

CONSENSOS E DIVERGÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE DIRECTOR DE TURMA E ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO 2.º CEB

Jorge Pinto Ferreira

Doutorando do Instituto de Estudos da Criança-Universidade do Minho, Bolseiro pela FCT
ferreira.jorgem@gmail.com, www.jorgepferreira.com

Resumo

A problemática da relação escola-família tem vindo ganhar grande notoriedade nos domínios da Sociologia das Organizações. O trabalho que se pretende apresentar decorre de um estudo de mestrado, apresentado em 2006 e sendo posteriormente actualizado, subordinado ao tema do relacionamento entre o director-de-turma do 2.º ciclo e o encarregado-de-educação. Contextualizado num agrupamento escolar, a pesquisa pretendeu responder fundamentalmente às seguintes questões: Quem são os encarregados-de-educação que menos visitam a escola? Quais os assuntos mais debatidos nos encontros entre directores-de-turma e encarregados-de-educação? Quais os obstáculos e o que pensam do seu relacionamento? A concepção deste estudo permitiu concluir que a relação escola-família equaciona diferenças que muitas vezes são geradoras de conflitos. Diante da importância a esta relação reconhecida por ambos os actores, verifica-se uma presença mínima e passiva das famílias na escola, assim como um discurso conservador e dominado pelos temas do director-de-turma. Os assuntos mais frequentes das reuniões são sobretudo de cariz comportamental e avaliativo dos alunos. Para melhorar este panorama, importa cada vez mais reflectir e divulgar os interesses e vantagens comuns que esta relação oferece a cada um dos actores, resultando em importantes benefícios para a educação e para o ensino.

Introdução

A família como a escola têm responsabilidades na função de educar, sendo os primeiros a oferecer estímulos e modelos que servirão de referência na formação da personalidade de cada cidadão. Destes pressupostos decorre um primeiro conceito, o de “relação Escola-Família”, o qual entendemos ser um processo de relacionamento¹ entre Professores e Encarregados de Educação (EEs), fazendo sobressair todo o tipo de efeitos que de tal interacção possam surgir. É em torno desta problemática que este estudo se propõe tratar, procurando compreender as características, as formas de comunicação, os benefícios e obstáculos que resultam desse relacionamento.

¹ Os termos “relacionamento” e “envolvimento” foram introduzidos em toda a redacção apresentando um mesmo significado, o de estabelecimento de contactos com vista a uma ligação afectuosa e profissional.

Apesar desta temática não ser nova é bastante actual. Nos últimos anos temos vindo a assistir à emergência de novos conceitos, tais como “envolvimento parental”², “participação dos pais”³, “relação Escola-Família”, exigindo uma mudança das formas de interacção das organizações educativas com as famílias (Estêvão, 1998).

Uma dessas formas de aproximação dos EEs à escola reside na actuação do Director de Turma (DT). É neste contexto que o DT emerge como um mediador e facilitador do envolvimento de todos os que nela participam. Isto porque não podemos olvidar que o seu desempenho tem de ser diversificado, adequando-se às características dos destinatários e à situação escolar. A sua posição entre diferentes subsistemas (alunos, professores, EEs) será um elemento imprescindível nesta análise, tendo em conta que desempenha funções importantes naquela interacção.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) e os reconhecidos esforços da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, representaram um grande marco no reforço do papel do DT, “nascido” aquando da emergência da escola de massas. Esta razão de ser tornou-se essencial quando as lideranças intermédias passaram a ser vistas como uma medida eficaz para fazer face a essa massificação do ensino (Lima, 1998).

Não obstante, esta personagem da cena educativa nem sempre foi devidamente valorizada. Tal facto se deve à falta de condições propícias, à excessiva carga burocrática e à atribuição do cargo sem que se tenham em linha de conta as competências e o perfil desejado (Ibid.).

É também no momento da reforma educativa encetada na década de oitenta, da qual emergiu a L.B.S.E., que se debateram uma série de questões relacionadas com a autonomia e a presença dos EEs no governo das escolas. No entanto, se essa participação passou a ser consagrada como um direito legítimo, no terreno, verificou-se uma indefinição do seu papel, além de terem assento em áreas e órgãos escolares com limitado poder de decisão (Lima, 1998; Silva, 1994). Para além disso, a maioria desses órgãos são de natureza pedagógica onde os professores são pouco tolerantes a intromissões externas (Sá, 2004).

