

INTRODUÇÃO

A presente investigação centra-se na relação escola-família e na díade director de turma (DT) - família dos alunos, focando essencialmente a figura do DT e as práticas que utiliza que podem proporcionar à escola uma caracterização mais aprofundada das famílias dos alunos.

O interesse pelo tema, por parte da autora, adveio do facto desta ser professora do 2º ciclo do ensino básico e como tal, contactar com a realidade escolar e com as dificuldades sentidas pelos directores de turma (DTs) no sentido de um melhor relacionamento com as famílias dos alunos, sentidas também na primeira pessoa, uma vez que ela própria já desempenhou por diversas vezes o cargo, o que proporcionou uma maior reflexão sobre as potencialidades que a direcção de turma pode representar para a promoção da relação entre a escola e a família.

Abordar o tema da relação escola-família pode significar à primeira vista que pouco, ou mesmo nada de novo se possa dizer a seu respeito, uma vez que a problemática desta relação tem sido amplamente discutida em Portugal, tendo-se acentuado sobretudo a partir do momento em que as políticas educativas, especialmente as que reportam aos modos de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, apontam vivamente para a participação efectiva dos pais e encarregados de educação (EEs). Com a presença formal dos EEs nos órgãos de direcção e gestão das escolas, pais e professores foram “forçados” a novas formas de relacionamento, o que por diversas vezes tem gerado conflitos.

Outros factores têm contribuído para as dificuldades de relacionamento, a diferença de linguagens utilizada, a cultura escolar que não propicia a intervenção dos pais, o receio dos pais de serem mal recebidos na escola, entre outros.

De acordo com Lima e Sá (2002), mesmo após todas as reformas educativas e de muitos apelos para que os pais mudem de atitude face à escola ainda não se obtiveram resultados significativos.

Segundo Lima (2002) tem-se enfatizado a livre escolha da escola por parte dos pais e a sua presença nos órgãos administrativos das escolas o que em contribuído para ignorar outras formas de relacionamento mais proveitosas de envolvimento dos pais na vida escolar tais como, a participação em actividades na sala de aula e a colaboração no planeamento das áreas curriculares, entre outras.

Pensamos que neste ponto reside a pertinência do estudo que pretendemos realizar. É hoje consensual que a escola deve procurar estabelecer relações com as famílias dos alunos, visando o investimento familiar e pessoal de cada aluno no processo de aprendizagem. São também conhecidas as dificuldades de comunicação entre ambas as instituições; na nossa opinião, o que ainda não foi devidamente explorado, são os modelos que utiliza a escola (para nós com responsabilidades no incremento de iniciativas de aproximação à família), para conhecer melhor as famílias dos seus alunos.

O desenvolvimento de um trabalho conjunto entre pais e professores por forma a criar um ambiente favorável à aprendizagem deve passar pelo conhecimento mútuo dos dois ambientes escola e família. Para que a escola possa desempenhar o seu papel de serviço público é essencial que a sua acção se processe com base no

levantamento das características sociais, económicas e culturais da população escolar, para que se organizem respostas adequadas às características efectivas dessa população e não que os seus projectos se baseiem em hipóteses daquilo que se pensa que existe, correndo o risco de se atender apenas ao público de classe média, tido pelos autores como um obstáculo à colaboração escola-família (Davies et al 1989; Silva, 2002).

Em nossa opinião, com a organização actual das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a figura do DT tem um papel preponderante no acompanhamento e identificação das perspectivas das famílias, podendo contribuir para que a escola possa trabalhar mais de perto com as famílias e desta forma incluí-las nas suas práticas. Porém, estamos conscientes das dificuldades inerentes ao desempenho da sua função de mediador entre a escola e as famílias.

São frequentes as manifestações da incapacidade dos DTs de se relacionarem com as famílias dos alunos, sendo diversificadas as razões apresentadas que podem centrar-se: na própria pessoa do DT (inapetência, desmotivação, falta de formação), nos estabelecimentos de ensino (falta de apoios, incentivos e recursos, horários desadequados) ou ainda nas barreiras impostas pelas famílias (desinteresse, receio, falta de tempo) (Davies et al, 1989; Diogo, 1998; Marques, 1992, 2003).

A burocratização do papel do DT é outra das conclusões apresentadas pelos estudos divulgados (Sá, 1997; Marques, 2003) sendo apontada como um dos principais entraves ao bom desempenho deste actor educativo, ocupando-lhe demasiado tempo que, quanto a nós, poderia ser muito mais proveitoso se dedicado à promoção de estratégias dirigidas ao conhecimento das famílias dos alunos, tais como: reuniões

formais e informais com EEs; reuniões mais frequentes com as restantes estruturas de orientação educativa; com professores, alunos e demais elementos da comunidade educativa. O desempenho de todas estas actividades precisaria ainda de mais apoios, incentivos e recursos diversificados disponibilizados pela escola.

Este estudo encontra-se organizado em cinco capítulos precedidos de uma introdução e finalizando com uma conclusão.

No primeiro capítulo, expomos o problema, o objecto de estudo, a pergunta de partida problematizante que permitiu equacionar o tema, os objectivos da investigação e tecemos ainda uma breve reflexão sobre a Observação e Análise da Relação Educativa, motivo pelo qual nos encontramos empenhados na realização da investigação.

No segundo capítulo, dedicámo-nos à revisão bibliográfica a partir da qual tentámos enquadrar teoricamente o problema. Destinámos um ponto deste capítulo à direcção de turma e à exploração das potencialidades que este cargo pode representar para a relação escola-família.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para a validação e ampliação do Modelo Explicativo Teórico por nós apresentado com a pretensão de o convertermos em Modelo Emergente.

O quarto capítulo é constituído pela elaboração, validação e explicação dos instrumentos de observação e análise da relação educativa, construídos para analisar o fenómeno em estudo.

Dedicámos o quinto capítulo à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos aos DTs.

Finalmente expomos as conclusões e sugestões que emergiram do estudo.

I - PROBLEMÁTICA

1 - Pertinência do Estudo

Diversos estudos demonstram que o envolvimento das famílias na vida escolar afecta positivamente todos os agentes educativos contribuindo para:

- a melhoria no aproveitamento escolar dos alunos (Henderson, 1981,1987);
- a auto-formação dos EEs, aumentando o seu conhecimento sobre as formas de ajudar os seus educandos (Davies et al, 1989);
- a satisfação pessoal e profissional dos professores (Laureau,1989);
- a promoção do sucesso escolar nos estabelecimentos de ensino (Wolfendale,1987);
- a implicação dos cidadãos nas políticas educativas (Levin,1987).

Também a realidade portuguesa tem sido amplamente discutida a respeito da relação escola-família, destacando-se: Davies e colaboradores (1989) com estudos sobre benefícios/obstáculos ao envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos; Benavente (1990) dando relevo às estratégias de aproximação às crianças socialmente desfavorecidas; Afonso (1993) que se centra nas atitudes dos professores relativamente ao envolvimento parental e Silva (2003) que se debruçou sobre a influência da origem social na forma como interagem os diferentes actores da relação escola-família, entre outros.

Relativamente à bibliografia produzida sobre a relação escola-família, Silva (2003) tentou categorizá-la em três grandes grupos: a escolacentrista, a centrada na comunidade e a centrada na relação pedagógica. Na tentativa de classificar a

bibliografia produzida, este autor constatou que a maior parte da bibliografia editada: tem um carácter “*professorcentrado*”, (expressão utilizada pelo autor), ou seja, destina-se na sua maioria aos professores, excluindo os EEs, exceptuando-se algumas brochuras produzidas pelo Ministério da Educação e pelo Movimento Associativo de Pais; não contempla estudos sobre a perspectiva das crianças/alunos e a maior parte é produzida por investigadores “o que escrevem sobre os pais é do ponto de vista das suas próprias experiências e dos seus próprios interesses”, *ibid*:121. Existem, no entanto, já algumas publicações que tentam abordar o tema da relação escola-família sob a perspectiva dos pais, (Defrance, 1990 e Torrente 1992 cit por Silva 2003:122).

Envolver a família na vida escolar, pode significar para a escola que esta tenha de conhecer melhor as famílias dos seus alunos, pois a recolha de elementos significativos eleva os conhecimentos sobre os alunos, as suas famílias e o que estas pretendem para a educação dos seus filhos.

Os professores são elementos chave no processo de ensino-aprendizagem e as suas acções, incluindo as que se reportam ao relacionamento com as famílias dos alunos são fundamentais para percebermos como ocorre esse relacionamento e a comunicação que com elas se estabelece.

A maioria das escolas ainda não conseguiu adoptar uma linguagem e um clima receptivo à participação das famílias na vida escolar.

2 – A Observação na investigação

“Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador” (Pardal e Correia, 1995:49).

Os mais antigos estudos no âmbito das Ciências Sociais foram realizados recorrendo predominantemente à técnica de observação.

A vida quotidiana realiza-se numa atitude constante de observação sobre a realidade que nos rodeia e de análise da mesma. Podemos pois considerar, que a observação é um acto próprio da condição humana, é como que uma qualidade natural, ouvimos, participamos, observamos (Pardal e Correia, *ibid*). Todavia, a observação pode ir mais além. Pode ser uma acção planificada, sistematizada e direccionada para um objecto específico, passando a constituir uma técnica científica poderosa no campo das Ciências Sociais. “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações” (De Ketele, 1985:27).

