7,7% | 1 3,7% | 2 7,7% | 2 7,4% | |
| Postura corporal | 17 65,4% | 19 70,4% | 3 11,5% | 6 22,2% | 5 19,2% | 1 3,7% | 1 3,8% | 0 | 0 | 1 3,7% | |
| Pequeno-almoço | 22 84,6% | 25 92,6% | 3 11,5% | 0 | 0 | 1 3,7% | 0 | 0 | 1 3,8% | 1 3,7% | |
| Lanche | 13 50% | 16 59,3% | 7 26,9% | 8 29,6% | 2 7,7% | 1 3,7% | 2 7,7% | 2 7,4% | 2 7,7% | 0 | |
| Testes | 25 96,2% | 18 66,7% | 1 3,8% | 8 29,6% | 0 | 1 3,7% | 0 | 0 | 0 | 0 | |

* $p \leq .05$

Quadro A 9: Atitude dos EEs e dos alunos face ao almoço no ano lectivo anterior

| | Sempre ou Quase sempre | | Às vezes | | Quase nunca ou Nunca | |
|-------------------------|------------------------|-----------------|--------------|-----------------|----------------------|-----------------|
| | EE N % | Aluno N % | EE N % | Aluno N % | EE N % | Aluno N % |
| Boa qualidade do almoço | 25 96,2% | 21 77,8% | 0 | 5 18,5% | 1 3,8% | 1 3,7 |

Quadro A 10: Expectativas dos EEs e dos alunos face ao ano lectivo em curso

| | Concordo plenamente | | Concordo em parte | | Não concordo nem discordo | | Discordo em parte | | Discordo completamente | | Z |
|---|---------------------|-------|-------------------|-------|---------------------------|-------|-------------------|-------|------------------------|-------|---------|
| | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | |
| | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | |
| Ter amigos na escola | 24 | 26 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | |
| | 92,3 | 96,3 | 7,7 | | | | | 3,7 | | | |
| Sentir-se bem na escola | 24 | 19 | 2 | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | -2,043* |
| | 92,3 | 70,4 | 7,7 | 25,9 | | 3,7 | | | | | |
| Ter boa DT | 26 | 27 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 100 | 100 | | | | | | | | | |
| Aprender com facilidade | 14 | 9 | 11 | 17 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 53,8 | 33,3 | 42,3 | 63 | 3,8 | 3,7 | | | | | |
| Ter dificuldades em algumas disciplinas | 7 | 15 | 15 | 5 | 0 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | |
| | 26,9 | 55,6 | 57,7 | 18,5 | | 11,1 | 7,7 | 11,1 | 3,8 | 3,7 | |
| Ter dificuldades em muitas disciplinas | 2 | 0 | 6 | 4 | 2 | 1 | 5 | 2 | 11 | 20 | -2,261* |
| | 7,7 | | 23,1 | 14,8 | 7,7 | 3,7 | 19,2 | 7,4 | 42,3 | 74,1 | |
| Passar de ano | 21 | 21 | 2 | 4 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 80,8 | 77,8 | 7,7 | 14,8 | 11,5 | 7,4 | | | | | |
| Passar de ano com boas notas | 13 | 18 | 10 | 7 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 50 | 66,7 | 38,5 | 25,9 | 11,5 | 7,4 | | | | | |
| Reprovar | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 1 | 2 | 0 | 19 | 25 | |
| | | 3,7 | | | 19,2 | 3,7 | 7,7 | | 73,1 | 92,6 | |

* $p \leq .05$

Quadro A 11: Expectativas de futuro académico

| | 9º ano | | Curso profissional | | 12º ano | | Ensino superior | |
|--------|--------|-------|--------------------|-------|---------|---|-----------------|--|
| | N | N | N | N | N | N | N | |
| | % | % | % | % | % | % | % | |
| EES | 0 | 2 | 4 | 20 | | | | |
| | | 7,7% | 15,4% | 76,9% | | | | |
| Alunos | 2 | 3 | 4 | 18 | | | | |
| | 7,4% | 11,1% | 14,8% | 66,7% | | | | |