Além disso, é de conhecimento geral entre os vários grupos sociais de EEs, a existência de diferenças no que concerne ao envolvimento com a escola dos seus educandos. Se para uns isso é tarefa importante, pois está em causa entre outras razões a promoção social, para outros o relacionamento só acontece porque são obrigados a isso, sem que esta atitude prejudique a imagem favorável que têm da escola (Montandon & Perrenoud, 2001; Davies et al., 1989).

² A expressão “envolvimento parental” aplicado aqui como em todo o documento terá como referência “todas as formas de actividades dos pais (ou EEs) na educação dos seus filhos em casa, na comunidade ou na escola” (Davies et al., 1989, p. 24).

³ As designações: “participação dos pais” ou “participação parental” centrar-se-ão “nas actividades dos Pais (EEs) que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões na escola”.

A razão de ser de um investimento das medidas de aproximação dos EEs à escola baseia-se em estudos desenvolvidos nos EUA e em Portugal, indiciando que a aprendizagem dos alunos é mais significativa e realizada com maior sucesso quando decorre num ambiente favorável à cooperação entre professores e EEs (Davies et al., 1989; Epstein, 1992).

Mas é importante salientar que esta cooperação em torno da aprendizagem dos alunos pode ter igualmente benefícios para os EEs e professores. Os EEs tendem a aumentar as expectativas face à escola, a adquirir novas competências educacionais melhorando as suas práticas educativas familiares e a estabelecer relações mais amigáveis e participativas com a instituição escolar que os estimula como pessoas e cidadãos (Davies et al., 1989; Epstein, 1990). Os professores quando se sentem apoiados e valorizados como profissionais reafirmam a sua capacidade de intervenção. Ao trabalhar com as famílias têm oportunidade de construir um conhecimento mais aprofundado do aluno e de ultrapassar as imagens pré-concebidas das famílias mais carenciadas (Marques, 2001).

A problemática da relação Escola-Família, apresentada neste estudo, sugeriram-nos algumas questões que pretende-mos responder no trabalho original e por sua vez ao longo deste artigo. Assim, no contexto escolar em que se insere a investigação, aspirámos saber quem são os EEs que menos visitam a escola? Quais os assuntos mais tratados nos encontros entre DTs e EEs? Quais os obstáculos ao relacionamento entre aqueles dois actores? O que opinam DTs e EEs sobre o seu relacionamento? Será um relacionamento vantajoso ou dispensável? Qual a qualidade de DT mais apreciada por cada um daqueles agentes educativos?

Caracterização da população

O estabelecimento de ensino no qual incidiu a investigação é simultaneamente sede de agrupamento de oito escolas do 1.º ciclo. Trata-se de uma escola do tipo EBI (isto é, integrando o 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico), localizada em meio rural do distrito de Viseu. Os actores envolvidos são os EEs e DTs do 2.º ciclo do ensino básico.

Os seus 361 alunos, matriculados no ano lectivo de 2004/05 agrupavam-se da seguinte forma: 41 em 3 turmas do 1.º ciclo, 177 em 9 turmas do 2.º ciclo e 143 em 7 turmas do 3.º ciclo. Estes discentes eram provenientes de 8 freguesias adjacentes àquela que alberga a escola, daí a grande maioria deslocar-se em transportes municipais e públicos, uma vez distarem alguns quilómetros da escola (os mais afastados encontram-se a 14Km).

No que respeita aos EEs os inquéritos forneceram informações suficientes à descrição de um perfil típico, visto que, dos 154 inquiridos, 135 (88%) são do sexo feminino e os restantes 19 (12%) do sexo masculino. A idade mais frequente é a de 41 anos.

Quanto ao grau de parentesco, no caso de 145 alunos (94%) é um dos progenitores, que de acordo com os dados anteriores relativos ao sexo, o parentesco característico é mãe. Os restantes 9 (6%) englobam outras possibilidades, como um dos avós, um dos tios, irmão ou cunhado, todos com frequências muito próximas.