Ao planificar cuidadosamente a observação, o investigador determina com antecedência o “que observar” e o “como observar”, surgindo os primeiros esboços da delimitação do objecto de estudo e quais serão os procedimentos adequados para a observação do mesmo. É ainda importante, na primeira fase da observação, que o investigador tenha bem presente a condição “para que observar”, sugerindo-lhe as funções da observação que pretende desenvolver e o grau de participação na observação.

As tentativas de resposta às questões fundamentais da observação permitiram-nos chegar ao objecto de estudo, objectivos, natureza, instrumentos de observação e definir o grau de participação a assumir.

Assim e resumindo:

- “O que observar” → objecto de estudo
- “Para quê observar” → Objectivos e funções da observação
- “Como observar” → instrumentos e técnicas de observação bem como o grau de interferência do observador.

2.1 – A Observação e Análise da Relação Educativa

Podemos considerar observação e análise como dois conceitos interligados e interdependentes, entre os dois existe “(...) o sentido de exigência e de necessidade (...) se soubermos observar saberemos compreender, se soubermos compreender, saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar” (Gonçalves, 2001:229). Estes dois processos evidenciam-se como fundamentais para a compreensão do acto educativo, podemos através deles debruçarmo-nos sobre as práticas pedagógicas e melhorar a qualidade da relação educativa.

Ao pretendermos observar e analisar as práticas dos DTs relativamente às estratégias que utilizam para conhecer melhor as famílias dos seus alunos, procuramos reflectir sobre as práticas que podem operar melhores resultados e contribuir, não apenas para a melhoria da relação da escola com a família, mas também para a formação de professores, das famílias e da restante comunidade educativa.

Seria importante que a reflexão que realizamos sobre a nossa prática educativa e as conclusões que dela retiramos, pudesse ser partilhada com todos os actores do sistema educativo no sentido de todos se formarem melhor, estaríamos atingindo um dos princípios fundamentais da formação.

3 – O objecto de estudo

Nesta investigação optámos por analisar as concepções e as práticas referidas pelos DTs, relativamente ao conhecimento das famílias dos seus alunos. Consideramos que a direcção de turma é uma estrutura fundamental para permitir esse conhecimento e posteriormente integrar as informações recolhidas na escola, de modo a poder orientá-las para o sucesso educativo (procurando obter benefícios para todos os elementos da comunidade educativa).

Ao debruçarmo-nos sobre a actuação do DT no relacionamento com as famílias dos alunos entramos no campo das suas representações, crenças valores e opiniões que condicionam o modo como estes se relacionam com as mesmas e as práticas de aproximação que desenvolvem.

Segundo Pacheco (1995), o ensino é uma acção dinâmica e reflexiva em que estão em jogo, não só os pensamentos, os valores e as atitudes, mas também as opiniões e crenças que podem influenciar o professor na sua acção educativa e no julgamento dos alunos e, consideramos nós, das suas famílias.

Entraremos também no âmbito das relações interpessoais e do processo de comunicação que se estabelece entre pais e professores, uma vez que a comunicação é provavelmente a fonte de conflito interpessoal mais importante em qualquer relação entre sujeitos. É através deste processo que os diferentes actores, colocam em

jogo os seus conhecimentos, intenções e valores aquilo que (Gonçalves, 2001:13), designa por “ arena na qual histórias públicas e privadas (de professores e alunos) se confrontam, se aproximam ou se distanciam”.

4 – As opções metodológicas e sua justificação

No estudo que apresentamos, optámos por conciliar a pesquisa qualitativa e quantitativa com o propósito de procurar estabelecer ligações entre os dados recolhidos por diferentes fontes e de enriquecer a investigação, “Triangulação simultânea” (Morse, 1991:120). A combinação entre os dois métodos torna a pesquisa mais forte e reduz os problemas da adopção exclusiva de um único método (Duffy, 1987).

Consideramos que combinar técnicas qualitativas com quantitativas poderá servir para consolidar o estudo que desenvolvemos. Assim, na 1ª fase dos estudos de campo, predomina a abordagem quantitativa, pela dedução de hipóteses e análise estatística dos dados recolhidos. Na 2ª fase dos estudos de campo, condicionados pela natureza do fenómeno em estudo, a actuação do DT face ao conhecimento das famílias dos alunos, não poderíamos deixar de utilizar a metodologia qualitativa, pois pretendemos perceber o significado que os “actores” envolvidos atribuem à relação escola-família, explorar detalhes e analisar o contexto em que se desenvolve essa relação. A investigação qualitativa permite perceber o “significado que as pessoas dão às coisas” (Ludke e André, 1986:12) e revela-se adequada ao estudo de acontecimentos comuns ocorridos em contextos naturais (Miles e Huberman, 1994).

5 - A pergunta de partida

Procurámos formular uma pergunta de partida que servisse de fio condutor à presente investigação e que nos permitisse equacionar claramente os objectivos a que nos propúnhamos. Várias foram as tentativas de formulação no intento de encontrar uma pergunta que obedecesse aos critérios de clareza, exequibilidade e pertinência apontados por Quivy e Campenhoudt (1995) como sendo fundamentais para uma boa pergunta de partida.

Será que há uma relação entre a actuação do DT como mediador escola-família, o conhecimento que tem das famílias dos alunos e a relação escola-família?

De todas as tentativas que ensaiámos, foi esta a que nos pareceu ser a melhor para nos orientar ao longo da nossa pesquisa.

6 - Objectivos da Investigação

O objectivo primordial da nossa investigação prende-se com a construção de um Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa que permita identificar as concepções e as práticas referidas pelos DTs na relação com as famílias dos alunos de modo a conhecê-las melhor. Definimos como objectivos específicos:

- Perceber a importância atribuída pelos DTs ao conhecimento das famílias dos alunos.
- Descrever as concepções de direcção de turma e da colaboração escola-família preconizadas pelos DTs.
- Conhecer as estratégias que utilizam para se relacionar com as famílias dos alunos.

- Perceber como transmitem as informações recolhidas aos restantes elementos do Conselho de Turma (CT) e às outras estruturas de orientação educativa.
- Conhecer as percepções da presidente do Conselho Executivo (PCE), dos professores do CT, dos EEs e dos alunos face à prática dos DTs na relação com as famílias dos alunos.
- Identificar os tipos de colaboração escola-família e relacioná-los com as estratégias implementadas pelos DTs para conhecerem as famílias dos alunos.

Estes objectivos foram definidos tendo por base a legislação referente à direcção de turma e as vertentes da actuação do DT propostas por Assunção (2003), os patamares de envolvimento dos pais na vida escolar definidos por Lima (2002) e a tipologia de colaboração escola-família-comunidade Epstein (1987, 1992).

II – A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

1 – Antecedentes históricos

1.1 – Origem e condicionalismos da emergência da relação escola-família no contexto ocidental

É importante situar no tempo a emergência das relações escola-família e perceber que condicionalismos proporcionaram o seu aparecimento. A simples existência das duas instituições faz pressupor que existiu sempre algum tipo de relacionamento entre as duas, no entanto, a participação formal das famílias nos estabelecimentos de ensino, no contexto ocidental, situa-se no pós II Guerra Mundial e mais concretamente na década de 60, (Silva, 2003).

No início do século XX, a maioria das famílias não tinha meios para se expressar na esfera escolar, "Os pais de grande parte dos alunos eram considerados ignorantes que era preciso educar" (Montadon, 1987:13), neste sentido as suas opiniões não eram tidas em conta pela escola. No livro, *Entre pais e professores, um diálogo impossível* Montadon (1987) elaborou uma síntese sobre as mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na escola e nas mentalidades que proporcionaram a emergência das relações entre as famílias e a escola:

- **na família:** diminuição do número de filhos por família que proporcionou outra forma de olhar as crianças, transformações económicas e consequente aumento do nível de vida, a urbanização que melhorou as condições de alojamento e permitiu um alargamento da convivência social e também o aumento do número de separações e de divórcios que conduziu a mudanças importantes na vida dos casais.

- **na escola:** alargamento da escolaridade obrigatória, democratização da educação, evolução dos métodos educativos referentes à aprendizagem e à disciplina, rejuvenescimento do corpo docente e feminização do sistema escolar, especialmente, no ensino primário.

- **na cultura:** surgimento dos direitos dos consumidores, aumento do nível de instrução da população e o facto das questões culturais mobilizarem cada vez mais os grupos sociais, como por exemplo, o movimento de pais e alunos.

- **na pesquisa científica;** papel dos pedagogos, psicólogos e sociólogos da educação, por exemplo Decroly, Freinet, Montessori e Piaget que atribuíram grande importância às relações família-escola.

Depois das teorias da educação que atribuíram o insucesso escolar a factores relacionados com a personalidade e inteligência, ao meio cultural, à estrutura e organização da escola, à qualificação dos professores ou ao currículo, surgiram as que acentuam a importância das relações família-escola (Bloom, 1981; Goodland, 1983).

A autora, resumindo uma ideia de Macbeth (1984) refere “ Se nos anos 60 se pedia aos pais para encorajarem os filhos nas aprendizagens escolares e nos anos 70 existia uma vaga ideia de complementaridade recíproca entre a escola e a família, nos anos 80, recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias a fim de melhor situar as crianças no seu contexto e de suscitar o compromisso dos pais nos assuntos da escola” (Montadon, 1987: 20).