Quadro A 12: Número de alunos matriculados em 2002/03, segundo o ano de escolaridade, a idade e o número de matrículas anteriores nesse ano de escolaridade

| IDADE | 2º CICLO | | | | 3º CICLO | | | | | |
|-------------|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 5º ano | | 6º ano | | 7º ano | | 8º ano | | 9º ano | |
| | Total | 2 ou + | Total | 2 ou + | Total | 2 ou + | Total | 2 ou + | Total | 2 ou + |
| 9 anos | 3 | | | | | | | | | |
| 10 anos | 236 | 0 | 1 | | | | | | | |
| 11 anos | 26 | 6 | 212 | 0 | 0 | | | | | |
| 12 anos | 22 | 6 | 57 | 19 | 180 | 0 | 2 | | | |
| 13 anos | 13 | 6 | 40 | 15 | 12 | 12 | 140 | 0 | 2 | |
| 14 anos | 8 | 7 | 32 | 19 | 7 | 6 | 17 | 8 | 135 | 0 |
| 15 anos | 4 | 3 | 13 | 7 | 4 | 3 | 16 | 10 | 45 | 18 |
| 16 anos | | | | | 0 | 0 | 5 | 2 | 22 | 11 |
| 17 anos | | | | | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 3 |
| Total | 312 | 28 | 355 | 60 | 204 | 21 | 181 | 21 | 208 | 32 |
| Total/ciclo | 667 | | | | 593 | | | | | |

Quadro A 13: Concepções dos EEs e dos alunos acerca da responsabilidade da família e da escola no sucesso escolar

| A responsabilidade pelo sucesso escolar é... | EE | | Aluno | |
|---|----|------|-------|------|
| | N | % | N | % |
| ...dos alunos, da escola e dos professores. | 0 | | 5 | 18,5 |
| ... dos alunos, da família e da escola e dos professores. | 24 | 92,3 | 22 | 81,5 |
| Não responde. | 2 | | 0 | |
| | | 7,7 | | |

Quadro A 14: Concepções dos EEs e dos alunos acerca da colaboração da família e da escola na vida escolar das crianças

| | EE | | EE | | Aluno | | Aluno | |
|--|-------|-----|------|----------|-------|-----|-------|-------|
| | Sim | Não | Não | Não | Sim | Não | Não | Não |
| | N | N | sei | responde | N | N | sei. | sei. |
| | % | % | N | N | % | % | N | % |
| Os pais e os EEs podem ajudar a escola a ensinar melhor os alunos. | 25 | 0 | 0 | 1 | 19 | 0 | 8 | 29,6% |
| | 96,2% | | | 3,8% | 70,4% | | | |
| A escola e o DT podem ajudar os pais e os EEs a acompanharem melhor a vida escolar dos alunos. | 24 | 0 | 1 | 1 | 24 | 0 | 3 | 11,1% |
| | 92,3% | | 3,8% | 3,8% | 88,9% | | | |

Quadro A 15: Concepções dos EEs e dos alunos acerca da direcção de turma

| O que é que acha(s) importante que o director de turma faça? | EE | Aluno | EE | Aluno |
|--|-------------|-------------|------------|------------|
| | Sim | Sim | Não | Não |
| | N | N | N | N |
| | % | % | % | % |
| Estar atento aos problemas existentes na turma. | 26 100% | 27 100% | 0 | 0 |
| Apoiar os alunos no seu dia-a-dia na escola e ajudá-los na resolução dos seus problemas. | 26 100% | 26 96,3% | 0 | 1 3,7% |
| Controlar o comportamento dos alunos nas aulas e na escola. | 25 96,2% | 27 100% | 1 3,8% | 0 |
| Informar os EEs sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos. | 26 100% | 26 96,3% | 0 | 1 3,7% |
| Comunicar aos outros professores as informações dadas pelos EEs. | 26 100% | 26 96,3% | 0 | 1 3,7% |
| Comunicar aos EEs as informações dadas pelos outros professores. | 26 100% | 26 96,3% | 0 | 1 3,7% |
| Utilizar uma linguagem simples e clara, nas reuniões, nos atendimentos e nas cartas. | 26 100% | 27 100% | 0 | 0 |
| Fazer reuniões com os EEs. | 26 100% | 26 96,3% | 0 | 1 3,7% |
| Fazer convívios com os EEs e os alunos. | 24 92,3% | 25 92,6% | 2 7,7% | 2 7,4% |
| Pedir a colaboração dos EEs para a realização de actividades na escola. | 25 96,2% | 24 88,9% | 1 3,8% | 3 11,1% |
| Indicar aos EEs formas de eles ajudarem os alunos no estudo em casa. | 26 100% | 25 92,6% | 0 | 2 7,4% |
| Pedir a colaboração de serviços da comunidade para ajudar a resolver problemas dos alunos. | 23 88,5% | 24 88,9% | 3 11,5% | 3 11,1% |
| Ter disponibilidade para atender os EEs fora do horário de trabalho deles. | 23 88,5% | 17 63% | 3 11,5% | 10 37% |
| Ter um bom relacionamento com os EEs. | 26 100% | 27 100% | 0 | 0 |
| Fazer com que haja um bom ambiente na turma. | 26 100% | 27 100% | 0 | 0 |
| Ter um bom relacionamento com os alunos. | 26 100% | 27 100% | 0 | 0 |
| Responsabilizar os pais pela verificação da assiduidade e pontualidade dos alunos. | 26 100% | 19 70,4% | 0 | 8 29,6% |