No que reporta ao estado civil, a grande maioria dos inquiridos são casados (142-92%). As habilitações académicas são muito baixas, tendo em conta que a maior fasquia (63-41%) vai para os que detêm apenas o 4º ano de escolaridade (ou a antiga 4ª classe) e, abaixo destes (39-25%), os que possuem o 6º ano de escolaridade (ou o antigo 2º ano). Os EEs com escolaridade inferior à 4ª classe e os que não tiveram qualquer experiência de ensino perfazem 26 casos (17%). De resto, constitui uma minoria o grupo dos EEs que estudaram até ao 9º ano (ou antigo 5º ano) ou mesmo até ao 12.º ano (25-16%).

Na sequência das habilitações académicas, as profissões exercidas pelos inquiridos integram-se sobretudo nos sectores primário e secundário, sendo muito pouco expressiva a percentagem deste último sector. Assim, 108 EEs (70%) são domésticas e muito abaixo daquele valor são agricultores (9-6%). Outras actividades como a panificação e o comércio têm muito pouca expressão (5-3% e 6-4% respectivamente).

O corpo de docentes do 2.º ciclo é constituído por 25 professores, 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino.

Destes docentes, 10 (40%) pertenciam ao extinto Quadro de Nomeação Definitivo de Escola, 5 (20%) ao Quadro de Zona Pedagógica (a extinguir a partir de 2009), os restantes 10 (40%) encontram-se em regime de contratação, dentre os quais 5 (20%) são profissionalizados e os restantes 5 (20%) são professores com habilitação própria.

Os índices de permanência destes 25 docentes na escola são muito baixos, uma vez que 13 (52%) se encontram pela primeira vez, 6 (24%) no segundo ano consecutivo e, por sua vez, 6 (24%) há três ou mais anos.

Reportemo-nos agora aos agentes educadores directamente implicados na problemática aqui em causa, isto é, aos DTs. A escola dispõe de 9 DTs do 2.º ciclo, todos professores profissionalizados, 6 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A média das idades inscreve-se nos 34 anos.

Quanto ao tempo de serviço também podemos tecer algumas considerações, não esquecendo que esta variável se encontra em estreita relação com a idade dos mesmos. Apesar de a maioria (5 indivíduos) se enquadrar entre os “10 e os 14 anos”, 1/3 dos DTs apresenta 4 ou menos anos completos de trabalho que podemos traduzir em pouca experiência de ensino. No que reporta à sua estabilidade, 5 DTs encontram-se nesta escola pela primeira vez e 4 que permanecem há dois ou mais anos nesta Escola. A maioria dos DTs são professores contratados (4) e uma

minoría pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva de Escola (2). Os aspectos referentes à situação profissional e à distância relativa entre a residência e o estabelecimento escolar são apontados pelo conselho executivo como razões importantes para a fraca permanência da maioria dos DTs nesta instituição.

Formulação das questões de partida

Não esquecendo que uma questão de partida é uma proposição temporária que prevê uma relação entre dois termos, fenómenos ou situações (Quivy & Campenhoudt, 1998), o conjunto de proposições que a seguir se apresentam foram elaboradas tendo como referências os conceitos e os pressupostos advindos do quadro normativo legal seleccionado e do enquadramento teórico. Assim, de acordo com a nossa problemática, formulámos uma questão central da qual decorrem cinco específicas:

Questão central:

Há dissonâncias entre o que os directores de turma e os Encarregados de Educação aspiram da sua relação educativa e o que se verifica na prática?

Questões específicas:

- 1.º – Os encarregados de educação pertencentes a grupos sócio-económicos baixos e com pouca formação académica são os que menos comparecem nas reuniões com o director de turma?
- 2.º – Todos os encarregados de educação, independentemente do grupo social a que pertencem, são interessados pela educação das crianças?
- 3.º – Do ponto de vista dos encarregados de educação, há discordância entre a importância atribuída ao cargo de director de turma e a frequência dos contactos com este?
- 4.º – Os directores de turma são da opinião que a pouca comparência dos encarregados de educação na escola se deve ao desinteresse destes pela educação dos seus educandos?
- 5.º – A maior parte das reuniões que os directores de turma estabelecem com os encarregados de educação destinam-se a tratar de problemas académicos ou comportamentais das crianças?

Considerações metodológicas

A opção metodológica pensada para tratar o corpo de questões recaiu sobretudo na metodologia qualitativa de estudo de caso do tipo “Estudo de Caso de Observação” (Bogdan & Biklen, 1994), cujo foco de estudo é um aspecto particular da organização escolar – o relacionamento entre DTs e EEs em torno da educação das crianças.