1.2 Em Portugal

Pode considerar-se que a participação dos pais emerge em Portugal depois do 25 de Abril de 1974, mais propriamente em 1976 com a Constituição da República Portuguesa, (os pais têm o direito e o dever de educar as suas crianças), (Silva, 2003). Todavia, antes desta data foi publicada alguma legislação que aponta para a representação formal dos EEs em órgãos dos estabelecimentos de ensino.

Na obra *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas, O desafio de uma multiplicidade de papéis*, Engrácia Castro (1995) faz uma breve revisão da literatura sobre o quadro sociopolítico e legal de 1895 a 1994, evidenciando o reflexo que as diferentes políticas tiveram na educação.

Em 1968 foi publicado o Estatuto do Ciclo Preparatório e do Ensino Secundário, decreto nº 48/572 de 9 de Setembro, surgindo os elementos: CT e DT, a quem competia definir estratégias que implicassem a dinamização da participação dos pais na vida da escola bem como o estreitamento das relações escola-família e o Conselho de Orientação Escolar, que tinha como competência "tentar resolver problemas inerentes à vida familiar dos alunos, contribuindo para a intensificação da relação escola-família" (Castro, 1995:46). Esta autora considera que os "antepassados" das figuras do DT e do CT podem encontrar-se nas figuras do Director de Ciclo e do Conselho dos Directores de Ciclo criadas em 1936 pelo Estado Novo e mais remotamente, nas figuras do Director de Classe e do Conselho de Classe durante a Monarquia e Primeira República.

Verifica-se, a nível da produção legislativa uma preocupação em promover a relação escola-família cabendo à escola o papel de iniciativa nessa relação, mas aos pais não era dada a possibilidade de representação nem de associação.

Silva (2003) analisou a legislação produzida até à actualidade sobre a participação dos pais na escola, cruzou-a com as características do movimento associativo de pais, do sistema educativo e político português e apresenta uma proposta de periodização da participação parental em Portugal distinguindo 4 períodos:

- 1º Período – “Pré-história”, antes do 25 de Abril – Várias reformas a nível da educação.
- 2º Período – “Período Revolucionário”, (1974-1975) – Alteração das relações de poder tradicionais nas escolas e na relação destas com o sistema educativo e com a sociedade.
- 3º Período – “Emergência”, (1976-1985) – Normalização, primeira legislação sobre o envolvimento dos pais na vida da escola, surge como consequência da pressão dos movimentos de base.
- 4º Período – “Desenvolvimento”, (1986-2000) – Os anos da reforma.

A partir da contextualização elaborada por Silva (2003), pode ressaltar-se que as tendências legislativas se encaminharam no sentido de aumentar progressivamente a participação dos EEs na vida da escola, partindo-se de uma situação de mera passividade dos EEs, limitando-se à recepção de informações transmitidas pela escola, até à inclusão da participação dos pais na escola, como um dever que a escola tem que fomentar e fazer cumprir. No entanto, alguns autores defendem que a

presença dos pais na escola, faz-se apenas a título meramente formal sob vigilância das autoridades escolares (Lima e Sá, 2002, cit por Lima 2002:9). Os pais estão representados nos órgãos da escola (Assembleia, Conselho Pedagógico e CT) mas apenas como elementos consultivos, “um século de reformas educativas, de críticas e de apelos a uma nova atitude dos pais parece ter redundado num rotundo fracasso” (Lima, 2002:9). Este autor justifica a sua ideia referindo que “não é tanto a necessidade de dar voz aos pais no interior do sistema educativo, mas antes, saber como permitir a expressão significativa desta voz no interior do sistema”, (Lima, 2002:12).

Como pudemos constatar, a emergência da participação dos pais na escola, em Portugal, dá-se sobretudo a partir de 1976, Marques (1996) aponta algumas mudanças ocorridas na estrutura das famílias portuguesas que contribuíram para esse fenómeno:

- Aumento do número de divórcios (desde 1974, data em que passou a ser permitido em Portugal), passando a ser frequentes as famílias monoparentais e as resultantes de segundos casamentos, bem como as que se constituem por outro tipo de ligações, sem ser o casamento;
- Diminuição do número de filhos por casal;
- Aumento da idade dos pais relativamente ao nascimento do primeiro filho e consequente aumento da diferença de idades entre pais e filhos.
- Aumento do número de mães trabalhadoras levando a que as crianças passassem a frequentar, cada vez mais cedo, o jardim de infância (muitos dos cuidados que eram

prestados pelas mães passaram a ser da responsabilidade das instituições frequentadas pelos menores).

Todas estas alterações vividas pelas famílias condicionaram a reformulação das responsabilidades da escola, esta, que inicialmente tinha apenas como função a de responsabilizar-se pelo percurso escolar dos indivíduos, promovendo a aprendizagem, devido às alterações vividas pela sociedade e pela família passou a desempenhar funções de desenvolvimento social e psicológico que pertenciam às famílias, sendo-lhe exigidas cada vez mais responsabilidades no desenvolvimento integral dos indivíduos.

A escola tem tido dificuldades em adaptar-se às novas exigências da sociedade e ao desempenho das novas funções para as quais família e sociedade esperam que cumpra.

2 – Teorias e conceitos

2.1 - Esclarecimento de conceitos

Tendo em consideração a necessidade, apontada por Marques (1993) e Villas-Boas (2001), de se conceder um maior rigor na utilização de terminologia referente à relação entre a escola, a família e a comunidade achamos fundamental antes de prosseguirmos com o presente estudo, apresentarmos dois conceitos chave, apontados pela literatura e esclarecermos a nossa tomada de posição relativamente aos mesmos.

Família/Pais - regista-se actualmente uma problemática à volta da escolha do termo mais adequado: "pais" ou "famílias" havendo uma certa tendência por parte dos autores para a utilização do último termo.

Para Marques (1993) existem algumas explicações para esta problemática: o carácter recente da área de estudos sobre a colaboração escola-família, o primeiro estudo rigoroso publicado em Portugal, nesta área, foi o livro *A Escola e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*, Livros Horizonte, 1988; a maior parte das publicações científicas nesta área serem de origem norte-americana, o que também contribui para a confusão terminológica e o facto de os autores não terem desenvolvido esforços no sentido da precisão terminológica dos termos referidos, o que tem vindo a impedir a coesão e o rigor conceptual das investigações realizadas.

Vários investigadores defendem que o termo família é mais abrangente, abarcando um maior número de situações de acompanhamento efectivo dos educandos do que o termo pais, entendido como progenitores, ou seja numa base mais biológica.

"É preferível empregar a palavra família quando nos referimos ao conjunto de adultos que se relacionam de forma duradoura e constante com os alunos no espaço casa" (Marques,1992:13-14).

A investigadora Epstein (1992) usa a expressão *school and family partnerships*, referindo que as duas instituições escola e família partilham responsabilidades na educação das crianças, havendo uma influência de todos os membros familiares e não apenas dos pais.

O conceito família envolve figuras com um papel muito importante na educação das crianças: avós, tios e primos, bem como não só as situações de paternidade biológica, mas também as que resultam de novos matrimónios, adopções e diferentes arranjos familiares não convencionais.

Na escolas tem-se generalizado a expressão "pais" (reuniões de pais, informação aos pais, informar os pais, etc.). Diogo (1998) refere que este facto se deve essencialmente a dois factores: à literatura divulgada junto dos professores, e às associações de pais (APs) que se têm vindo a assumir como representantes institucionais e interlocutores privilegiados das famílias na escola. O termo é apresentado por Villas-Boas (2001) como designativo das pessoas, pai, mãe ou outros, que desempenhem a sua função parental em sua substituição.

A expressão “encarregados de educação” é também muito utilizada, quando se faz referência às pessoas que são convocadas para as reuniões, que assinam os testes dos alunos, ou a quem, normalmente, é dirigida a correspondência respeitante aos alunos.

No nosso estudo, optámos pela expressão “famílias” por se referir a todas as pessoas que acompanham o processo educativo dos alunos, no entanto, aplicaremos o termo “encarregado de educação” quando nos referirmos à pessoa que se responsabiliza, perante a escola, pelo acompanhamento da vida escolar do aluno.

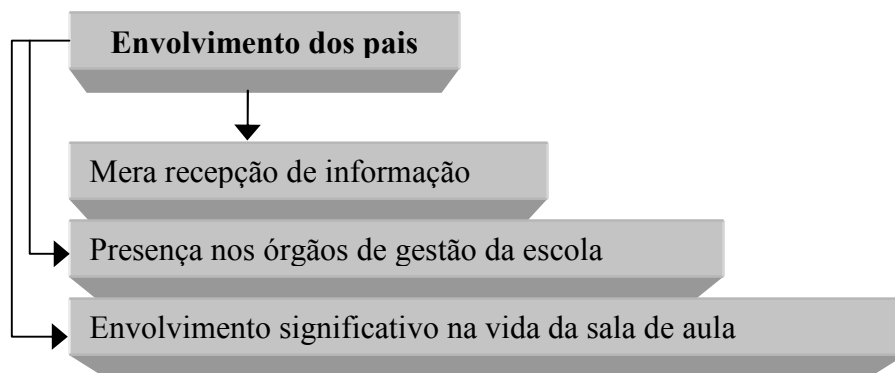
Envolvimento/participação das famílias – Neste estudo a expressão “envolvimento das famílias”, reporta-se a qualquer tipo de interação existente entre a escola e a família. Serão também utilizadas as expressões “envolvimento parental”, “relação escola-família” e “participação dos pais” independentemente do nível de participação

existente. Teremos em atenção Davies (1989) reportando-nos a todas as formas de actividade dos pais na educação dos filhos: em casa, na comunidade ou na escola.