Quadro A 16: Tipos e frequência de contactos entre a família e a escola no ano anterior

| | 0 | 1 ou 2 | 3 ou mais | Não responde |
|--------------------------------------|-------------|------------|-------------|--------------|
| | N | N | N | N |
| | % | % | % | % |
| Presença nas reuniões de EEs | 4 15,4% | 1 3,8% | 20 76,9% | 1 3,8% |
| Presença em atendimentos individuais | 7 26,9% | 8 30,8% | 10 38,5% | 1 3,8% |
| Cartas enviadas para o DT | 21 80,8% | 5 19,2% | 0 | 0 |
| Cartas recebidas do DT | 21 80,8% | 4 15,4% | 1 3,8% | 0 |
| Telefonemas feitos para o DT | 23 88,5% | 2 7,7% | 1 3,8% | 0 |
| Telefonemas recebidos do DT | 19 73,1% | 6 23,1% | 1 3,8% | 0 |
| Recados enviados na caderneta | 9 34,6% | 7 26,9% | 9 34,6% | 1 3,8% |
| Recados recebidos na caderneta | 15 57,7% | 5 19,2% | 5 19,2% | 1 3,8% |

Quadro A 17: Tipos e frequência de contactos entre a família e a escola no ano do estudo

| | 0 | 1 ou 2 | 3 ou mais | Não responde |
|--------------------------------------|-------|--------|-----------|--------------|
| | N | N | N | N |
| | % | % | % | % |
| Presença nas reuniões de EEs | 1 | 6 | 20 | 0 |
| | 3,7% | 22,2% | 74% | |
| Presença em atendimentos individuais | 10 | 11 | 6 | 0 |
| | 37% | 40,7% | 22,2% | |
| Cartas recebidas do DT | 0 | 0 | 27 | 0 |
| | | | 100 | |
| Telefonemas recebidos do DT | 19 | 6 | 2 | 0 |
| | 70,4% | 22,2% | 7,4% | |
| Recados recebidos na caderneta | 0 | 13 | 14 | 0 |
| | | 48,1% | 51,9% | |

Quadro A 18: Grau de satisfação dos EEs com os atendimentos individuais

| | Muito satisfeito | Bastante satisfeito | Satisfeito | Pouco satisfeito | Nada satisfeito |
|--|------------------|---------------------|------------|------------------|-----------------|
| | N | N | N | N | N |
| | % | % | % | % | % |
| Troca de informações sobre o educando | 17 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | 94,4% | | 5,6% | | |
| Colaboração da DT na resolução de problemas | 14 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| | 77,8% | 22,2% | | | |
| Relacionamento com a DT | 16 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | 88,9% | 11,1% | | | |
| Facilidade de compreensão da linguagem utilizada pela DT | 16 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | 88,9% | 11,1% | | | |

Quadro A 19: Opiniões dos EEs e dos alunos sobre a utilidade da realização de convívios com alunos, EEs e professores

| Muito útil | | Bastante útil | | Útil | | Pouco útil | | Nada útil | |
|------------|-------|---------------|-------|------|-------|------------|-------|-----------|-------|
| EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno |
| N | % | N | % | N | % | N | N | N | N |
| 19 | 82,6 | 22 | 81,5 | 2 | 8,7 | 2 | 7,4 | 2 | 8,7 |
| | | | | | | 3 | 11,1 | 0 | 0 |