A escolha por este tipo de metodologia decorreu das suas próprias características: a fonte dos dados ser o ambiente natural no seu dia-a-dia em que o investigador é o instrumento-chave dessa recolha; a investigação qualitativa ser principalmente descritiva e só numa segunda fase debruçar-se pela análise dos dados; a questão fundamental centrar-se no processo em que decorrem os fenómenos e não só nos resultados que deles redundam e, por último, por se debruçar essencialmente pelo significado das coisas (Ibid.).

Tendo em linha de conta o estudo de caso utilizar variados métodos de recolha de dados (Ibid.), assim procedemos, sendo o inquérito por questionário o mais utilizado. A razão pela escolha do questionário deveu-se ao nosso desejo em empreender um estudo objectivo que pudesse reunir grande número de opiniões, tanto de EEs como de DTs, a respeito das suas mútuas interações na referida escola. Uma outra razão para essa opção teve a ver com questões formais relacionadas com a simplicidade de análise e maior rapidez na recolha e tratamento (Carmo & Ferreira, 1998), já que tínhamos alguma brevidade na realização desse processo, uma vez que existiam prazos na realização desta investigação.

Este instrumento foi aplicado em Janeiro de 2005. Foram entregues 170 questionários a EEs dos quais 154 preenchidos o que representa 90% de respondentes, pelo que constituiu uma boa base de trabalho.

Relativamente aos DTs todos os inquéritos distribuídos (9) foram recolhidos.

Uma vez na posse dos dados, estes foram introduzidos numa base de dados (DBASE), transferindo-os mais tarde para um programa de cálculo estatístico (SPSS). Os procedimentos estatísticos consistiram basicamente na elaboração de tabelas de frequências e de gráficos. A fase final consistiu na apresentação desses resultados através da elaboração do seu relatório.

Na recolha de dados também recorremos a outras técnicas como a consulta de documentos, a realização de entrevistas e a observação directa não participante. Os dados resultantes destas técnicas servirão para complementar os resultados dos inquéritos.

Resultados

Focalizando a análise nas opiniões que os dois actores educativos (DTs e EEs) nutrem pelo seu relacionamento, constatamos que o panorama é bastante animador, uma vez que as suas impressões são bastante expressivas. Para 8 DTs essa relação é “muito importante” e apenas 1 deles opina como “importante”.

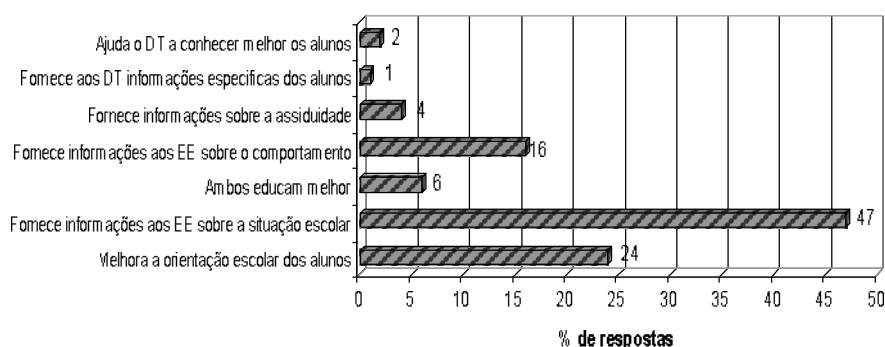
Verificámos que na investigação dirigida por Virgínio Sá (1997) se alcançaram resultados muito próximos dos nossos. Na verdade, 73% dos professores da escola por si estudada entendiam ser “muito importante” o papel do DT, ao passo que 25% o consideravam “importante”. Apenas 2% catalogava esse cargo de “pouco importante”.

Quanto aos EEs, 152 (99%) também consideraram o cargo de DT como “importante”, restando 2 (1%) que assim não pensam.

Uma vez induzidos a justificar a sua opção, DTs e EEs situaram as principais explicações nas preocupações académicas dos alunos. Assim sendo, cerca de metade dos EEs (72-47%) considera que é importante porque “fornece informações sobre a situação escolar”, referindo a totalidade dos DTs (9) a “vantagem que desempenha no sucesso escolar”.