Silva (2002) e Marques (1994) fazem uma distinção entre envolvimento e participação, utilizando para esta expressão formas de relacionamento superiores entre as famílias e a escola: a participação na tomada de decisões; a co-produção e as pressões que influenciam a tomada de decisões. Nas escolas portuguesas este tipo de relações é raro e a legislação só o permite em alguns casos como, o da participação nos pais no Conselho Consultivo e de representação das APs nos conselhos disciplinares e no Conselho Pedagógico (sem direito a voto).

Na presente investigação, participação dos pais e envolvimento serão utilizados sem atenderem a este tipo de distinção, não é relevante para o estudo que pretendemos realizar. Aplicaremos no nosso estudo, a diferenciação em três níveis de envolvimento dos pais na vida da escola, defendido por diversos autores, entre os quais Lima (2002), vide figura I.

Figura I - Patamares de envolvimento dos pais na vida escolar



Fonte: LIMA (2002)

No primeiro nível, os pais são encarados enquanto receptores da informação veiculada pela escola, recebem as mensagens, assinam as fichas informativas e

deslocam-se esporadicamente à escola, muitas vezes aquando da realização das festas escolares. No segundo nível, situam-se os pais que fazem parte dos órgãos da escola. No terceiro e último nível, surgem os pais que participam no planeamento e avaliação de algumas áreas curriculares importantes e se envolvem em actividades na sala de aula.

Segundo Lima (2002), este terceiro nível de envolvimento não é entendido pelos professores com muito agrado por receio de intromissão dos pais a nível pedagógico.

No nosso estudo, como já referimos, teremos em conta os três níveis de envolvimento preconizados pelo autor, pois interessa-nos estudar as estratégias que são adoptadas pelos professores para conhecerem melhor as famílias dos seus alunos e posteriormente verificar se conhecer as famílias opera benefícios na relação escola-família.

O envolvimento das famílias na vida escolar, nomeadamente em actividades na sala de aula, poderia ser aproveitado pelos professores para operar benefícios no processo de ensino aprendizagem, tornando-o naquilo que Gonçalves (2001) considera ser um verdadeiro processo de ensino-partilha-aprendizagem, espaço de troca, de interacção e de confronto de ideias entre professores, pais e alunos concorrendo para a criação de um clima favorável ao conhecimento.

Consideraremos ainda as três abordagens de envolvimento dos pais propostas por Marques (1992):

Comunicação escola-casa – os pais agem seguindo e reforçando as instruções difundidas pelos professores sobre as actividades que os professores esperam que os

pais realizem em casa (apoio nos trabalhos de casa, conversas sobre alguns aspectos da actividade escolar, etc.).

Interactiva – parte da identificação de objectivos comuns à família e à escola, de modo a criar-se um clima de respeito mútuo entre os dois grupos.

Parceria – apresenta elementos das duas abordagens anteriores.

Fazendo referência a Epstein (1987), Marques (1994), especifica ainda mais as abordagens apresentadas, sugerindo uma tipologia de envolvimento parental estruturada em 6 pontos:

Tipo 1 – Ajuda da escola às famílias – as escolas proporcionam assistência às famílias para que estas possam cumprir as suas obrigações básicas, vestuário, alimentação e saúde.

Tipo 2 – Comunicação escola família – as escolas comunicam regularmente com as famílias acerca do progresso dos alunos e do programa educativo.

Tipo 3 – Ajuda da família à escola - envolvimento das famílias em actividades de voluntariado na escola.

Tipo 4 – Envolvimento da família no processo educativo em casa – apoio na realização dos trabalhos de casa e no estudo.

Tipo 5 – Participação na tomada de decisões e na direcção da escola – desempenho de tarefas nos órgãos da escola.

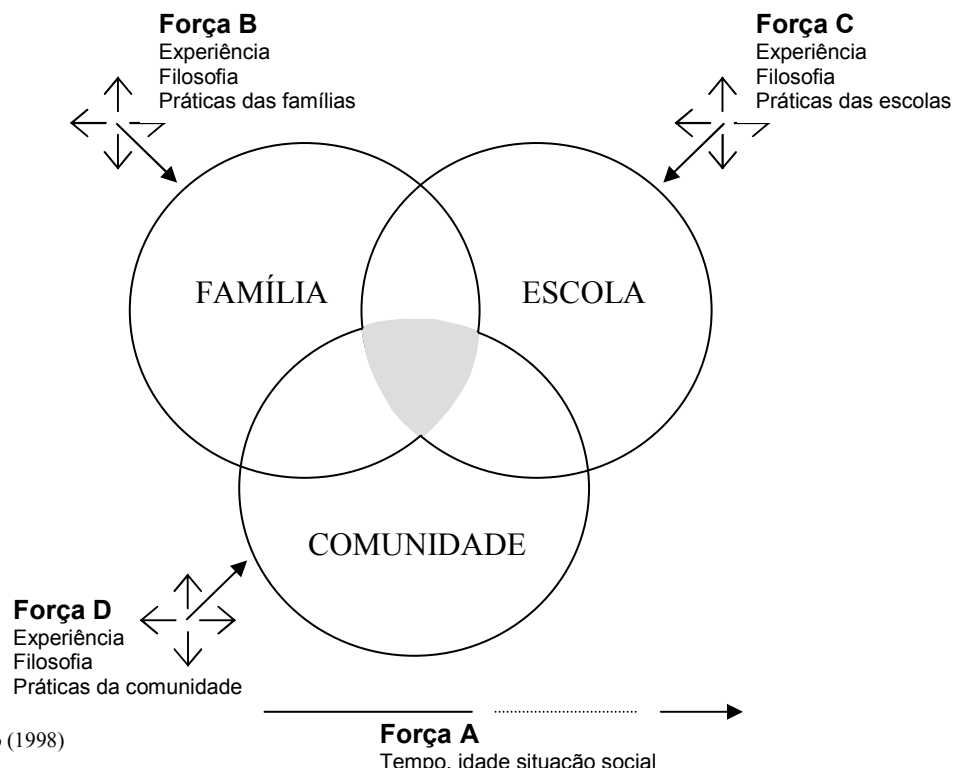
Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade – partilha de responsabilidades e de recursos entre a escolas e as instituições que trabalham com crianças e jovens.

Ao considerarmos a sistematização da interacção da escola com as famílias em níveis, não pretendemos a sua compartimentação, pois na prática, os vários níveis coexistem, de acordo com os momentos e contextos em que os diferentes protagonistas actuam, procedemos desta forma para podermos organizar o mapa conceptual, considerando-os como dimensões da relação escola-família.

2.2 – Modelo da Sobreposição das Esferas de Influência

Baseado no facto de que escola e família concorrem para o mesmo objectivo que é a educação da criança, Epstein (1987) criou o modelo da sobreposição das esferas de influência:

Figura II - Modelo da sobreposição das esferas de influência



Fonte: Diogo (1998)

Este modelo assenta no pressuposto de que família, escola e comunidade têm um

interesse comum, o desenvolvimento da criança, como tal a sua acção deve ser concertada no sentido de procurarem o sucesso educativo. Valoriza a experiência, as práticas (natureza das relações) e a filosofia (valores) considerando as interacções desenvolvidas dentro de cada esfera de influência e as interacções entre as diferentes esferas.

A sobreposição das esferas surge de modo parcial dando lugar a que cada uma tenha o seu contributo próprio. Pais, professores e restante comunidade têm áreas específicas de influência, existindo, no entanto, um espaço comum que por esta razão necessita de ser gerido em comum (negociação entre as partes). “Toda a relação pedagógica é negociação e compromisso quer a nível teórico, entre os professores quanto às suas experiências e dúvidas, entre aqueles e os pais e alunos a respeito do progresso dos últimos e, ainda, entre os professores e a sociedade, quanto à procura dos objectivos e meios para que os alunos se tornem seres responsáveis e integrados numa sociedade onde deverão participar de uma forma activa” (François, 1990 cit por Villas-Boas 2000:6).

No modelo referenciado está ainda implícito que a área das esferas de influência pode e deve ser alargada e desenvolvida, consoante maiores ou menores necessidades do aluno relativamente à aprendizagem, nunca haverá sobreposição total uma vez que cada esfera representa uma instituição específica. O modelo proposto, procura integrar o *Modelo Ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner*, segundo o qual o desenvolvimento do indivíduo é condicionado, não só pelas suas características individuais mas por todos os contextos em que está inserido, daí a necessidade de que todos concorram para o mesmo fim.

2.3 – A escola como comunidade educativa

“ A colaboração escola-família pressupõe a defesa da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude” (Marques, 1993:43).

O conceito de escola como comunidade educativa, foi amplamente discutido em Portugal, tendo em João Formosinho um dos principais defensores. Este autor coordenou um grupo de trabalho nomeado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, para propor um modelo de administração das escolas adequado à Lei de Bases do Sistema Educativo. De acordo com a comissão, uma verdadeira reforma do Sistema Educativo teria que passar pela reforma do Sistema de Direcção e Gestão das Escolas, sob pena de uma reforma baseada apenas em mudanças curriculares não passar de uma mudança técnica. A ideia da escola como comunidade educativa ficou contemplada na legislação publicada sobre a Direcção e Administração das Escolas, 1998.