Quadro A 20: Opiniões dos EEs e dos alunos acerca da apresentação de trabalhos da turma nas reuniões de EEs

| O que pensa(s) sobre a apresentação, nas reuniões de EEs, do trabalho feito pelos alunos na Área de Projecto e noutras disciplinas? | EE | | Aluno | | EE | | Aluno | |
|---|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-----|
| | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não |
| | N | N | N | N | N | N | N | N |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| É agradável. | 23 | 0 | 27 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 100% | | 100% | | | | | |
| É útil. | 23 | 0 | 26 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 100% | | 96,3% | 3,7% | | | | |
| Faz perder muito tempo nas aulas. | 1 | 19 | 2 | 25 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | 4,3% | 82,6% | 7,4% | 92,6% | 13% | | | |
| Os alunos ficam mais motivados para fazer esses trabalhos. | 23 | 0 | 23 | 1 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| | 100% | | 85,2% | 3,7% | | 11,1% | | |
| Torna as reuniões mais interessantes para os EEs. | 23 | 0 | 25 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | 100% | | 92,6% | | | 7,4% | | |
| Faz com que as reuniões sejam mais demoradas. | 4 | 18 | 4 | 22 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| | 17,4% | 78,3% | 14,8% | 81,5% | 4,3% | 3,7% | | |
| Põe os EEs ao corrente do que os alunos fazem nas aulas. | 22 | 0 | 25 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | 95,7% | | 92,6% | 7,4% | 4,3% | | | |

Quadro A 21: Opiniões dos EEs e dos alunos sobre a utilidade da participação dos alunos nas reuniões de EEs

| Muito útil | | Bastante útil | | Útil | | Pouco útil | | Nada útil | | | | | | | |
|------------|-------|---------------|-------|------|-------|------------|-------|-----------|-------|---|------|---|---|---|---|
| EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | | | | | | |
| N | % | N | % | N | % | N | N | N | N | | | | | | |
| 19 | 82,6 | 18 | 66,7 | 2 | 8,7 | 3 | 11,1 | 1 | 4,3 | 6 | 22,2 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro A 22: Atitudes dos EEs e dos alunos face à escola e ao estudo no ano do estudo

| | Sempre | | Quase sempre | | Às vezes | | Raramente | | Nunca | | Z |
|-------------------------|--------|-------|--------------|-------|----------|-------|-----------|-------|-------|-------|--------|
| | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno | |
| | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | |
| Execução do TPC | 10 | 10 | 10 | 16 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 43,5% | 37% | 43,5% | 59,3% | 13% | 3,7% | | | | | |
| Material | 7 | 16 | 11 | 11 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | - |
| | 30,4% | 59,3% | 47,8% | 40,7% | 13% | | 8,7% | | | | 2,519* |
| Caderneta | 14 | 14 | 5 | 5 | 4 | 6 | 0 | 2 | 0 | 0 | |
| | 60,9% | 51,9% | 21,7% | 18,5% | 17,4% | 22,2% | | 7,4% | | | |
| Ajuda no TPC | 10 | 12 | 5 | 8 | 6 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | |
| | 43,5% | 44,4% | 21,7% | 29,6% | 26,1% | 11,1% | 8,7% | 7,4% | | 7,4% | |
| Conversa sobre a escola | 16 | 18 | 3 | 4 | 4 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | |
| | 69,6% | 66,7% | 13% | 14,8% | 17,4% | 11,1% | | 7,4% | | | |
| Atribuição de elogios | 21 | 22 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 91,3% | 81,5% | 4,3% | 7,4% | 4,3% | 11,1% | | | | | |
| Inspiração de confiança | 20 | 19 | 2 | 5 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | |
| | 87% | 70,4% | 8,7% | 18,5% | 4,3% | 3,7% | | 7,4% | | | |
| Televisão | 15 | 16 | 5 | 5 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | |
| | 65,2% | 59,3% | 21,7% | 18,5% | 13% | 14,8% | | | | 7,4% | |
| Postura corporal | 8 | 14 | 9 | 11 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| | 34,8% | 51,9% | 39,1% | 40,7% | 17,4% | 7,4% | 4,3% | | 4,3% | | |
| Pequeno-almoço | 19 | 23 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | |
| | 82,6% | 85,2% | 13% | 7,4% | | 3,7% | | 3,7% | 4,3% | | |
| Lanche | 12 | 12 | 7 | 11 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| | 52,2% | 44,4% | 30,4% | 40,7% | 4,3% | 7,4% | 8,7% | 3,7% | 4,3% | 3,7% | |
| Testes | 23 | 24 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 100% | 88,9% | | 7,4% | | 3,7% | | | | | |

* $p \leq .05$

Quadro A 23: Atitude dos EEs e dos alunos face ao almoço no ano lectivo do estudo

| | Sempre ou Quase sempre | | Às vezes | | Quase nunca ou Nunca | |
|-------------------------|------------------------|-------|----------|-------|----------------------|-------|
| | EE | Aluno | EE | Aluno | EE | Aluno |
| | N | N | N | N | N | N |
| | % | % | % | % | % | % |
| Boa qualidade do almoço | 20 | 25 | 1 | 2 | 2 | 0 |
| | 87% | 92,6% | 4,3% | 7,4% | 8,7% | |

Quadro A 24: Atitudes dos EEs face à escola e ao estudo no ano lectivo anterior ao estudo (1º momento) e no ano do estudo (2º momento)

| | Sempre | | Quase sempre | | Às vezes | | Raramente | | Nunca | | Z |
|--|--------|----|--------------|----|----------|----|-----------|----|-------|--|---|
| | 1º | 2º | 1º | 2º | 1º | 2º | 1º | 2º | | | |
| | | | | | | | | | | | |

| | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|--------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | |
| Execução do TPC | 16 | 10 | 9 | 10 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | - |
| Material | 61,5 | 43,5 | 34,6 | 43,5 | | 13 | 3,8 | | | | 1,999* |
| Caderneta | 13 | 7 | 12 | 11 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | - |
| Ajuda no TPC | 50 | 30,4 | 46,2 | 47,8 | | 13 | 3,8 | 8,7 | | | 2,138* |
| Conversa sobre a escola | 17 | 14 | 3 | 5 | 5 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| Atribuição de elogios | 65,4 | 60,9 | 11,5 | 21,7 | 19,2 | 17,4 | | | 3,8 | | |
| Inspiração de confiança | 5 | 10 | 7 | 5 | 7 | 6 | 3 | 2 | 2 | 0 | - |
| Televisão | 19,2 | 43,5 | 26,9 | 21,7 | 26,9 | 26,1 | 11,5 | 8,7 | 7,7 | | 2,131* |
| Postura corporal | 14 | 16 | 7 | 3 | 1 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | |
| Pequeno-almoço | 53,8 | 69,6 | 26,9 | 13 | 3,8 | 17,4 | 7,7 | | | | |
| Lanche | 24 | 21 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| Testes | 92,3 | 91,3 | 3,8 | 4,3 | | 4,3 | 3,8 | | | | |
| | 24 | 20 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| | 92,3 | 87 | | 8,7 | | 4,3 | 3,8 | | | | |
| | 15 | 15 | 5 | 5 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | |
| | 57,7 | 65,2 | 19,2 | 21,7 | 7,7 | 13 | 7,7 | | 7,7 | | |
| | 17 | 8 | 3 | 9 | 5 | 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| | 65,4 | 34,8 | 11,5 | 39,1 | 19,2 | 17,4 | 3,8 | 4,3 | | 4,3 | |
| | 22 | 19 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | |
| | 84,6 | 82,6 | 11,5 | 13 | | | | | 3,8 | 4,3 | |
| | 13 | 12 | 7 | 7 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| | 50 | 52,2 | 26,9 | 30,4 | 7,7 | 4,3 | 7,7 | 8,7 | 7,7 | 4,3 | |
| | 25 | 23 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 96,2 | 100 | 3,8 | | | | | | | | |

* $p \leq .05$

Quadro A 25: Atitude dos EEs face ao almoço no ano lectivo anterior ao estudo (1º momento) e no ano do estudo (2º momento)

| | Sempre ou Quase sempre | | Às vezes | | Quase nunca ou Nunca | |
|-------------------------|------------------------|-----|----------|------|----------------------|------|
| | 1º | 2º | 1º | 2º | 1º | 2º |
| | N | N | N | N | N | N |
| | % | % | % | % | % | % |
| Boa qualidade do almoço | 25 | 20 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 96,2% | 87% | | 4,3% | 3,8% | 8,7% |

Quadro A 26: Atitudes dos alunos face à escola e ao estudo no ano lectivo anterior ao estudo (1º momento) e no ano do estudo (2º momento)

| | Sempre | | Quase sempre | | Às vezes | | Raramente | | Nunca | | Z |
|-------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| | 1º N % | 2º N % | |
| Execução do TPC | 6 22,2 | 10 37 | 20 74,1 | 16 59,3 | 1 3,7 | 1 3,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Material | 15 55,6 | 16 59,3 | 12 44,4 | 11 40,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Caderneta | 6 22,2 | 14 51,9 | 3 11,1 | 5 18,5 | 8 29,6 | 6 22,2 | 4 14,8 | 2 7,4 | 6 22,2 | 0 | - 3,046* |
| Ajuda no TPC | 5 18,5 | 12 44,4 | 5 18,5 | 8 29,6 | 11 40,7 | 3 11,1 | 2 7,4 | 2 7,4 | 4 14,8 | 2 7,4 | - 2,494* |
| Conversa sobre a escola | 13 48,1 | 18 66,7 | 5 18,5 | 4 14,8 | 8 29,6 | 3 11,1 | 0 | 2 7,4 | 1 3,7 | 0 | |
| Atribuição de elogios | 19 70,4 | 22 81,5 | 4 14,8 | 2 7,4 | 3 11,1 | 3 11,1 | 1 3,7 | 0 | 0 | 0 | |
| Inspiração de confiança | 16 59,3 | 19 70,4 | 4 14,8 | 5 18,5 | 4 14,8 | 1 3,7 | 2 7,4 | 2 7,4 | 1 3,7 | 0 | |
| Televisão | 15 55,6 | 16 59,3 | 8 29,6 | 5 18,5 | 1 3,7 | 4 14,8 | 1 3,7 | 0 | 2 7,4 | 2 7,4 | |
| Postura corporal | 19 70,4 | 14 51,9 | 6 22,2 | 11 40,7 | 1 3,7 | 2 7,4 | 0 | 0 | 1 3,7 | 0 | |
| Pequeno-almoço | 25 92,6 | 23 85,2 | 0 | 2 7,4 | 1 3,7 | 1 3,7 | 0 | 1 3,7 | 1 3,7 | 0 | |
| Lanche | 16 59,3 | 12 44,4 | 8 29,6 | 11 40,7 | 1 3,7 | 2 7,4 | 2 7,4 | 1 3,7 | 0 | 1 3,7 | |
| Testes | 18 66,7 | 24 88,9 | 8 29,6 | 2 7,4 | 1 3,7 | 1 3,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

* $p \leq .05$

Quadro A 27: Atitude dos alunos face ao almoço no ano lectivo anterior ao estudo (1º momento) e no ano do estudo (2º momento)

| | Sempre ou Quase sempre | | Às vezes | | Quase nunca ou Nunca | |
|-------------------------|------------------------|--------------|--------------|--------------|----------------------|--------------|
| | 1º N % | 2º N % | 1º N % | 2º N % | 1º N % | 2º N % |
| Boa qualidade do almoço | 21 77,8% | 25 92,6% | 5 18,5% | 2 7,4% | 1 3,7% | 0 |

MATERIAIS DISTRIBUÍDOS NAS REUNIÕES PELA DT

 **CARTÃO DE SÓCIO**
TÍTULO - Aluno

Nome: _____ N.º: _____

A minha turma é o MÁXIMO!

As minhas funções de sócio são:

- ☺ Cumprir as regras de conduta e participação.
- ☺ Estudar todos os dias e fazer sempre os TPC.
- ☺ Ter o material escolar organizado.
- ☺ Chegar a horas às aulas e não faltar.
- ☺ Ter sempre comigo a caderneta escolar.
- ☺ Estar atento nas aulas e participar nelas.
- ☺ Dormir o suficiente todas as noites.
- ☺ Alimentar-se bem.

ESTE ANO VAI SER O MÁXIMO.
VOU TER SUCESSO NA ESCOLA PORQUE VOU TRABALHAR
E SEI QUE SOU CAPAZ.

 **CARTÃO DE SÓCIO**
TÍTULO - Encarregado de Educação

Nome: _____ N.º: _____

_____ é o MÁXIMO e a turma também!

As minhas funções de sócio são:

- Verificar se ele estuda e se faz os TPC.
- Ajudá-lo a cumprir o horário de estudo.
- Não o interromper enquanto estuda.
- Verificar a caderneta e os cadernos diários.
- Verificar se ele se alimenta bem e se dorme o suficiente.
- Conversar sobre a escola com frequência.
- Festejar os sucessos.
- Ir à escola sempre que necessário.

ESTE ANO VAI SER O MÁXIMO.
_____ VAI TER SUCESSO NA ESCOLA
PORQUE É CAPAZ E EU VOU COLABORAR COM ELE.