Como se poderá observar no gráfico 1, a segunda razão mais assinalada pelos EEs (36-24%) diz respeito à orientação escolar conduzida pelo DT, portanto, muito relacionada com a anterior. Merece destaque a explicação situada na terceira posição para estes últimos (24-16%), remetendo para preocupações comportamentais, relativamente às quais tantas vezes querem estar informados. As justificações com menor frequência, para ambos, centram-se em aspectos relacionados a informações sobre assiduidade e o contributo para melhorar o conhecimento dos alunos.

Gráfico 1
Opiniões dos EEs relativamente à importância do seu relacionamento com o DT
(n=152)



Na opinião dos DTs, o nível sócio-económico dos EEs parece ter grande influência na frequência dos contactos que estes estabelecem com a escola. Com efeito, os DTs apenas deram duas respostas, sendo a mais seleccionada (com 6 respostas) foi a respeitante aos EEs “de baixo nível económico e cultural”. Os restantes DTs (3) foram da opinião que eram os EEs “detentores de problemas sociais e emocionais” os que menos vezes procuravam o DT.

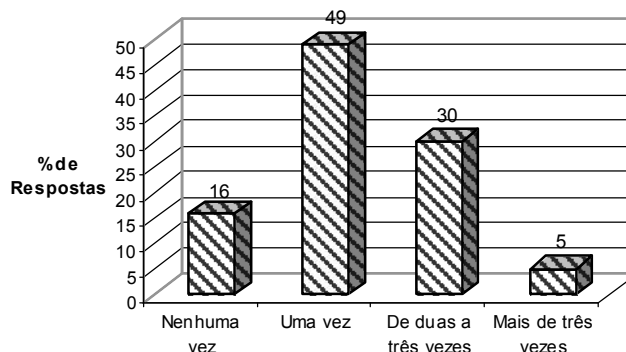
A perspectiva destes professores vai ao encontro do estudo etnográfico realizado por Annette Lareau (1987, cit. por Davies et al., 1989). Porém, um outro trabalho de investigação mais recente, organizado por Virgínio Sá (2004), deu a conhecer outras respostas a questões como esta. Assim, este autor constatou que são os EEs cujos educandos não levantam problemas, que mais vezes vão à escola, seguido daqueles com educandos problemáticos e, só depois, é que se

situam os provenientes de estatutos sócio-económicos mais elevados. Portanto, este autor desvaloriza a influência que a classe social possa ter na frequência dos contactos entre EEs e DTs.

O gráfico 2 mostra que os EEs são da opinião que os seus contactos com os DTs são pouco frequentes. A maior (49%), até ao momento em que foram entregues os questionários tinha contactado “uma vez” os respectivos DTs, podendo-se antever que até ao final do ano atingissem os 3 ou 4 contactos (um por período). Esta previsão foi baseada nas informações fornecidas pelo coordenador dos directores de turma em situação de entrevista.

Consideramos insuficiente até Janeiro ter ocorrido um único encontro com o DT, tendo em conta o início do ano escolar ter ocorrido há sensivelmente cinco meses, com toda a fase de adaptação que acarreta e, por sua vez, todo um primeiro período de aulas, no qual aconteceu o primeiro momento de avaliação trimestral.

Gráfico 2
Número de contactos estabelecidos entre EEs DTs
(respostas dos EEs, n=154)



No entanto, julgamos animadora a percentagem de EEs (30%) que visitaram “de duas a três vezes os DTs.”

A maioria dos EEs (76-49%) afirmou que grande parte das vezes que contactou o DT o fez indistintamente, quer por iniciativa própria quer como resposta à convocatória deste. Por seu turno, o valor mais baixo (32-21%) é o correspondente às visitas “a maior parte das vezes por vontade própria”. A categoria de resposta “só quando é convocado” correspondeu a uma percentagem algo significativa (46-30%), depreendendo-se que sejam estes EEs os que menos se dirigem à escola, pois a sua ida à escola é provocada e não voluntária.

Se compararmos estes resultados com os obtidos no estudo realizado por Virgínio Sá (2004), a maioria dos EEs envolvidos (53,8%) dirigia-se ao DT por iniciativa própria, ao passo que aqui obtemos um valor muito baixo (32-21%) para a mesma categoria de resposta.