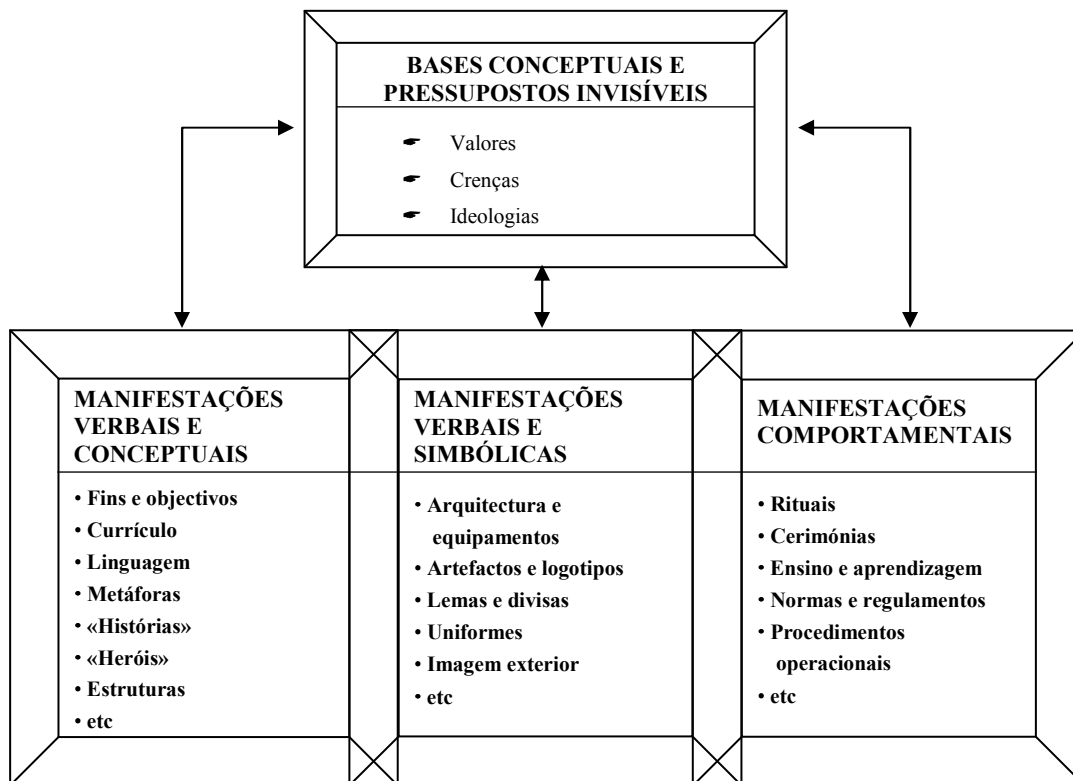
Em 1989, Formosinho contrapôs ao modelo de escola (serviço do estado), em vigor, na altura, o modelo de escola (comunidade educativa). No primeiro a comunidade escolar restringe-se aos membros da escola, professores, funcionários e alunos, o segundo equaciona a participação de todos os “clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos (comunidade profissional servida e comunidade local)” (Formosinho, 1989:57). O conceito comunidade educativa, é apresentado como um conceito mais abrangente, prevendo a abertura da escola a todos os interessados no processo educativo.

A escola comunidade educativa, pressupõe, a valorização da escola como organização autónoma, possuidora de meios para responder de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. A autonomia implica, a responsabilização de todos os actores sociais e profissionais envolvidos, possibilitando a criação de uma cultura organizacional, conjunto de elementos que condicionam a estrutura interna da escola, bem como o conjunto de interacções que estabelece com os vários elementos da comunidade em que está inserida. “As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores ou (os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (Brunet, 1998 cit por Nóvoa 1992:29).

Na abertura da escola ao desenvolvimento de actividades de colaboração com as famílias dos alunos assume importância relevante a cultura organizacional.

Nóvoa (1992) procurou sintetizar os elementos da cultura organizacional subjacentes à interacção da escola com a comunidade, ver figura III.

Figura III - Elementos da cultura organizacional



Fonte: NÓVOA (1992)

De acordo com o esquema apresentado, existe todo um conjunto de elementos invisíveis (valores, crenças e ideologias) que permitem atribuir significado às acções sociais e que por isso constituem um quadro de referência para os comportamentos quer a nível individual quer grupal, presentes, neste caso na escola, e de elementos visíveis (manifestações verbais e conceptuais, visuais e simbólicas e ainda comportamentais) que integram os elementos conceptuais, materiais e todos os que podem influenciar o comportamento dos actores na organização.

Actualmente, o documento que se pretende ser o reflexo da cultura organizacional de uma escola, é o Projecto Educativo de Escola, nele estão reflectidas as linhas orientadoras da acção de uma escola, isto se for construído com base na “explicitação do tipo de escola que esta quer ser e do tipo de educação que pretende

realizar” (Alves, 2003:51) e se resultar de um processo de negociação entre os diferentes actores sobre metas, valores, princípios e prioridades (Estêvão, 1998).

Podemos considerar que o novo modelo de escola proposto, escola, comunidade educativa, em articulação com a valorização da escola como organização, constitui um marco essencial na mudança das relações entre a escola e as famílias. No entanto estas mudanças, como vimos anteriormente, não podem ser impostas, há que dar tempo aos “novos actores” para se adaptarem a esta nova realidade, abrindo-lhes as portas, mas criando mecanismos para a sua efectiva participação e aos “actores que já residiam”, apoios e incentivos ao desempenho de outras funções para além das muitas que já desempenhavam.

2.4 – O Paradigma familiar e as relações com a escola

Relativamente ao processo educativo no interior do sistema família e das relações que estabelece com a escola, Montadon (1987) desenvolveu um estudo interessante no qual procurou perceber como é que as famílias definem o que deve ser a educação da criança e se existiria uma lógica entre o tipo de funcionamento familiar e as atitudes dos pais relativamente à escola. A autora, baseou-se no paradigma familiar desenvolvido por Reiss (1981) segundo o qual, as famílias partilham um conjunto de pressupostos que determinam o modo ou estilo de interacção típico com o mundo que as rodeia. De acordo com esta noção de paradigma familiar, existem três tipos de famílias:

- As famílias “*environnement sensitive*”¹, mostram-se abertas ao ambiente que as rodeia e consideram que o podem dominar;

¹ Mantivemos os conceitos em Inglês, já que na tradução de Montadon (1987) os conceitos foram mantidos na língua original

- As famílias “*consensus - sensitive*”, são fechadas ao ambiente pois consideram-no pouco controlável e ameaçador;

- As famílias “*interpersonal - distance – sensitive*”, que encaram as trocas com o exterior como um meio que os membros da família têm à disposição para afirmar a sua independência e individualidade.

A autora, constatou que existem três tipos de relações entre as principais dimensões de paradigma familiar e as visões que as famílias têm da escola e da educação dos seus filhos são elas:

- Famílias pouco flexíveis, bastante coesas e desconfiantes relativamente ao meio. Estas famílias dão muito importância às normas e regras das actividades das crianças, esperam da escola que seja um complemento da educação familiar, mostram-se renitentes à participação em reuniões e preferem as associações que garantem o anonimato. Defendem a escola tradicional, fechada às influências externas, tal como a própria família;

- Famílias com um padrão de coesão moderada, alguma flexibilidade e alguma confiança relativamente ao meio envolvente, concebem a participação na escola de um modo individual e não ambicionam o desenvolvimento de laços estreitos com a escola;

- Famílias com um grau de coesão bastante elevado, flexíveis e confiantes relativamente ao meio, valorizam a escola aberta à mudança. Os pais destas famílias são sensíveis aos acontecimentos da vida das crianças na escola, gostam de relacionar-se com os professores e pretendem conhecer os outros pais.

A identificação do tipo de paradigma familiar constitui apenas uma forma de analisar a diversidade da realidade das famílias, contemplando o plano lógico e não as práticas em termos das relações sociais mais concretas, no entanto, a sua utilização permite compreender os tipos de relações que se estabelecem entre os elementos dos diferentes tipos de família, as suas atitudes educativas e as relações que estabelecem com a escola.

No que concerne às **atitudes dos pais relativamente à escola**, Montadon e Pherrenoud (2001) distinguem 3 padrões de atitudes, a saber:

- pais que evitam a todo o custo as relações com as escola, ou que as estabelecem contrariados;
- pais que se contentam com um contacto individual com o professor do seu filho e que apreciam esse contacto se for centrado na criança e no seu desenvolvimento, mas que não contemplam a possibilidade de desenvolverem acções de âmbito colectivo;
- pais que preferem relacionar-se com a escola tendo por base uma acção colectiva, ou através das associações de pais ou nas reuniões de EEs.

3 – Obstáculos para a relação escola-família

Como obstáculos para a relação escola família centrados na escola, Marques (1992) aponta os seguintes:

- A tradição centralista do sistema educativo

A escola criou hábitos de passividade nas famílias e nos professores, ambos se habituaram ao papel de separação de responsabilidades, os pais entregavam os filhos à escola e consideravam a instrução do âmbito dos professores, para estes, aos pais

cabia a fixação de um quadro de comportamentos e de relações de cortesia. Durante anos pais e professores viveram esta dualidade e acomodaram-se à mesma, “num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa)” (Nóvoa, 1992:32-33).

Ainda, segundo Marques (1992), a crise da escola começou na década de 70, com a massificação do ensino, pois muitos alunos começaram a chegar à escola desprovidos de um quadro de comportamentos e de valores adequados à escola passando a ser solicitado aos professores o cumprimento de outras funções para além da instrutiva, ganhando cada vez mais relevância a função sócio-educativa. Por seu turno, o sistema educativo não conseguiu apoiar os professores no cumprimento das suas novas funções e adicionou-lhe ainda outras de carácter técnico e burocrático que complicaram ainda mais a sua actuação.

- A insuficiência logística

Muitas escolas ainda não possuem espaços físicos adequados, para receber as famílias continuando a recebê-las em salas de aula com mobiliário construído para as crianças, nos corredores da escola, ou nas salas de DTs existindo, por vezes o atendimento simultâneo de mais do que um DT. É certo, que muitas vezes os espaços não existem, por dificuldades da própria escola em conseguir todos os espaços necessários para a realização de actividades com os alunos. Com o desmultiplicar de actividades preconizado pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, surgiram novas áreas, Estudo Acompanhado, Área de Projecto, Formação Cívica e actividades de complemento curricular que, no que às instalações diz respeito, vieram complicar

ainda mais a racionalização dos espaços. Muitas vezes na presença destas dificuldades torna-se complicado para o corpo de gestão da escola encontrar situações viáveis para a realização das mesmas. Não queremos contudo, com o que afirmámos, inferir que tudo se deve à falta de espaços, sabemos que ainda não há uma consciência por parte de algumas escolas para a necessidade de se constituírem espaços próprios, agradáveis, convidativos à recepção dos EEs.

- O “gigantismo das escolas”

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, o número de crianças a frequentar a escola bem como o número de anos que nela passam, aumentou. O Sistema Educativo não teve capacidade de resposta para o aumento do número de clientes e não desencadeou os mecanismos necessários para os receber nas melhores condições, conseqüentemente conseguiu-se o aumento do número de crianças por turma, e de turmas por escola. As tarefas de orientador, de promotor de competências sociais e estimulador de aptidões individuais preconizadas para os professores, passaram a estar ainda mais dificultadas. A apologia do apoio individualizado aos alunos por forma a um acompanhamento mais personalizado e mais atento às características individuais viria a ser fortemente abalada. A escola e os professores passaram a ter que duplicar esforços no sentido de proporcionar o tão aclamado apoio individualizado.

► A falta de um corpo docente estável

Esta dificuldade indicada pelo autor, impossibilita a continuidade das relações estabelecidas com as famílias dos alunos. Nenhum estabelecimento de ensino, por mais organizado que seja, pode estabelecer projectos coerentes e continuados no

tempo, se as pessoas neles envolvidas estiverem constantemente a mudar. Este facto pode inclusivamente constituir-se como entrave ao estabelecimento de relações mais aprofundadas, não só pela descontinuidade dos projectos elaborados mas também porque as pessoas neles envolvidas, tendem a criar resistências. Não se pode ignorar que as relações entre a escola e a família envolvem relações pessoais que a nível individual implicam o desenvolvimento de sentimentos de afectividade entre os actores e que terminado um ano lectivo passam ao afastamento causando lesões e activando mecanismos de defesa (afastamento, relações superficiais, receio de envolvimento a nível afectivo).

- Ausência, quase total, da questão da relação escola-família na formação de professores

Em Portugal, a formação de professores, não tem dado muita importância à relação escola-família-comunidade, estando ainda ausente de muitos cursos de formação para o ensino, o conhecimento de estratégias de colaboração escola-família e a divulgação de resultados de investigação sobre projectos de envolvimento. A formação contínua apresenta igualmente lacunas a este respeito.

- Uso de formas de comunicação negativas e ausência de mecanismos facilitadores de uma comunicação continuada

A maioria dos contactos que a escola estabelece com as famílias dos alunos deve-se à comunicação de problemas, predominando situações de baixo rendimento escolar e de mau comportamento, com atribuição de culpas às famílias pelo fracasso dos educandos.

A forma preferencialmente utilizada para a comunicação com as famílias dos alunos:

- escrita, para além de unidireccional escola-família, ainda que muitas vezes não pareça (pelas indicações, “assinale a opção concordo/não concordo; autorizo/não autorizo”) pode causar a muitas famílias dificuldades de interpretação ou de resposta, ou porque são iletradas, ou porque não têm facilidade em expressar-se por escrito, preferindo não o fazer;

- intermediação da criança dos contactos directos, faz depender da criança a interpretação da mensagem (permitindo interferências no tom de voz, ênfase de determinados aspectos, elaboração de comentários, etc,) e muitas vezes a comunicação da mensagem nem acontece, principalmente quando é de natureza negativa e a criança está implicada.

Acrescentaríamos nós outras dificuldades, relacionadas com a especificidade do cargo de DT e a falta de apoio e incentivo ao desempenho do mesmo. Procuraremos reflectir sobre estas no capítulo que dedicámos à direcção de turma.

4 – A voz dos actores

4.1 – Professores

Ao analisar alguns estudos desenvolvidos em Portugal (Davies et al, 1989; Marques, 1989; Afonso, 1994; Silva, 1994 e Villas-Boas, 1996), Villas-Boas (2000), apresenta quatro tipos de atitudes dos professores relativamente ao envolvimento parental são elas:

- Imagem negativa do papel parental

Num estudo que realizou com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, Marques (1989) chegou à conclusão de que dois terços dos DTs vêem numa forma negativa, a participação dos pais nos CT.

O investigador Davies (1989) num estudo realizado em Portugal, verificou que a maioria dos professores, considera que o actual nível de envolvimento parental é suficiente, que os pais têm um papel reduzido a desempenhar no processo educacional e que os professores atribuem a falta de envolvimento parental na vida escolar ao desinteresse dos EEs, considerando que a escola serve como depósito dos filhos, ocupando-se deles enquanto os pais trabalham. Davies refere, no mesmo estudo, que os professores “responsabilizam a vítima”, interpretando a sua ausência como desinteresse.

Também Afonso (1994) chegou a conclusões semelhantes num estudo realizado com pais e professores de cerca de 1300 alunos desde o 1º ano de escolaridade até ao 12º ano, verificou que os professores inquiridos, manifestaram dúvidas quanto ao interesse e preparação dos pais e revelaram receios sobre possíveis interferências na sua função profissional.

No estudo acima citado, Marques chegou ainda à conclusão que os professores consideram que há “pais difíceis de alcançar”, e que não têm em conta os obstáculos impostos pela escola; burocracia, linguagem demasiado técnica e inadequação das estratégias de comunicação utilizadas.

- Relutância relativamente à participação dos pais na escola

Em 1990, Benavente realizou um estudo em Lisboa e arredores, no qual foram inquiridos 105 professores do ensino básico e verificou que 45% dos professores inquiridos revela que o papel dos pais deve ser meramente consultivo e que a colaboração deve existir, quando solicitada pelos professores. Os professores manifestaram ainda, o receio que uma participação mais activa dos pais na vida da escola, contribua para “complicar as situações”. Diogo (1998) chegou a conclusões idênticas, os DTs inquiridos referiram que vêm com agrado o envolvimento dos EEs na vida escolar, reconhecendo as suas vantagens, mas maioritariamente, indicaram estar satisfeitos com o actual *statu quo*, considerando que existem oportunidades suficientes para o diálogo entre DTs e EEs.

- Defesa do Estatuto Profissional

O investigador Mota (1996), conduziu um estudo junto de docentes da Direcção Regional de Educação de Lisboa e verificou que os aspectos do envolvimento parental na escola que solicitavam mais oposição por parte dos professores, eram a possibilidade dos pais poderem ser ouvidos sobre as retenções e poderem emitir pareceres sobre a avaliação do desempenho do pessoal docente.

Já Laureau (1987) tinha verificado o receio por parte dos professores de que os pais ensinem coisas erradas.

Muitos professores consideram inclusivamente, que o envolvimento parental possa ser uma forma de controlo da actuação dos professores e que os leve à realização de tarefas adicionais.

“Aos professores coloca-se-lhes um dilema: fecharem-se à participação parental para se manterem mais protegidos e isolados face aos pais e outros actores comunitários, ou correr os riscos da sua abertura à participação dos pais, ao diálogo e à negociação, capazes de reforçarem a autonomia das escolas e a própria profissão docente” (Lima e Sá 2002:87).

► **Preferência pelos pais da classe média**

Para Davies e colaboradores (1989), as escolas portuguesas têm implícito um modelo tradicional de classe média de “bons pais”, “bons lares” e “bons filhos”. Alguns professores têm a expectativa de que as crianças que se desviam deste modelo terão dificuldades na escola, e muitas vezes, esta previsão concretiza-se através do efeito de Pigmaleão ou auto-realização de profecias. Segundo este efeito, as expectativas do professor em relação ao aluno, influenciam significativamente o desempenho escolar desses alunos. Investigações mais recentes, de orientação psicológica demonstraram que quando a classe social do alunos difere da do professor, especialmente quando os alunos são de uma classe sócio-económica mais baixa que a do professor, existe a possibilidade real deste esperar menos destes alunos e como tal exercer um ensino menos eficaz sobre eles (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Os professores não acreditam nas vantagens do envolvimento dos pais, e por esse motivo, preferem não os envolver, principalmente, os de baixo nível de escolaridade porque não vêem esses pais como capazes de os conseguirem ajudar, Davies *ibid.*

4.2 - Famílias

Como vimos em capítulos anteriores, muitas vezes a ausência dos pais às reuniões convocadas pelos professores, os poucos contactos que estabelecem com os

professores e ainda a falta de acompanhamento da vida escolar dos educandos, tem sido interpretada pela escola como desinteresse das famílias pelo acompanhamento escolar dos educandos. Vimos também que a alteração da estrutura familiar proporcionou o não cumprimento por parte das famílias das funções de socialização e de desenvolvimento psicológico pretendidas pela escola. Todavia, não poderemos afirmar que a família não se interessa, nem se preocupa com o bem-estar de um dos seus elementos! Muitas vezes, o que existe são dificuldades, quer por parte das famílias, quer por parte da escola, sobre as quais já reflectimos, que dificultam o relacionamento da família com a escola.