Os DTs, quando questionados sobre as razões que de alguma maneira impedem o estabelecimento de contactos com os EEs no pleno exercício do cargo, a maioria (4) expressaram dever-se ao “excesso de trabalho burocrático” a que a função está sujeita e que certamente impossibilitará a plena realização de outras também importantes (Castro, 1995; Sá, 1997). A segunda posição (3 respostas) é respeitante à “pouca redução horária” para despender à área relacional, a qual vem no seguimento da razão anterior.

Os obstáculos referidos pelos EEs ao estabelecimento destes contactos salientam os horários das reuniões (119-77%), a maior parte em horário de trabalho e as dificuldades no transporte.

No que respeita aos temas das reuniões entre DTs e EEs, independentemente de quem as promove, denota-se predominância do assunto relacionado com o mau aproveitamento escolar (5 respostas dos DTs; 72-47% dos EEs).

O interesse por esse tema reflecte duas tendências. Se por um lado espelha a vontade que os DTs sentem em inverter o insucesso dos alunos, dando a conhecer aos EEs isso mesmo; por outro lado deixa transparecer a tese de que os EEs só vão à escola quando há problemas (Davies et al., 1989; Silva, 2003; Afonso, 1994; Montandon, 1991).

Relativamente ao segundo assunto mais apontado, não houve consenso. Se os EEs (52-34%) referem o “levantamento dos registos de avaliação”, os DTs atribuem maior importância ao “absentismo dos educandos” (2). Em suma para este tópico, os argumentos dos DTs e EEs estão relacionados com procedimentos rotineiros do cargo de DT.

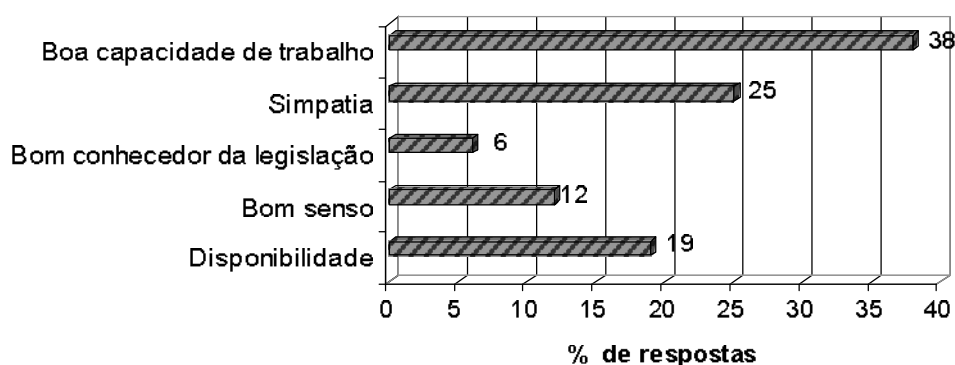
O valor significativo correspondente à entrega das informações trimestrais de avaliação (52-34%), para o caso dos EEs, poderá ser aplicado aos EEs que só se dirigem à escola exclusivamente para esse efeito.

À luz de todo o contexto normativo no qual se inserem as atribuições do DT, pensámos em colocar a este actor a seguinte questão: “dos três domínios de actuação do DT qual é o da sua preferência?”.

Uma grande parte (7) posicionou-se nas “relações interpessoais”, ao passo que o domínio pedagógico-curricular foi a opção de 2 DTs.

Para a maioria dos EEs, no que respeita à qualidade mais importante de um DT, o gráfico 3 mostra que a boa capacidade de trabalho (38%) foi a mais assinalada, seguida da simpatia (25%). O requisito menos apontado por este grupo diz respeito ao “bom conhecimento da legislação” (6%).

Gráfico 3
Resposta dos EEs relativamente à qualidade mais importante de um DT
(n=154)



Regra geral, a maioria dos DTs e EEs apreciam acima de tudo as competências organizacionais do trabalho do cargo de DT. Os aspectos ligados às qualidades humanas como: simpatia, disponibilidade e bom senso, também mereceram a sua atenção, mas situam-se abaixo das primeiras.

Considerações finais

Com objectivo de validar ou refutar as várias proposições específicas, referidas no início, procedemos à comparação dos resultados obtidos com os esperados. Caso a medição ou ponderação da diferença entre eles for nula ou muito fraca, teremos garantias sustentadas da sua confirmação (Quivy & Campenhout, 1998).

1. Validação/refutação da proposição: Os EEs pertencentes a grupos socio-económicos baixos e com pouca formação académica, são os que menos comparecem nas reuniões com o DT.