Às famílias a quem a escola “fechou as portas” é-lhes solicitado agora que se envolvam no percurso escolar dos seus educandos e a sua ausência interpretada como desinteresse. Claro que, com o que afirmamos, não nos é permitido generalizar, concluindo que todas as famílias desejam relacionar-se com a escola e acompanhar a vida escolar dos educandos e as dificuldades que enunciámos não as favorecem, mas acreditamos que, se muitas famílias não se envolvem na vida da escola é porque ainda não perceberam de que formas o podem fazer, ou sequer que podem e que têm o direito de intervir.

Num estudo realizado em Portugal por Davies e colaboradores (1989), que já mencionámos, os autores concluíram que, de um modo geral, os pais se preocupavam com o progresso dos filhos, 75% dos inquiridos, manifestaram “não saberem como participar na escola”. Constataram também que muitas famílias que nunca se deslocavam à escola e que pelos docentes eram descritas como desinteressadas,

apoiavam os seus filhos em casa e que todas, sem excepção, consideravam importante a frequência da escola.

Algumas dificuldades inerentes aos pais são listadas por Marques (2001): a cultura escolar, a incompreensão da linguagem demasiado técnica dos professores, a ausência de espaços adequados para a recepção dos pais e as formas de comunicação utilizadas pela escola.

Sobre a cultura escolar podemos considerar que os pais mais familiarizados com esta cultura são os que têm mais facilidades em contactar com os professores. A escola possui alguns “rituais” que para alguns pais são difíceis de entender e cumprir: contactar o DT por escrito, ou se pessoalmente, ter que se apresentar apenas numa determinada hora, participar em reuniões, tendo que se exprimir perante pessoas que se desconhecem, entre outros.

Quanto à linguagem utilizada pelos professores, muitos pais têm dificuldade em entendê-la e em se expressarem com o vocabulário próprio da escola, (estratégias de acompanhamento, supervisão dos trabalhos de casa, etc).

No que concerne às formas de comunicação utilizadas, as mensagens escritas são frequentemente o meio privilegiado, alguns pais têm problemas não só em entendê-las como também em responder-lhes, outras vezes utiliza-se a criança como mensageiro o que, como vimos, pode interferir no processo de comunicação, para além disso algumas famílias acostumaram-se a ser contactadas apenas quando há problemas.

Para além dos pais a quem dificuldades próprias da vida ou impostas pela escola lhes dificulta o envolvimento na vida escolar dos educandos, não poderíamos de deixar de reflectir sobre o facto de que há pais que impõem barreiras, que não colaboram e que assumem um carácter acusador perante a actuação da escola relativamente ao insucesso dos filhos. Com estes pais o relacionamento torna-se difícil, praticamente impossível, pois eles próprios não o desejam. Deverá a escola forçar esse relacionamento? A importância da nossa investigação realça-se neste campo, ou seja, ponderar quais as práticas que permitem à escola conhecer as famílias dos seus alunos, para trabalhar com as que estão interessadas e que não conseguem por si só fazê-lo, de modo a facilitar o seu envolvimento. Da mesma forma permitirá perceber quais as famílias que impõem obstáculos e actuar de maneiras diferentes com famílias e interesses diferentes.

Relativamente ao envolvimento das famílias na vida escolar, Silva (2003) remete-nos para o problema do sobre-envolvimento, fazendo referência a um estudo de Laureau (1989), por nós já mencionado. A autora constatou que muitos pais da classe média tendem a sobreenvolver-se na educação escolar dos seus filhos, não só em casa, como na escola, o que pode criar resistências nos professores e aumentar a ansiedade das crianças. Segundo a autora, estes pais, são aqueles que mantêm muitos contactos com a escola incluindo a própria direcção. Em casa, costumam pressionar os seus filhos em tudo o que diz respeito à escolaridade. Esta situação concorre para aquilo que temos vindo a considerar como importante na nossa investigação. Neste caso específico ao identificar estas famílias seria permitido intervir junto delas para lhes poder explicar os efeitos deste sobre-envolvimento, adequar melhor a informação

produzida pela escola e trabalhar conjuntamente a fim de proporcionar um ambiente tranquilizador e estimulante para as crianças mas sem pressões exageradas.

4.3 – Alunos

Como pudemos constatar, na reflexão sobre a produção bibliográfica que tem surgido, as crianças/alunos, no que à problemática da relação escola-família diz respeito, têm sido esquecidos. Seria importante olhar o tema da relação escola família sob o ponto de vista dos principais envolvidos e tentar perceber as opiniões dos visados.

Normalmente as crianças ficam satisfeitas com a presença dos pais na escola, interpretando-a como fonte de segurança. Relativamente aos jovens a presença dos pais pode ser interpretada como uma forma de controlo das suas acções (Silva, 2003).

Reforçamos mais uma vez, que estudos sobre a relação escola-família, sob o olhar de crianças e jovens poderiam trazer a lume outra forma de abordar o tema e novos contributos para melhorar as práticas de aproximação da escola às famílias.

5 - A direcção de turma contexto fundamental da interacção escola-família

“O DT é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais” (Marques, 2002:15). Esta definição do papel do DT sugerida pelo autor é suficientemente abrangente para nos elucidar sobre a importância que esta figura assume nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Pela posição que ocupa e pelas funções que lhe são atribuídas pode considerar-se que o DT é um elemento chave na relação educativa pois a sua acção desenvolve-se junto de todos os nela

estão envolvidos, alunos, professores, pais, funcionários e estruturas de orientação educativa, constituindo um elo de ligação entre todos. Relativamente à relação escola-família, o DT ocupa uma posição privilegiada pois é ele o elemento que faz a “ponte” entre as duas instituições. Muitas vezes, os únicos contactos que os EEs mantêm com a escola são na “figura do DT”.

5.1 - O DT na legislação portuguesa

Analisaremos de seguida a legislação respeitante à direcção de turma, nos pontos relativos à articulação escola-família.

Das competências que são atribuídas ao DT pela portaria 921/92 salientam-se relativamente ao papel de mediador escola-famílias seguintes¹:

- Promover junto do CT a realização de acções conducentes à aplicação do Projecto Educativo da Escola, numa perspectiva de envolvimento dos EEs e de abertura à comunidade;
- Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e EEs na concretização de acções para orientação e acompanhamento;
- Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e EEs informados da sua existência;
- Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e EEs.

¹ Portaria 921/92 in Decreto-Lei nº 357/88

- Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e EEs na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar.
- Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o EE

O Decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, prevê as competências das estruturas de orientação educativa, de entre elas a coordenação de turma (da responsabilidade dos CT nos 2º e 3º ciclos do ensino básico) a quem compete “preparar a informação adequada a disponibilizar aos pais e EEs relativamente ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.” Previstas no Decreto-Lei 115A/98.

A coordenação das actividades do CT pertence ao DT. Este decreto atribui ainda ao DT as competências¹ (referentes à colaboração escola-família):

- Assegurar a articulação entre os professores da turma e os alunos, pais e EEs.
- Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação das actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho adequados à especificidade de cada aluno.
- Articular as actividades da turma com os pais e EEs promovendo a sua participação.

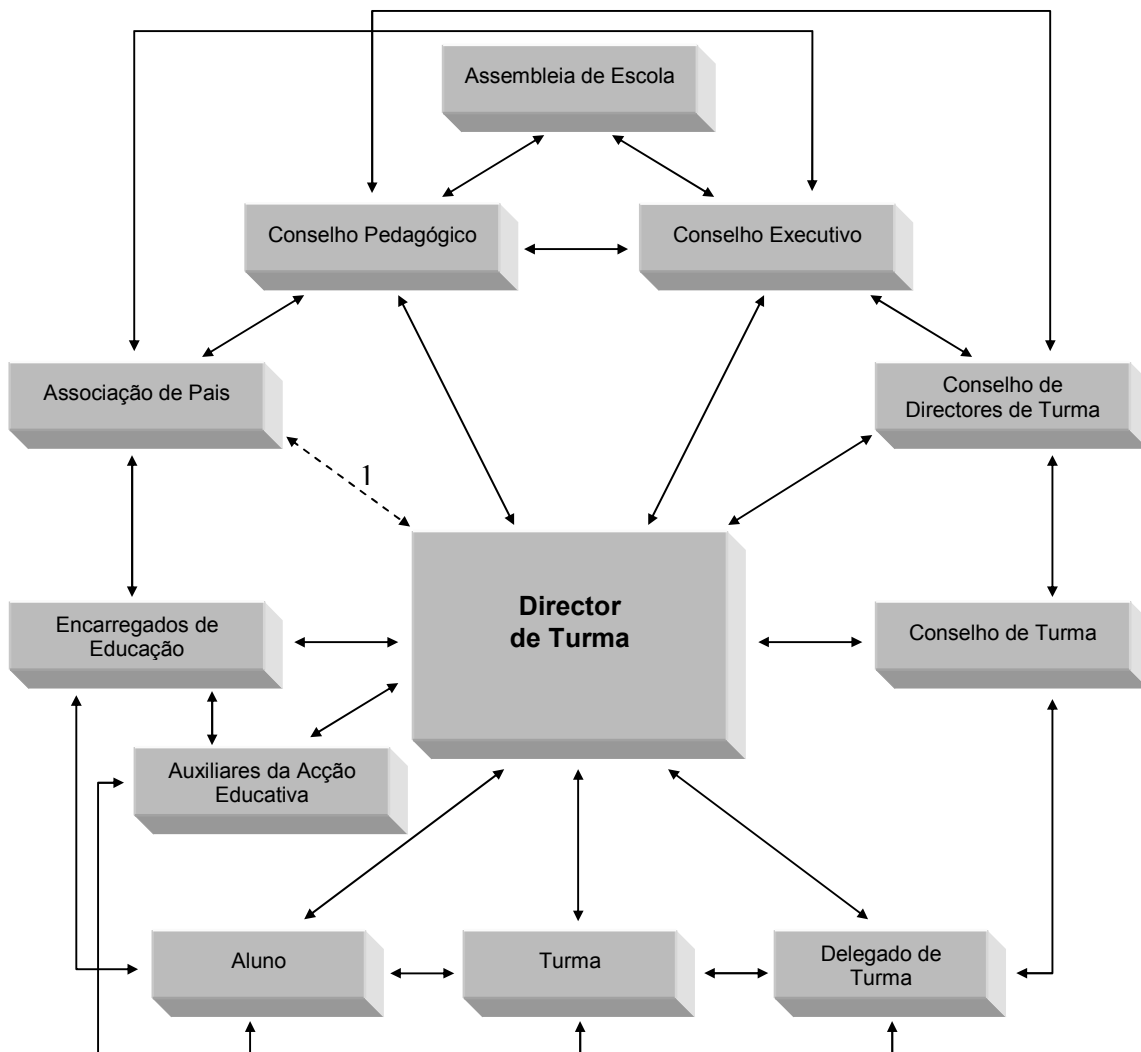
No Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior publicado em 30 de Dezembro de 2002 o DT é referido como o professor “particularmente responsável pela adopção

¹ in Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho

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 EEs e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”.

Da legislação existente, que apresentámos anteriormente, pode inferir-se que pelas competências que lhe são atribuídas e também pela sua actuação junto de alunos, CT e estruturas de orientação educativa, e demais elementos da comunidade educativa, o DT destaca-se como elemento integrador das influências da escola e da família, o que Diogo (1998:30), designa por “posição de *interface* entre diferentes subsistemas (alunos, professores e EEs), vide figura IV, 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”.

Figura IV - O DT na comunidade escolar



DIOGO (1998)

NOTA: 1 – Acrescentámos nós, por considerarmos que a articulação entre o DT e a APs poderá fornecer elementos importantes para um conhecimento mais aprofundado das famílias dos alunos e possibilitar a intermediação na comunicação com as famílias.

Relativamente à caracterização dos alunos e das suas famílias, a actuação do DT é primordial. Por este motivo, analisar as estratégias que utiliza no contacto com as famílias dos alunos pode dar-nos elementos importantes para percebermos se a forma como se relaciona com as famílias fornece os elementos necessários para que a escola conheça melhor os seus alunos e para que as imagens construídas possam ser reconstruídas ao longo do tempo.

5.2 – Dificuldades impostas à actuação do DT

Como foi por nós referido, o DT poderia desempenhar um papel muito importante na articulação escola-família-comunidade mas, são muitas as dificuldades que se lhe impõem. Para Marques (2002) as dificuldades enfrentadas pelos DTs podem agrupar-se em duas categorias:

- de ordem pessoal - deficiências quanto à formação pedagógica, na formação do desenvolvimento pessoal para actuação como orientador, falta de formação específica e falta de motivação;
- de ordem profissional - mobilidade dos professores, horários de atendimento pouco adequados, falta de coordenação da equipa pedagógica, falta de meios e escasso reconhecimento social da função.
- Às quais nós acrescentaríamos, desgaste profissional e poucos incentivos tanto por parte dos outros professores, como da escola e dos EEs.

Algumas das dificuldades listadas pelo autor irão constituir indicadores que teremos em conta na construção do Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa que nos propusemos construir.

Adicionamos o facto de, apesar da legislação prever que o DT seja um elemento profissionalizado nomeado pelo Director Executivo, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento, o cargo, continua a ser atribuído como complemento de horário, e que por este motivo, é desempenhado, muitas vezes, por professores que com certeza farão o seu melhor, mas que, por falta

de experiência, ou de reconhecimento dos seus pares, terão dificuldades acrescidas no desempenho do mesmo.

A nosso ver a identificação das necessidades de formação prevista no Decreto-Lei 115A-98 tem-se situado quase exclusivamente, para além das áreas do domínio científico das disciplinas, na elaboração dos Projectos Curriculares de Turma e da Área de Projecto áreas recentes, bastante complexas e daí a insistência dos professores para a existência de formação nesse domínio. Pensamos que seria muito importante a dinamização de formações no âmbito das relações pessoais, da orientação educativa e das estratégias eficazes de comunicação com EEs.

No mesmo decreto é prevista a figura do professor tutor. Quanto a nós esta figura, no âmbito da relação escola-família poderia ser uma figura central por poder actuar junto das famílias dos alunos por forma a identificar quais as expectativas relativamente à escola e à vida escolar dos seus educandos. Todavia, esta figura ainda não está institucionalizada nas escolas, sendo poucas as que optam por nomear professores tutores a quem competiria “acompanhar de forma individualizada o processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao nível do seu percurso escolar”¹ pelo que é o DT que assume essa função.

Quanto às qualidades que os DTs devem possuir, a portaria 970/80 apresenta um perfil específico para o DT, apontando como qualidades essenciais: “capacidade de relacionamento e de dinamização, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas”.

¹ in Lei 115 A-98

Para Marques (2002:26), “Os melhores DTs são os que possuem um padrão de personalidade favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis”.

Na literatura, parece existir um consenso em torno das qualidades mais importantes do DT, compreensão, capacidade de comunicação, aceitação, disponibilidade, (Castro, 1995; Sá, 1997; Diogo, 1998; Marques, 2002), pena é que não existam ainda, nas escolas critérios específicos e condições para que a atribuição do cargo de DT se faça com base na selecção de professores possuidores das qualidades previstas para um “bom DT”.

5.3 – As práticas dos professores

Apesar de muitos professores reconhecerem os benefícios para a relação educativa resultantes de um acompanhamento das famílias da escolaridade dos seus educandos, ainda persistem muitas dificuldades ao nível das práticas, na promoção de estratégias eficazes de colaboração com as famílias.

É impreterível identificar quais são as práticas que se revelam mais eficazes para fornecer à escola os elementos necessários para que esta possa repensar as suas formas de actuar com a pluralidade de situações e realidades encontradas. A escola tem que procurar meios para conhecer as perspectivas das famílias de modo a poder integrá-las nas prioridades definidas pelo Projecto Educativo de Escola.

Para Hugues (1987) os actuais modelos de escola pressupõem que esta se encontra a par das preferências dos pais e que desse modo as suas práticas mudarão de acordo com essas preferências, porém, num estudo que desenvolveu aplicando um modelo que pretendia explicar como é que as perspectivas dos pais poderiam influenciar as

práticas dos docentes na sala de aula, concluiu que os professores tinham ideias claras sobre o nível de satisfação dos pais para com a escola. Embora estas ideias correspondessem à realidade, o autor, constatou que não se baseavam em qualquer tipo de informação recolhida, sistematicamente com esse objectivo. Verificou ainda que os professores não tinham uma ideia concreta sobre como é que os pais classificavam a sua própria relação com eles e que as respostas dos professores se dirigiam no sentido de “esperava” que os pais considerassem as suas relações positivas.

Ainda no mesmo estudo, nos projectos que foram lançados nas três escolas investigadas, surgiram algumas propostas no sentido de que a escola possa conhecer melhor as famílias dos seus alunos: fornecer aos pais informações mais detalhadas sobre os progressos dos alunos; fornecer aos pais mais informações sobre a avaliação; dar oportunidade aos pais para verem os seus filhos em actividade, por exemplo convidando-os a ir à escola; orientar os pais sobre o modo como ajudar os filhos com o trabalho escolar; dar sugestões de actividades de acompanhamento fora da escola relacionadas com as actividades escolares das crianças.

5.4 - Factores que influenciam as práticas

Num estudo exploratório que realizou no distrito de Lisboa Villas-Boas (1996), identificou como factores que influenciam a diversidade das práticas dos professores, o contexto em que estas se desenvolvem e a idade dos alunos. Nas escolas privadas, nas escolas com menos alunos e nas escolas secundárias do meio rural, o número de contactos aumentava e tornavam-se mais informais. Por outro lado, as educadoras e as professoras do 3º ciclo revelavam preocupações em ajudar as famílias a criar um

ambiente mais propício à aprendizagem, no entanto, as professoras não tomavam a iniciativa de solicitar a colaboração dos pais.

Ao analisar as características dos professores, Dempsey e colaboradores (1987) verificaram que a abertura dos professores à colaboração com os pais parece estar ligada à percepção que os professores têm da sua competência, Epstein (1989) atingiu conclusões similares, de uma maneira geral os professores que têm sentimentos mais positivos em relação ao seu trabalho conseguem implicar melhor os pais na escolaridade.