Da análise aos resultados dos questionários constatámos que uma grande parte de EEs tinha a ocupação “doméstica” (108-70%) e, de um modo geral, as habilitações académicas são muito baixas (recorde-se que 63-41% dos EEs possuía o 4º ano de escolaridade, 39-25% possuía o 6º ano e 26-17% dos casos não tinham qualquer experiência de ensino), daí não termos uma representação homogénea dos diferentes grupos sócio-económicos, mas sim de apenas um, os de baixo estatuto sócio-económico e cultural. Dessa forma, não se reúnem condições para verificar a proposição.

2. Validação/refutação da proposição: Todos os EEs, independentemente do grupo social a que pertencem, são interessados pela educação das crianças.

Pelos mesmos argumentos da proposição anterior, os quais nos remetem para a inexistência de vários grupos sociais e económicos, também aqui não poderemos inferir da validade desta proposição.

3. Validação/refutação da proposição: Do ponto de vista dos EEs, há discordância entre a importância atribuída ao cargo de director de turma e a frequência dos contactos com este.

Os dados analisados não nos dão margens para dúvidas de que os EEs se envolvem pouco nas actividades da direcção de turma. Ao verificarmos inexistência ou escasso número de visitas ao DT (25-16% “nenhuma vez” e 75-49% “uma vez”), tem pouco significado avaliar as iniciativas na promoção desses encontros.

Por outro lado, os EEs valorizam a relação com o DT, com o intuito de ser benéfica para o sucesso educativo dos seus educandos (recorde-se que 152-99% de EEs considerava importante).

Desta forma, encontramos suporte empírico para a previsão enunciada, pelo que consideramos validada a proposição.

4. Validação/refutação da proposição: Os DTs são da opinião que a pouca comparência dos EEs na escola se deve ao desinteresse daqueles pela educação dos filhos.

Pareceu-nos significativo e coerente a visão que os DTs demonstraram (6 das 9 respostas) relativamente ao desinteresse dos EEs pela escolaridade dos educandos. Porém, esse alegado desinteresse não é confirmado por estes, uma vez que a maioria respondeu envolver-se regularmente no apoio das actividades escolares dos educandos (132-86% dos EEs).

Por encontrarmos correlação entre os resultados obtidos e os inicialmente previstos, consideramos validada a proposição.

5. Validação/refutação da proposição: A maior parte das reuniões que os DTs estabelecem com os EEs destinam-se a tratar de problemas académicos ou comportamentais das crianças.

Com efeito, para ambos o assunto dominante está relacionado com “problemas” no aproveitamento escolar. Esse tema reuniu consenso entre EEs e DTs e revestiu-se de valores que nos possibilitaram confirmar a proposição (47% para os EEs e 5 respostas para os DTs).

Pela análise e interpretação dos dados apresentados e pela validação da maioria das proposições secundárias, poderemos dar garantias sustentadas no sentido da validação da Questão Central: “Há dissonâncias entre o que os Directores de Turma e os Encarregados de Educação aspiram da sua relação educativa e o que se verifica na prática”.

Conclusão

A importância da direcção de turma, como estrutura intermédia de orientação educativa, é consensualmente reconhecida por todos, tanto mais por aqueles que lidam mais directamente com ela: pais, professores e alunos.

Uma das atribuições do DT é funcionar como elo de ligação escola-meio, competindo-lhe promover o envolvimento dos EEs na vida escolar dos educandos. Porém, esta relação normalmente não é bem encarada por ambos (DTs e EEs). Por um lado, é frequente os EEs acusarem os DTs por não se interessarem pela educação dos seus educandos. Não obstante, regra geral, os EEs respeitam e valorizam o trabalho que os DTs e restantes professores realizam junto dos discentes. Além do mais, a acção destes primeiros educadores tem duas vertentes. Se globalmente reclamam mais intervenção e representação nos órgãos decisórios da escola, apoiado por políticas do Estado, também evidenciam um aparente desleixo e pouco empenho na forma como ocupam esses lugares.

Por seu turno, os DTs culpam os EEs do insucesso e desinteresse pela educação e escolaridade dos filhos. Isto porque, consideram a participação destes como “ilegítima, abusiva, invasiva, inútil e mesmo nefasta para o desenvolvimento da acção educativa da escola” (Sá, 2004, p. 17). No entanto, entre o corpo docente é consensual a importância dada à participação parental, considerando-a fundamental, sobretudo para o sucesso educativo das crianças (Ibid.).

Regra geral, se teoricamente DTs e EEs se valorizam mutuamente quanto às vantagens que o seu relacionamento representa para a escola e para as crianças, na prática ambos apresentam entraves a essa interacção.

Desta feita, pensamos que alguns aspectos merecem ser sublinhados em jeito de conclusões finais.

Um deles, permitiu constatar que o DT representa uma figura importante, pelas vantagens que revela no relacionamento com os EEs.

Verificámos também que, tal como na maior parte da investigação nesta área, também neste estudo de caso os DTs defenderam o argumento de as famílias se demitirem das suas responsabilidades, alheando-se da educação dos filhos. Por conseguinte, as suas explicações centram-se em critérios de interesse/desinteresse e pela presença/ausência de problemas (académicos, comportamentais, absentismo, ou outros, ...). Esta última ideia ficou bem patente no terreno, uma vez que o tema relacionado com a resolução de problemas foi o mais abordado nas reuniões com os EEs.

Por seu lado, os EEs surgem neste contexto relacional como agentes passivos à mercê das decisões e concepções dos DTs. Na verdade, entre os EEs subsiste a ideia de que a ida à escola

só se justifica se o DT assim o entender, uma vez serem reduzidas as iniciativas para esses encontros.

Além disso, a concepção de estes serem desinteressados pela educação das crianças, na realidade não o parecem ser, tendo em conta as suas opiniões irem no sentido do apoio às actividades escolares dos educandos.

Estes argumentos levaram-nos a concluir que entre os DTs e os EEs há discordâncias nas concepções e atitudes que exibem na sua relação educativa.

Parece-nos importante referir que, tal como acontece para outras situações de natureza social, também em educação não há certezas absolutas. A provar isso mesmo encontram-se outras conclusões decorridas da análise e discussão dos resultados que são o oposto da questão central, isto é, a recolha de consensos e não de dissonâncias nas opiniões dos EEs e dos DTs. Tais conclusões são, por exemplo, a opinião simultânea quanto à importância que o relacionamento entre director de turma e encarregado de educação representa para o sucesso educativo das crianças.

Uma outra é tocante ao obstáculo que a hora de atendimento aos EEs desempenha na fraca afluência, da parte destes, à escola.

Por último, uma terceira consideração é alusiva à percepção daqueles dois relativamente ao requisito: “boa capacidade de trabalho”, como sendo a qualidade mais importante do perfil ideal de um DT no quadro da relação Escola-Família. Pensamos que está a decorrer actualmente uma fase de transição e aprendizagem, que nos poderá conduzir a curto ou médio prazo a políticas e práticas que corporizem mais veementemente a concepção do DT como orientador educativo dos alunos, coordenador pedagógico dos professores e “fortalecedor” da relação família-escola-meio, isto é, uma figura de DT não só voltada para os alunos, mas também para os demais parceiros educativos, intra e extra escolares.

Toda a investigação relacionada é consistente na tese de a aproximação das famílias à escola ser mais bem sucedida se a iniciativa partir desta última, uma vez estar mais habilitada para o fazer. A solução passará claramente pela mudança de atitude a favor de uma visão comum de melhoria da escola, assim como a de defesa do papel do encarregado de educação e do director de turma como parceiros na prossecução da qualidade e sucesso das crianças e da escola.

Referências

Afonso, N. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES*, 5, 31-51.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.

Davies, D. (1987). Parent involvement in the public schools. Opportunities for administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 147-143.

Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Diogo, A. (1998). *Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

Epstein, J. (1992). *School and Family Partnerships*. Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report n.º 6.

Estêvão, C. (1998). Práticas de Interação Institucional das Organizações Educativas com os seus meios. *Revista de Educação*, Vol. VII, N.º1.

Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling. A critical analysis. In A. Booth, & J. Dunn (eds.). *Family-school links. How do they affect educational outcomes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lima, L. (1988). *Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional*, in *A Gestão do Sistema Escolar*, Lisboa: GEP/ME.

Lima, L. (1998). *A escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (2001). *Entre pais e professores um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sá, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal, 1974-1994. Duas décadas, um balanço. *Inovação*, 7(3), 307-355.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento