

Nº de Aluna: 26022

**O ALUNO NA RELAÇÃO
ESCOLA/FAMÍLIA:
PERSPECTIVAS DE DIRECTORES
DE TURMA DO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Paula Alexandra Gomes Pires Marques

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de
Especialização em Análise e Intervenção em Educação**

Orientador: Professor Doutor Rui Santos

SETEMBRO DE 2010

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Análise e Intervenção em Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Rui Santos.

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 9 de Setembro de 2010

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O orientador,

Lisboa, 9 de Setembro de 2010

Ao meu amigo

Joaquim Garcez

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão:

Ao Professor Doutor Rui Santos por ter aceitado a orientação da minha dissertação, pela constante disponibilidade, pelas sugestões, esclarecimentos e ensinamentos que permitiram a realização deste trabalho;

Aos Directores de Turma que participaram na investigação, pelas entrevistas e pelas palavras de incentivo;

À Coordenadora dos Directores de Turma da escola onde se realizou a investigação, por toda a colaboração prestada e sobretudo pela paciência, bondade e simpatia que acolheram as minhas infindas questões;

Aos meus alunos por tudo o que me têm ensinado;

A todos aqueles que tão bem argumentaram no sentido de me convencerem a não desistir.

RESUMO

O ALUNO NA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA: PERSPECTIVAS DE DIRECTORES DE TURMA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PAULA ALEXANDRA GOMES PIRES MARQUES

PALAVRAS-CHAVE: relação escola/família; distância escola/família; poder do aluno na relação escola/família.

O presente trabalho de investigação incide sobre o papel do aluno na relação escola/família e sobre o seu poder nesta relação. Ainda que a escola e a família sejam as detentoras de poder institucional na relação que estabelecem entre si, também o aluno possui poder nesta relação, que deriva da sua posição entre a escola e a família que gera oportunidades de influenciar a comunicação.

Embora a relação escola/família mereça o interesse de muitos investigadores e o papel do aluno seja referido em alguns trabalhos, raramente é, em si mesmo, o objecto de estudo. Assim, dada a escassez de conhecimento sistematizado, apresentamos um trabalho de carácter exploratório e descritivo, que justifica uma metodologia qualitativa, centrada na análise de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas a directores de turma, do terceiro ciclo, de uma escola básica do concelho de Oeiras.

Os resultados da investigação salientam a importância do aluno, no seu papel de mediador na comunicação entre o director de turma e o encarregado de educação, em consequência do afastamento físico e cultural entre as famílias e a escola e dos mecanismos de circulação da informação entre os dois grupos de adultos. O conhecimento que os directores de turma possuem das famílias tem como fonte principal o aluno, sendo este também responsável por grande parte do conhecimento que os encarregados de educação possuem da escola. Surgiram ainda vários indicadores do afastamento entre a escola e a família.

O estudo levanta outras questões pertinentes para futuras investigações: conhecer as perspectivas dos encarregados de educação e dos alunos sobre as questões agora colocadas aos directores de turma; observar o comportamento da variável distância escola/família e identificar outros possíveis factores que a influenciem em contextos social e culturalmente diferentes daquele que caracteriza a escola onde decorreu a pesquisa, nomeadamente em que a população parental possua escolaridade mais elevada e bom domínio da língua portuguesa.

ABSTRACT

STUDENTS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL AND FAMILIES: THE VIEWPOINTS OF CLASSROOM HEAD TEACHERS OF THE 3RD CYCLE OF BASIC EDUCATION

PAULA ALEXANDRA GOMES PIRES MARQUES

KEYWORDS: relationship between school and families; distance between school and families; student power in the relationship between school and families.

The present research focuses on the role of students in the relationship between school and family, as well as on their own power in that relationship. Although the school and the family hold the institutional power in the relationship between themselves, students also have power in that relationship, as a result of their standing between the school and the family, which creates opportunities to influence communication.

While the relationship between school and family interests many researchers, with the role of students being mentioned in some works, the latter is seldom the object of study. Accordingly, given the almost absence of systemized knowledge, this thesis presents an exploratory and descriptive work. It is based on a qualitative methodology centred on the analysis of the contents of semi-structured interviews with 3rd cycle of education classroom head teachers at a basic education school in the municipality of Oeiras.

The results of the research highlight the importance of students as mediators in the communication between the class head teacher and the educational guardian/parent, as a result of the physical and cultural distancing between families and the school, and of the information circulation tools between the two groups of adults. Any knowledge that class head teachers have of families is transmitted mostly by students, who, in turn, are responsible for a large amount of the knowledge parents have of the school. The research has also pointed to several indicators of the distance that exists between schools and families.

The study also raises other issues that are pertinent to future research: the need to know the viewpoints of parents and students on the issues currently posed to class head teachers; need to observe the behaviour of the variable distance between the school and the family, and to identify other eventual factors that may influence it in social and cultural contexts that differ from those characterising the school where the research was carried out. This is particularly applicable to situations where the parent population have higher literacy rates and a good command of the Portuguese language.

Índice

1. Introdução.....	1
1.1 Pergunta de investigação e objectivos	1
2. Enquadramento teórico do problema e hipóteses de trabalho.....	4
2.1 Os papéis do aluno na relação escola/família	4
2.2 O poder do aluno.....	12
3. Metodologia.....	16
3.1 Opções metodológicas.....	17
3.2 Os participantes.....	18
3.3 Instrumentos e procedimentos da recolha de dados	18
3.4 Tratamento dos dados.....	19
3.4.1 Análise de conteúdo.....	19
a) Afastamento entre a família e a escola	21
b) Proximidade entre a família e a escola	22
c) Controlo da comunicação por parte do aluno	23
4. O contexto da investigação.....	24
4.1 A população escolar	24
4.2 Caracterização socioeconómica das famílias	26
4.3 Habilitações académicas dos pais	27
4.4 Contexto social e desempenho da instituição escolar.....	28
4.5 Oferta educativa da escola	28
5. Apresentação dos resultados.....	29
5.1 Afastamento entre a família e a escola	29

5.1.1	Baixa frequência de contactos directos	29
5.1.2	Ausência dos encarregados de educação da escola	29
5.1.3	As famílias: características, organização e relações	30
5.1.4	Papéis do aluno na família	31
5.1.5	Falta de diálogo sobre a escola e fraco envolvimento dos encarregados de educação em actividades escolares em casa	31
5.1.6	Fraco domínio da língua portuguesa por parte dos encarregados de educação	32
5.1.7	Baixa escolaridade dos encarregados de educação	33
5.2	Proximidade entre a família e a escola	34
5.2.1	Contactos directos escola/família	34
5.2.2	Conteúdos abordados nas reuniões	35
a)	Colectivas	35
b)	Individuais	36
5.2.3	Estratégias comuns entre directores de turma e encarregados de educação	36
5.2.4	Estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola	37
5.3	Controlo da comunicação por parte do aluno	38
5.3.1	Situações em que o aluno tem controlo sobre a informação	38
5.3.2	Situações em que o aluno omite informação	40
5.3.3	Situações em que o aluno altera a informação	41
5.3.4	Situações em que o aluno retarda a comunicação	42
5.3.5	Situações em que o aluno facilita a comunicação	43
5.3.6	Estratégias dos directores de turma perante a influência do aluno sobre a comunicação	44
a)	Estratégias de defesa	44
b)	Estratégias de aproveitamento	44
6.	Discussão dos resultados e conclusões	46

6.1 O afastamento escola/família e a inversão de papéis	46
6.2 O aluno como ponte entre a família e a escola.....	49
6.3 O poder do aluno na relação escola/família	50
6.4 Considerações finais	52
Referências bibliográficas	54
Índice de figuras	57
Índice de quadros	58
ANEXO I – Grelha de análise das entrevistas aos directores de turma do 3º ciclo	59
ANEXO II – Caracterização dos directores de turma entrevistados	93
ANEXO III – Transcrição das entrevistas (CD ROM)	
ANEXO IV – Brochura sobre o agrupamento de escolas (CD ROM)	
ANEXO V – Documento com recomendações aos encarregados de educação sobre o seu envolvimento na vida escolar do aluno (CD ROM)	
ANEXO VI – Ordem de trabalhos para a reunião de encarregados de educação de Janeiro (CD ROM)	
ANEXO VII – Ordem de trabalhos para a reunião de encarregados de educação de Abril (CD ROM)	
ANEXO VIII – Ficha biográfica do aluno (CD ROM)	

1. Introdução

Os dois últimos séculos foram um período de profunda mudança nas condições de vida da humanidade. A industrialização, a entrada da mulher no mundo do trabalho, a implementação de novos modelos políticos, económicos, sociais e culturais, colocaram a sociedade ocidental no centro do Mundo e promoveram profundas alterações na organização familiar. No século XX essas alterações foram ainda mais evidentes e factores como a maior participação da mulher no trabalho fora de casa, a possibilidade de controlar voluntariamente a natalidade, o êxodo rural e a escolaridade obrigatória, vieram não só alterar a estrutura familiar como também o papel da família na educação das crianças. Estas mudanças não significam, no entanto, a desvalorização do papel dos pais no processo educativo dos seus filhos. Na realidade, a desagregação das redes familiares tradicionais não tem impedido a crescente exigência de responsabilização das famílias no quotidiano educativo das crianças a seu cargo.

Por outro lado, também a escola evoluiu, tornou-se acessível a um maior número de crianças e assumiu novos papéis na educação destas. A relação entre a escola e a família complexificou-se, não correspondendo frequentemente às expectativas de nenhum dos intervenientes, o que tem conduzido a várias reflexões por parte de autores provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Ainda assim, continuam a colocar-se inúmeras questões em torno desta relação, pelo que o presente estudo se insere na temática “A relação escola/família”.

1.1 Pergunta de investigação e objectivos

As abordagens mais frequentes à relação escola/família desenvolvem-se na óptica da escola e da família, raramente se reflectindo sobre o papel desempenhado pelos alunos nesta relação. Em Portugal, Davis et al. (1989) dirigiu um estudo, que decorreu em 1987, com o objectivo de explorar o estado das relações entre a escola pública e os pais de baixo estatuto socioeconómico; Diogo (1998) apresentou uma investigação que teve por objectivo aprofundar a compreensão sobre a forma como a cultura da escola influencia os processos de envolvimento e colaboração das famílias na vida escolar; Silva (2003) considerou a relação escola/família em função do estatuto socioeconómico da família.

No entanto, alguns autores chamam a atenção do papel do aluno na relação escola/família: Perrenoud (1994/1995) salienta o papel do aluno na comunicação que se estabelece entre a escola e a família; Edwards e Alldred (2000) desenvolveram uma tipologia do envolvimento parental na perspectiva das crianças. O papel do aluno surge ainda na bibliografia sobre a relação escola/família, em trabalhos que não se centram especificamente nele. Porém, os poucos estudos existentes não permitem a inteira compreensão do fenómeno, criando desta forma espaço para o trabalho agora apresentado, como um estudo de natureza exploratória e descritiva em que se privilegiou uma metodologia predominantemente qualitativa.

A presente investigação incide sobre o papel do aluno na relação escola/família, sobre o seu poder nesta relação, tendo-se formulado a seguinte pergunta inicial de investigação:

- Que efeitos de poder resultam do papel de intermediação desempenhado pelos alunos, a frequentar o 3º ciclo do ensino básico, na relação escola/família?

Procurou-se atingir os seguintes objectivos:

- Compreender em que medida as directrizes, relativamente à comunicação escola/família, apresentadas pelos órgãos de direcção da escola em conselho de directores de turma condicionam a proximidade entre a escola e as famílias;
- Compreender a forma como circula a informação entre a escola e a família;
- Compreender os ganhos de poder, para o aluno, em consequência da sua posição na relação;
- Compreender a influência do contexto socioeconómico e cultural das famílias no poder dos adolescentes.

Considerando a questão de investigação e os objectivos traçados, optou-se em termos de metodologia por recorrer ao inquérito por entrevista semi-directiva a directores de turma do terceiro ciclo do ensino básico. A abordagem de informadores privilegiados visa compreender o fenómeno, expresso na pergunta de investigação, no seu contexto. Foi ainda analisada informação disponibilizada pela escola mencionada pelos entrevistados, o que contribuiu para clarificar a forma como circula a informação entre a escola e as famílias.

No segundo capítulo apresentamos o estado da questão e o enquadramento teórico da problemática tendo-se, numa primeira fase, exposto trabalhos que de forma mais teórica focam o papel do aluno na relação escola/família e alguns trabalhos empíricos, por sinal escassos, que nos revelam o papel ou papéis que podem ser representados por crianças e jovens no relacionamento entre a escola e as famílias. Numa segunda fase equacionou-se o problema do poder do aluno na relação escola/família e a utilização estratégica da posição na rede social constituída pelos professores, encarregado de educação e o aluno. A partir do enquadramento teórico inferiram-se as hipóteses de trabalho.

O terceiro capítulo é constituído pela justificação das opções metodológicas, pela exposição das características dos participantes na investigação – os directores de turma. Apresentamos ainda a grelha de análise do conteúdo das entrevistas, tendo-se clarificado o significado das categorias gerais e dos temas por elas agregados. O quarto capítulo resume os traços gerais do contexto escolar e social da investigação.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados da investigação que resultaram da análise de conteúdo das entrevistas aos directores de turma. Os resultados são discutidos no sexto capítulo, tendo presente o enquadramento teórico da problemática, encerrando o capítulo com as conclusões.

2. Enquadramento teórico do problema e hipóteses de trabalho

2.1 Os papéis do aluno na relação escola/família

Embora a relação escola/família mereça o interesse de muitos investigadores e o papel do aluno seja referido em alguns trabalhos, raramente é, em si mesmo, o objecto de estudo. As várias abordagens à relação escola/família fazem-se, sobretudo, tendo em consideração os adultos (os pais e/ou os professores), raramente se contemplando o papel do aluno. A falta de visibilidade das crianças na relação escola/família poderá decorrer, segundo Sarmiento e J. Marques (2007), da dificuldade de muitos adultos aceitarem o papel activo e habilitado das crianças nos processos em que participam, ou da falta de consciência dos adultos relativamente ao papel por elas desempenhado.

Segundo Pedro (1999), para além da compreensão da natureza da relação escola/família junto dos professores, alunos e pais, e da forma como esta é operacionalizada, tem vindo a salientar-se a necessidade de uma maior clareza dos significados que cada um dos intervenientes atribui ao papel que desempenha. Estes significados influenciam a definição e negociação de papéis, bem como as funções que cada um deles atribui a si próprio e ao outro.

A forma como se desenvolve esta relação depende dos intervenientes directamente implicados – os professores e as famílias. Esta interacção, basilar para a construção do processo educativo, caracteriza-se por uma comunicação mais mediada pelo aluno do que directa, o que lhe aumenta a complexidade. É através do jovem, simultaneamente mensageiro e mensagem, que esta comunicação se estabelece diariamente (Perrenoud citado por Pedro, 1999). Para além de ser o principal interessado no sucesso deste relacionamento escola/família, o aluno intervém ainda como mediador entre os outros intervenientes.

Jesus e Neves (2004) apresentam o estudo “Características e Importância da Relação Escola/Família: Sob o Olhar dos Jovens, das Famílias e dos Professores” realizado por Jesus, sobre a relação escola/família/comunidade. Este estudo baseia-se na recolha de testemunhos de pais, professores e alunos, de uma escola do 3º ciclo. Os testemunhos recolhidos são unânimes em considerar a relação escola/família como algo fundamental, embora só os pais apresentem sugestões para a melhorar. A autora conclui que o único grupo que conhece os outros dois é o dos alunos. Nem os professores, nem

as famílias possuem um conhecimento directo entre si (Jesus, citada por Jesus & Neves, 2004).

Jesus e Neves (2004) salientam a importância da comunicação no relacionamento escola/família. Todavia, assiste-se ainda a uma assimetria de poderes, que dificulta o diálogo e a comunicação directa entre a família e a escola, deixando ao aluno o papel de interlocutor entre ambas (comunicação indirecta). Partindo do pressuposto de que a escola e a família têm funções complementares junto do aluno, não devendo nenhuma delas sobrepor-se, mas antes interagir e complementar-se na sua diferença, só é possível que a comunicação aconteça, de forma coerente, se os dois sistemas, cada um por si, tiverem essa competência. Porém, a comunicação escola/família ainda está longe de atingir este nível de desenvolvimento.

Mantém-se por vezes uma comunicação directa com algumas contradições, ambiguidades, com alguma competição e alguma desconfiança mútua, em que os dois participantes se vigiam e se controlam continuamente. Por vezes, os intervenientes não reflectem internamente sobre a sua própria comunicação, sendo por isso difícil definirem os seus papéis e o seu desempenho na comunicação directa entre eles, revelando com frequência incapacidade de aceitar e promover a troca directa de mensagens. Assim sendo, resta a troca indirecta da informação entre os dois intervenientes, através da triangulação, ficando o aluno muitas vezes refém desses conflitos relacionais (Jesus & Neves, 2004).

A comunicação é fundamental na relação entre os professores e os pais. Axley (citado por Curral e Chambel, 2001, p.358) define “comunicação como o processo de enviar e receber mensagens, às quais é atribuído um significado”. No relacionamento entre os pais e a escola a comunicação estabelece-se menos através de contactos directos, face a face, e mais através de comunicações escritas ou através do aluno. Curral e Chambel (2001) referem que o canal mais eficaz para a transmissão de mensagens mais complexas numa organização é o contacto face a face, por permitir o contacto pessoal, a resposta imediata do receptor e aumentar a probabilidade de surgirem novas ideias e soluções para eventuais problemas. Este meio de enviar a mensagem é referido por estes autores como o mais adequado para resolver conflitos, transmitir informações que requerem acções imediatas, comunicar mudanças importantes ou informar sobre problemas que afectam ambas as partes. A escassa

comunicação directa entre a escola e a família poderá assim comprometer a circulação de informação entre os dois grupos.

Perrenoud (1994/1995), ainda que salientando que de escola para escola existem grandes diferenças na comunicação entre os pais e os professores, refere que o contacto directo entre estes é pouco frequente e que embora os contactos escritos e telefónicos aconteçam mais vezes, não se comparam à “densidade de comunicações que se estabelecem através da criança” (Perrenoud, 1994/1995, p.89). A criança é designada pelo autor de *go-between* (intermediário), uma vez que vai e vem entre dois mundos. A figura de *go-between* aplica-se a crianças e a adolescentes que frequentam a escola e é através destes que, mesmo contra a sua vontade ou sem se darem conta, pais e professores comunicam.

A criança é considerada mensageiro quando participa directa ou indirectamente na troca de informação entre a escola e a família; e mensagem quando, mesmo sem se dar conta, exprime, um perante o outro, os seus meios familiar ou escolar (Perrenoud, 1994/1995). Desempenha o seu papel como mensageiro quando interpreta mensagens escritas, quando transmite mensagens orais trocadas entre a família e a escola ou mesmo quando participa em reuniões entre pais e professores. A criança é ainda o mensageiro de juízos e opiniões que os pais expressam sobre os professores perante si ou, em sentido inverso, juízos sobre a família, proferidos pelos professores, são facilmente transmitidos pela criança em casa. Mas a criança é também mensagem. Quando os alunos expressam na escola determinados comportamentos, atitudes, expectativas, formas de comunicar e de se relacionar, é frequente a família ser responsabilizada por estas características – “A criança deixa então de ser um mensageiro para se tornar na própria *mensagem* que, sem querer, exprime o seu meio familiar por aquilo que é.” (Perrenoud, 1994/1995, p.110). Já em casa, a criança é mensagem quando expressa o meio escolar. Na escola, a criança aprende regras, atitudes, adquire valores que depois exhibe em família.

A estes dois papéis apresentados por Perrenoud acrescenta Silva (2009) o papel de *moeda de troca*, representado pela criança na relação entre pais e professores, referindo-se ao receio manifestado por alguns pais de questionarem os professores sobre assuntos que possam ser, ou tornar-se, motivo de discórdia entre os dois grupos de adultos, por temerem que os professores exerçam represálias sobre as crianças. O autor

refere que este poder dos professores sobre as crianças contribui para a desigualdade de poder na relação escola/família, ficando os encarregados de educação e sobretudo as crianças numa posição de inferioridade, salientando, no entanto, que se trata de uma possibilidade e não de uma regra. Esta situação vem reforçar a importância do papel da criança, já que o seu constante exame do que acontece na escola e em particular na sala de aula pode servir de recurso aos encarregados de educação quando, através dela, têm acesso à informação.

Gomes (2008), num estudo que incidiu sobre a colaboração entre as famílias e o jardim-de-infância e que envolveu crianças de quatro anos a frequentar uma instituição dessa natureza, verificou que, por solicitação da educadora, as crianças transmitem aos pais recados orais e participam ainda na planificação, preparação e execução das tarefas, bem como da avaliação relativa a actividades de colaboração família/jardim-de-infância. A educadora parece desta forma facilitar e valorizar a participação da criança, concluindo a autora que o processo de participação das crianças depende das condições que lhe são criadas pelos adultos. A criança tem um papel activo incentivando o envolvimento dos pais nas actividades do jardim-de-infância, quando solicita a colaboração destes para a realização de trabalhos ou quando lhes mostra os trabalhos já concretizados.

Nos anos lectivos de 1997/98 e 1998/99, o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação desenvolveu o estudo “A parceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental” (L. Carvalho et al., 2000). Este estudo teve como objectivo, entre outros, a identificação de estratégias capazes de dinamizar parcerias entre a escola, a família e a comunidade, a serem posteriormente generalizadas. Em muitas dessas estratégias é visível o papel do aluno. Estiveram envolvidas cinco escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho foi desenvolvido a partir da Tipologia de Envolvimento Parental de Epstein (citada por L. Carvalho et al., 2000) na qual se baseou a referência teórico-prática da intervenção e da formação nas escolas. Em cada uma das escolas foi desenvolvido um projecto de intervenção, que visou fomentar todas as formas de envolvimento parental e que se iniciou com uma caracterização de cada estabelecimento de ensino e um levantamento das suas necessidades específicas. Para essa caracterização contribuíram os professores, os pais e as próprias crianças que cooperaram neste processo através dos seus desenhos sobre o que gostavam e não gostavam na escola, contribuindo assim para a avaliação da

instituição. Em reunião de pais foram discutidos os resultados desse levantamento, o que possibilitou o envolvimento dos pais e dos alunos no processo de transformação da escola. As autoras do estudo alertam para a necessidade de reforçar a comunicação directa com os pais, pois se esta não acontecer a criança pode tornar-se o único meio de comunicação entre a escola e a família. As autoras referem Perrenoud para concluírem que quando a comunicação ocorre sobretudo através da criança existe uma possibilidade muito grande de ser alterada e dar origem a equívocos.

Silva (2009), numa pesquisa etnográfica em três escolas públicas do 1º ciclo, observou que a forma mais comum de comunicação entre a escola e os pais é a troca de mensagens orais e escritas através dos alunos, sendo esta forma de comunicação aceite e mesmo incentivada pelos dois grupos de adultos. Verificou ainda que vários pais referiram ter conhecimento de factos ocorridos na escola através das crianças, não sendo sempre esta transmissão de informação do agrado dos profissionais, professores e auxiliares. O autor não deixa de alertar para a falsa neutralidade da criança ao transmitir informação, que pode seleccionar em função da percepção que possui das consequências que a transmissão integral poderia ter.

Defende Perrenoud (1994/1995) que a criança sente a sua autonomia limitada quando ocorrem encontros entre pais e professores e que a sua influência é tanto menor, quanto maior for a partilha de informação e a concertação de estratégias entre os adultos. Mesmo não estando presente, a criança influencia os encontros entre os pais e os professores, pois as representações que estes possuem uns dos outros têm como fonte a própria criança.

Villas-Boas (2001) referindo-se às dificuldades sentidas por pais e professores na relação escola/família, considera que estas impõem uma alteração das mentalidades, para o que é necessária uma aproximação e um maior conhecimento mútuo que tenha em atenção o ponto de vista dos alunos.

Um relatório intitulado “Relatório dos questionários aos directores de escola e aos directores de turma/professores/educadores sobre relações escola – família” (2009) elaborado no âmbito do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência, em execução, do Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa refere como meios de comunicação mais utilizados por directores de turma, professores e educadores para comunicar com os encarregados de educação: o telefone da escola, as

mensagens orais transmitidas aos alunos e a caderneta/destacáveis. Quando questionados sobre a frequência com que conseguiam controlar a recepção da informação escrita pelos encarregados de educação, 62% dos inquiridos responderam que o conseguiam fazer sempre e 30% que o conseguiam muitas vezes. Porém, o aluno consegue por vezes escapar a este controlo por parte dos professores, como se pode verificar na investigação que apresentamos a seguir.

M. Carvalho (1991), num estudo que envolveu cinco escolas e alunos do 5º, 6º e 7º ano do distrito de Viseu, pretendeu demonstrar que o aluno controla o controlo que é exercido sobre si pelos adultos. O aluno do ensino básico movimenta-se entre duas instituições: a família e a escola, exercendo cada uma delas o seu controlo sobre ele. A caderneta escolar foi seleccionada como fonte de indicadores do controlo exercido por pais e professores. A análise dos dados, provenientes de conversas com os alunos, textos subordinados ao tema, questionários, textos livres motivados por diálogo prévio, demonstrou que a atitude de aceitação, ambivalência ou rejeição, face ao controlo varia com o decorrer do ano lectivo, com o nível de escolaridade, com a idade e com o sexo do aluno.

A autora concluiu que para fugir ao controlo, o aluno usa estratégias diversificadas, sobretudo defensivas, permitindo-lhe a sua posição, entre a escola e a família, gerir a comunicação entre as duas instituições, dado que possui amplo conhecimento dos contextos familiar e escolar – “ (...) o aluno controla o controlo na medida em que ele próprio consegue controlar a comunicação.” (M. Carvalho, 1991, p.195). A estratégia do esquecimento da caderneta, quando solicitada pelos professores para escapar ao controlo, foi a mais referida pelos jovens. O controlo da actividade escolar é controlado pelos alunos que recorrem à ocultação de factos e invenção de desculpas. Em casa, os alunos justificam o não cumprimento de tarefas solicitadas pelos pais com as actividades escolares e na escola justificam o não cumprimento de actividades escolares com tarefas desempenhadas em casa. Adiam o momento de mostrar aos pais os testes para que estes os assinem, ou falsificam assinaturas.

Conclui a autora que a rejeição ao controlo se acentua com a idade do aluno: os alunos mais velhos manifestam mais frequentemente reacções negativas às regras da escola. As raparigas aceitam melhor o controlo, os alunos oriundos de famílias com um nível de escolarização mais baixo têm mais liberdade, são menos controlados pela família e mais controlados pela escola. No entanto, indiferentemente do género, do nível

de escolaridade do aluno e do nível de escolarização das famílias, todos os alunos criam estratégias para controlar o controlo dos pais e/ou dos professores em certas situações (M. Carvalho, 1991).

Zenhas (2006) considera importante que os professores, e sobretudo os directores de turma, tenham presente que os alunos podem distorcer as mensagens que circulam entre a escola e a família, podendo, por outro lado, contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da comunicação. Assim, poder-se-á evitar a influência nefasta dos alunos na comunicação e incentivar a sua participação positiva promovendo actividades em que estes desejem a presença dos pais na escola ou que percebam que são o alvo de esforços, que tanto os pais, como os professores fazem para os apoiar no sentido de ultrapassarem as suas dificuldades.

Epstein (citada por Zenhas, 2006) defende que o aluno pode ter um papel positivo na dinamização da colaboração entre a escola e a família, considerando que as crianças têm um papel decisivo no sucesso de parcerias entre a escola, a família e a comunidade. Os alunos podem ser incentivados a utilizar novas formas de comunicação, em parcerias escola/família de sucesso, como por exemplo interagir com familiares para concretizar trabalhos de casa ou participar em reuniões com pais e professores.

Edwards e Alldred (2000) abordam a relação dos pais com a escola, tomando como ponto de partida as expectativas e experiências das crianças. Num estudo realizado em escolas do centro de Londres, dos subúrbios londrinos e do Sul de Inglaterra (Brighton) foram entrevistadas cerca de setenta crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, a frequentar do 6º ao 9º ano e com diferentes origens sociais, económicas e étnicas. As crianças foram entrevistadas sobre vários aspectos relativos ao envolvimento parental na sua educação. Com base nas respostas, as autoras elaboraram uma tipologia do envolvimento parental na educação das crianças, centrada nas próprias crianças e jovens.

As autoras vêem as crianças como agentes reflexivos no relacionamento escola/família, considerando que desempenham um papel activo, quer no sentido de encorajar/desencorajar, assegurar ou evitar o envolvimento parental na sua educação, em função dos seus próprios interesses. Salientam, no entanto, que o contexto proporciona oportunidades ou constrangimentos à acção da criança. O desejo das crianças acerca do envolvimento ou não envolvimento dos pais na sua educação pode

ser constringido pelos actores habitualmente mais visíveis nesta relação, a escola e a família.

A partir das entrevistas, as autoras estabeleceram uma tipologia com quatro categorias: crianças que contribuem activamente para o envolvimento parental, asseguram-se que os pais se envolvem na sua educação, encorajando-os a irem à escola participar em actividades ou falar com os professores; crianças passivas perante o envolvimento parental, só dependendo este envolvimento da escola e da família; crianças que activamente evitam o envolvimento parental, empenhando-se em destruir qualquer tentativa de envolvimento por parte da família e da escola, são autónomas, tomam as suas decisões, reduzem o conhecimento dos pais sobre a escola, filtrando sobretudo a comunicação escrita enviada pela escola aos pais; crianças passivas perante o não envolvimento parental na sua educação, consideram que os pais são o tipo de pessoas que não se envolvem e aceitam esta situação.

Salientam ainda as autoras que as crianças e os jovens podem negociar a sua actividade ou passividade no envolvimento parental de formas complexas. A mesma criança pode ter diferentes atitudes perante diferentes formas de envolvimento parental, facilitando algumas e dificultando outras. Por outro lado, diferenças de género, de classe, étnicas e de idade podem ter uma certa influência sobre a compreensão e atitude das crianças perante a relação escola/família. As raparigas têm um papel mais activo e suportam melhor o envolvimento dos pais (sobretudo das mães) na sua educação. O envolvimento parental é notório em casa, onde, sobretudo as raparigas, mas também alguns rapazes frequentemente contam espontaneamente o seu dia na escola e envolvem os pais na realização dos seus trabalhos de casa. As reuniões formais de pais com professores são bem aceites por crianças com um nível etário baixo, o mesmo não acontecendo com jovens do ensino secundário.

As implicações de pertença a uma classe social interagem com diferenças de género, étnicas e de idade. As crianças e jovens da classe média têm mais facilidade em promover o envolvimento parental na sua educação. Estas crianças aceitam melhor a aproximação da escola e da família facilitando o envolvimento parental na sua educação. No entanto, os jovens do ensino secundário desempenham um papel mais activo no sentido de desencorajarem o envolvimento dos pais na sua educação, mantendo a sua vida familiar separada da sua vida escolar. Nas classes trabalhadoras as

crianças e jovens têm um papel mais activo, sobretudo as raparigas, bloqueando o envolvimento parental na sua educação, assumindo uma posição autónoma, no sentido de resistir às incursões por parte da escola na vida familiar. As crianças e os jovens provenientes da classe trabalhadora e de minorias étnicas tornam-se mais activas modelando e tomando o controlo do envolvimento dos pais na sua educação (Edwards & Alldred, 2000).

Concluem as autoras que o papel desempenhado pelas crianças e pelos jovens deve ser tido em conta por políticos e profissionais quando se pretende intensificar o envolvimento parental na educação escolar. Algumas estratégias devem ser desenvolvidas no sentido de encorajar as crianças, tanto quanto os seus pais, a desencadear ou facilitarem o envolvimento dos últimos na sua vida escolar, inculcando-lhes a importância da relação escola/família para a sua educação (Edwards & Alldred, 2000).

Os vários estudos apresentados dão conta do papel desempenhado pelo aluno no envolvimento parental na sua educação escolar e na comunicação que ocorre entre a escola e a família. Como o adulto, a criança orienta as suas próprias estratégias, arrisca, constrói projectos, cria conflitos e alianças, discute, negocia e decide, demonstrando uma autonomia estratégica, embora nem sempre tendo noção do seu poder e não o usando sempre em proveito próprio (Perrenoud, 1994/1995).

2.2 O poder do aluno

Elias (1970/2008) considera que sempre que vários indivíduos se relacionam uns com os outros medem as suas forças até atingir um certo equilíbrio de poder que poderá ser estável ou instável. O poder “é uma característica estrutural das relações humanas – de *todas* as relações humanas” (Elias, 1970/2008, p.81), que são frequentemente multipolares, tal como o equilíbrio de poder. O equilíbrio de poder é uma ocorrência quotidiana, exemplificado pelo poder exercido não só pelos pais em relação à criança mas também da criança em relação aos pais, bastando para isto que estes atribuam valor à criança (Elias, 1970/2008).

Também Crozier e Friedberg (1977) encaram o poder como uma dimensão fundamental de toda a relação social. Consideram os autores que qualquer manifestação de poder implica sempre a possibilidade de um indivíduo ou grupo agir sobre outros

indivíduos ou grupos, salientando ainda que a acção de uma pessoa sobre outra implica uma relação entre as duas. Os autores definem poder como uma relação de força entre dois actores, onde um pode retirar mais vantagem do que o outro, mas onde nenhum deles fica totalmente desarmado perante o outro. O poder reside na margem de liberdade de que dispõe cada um dos actores envolvidos, na sua maior ou menor possibilidade de recusar aquilo que o outro lhe requer. Numa organização um actor nunca está completamente constrangido, mantendo sempre uma margem de liberdade e de negociação. Essa margem de liberdade significa fonte de incerteza para os outros actores e permite ao primeiro ter poder sobre estes. O poder do primeiro actor será tanto maior quanto mais importante for essa fonte de incerteza para os outros actores que vêem reduzido o seu próprio poder, na medida em que fica constrangida a sua capacidade de levarem por diante as suas estratégias. Cada actor esforça-se, por um lado, para constranger os outros membros da organização para satisfazer as suas próprias necessidades (estratégia ofensiva) e por outro, para fugir das restrições, protegendo sistematicamente a sua própria margem de liberdade e de manobra (estratégia defensiva).

Crozier e Friedberg (1977) atribuem uma das origens do poder nas organizações às incertezas que nascem do domínio da comunicação e das informações. Numa organização, um indivíduo necessita de informação proveniente de outros que ocupam outras posições. Um indivíduo tem poder sobre outro só pelo facto de ocupar um determinado lugar na transmissão da informação. A forma como a informação é transmitida (com maior ou menor rapidez, mais ou menos filtrada, mais ou menos transformada) influencia a capacidade de acção do receptor. Assim, podemos inferir que o poder do aluno na relação escola/família pode ter, pelo menos em parte, origem no papel que este desempenha na transmissão de informação.

A posição ocupada pelo aluno relativamente à escola e à família permite-nos observar que este se encontra entre dois grupos de pessoas (a família e o grupo de professores) com características diferentes e comunicando essencialmente através do aluno.

Burt (2004) apresenta a teoria dos *buracos estruturais* para explicar a utilização estratégica de uma rede social. Considera o autor que as pessoas tendem a relacionar-se com outras socialmente semelhantes a si próprias, de forma egocêntrica. Num grupo de

peças semelhantes (idade, educação, ocupação, experiência partilhada, etc.) estabelecem-se relações fortes onde domina a confiança. Num grupo com estas características, o aumento dos contactos aumenta a exposição à informação. No entanto, os contactos são redundantes se conduzem sempre às mesmas pessoas e à mesma informação. Numa arena competitiva e socialmente estruturada, dois grupos distintos constituem dois pólos, compostos por pessoas com ligações fortes entre si. Cada grupo é constituído por contactos redundantes. A ausência de ligação directa entre dois grupos resulta num buraco estrutural. Uma relação não redundante entre os dois grupos (ponte) permite transpor o buraco estrutural. Ambos os grupos estão ligados, tendencialmente por laços fracos, através de um actor central. Os laços fracos relacionam pessoas que se encontram nos dois grupos e são essenciais para a expansão da informação que circula nestes. O actor central, ligado a estes dois grupos, tem acesso a informação diversificada, proveniente de ambos, e é o primeiro a observar as necessidades de um grupo que poderiam ser satisfeitas pelo outro. Tem, assim, oportunidade de coordenar as actividades dos dois grupos e consegue benefícios de rede em termos de informação e de controlo, aproveitando a sua posição de intermediário na estrutura social.

Considerando que a família, a escola e os alunos formam uma rede social, é possível aplicar a teoria exposta. Os pais e os professores constituem dois grupos com características diferentes. Essas diferenças podem ser mais ou menos acentuadas, dependendo do maior ou menor afastamento dos pais relativamente à cultura escolar. Os dois grupos estão ligados pelo aluno, agindo este como o intermediário que conhece ambos os grupos, constituindo o canal de informação entre eles. Pode, assim, ter acesso à informação proveniente dos professores antes dos pais, bem como aceder à informação proveniente da família antes dos professores. Para além de aceder à informação, a posição do aluno na rede permite-lhe o seu uso e o seu controlo, podendo tomar decisões no sentido de a alterar ou ocultar antes de a fazer chegar a cada um dos grupos. A posição do aluno nesta estrutura é-lhe vantajosa, podendo, no entanto, prejudicar a relação de confiança entre os dois grupos.

Assim, podemos inferir como hipótese orientadora geral que:

- O poder do aluno na relação escola/família depende das oportunidades que lhe permitem agir sobre a comunicação, que resultam da posição por ele ocupada.

A posição do aluno possibilita que grande parte da informação trocada entre pais e professores passe por ele, o que lhe permite controlar a comunicação que se desenvolve, dependendo o seu poder da maior ou menor resistência que lhe é imposta pelos outros actores: os pais e os professores. No entanto, a resistência imposta, ainda que possa constranger, não anulará o poder do aluno, pois a sua posição dar-lhe-á oportunidade de interferir na comunicação estabelecida entre a escola e a família, permitindo-lhe fazer as suas opções.

Mesmo que a escola e a família sejam as grandes detentoras do poder na relação que desenvolvem entre si, o aluno não está destituído, ele próprio, de poder, que resulta do papel que representa dada a sua posição na configuração de relações entre a escola e a família. Por outro lado, o papel de mediação do aluno será tanto maior quanto maior o buraco estrutural entre os dois pólos entre os quais faz a ponte, o que conduz à hipótese específica:

- *Quanto maior a distância entre a escola e a família, maior o poder do aluno.*

Ou seja, quanto mais escasso for o conhecimento que os dois grupos de adultos intervenientes na relação escola/família possuem um do outro, quanto mais fraca a partilha de informação, quanto maior a prevalência da comunicação mediada pelo aluno sobre a comunicação directa e quanto maior for a ausência de estratégias comuns entre a família e a escola, maior poder derivará para o aluno do facto de ser chamado a fazer a ponte entre estes dois pólos.

O aluno pode gerir o seu poder desenvolvendo estratégias que afastem ou aproximem os dois grupos, de acordo com os seus próprios objectivos, não conseguindo os professores e/ou os pais controlar completamente esta margem de liberdade de acção que os jovens possuem.

Ainda que o aluno surja como um importante actor nas relações que se estabelecem entre a escola e a família, compreendem-se mal os factores que fazem variar a actuação dos jovens e condicionam o poder que estes têm em relação aos outros intervenientes: a escola e a família. É sobre esta última questão, e mais especificamente sobre o poder derivado da sua situação de intermediário, que este trabalho versará.

3. Metodologia

Neste capítulo apresentaremos as opções metodológicas, tendo presentes a pergunta de investigação e o enquadramento teórico da problemática:

- Que efeitos de poder resultam do papel de intermediação desempenhado pelos alunos, a frequentar o 3º ciclo do ensino básico, na relação escola/família?

Tendo em conta o tempo disponível para esta investigação, e após alguns contactos exploratórios, optámos por estudar o papel do aluno na relação escola/família no contexto de uma escola e na perspectiva dos directores de turma, dada a importância que estes intervenientes têm nas relações estabelecidas entre a escola e as famílias. Assim, a pergunta inicial de investigação foi especificada como:

- *Que percepções possuem os directores de turma dos efeitos de poder que resultam do papel de intermediação desempenhado pelos alunos, a frequentar o 3º ciclo do ensino básico, na relação escola/família?*

Na comunidade escolar a direcção de turma ocupa uma posição de interface entre alunos, professores e encarregados de educação, podendo o director de turma ser o elo que possibilite: aproximar a escola da comunidade, envolvendo cada vez mais os encarregados de educação na vida escolar; promover a convergência de atitudes, indispensável ao sucesso dos alunos, dinamizando para isso a equipa pedagógica; facilitar o desenvolvimento global da personalidade dos alunos (Diogo, 1998). Considerámos, assim, os directores de turma testemunhas privilegiadas, adoptando a definição de Quivy (1988/1992) “trata-se de pessoas que, pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema.” (p.69).

Para a tomada de decisão relativamente às opções metodológicas tivemos ainda em conta os objectivos que passaremos a enunciar, aos quais juntámos algumas interrogações que guiaram todo o trabalho:

- Compreender em que medida as directrizes, relativamente à comunicação escola/família, apresentadas pelos órgãos de direcção da escola em conselho de directores de turma condicionam a proximidade entre a escola e as famílias.

- Que estratégias utiliza a escola para trazer até si os encarregados de educação?

- Que meios são utilizados no contacto, formal e informal, entre os directores de turma e os encarregados de educação?
- Qual a participação dos encarregados de educação nas actividades escolares?
- Que conteúdos são privilegiados na comunicação entre os encarregados de educação e os directores de turma?
 - Compreender a forma como circula a informação entre a escola e a família.
- Em que medida os adultos (professores/pais) recorrem (formal e informalmente) aos alunos para comunicar entre si?
- Em que medida os alunos são, para a família, a fonte de informação sobre o que se passa na escola?
- Em que medida os alunos são, para a escola, a fonte de informação sobre a família?
 - Compreender os ganhos de poder, para o aluno, em consequência da sua posição na relação;
 - Como utiliza o aluno a informação a que tem acesso em virtude da posição que ocupa na relação escola/família?
 - Compreender a influência do contexto socioeconómico e cultural das famílias no poder dos adolescentes.

3.1 Opções metodológicas

Dada a escassez de conhecimento sistematizado sobre o objecto de estudo, apresentamos um trabalho de cariz exploratório e descritivo, que justifica uma metodologia qualitativa, centrada na análise de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas a directores de turma, do terceiro ciclo, de uma escola básica do concelho de Oeiras. Assim, o objectivo do estudo não é testar as hipóteses enunciadas, mas usá-las para orientar uma exploração sistemática que permita aferir o seu valor heurístico e sugerir pistas para futuras investigações em seu torno.

Para Bardin (1977/2008), “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta” (p.31) pelo que adoptámos esta

metodologia para tratar as entrevistas. Foi realizada uma análise temática que, ainda segundo Bardin (1977/2008), “consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.” (p. 131).

A informação resultante das entrevistas foi organizada em três categorias: afastamento entre a família e a escola; proximidade entre a família e a escola; controlo da comunicação por parte do aluno (anexo I).

3.2 Os participantes

Foram entrevistados todos os directores de turma do terceiro ciclo de uma escola básica do concelho de Oeiras. Foi ainda entrevistada a coordenadora dos directores de turma. Os entrevistados distribuem-se por ano lectivo da seguinte forma: três do sétimo ano, dois do oitavo, dois do nono e um de uma turma de Currículos de Educação e Formação (CEF). Apenas um dos directores de turma é do sexo masculino. Apresentam idades compreendidas entre os vinte e oito e os quarenta e cinco anos, à excepção da coordenadora dos directores de turma, que tem cinquenta e cinco. Relativamente ao tempo de serviço como docentes, quatro têm cinco ou menos anos de serviço, estando os restantes há mais de dezoito anos no exercício da profissão. Três dos directores de turma têm este ano a sua primeira experiência neste cargo, uma directora de turma desempenha o cargo há dois anos e os restantes têm catorze ou mais anos de experiência. São provenientes de diferentes grupos de recrutamento, e em termos de habilitações académicas todos têm licenciatura e dois possuem mestrado. Relativamente à situação na profissão, quatro são professores contratados, fazendo os restantes parte do quadro do agrupamento, como professores de nomeação definitiva (Anexo II). Estamos desta forma em presença de um grupo heterogéneo de professores, com diferenças ao nível da formação científica, da situação perante a profissão, da experiência profissional e do grupo etário, o que permitiu obter um leque de percepções rico em diversidade.

3.3 Instrumentos e procedimentos da recolha de dados

As entrevistas semi-estruturadas foram o principal instrumento de recolha de informação, cujo guião continha um conjunto de questões previamente definidas em função do enquadramento teórico e das perguntas e hipóteses de investigação. Também três entrevistas exploratórias, realizadas a directores de turma de uma outra escola durante a fase de elaboração do plano de investigação, nos serviram de orientação para

estas entrevistas. As perguntas não foram colocadas obedecendo a uma ordem fixa mas antes respeitando a lógica do discurso do entrevistado. Por vezes surgiram questões que não estavam previstas e que resultaram do conteúdo inesperado de uma resposta, ou da necessidade de clarificação de um assunto ou de recondução do entrevistado para a temática. A aplicação de um guião semi-directivo focou os entrevistados nos objectivos da investigação, mas não os impediu de apresentarem livremente a sua perspectiva sobre os temas propostos nem de desenvolverem temas associados.

A primeira parte do guião teve como objectivo caracterizar os directores de turma; na segunda parte abordou-se o conhecimento recíproco escola/família; depois a comunicação escola/família e finalmente o papel do aluno na comunicação.

As entrevistas decorreram na escola, entre Dezembro de 2009 e Maio de 2010, tendo os entrevistados sido contactados por telefone ou por e-mail, com vista à marcação das mesmas. Os contactos foram disponibilizados pela coordenadora dos directores de turma e os entrevistados foram informados que as entrevistas se destinavam a uma investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado. Todos mostraram grande disponibilidade para participar e autorizaram a gravação das entrevistas, cuja duração variou entre os 30 e os 60 minutos, tendo a maioria ultrapassado os 50 minutos.

Nas entrevistas surgiram referências a documentos entregues aos pais e aos alunos com informações sobre a escola e ainda a documentos com orientações, dirigidas aos directores de turma, para as reuniões de encarregados de educação. Na sequência, estes documentos foram cedidos pela escola para análise.

3.4 Tratamento dos dados

As entrevistas foram transcritas integralmente a partir das gravações (anexo III). A informação nelas contida foi organizada em categorias, procedendo-se a uma análise de conteúdo temática. Realizou-se desta forma uma análise horizontal que nos permitiu comparar as várias entrevistas. A par desta análise realizámos uma leitura vertical de cada entrevista, o que nos possibilitou detectar algumas contradições nos discursos.

3.4.1 Análise de conteúdo

As categorias gerais, estabelecidas em função do enquadramento teórico do problema e das hipóteses de trabalho propostas, o que implicou uma definição dos

conceitos de distância escola/família e poder do aluno, foram desenvolvidas e especificadas a partir do próprio conteúdo das entrevistas.

Procurámos, a partir do conteúdo das entrevistas, inferir indicadores da percepção dos directores de turma sobre o afastamento ou a proximidade entre a escola e a família. Quanto ao poder do aluno na relação escola/família, este traduz-se pela percepção do controlo que este actor tem sobre a comunicação. Para o conceito de distância (variável) escola/família definiram-se dois valores polares cujos indicadores-tipo estão sintetizados nas duas primeiras categorias; ao conceito poder do aluno associa-se a última categoria descritiva, do que resulta a grelha de análise das entrevistas que consta do quadro 1.

Quadro 1 - Grelha de análise das entrevistas aos directores de turma do 3º ciclo

CATEGORIA I	Afastamento entre a família e a escola
1.1 Baixa frequência de contactos directos 1.1.1 Motivos de ausência dos encarregados de educação da escola 1.2 As famílias: características, organização e relações 1.3 Papéis do aluno na família 1.4 Falta de diálogo sobre a escola e fraco envolvimento dos encarregados de educação nas actividades escolares do aluno em casa 1.5 Fraco domínio da Língua Portuguesa por parte dos encarregados de educação 1.6 Baixa escolaridade dos encarregados de educação	
CATEGORIA II	Proximidade entre a família e a escola
2.1 Elevada frequência de contactos directos escola/família 2.2 Conteúdos abordados nas reuniões entre encarregado de educação e director de turma 2.2.1 Colectivas 2.2.2 Individuais 2.3 Estratégias comuns entre directores de turma e encarregados de educação 2.4 Estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola	
CATEGORIA III	Controlo da comunicação por parte do aluno
3.1 Situações em que o aluno tem acesso à informação 3.2 Situações em que o aluno dificulta a comunicação – omite informação 3.3 Situações em que o aluno dificulta a comunicação – altera informação 3.4 Situações em que o aluno dificulta a comunicação – retarda informação 3.5 Situações em que o aluno facilita a comunicação 3.6 Estratégias do DT perante a influência do aluno sobre a comunicação 3.6.1 Estratégias de defesa 3.6.2 Estratégias de aproveitamento	

A entrevista da coordenadora dos directores de turma foi alvo de um tratamento diferenciado, pois a sua direcção de turma não é do terceiro ciclo. As suas percepções enquanto directora de turma, que surgiram na entrevista, não foram consideradas na apresentação dos resultados. Por considerarmos que esta entrevistada possui conhecimento privilegiado sobre a dinâmica do trabalho dos directores de turma, sobre dificuldades que se colocam em particular nesta escola, no relacionamento com as famílias, fruto da sua experiência de acompanhamento e enquadramento dos outros directores de turma, apresentamos a sua perspectiva quando permite clarificar as orientações de enquadramento que podem condicionar o trabalho dos directores de turma ou a comunicação que se estabelece entre a escola e as famílias.

Procederemos agora a algumas considerações sobre cada uma das dimensões e temas nelas incluídos, procurando clarificar o seu significado e a sua pertinência.

a) Afastamento entre a família e a escola

Na primeira categoria – afastamento entre a família e a escola – o primeiro tema agrega as menções à baixa frequência de contactos directos entre os actores adultos da relação escola/família, que poderá dificultar o conhecimento mútuo. Entendemos por contactos directos os encontros entre director de turma e encarregados de educação, seja em reuniões colectivas, em encontros individuais ou em actividades escolares em que se envolvam os encarregados de educação e que exijam a sua presença na escola. Fizemos ainda o levantamento dos motivos que, no entender dos entrevistados, dificultam ou impedem os encarregados de educação de ir à escola, seja para participar em reuniões com o director de turma ou em actividades da escola.

O segundo tema – as famílias: características, organização e relações – agrega as caracterizações das famílias na óptica dos directores de turma, a importância que estes atribuem à sua estrutura e ao seu funcionamento.

O terceiro tema – papéis do aluno na família – agrega as descrições de tarefas executadas pelos alunos por solicitação da família.

No quarto tema – falta de diálogo sobre a escola e fraco envolvimento dos encarregados de educação em actividades escolares em casa – exploram-se as menções a um baixo envolvimento dos encarregados de educação em actividades escolares que não supõem o contacto directo com os professores. O envolvimento dos encarregados

de educação em actividades escolares realizadas em casa supõe a supervisão da realização de trabalhos de casa ou do estudo, bem como a participação em actividades, propostas aos alunos pelos professores, para realizar em casa em conjunto com o encarregado de educação. Por diálogo sobre a escola, entende-se as conversas mantidas entre o aluno e a família sobre o dia escolar do primeiro: actividades desenvolvidas na escola, acontecimentos significativos, planificação do trabalho escolar a realizar em casa. Assim, este tema agrega as referências nos discursos dos entrevistados à ausência ou escassez do envolvimento dos encarregados de educação nessas actividades.

O fraco domínio da Língua Portuguesa por parte dos encarregados de educação é o quinto tema desta categoria e tem origem no contexto da investigação, uma escola com população de origem imigrante, agregando as referências dos entrevistados ao fraco domínio da língua como factor de dificuldades de comunicação, entre os directores de turma e os encarregados de educação, afastando os dois grupos.

Também a baixa escolaridade dos encarregados de educação poderá dificultar a comunicação entre estes e a escola. O facto de terem frequentado por pouco tempo a escola e uma escola diferente da actual, poderá dificultar a compreensão da cultura escolar, da linguagem dos professores, do próprio funcionamento da instituição. O sexto tema desta categoria de análise agrega as referências dos entrevistados a esta característica dos encarregados de educação, quando identificada como factor de distanciamento entre os dois grupos, bem como a imagem que a família possui dos adolescentes em função da escolaridade destes.

b) Proximidade entre a família e a escola

Na segunda categoria – proximidade entre a família e a escola – o primeiro tema agrega as referências à existência de contactos directos entre a família e a escola, com frequência considerada pelo menos adequada pelos entrevistados. No segundo tema, foram considerados os conteúdos abordados nas reuniões entre os encarregados de educação e o director de turma. Este tema dividiu-se em dois subtemas, segundo a natureza das reuniões. No caso de reuniões colectivas, os tópicos retidos versam sobre até que ponto os conteúdos abordados permitem às famílias conhecer melhor a escola. Sobre as reuniões individuais, versam em que medida os conteúdos abordados permitem ao director de turma conhecer as famílias e os alunos no contexto escolar e aos

encarregados de educação obterem informação sobre a escola e sobre o aluno no contexto escolar.

O terceiro tema agrega as referências ao desenvolvimento de estratégias comuns entre directores de turma e encarregados de educação, como factor de aproximação e coordenação entre os grupos dos adultos, com linhas de actuação convergentes na educação do aluno.

No quarto tema desta categoria – estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola – incluem-se as referências a estratégias desenvolvidas, seja a nível individual pelo director de turma ou pela escola visando aproximar os encarregados de educação da escola. Estas estratégias podem visar uma aproximação física – aumentar as deslocações dos encarregados de educação à escola – uma aproximação ao trabalho desenvolvido pelos alunos e pela escola, ou uma intensificação da comunicação.

c) Controlo da comunicação por parte do aluno

O primeiro tema desta categoria – situações em que o aluno tem acesso à informação – agrega as situações identificadas pelos entrevistados em que a informação é acessível ao aluno e em que a comunicação se faz através dele, sem no entanto exprimirem uma percepção clara da utilização que o aluno faz dessa informação.

Os três temas seguintes agregam os tipos de situações identificadas pelos entrevistados, em que o aluno, tendo acesso à informação, age sobre ela, dificultando a comunicação, omitindo ou alterando informação, ou ainda retardando a sua chegada.

O quinto tema desta categoria – situações em que o aluno facilita a comunicação – agrupa as referências à acção do aluno como facilitador da comunicação entre a escola e a família, seja colaborando por solicitação de um dos grupos de adultos, seja agindo espontaneamente no sentido de promover a comunicação entre o Director de Turma e a família.

O sexto tema, que fecha esta categoria, acolhe as referências às estratégias do Director de Turma, de defesa, no caso de perceber o aluno como uma barreira à comunicação, ou de aproveitamento do papel de facilitador do aluno na comunicação com a família.

4. O contexto da investigação

4.1 A população escolar

A Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância onde decorreu a investigação é sede de um agrupamento vertical de escolas do concelho de Oeiras, do qual fazem ainda parte uma Escola Básica do 1º ciclo com Jardim-de-Infância e um Jardim-de-Infância. O agrupamento integra o segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2).

De acordo com o Projecto Educativo¹ elaborado para o triénio 2008/2011, a escola localiza-se numa área que foi alvo de um processo de realojamento de população proveniente de bairros degradados². O agrupamento serve uma população escolar que o projecto educativo caracteriza como de origens africana, cigana e caucasiana, e maioritariamente de classes sociais desfavorecidas. Os alunos de origem africana, mesmo os já nascidos em Portugal, falam entre si crioulo. O Relatório de Escola – Avaliação Externa das Escolas, da autoria da Delegação Regional de Lisboa da Inspeção Geral da Educação do Ministério da Educação, datado de Fevereiro de 2009, refere que no agrupamento os alunos de nacionalidade portuguesa são maioritariamente de ascendência cabo-verdiana. Dos alunos que frequentaram o terceiro ciclo no ano lectivo 2009/10, 77% têm ascendência africana.

No ano lectivo 2009/2010, o agrupamento servia 722 alunos distribuídos por 37 turmas: seis do pré-escolar, quinze do primeiro ciclo, oito do segundo e oito do terceiro ciclo. 22 por cento das turmas e 21 por cento dos alunos frequentam o terceiro ciclo do Ensino Básico, como se pode observar na figura 1³ e na figura 2⁴.

¹ Consultado em 14 de Novembro de 2009 na página Web do agrupamento.

² A construção dos vários núcleos de realojamento decorreu entre 1989 e 1995 (M. Marques, Santos, Araújo, & Nóbrega, 2001).

³ Gráfico elaborado por nós a partir de dados cedidos pela escola.

⁴ Idem.

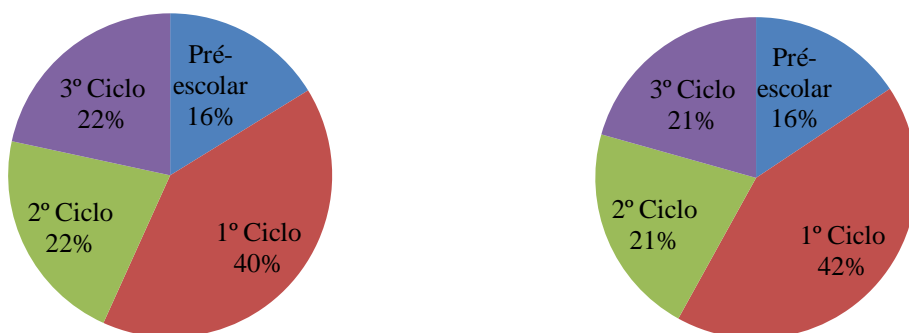


Figura 1 - Turmas por ciclo no agrupamento - 2009/10 **Figura 2 - Alunos por ciclo no agrupamento - 2009/10**

No terceiro ciclo, o sétimo ano é o que apresenta maior percentagem de alunos, diminuindo esta à medida que se avança ao longo do ciclo como é visível na figura 3⁵.

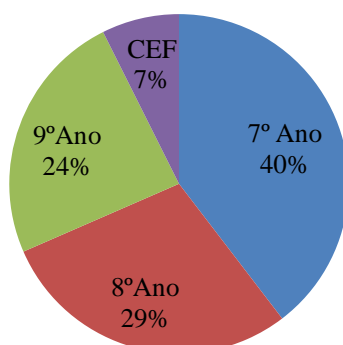


Figura 3 - Alunos do 3º ciclo por ano de escolaridade - 2009/10

Os alunos do terceiro ciclo distribuem-se por três turmas de sétimo ano, duas de oitavo, duas de nono e uma de CEF. As turmas são constituídas por pequenos grupos de alunos, entre 17 e 22, excepto a turma de CEF que apresenta apenas 11 alunos, como se pode ver na figura 4⁶.

⁵ Gráfico elaborado por nós a partir de dados cedidos pela escola.

⁶ Idem.



Figura 4 - Alunos por turma no 3º ciclo - 2009/10

4.2 Caracterização socioeconómica das famílias

Relativamente à caracterização socioprofissional da população parental do agrupamento, apresentada no Projecto Educativo (2008/2011) e elaborada com base na Classificação Nacional de Profissões do Instituto de Emprego e Formação Profissional (CNP - versão 1994, revisão de 2001), verificámos que no ano lectivo 2008/2009 cerca de 20 por cento dos pais (pai e mãe) se encontravam na situação de não activos – domésticas, reformados, pensionistas, desempregados. Os grupos socioprofissionais mais frequentemente ocupados pelos pais são os seguintes: trabalhadores não qualificados (26,5%); operários, artífices e trabalhadores similares (18,8%); pessoal dos serviços e vendedores (15%).

A Acção Social Escolar é um indicador das condições económicas das famílias, uma vez que apoia alunos cujo rendimento do agregado familiar é baixo. As percentagens de alunos que beneficiam deste subsídio são muito elevadas, apresentando o terceiro ciclo a percentagem mais elevada como é visível na figura 5⁷.

⁷ Gráfico elaborado por nós a partir de dados disponíveis no Projecto Educativo do Agrupamento – 2008/2011.

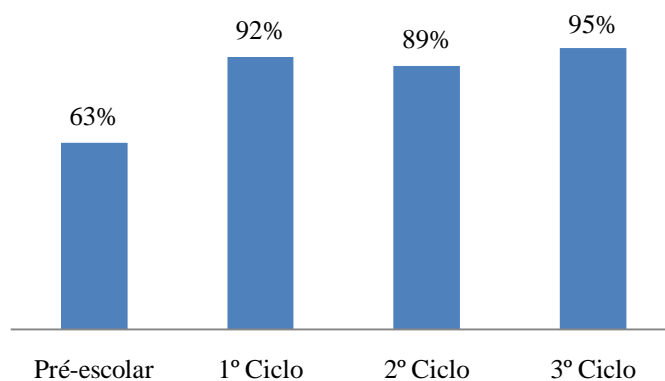


Figura 5 - Percentagem de alunos apoiados pela Acção Social Escolar

4.3 Habilitações académicas dos pais

Quanto às habilitações académicas dos pais dos alunos do terceiro ciclo, para os quais se conhece o nível de formação, verificamos que as habilitações da maioria não ia além do primeiro ciclo do Ensino Básico, salientamos a elevada percentagem de pais sem habilitações escolares (15%) e a ausência de pais, daqueles que se conhece a formação, com habilitações académicas no Ensino Superior, como se pode observar na figura 6⁸.

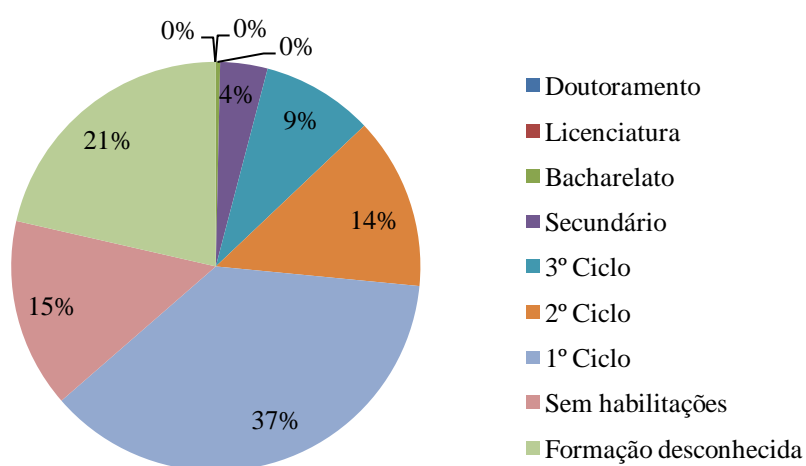


Figura 6 - Habilitações académicas dos pais

⁸ Gráfico elaborado por nós a partir de dados disponíveis no Projecto Educativo do Agrupamento - 2008/2011.

4.4 Contexto social e desempenho da instituição escolar

A escola onde se realizou a pesquisa insere-se assim numa área onde predomina população economicamente carenciada, com baixa escolaridade, imigrante, proveniente sobretudo de Cabo Verde. Alguma desta população foi deslocada de áreas degradadas e aqui realojada.

Um estudo realizado no concelho de Oeiras (M. Marques & Martins, 2005) baseou-se na aplicação de um inquérito a jovens de origem imigrante, com idades compreendidas entre os catorze e os vinte e quatro anos a frequentar do nono ao décimo segundo ano. Das conclusões desta investigação, destacam-se algumas que se revelam pertinentes para o presente trabalho. A vivência directa do fenómeno da imigração não é um factor adverso para os jovens em termos escolares, revelando os filhos de imigrantes já nascidos em Portugal mais problemas. Os problemas que se observam a nível escolar e de acesso à *sociedade da informação e do conhecimento* são associados à exclusão social. A escola é apontada como incapaz de esbater as diferenças socioeconómicas, o que pode conduzir ao agravamento e à reprodução das mesmas. Concluem também as autoras que o domínio pelos alunos de duas línguas, a portuguesa e a do país de origem da família, não impede o bom desempenho em ambas, e não prejudica a aprendizagem da língua utilizada na escola – o português. Salientam ainda que a população imigrante não pode ser considerada como um todo indiferenciado, relativamente ao sucesso escolar e ao acesso à *sociedade da informação e do conhecimento*.

4.5 Oferta educativa da escola

A escola oferece quatro níveis de ensino: o pré-escolar, o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos do Ensino Básico. Coloca ainda à disposição da comunidade cursos de língua portuguesa para estrangeiros que permitem a aquisição dos conhecimentos necessários à realização do exame para a obtenção da cidadania, ou a melhoria da proficiência para indivíduos provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa (Projecto Educativo – 2008/2011).

5. Apresentação dos resultados

Apresentamos agora os resultados da análise de conteúdo das entrevistas aos directores de turma por categoria e por tema.

5.1 Afastamento entre a família e a escola

5.1.1 Baixa frequência de contactos directos

Dos oito directores de turma entrevistados, só dois referiram que a frequência de encarregados de educação nas reuniões é baixa; um dos directores de turma hesitou referindo que os pais vêm a uma reunião, mas não a outra; os restantes mostraram-se satisfeitos e consideram que a frequência de encarregados de educação é razoável, ou mesmo boa, como se pode verificar adiante no tema 5.2.1 (contactos directos escola/família).

Já relativamente a contactos directos, que passam pela participação dos encarregados de educação em actividades na escola, só dois directores de turma referiram actividades específicas abertas aos encarregados de educação, e mesmo estes para salientar a ausência dos pais:

Ainda o ano passado quando foi os Jogos Olímpicos fizemos aqui uma brincadeira, uma simulação da cerimónia inaugural, com discursos e não sei quê, os encarregados de educação foram convidados a vir. [*P: E participaram?*] Talvez uns seis ou sete. (DT8)

Os restantes directores de turma disseram apenas que os pais não participam, ou que não é fácil, ou não é habitual a sua participação.

A Coordenadora dos Directores de Turma considera que, na escola, a frequência de encarregados de educação nas reuniões colectivas é baixa, quanto às reuniões individuais os encarregados de educação só comparecem quando o director de turma solicita a sua presença. As actividades que envolvam a presença dos encarregados de educação na escola são esporádicas.

5.1.2 Ausência dos encarregados de educação da escola

Todos os directores de turma apontaram motivos que afastam os encarregados de educação da escola. Seis referiram problemas relacionados com os horários de trabalho e três referiram o receio dos pais de ouvirem queixas acerca dos filhos. Depois surgiram outros motivos menos consensuais: não terem o hábito de ir à escola, o medo de não

compreenderem o professor, a área de residência do encarregado de educação ser distante da escola, o seu desinteresse pelos filhos e pela escola e o facto de terem outras prioridades:

Os factores que eu aponto são os seguintes: horário laboral muito sobrecarregado em 1º lugar; o outro aspecto, o medo, o receio, o chegar à escola e ouvir coisas menos boas dos seus filhos, que às vezes acontece, depois também o receio de não conseguir perceber, que há pais ainda e mães analfabetas, de não conseguir perceber a mensagem que o professor está a passar, basicamente...essencialmente... (DT3 quando questionada sobre factores que podem afastar os pais que não comparecem na escola.)

Às vezes não vêm porque não estão a morar... acabam por ser os encarregados de educação oficialmente, são eles que assinam toda a documentação, mas a área de residência do encarregado de educação acaba por não ser a área de residência do aluno. (DT4)

É um desinteresse generalizado pelos filhos, pelo que afecta os filhos, pela escola (...) (DT7 quando questionada sobre factores que justifiquem o afastamento dos encarregados de educação das reuniões)

(...) acabam por ter outras prioridades e ainda não perceberam que o estar presente na educação dos filhos tem que ser uma prioridade. (DT8)

5.1.3 As famílias: características, organização e relações

Ao longo das entrevistas todos os directores de turma se referiram às características das famílias, frequentemente para justificarem situações problemáticas. Referiram-se à grande dimensão da família, ao pouco tempo que pais e filhos partilham, fruto das muitas horas de trabalho dos primeiros e mencionaram ainda o predomínio da figura materna na educação das crianças. Estas, por sua vez, estão muito entregues a si próprias, tomando os irmãos mais velhos conta dos mais novos. A descrição de DT7 apresenta-se como uma súmula das várias entrevistas:

Outro factor que também vai perturbar este normal funcionamento da comunicação é o facto de serem muitos filhos, são famílias muito numerosas, às vezes não são filhos são simplesmente 15 pessoas a viverem numa casa [P: *São famílias alargadas...?*] bastante, são os pais, sobrinhos, filhos, netos ou seja, têm normalmente uma figura materna, uma avó, uma mãe, uma tia, que acolhe miúdos, sobrinhos, a que chamam sobrinhos, que às vezes nem são sobrinhos, são filhos de vizinhos, pronto, vários miúdos da mesma idade, então torna-se um bocadinho difícil para estes pais, ou para estas figuras, para estes encarregados de educação por assim dizer, assim é melhor, estes encarregados de educação, com tantas crianças e a trabalhar bastante, às vezes dois empregos como eu já referi, dar conta de tudo e às vezes passam as informações mais importantes, passam, só sabem que os miúdos andam na escola, qual é a escola, e que todos os dias têm que vir

para a escola, não sabem horários não sabem a nível de refeições, têm conhecimento do SASE porque é o que lhe toca e pronto. (DT7)

5.1.4 Papéis do aluno na família

Apenas DT2 não menciona tarefas que os alunos têm que desempenhar em casa relacionadas com os cuidados prestados a irmãos mais novos, participação na confecção da alimentação dos próprios ou da família, trabalhos domésticos:

(...) há miúdos que têm vidas duras, há miúdos, há miúdas que têm que fazer as compras, o almoço, o jantar, a logística da casa. Não é fácil e nós sabemos isso, e são miúdas de 13, 14 anos, depois há outros que têm irmãos mais novos, têm sempre de tratar deles, trazê-los à escola, levá-los à escola, por outro lado, depois também há famílias equilibradas que tentam dar o apoio e ter uma vida normalíssima. (DT3 quando questionada sobre papéis desempenhados pelos alunos em família.)

(...) estes miúdos são muito autónomos em certas coisas, têm que ser, eles têm que ser adultos à força em algumas situações. (DT5)

Estes miúdos normalmente são os responsáveis pelos mais pequenos e mais pequenos, digo a partir dos dois anos de idade. São quem os vai levar às creches às escolas, muitos dos meus alunos fazem inclusive refeições, jantares e dão o jantar aos irmãos mais novos, arrumam a casa. E os pais chegam por volta das dez, onze da noite do emprego, do trabalho suponho eu, portanto os miúdos são muito responsabilizados de tarefas domésticas assim, relativamente a tarefas domésticas e com os mais pequenos, levá-los e ir buscá-los à escola, basicamente. (DT7)

5.1.5 Falta de diálogo sobre a escola e fraco envolvimento dos encarregados de educação em actividades escolares em casa

Só uma directora de turma foi de opinião que os alunos conversam em casa sobre a escola. No entanto, os exemplos dados pela professora referem-se sempre a admoestações dos pais, na sequência de informação negativa proveniente da escola:

É assim, nalgumas situações conversam. Porque quando eu no outro dia, a seguir à reunião, ou que envie cartas ou assim: «A s'tora tinha alguma coisa que ir falar com a minha mãe? Ela já me chateou a cabeça». Eu aí tenho a certeza... (DT5)

Às vezes um caso ou outro por medinho, não dizem, mas sim, conversam e eu tenho perfeita noção disso porque: «A s'tora não tem nada mais que fazer do que andar a telefonar para casa». Portanto... Eu sei logo que aquilo houve ali uma chamada de atenção. (DT5)

Os outros directores de turma disseram que estas conversas ou não acontecem ou acontecem muito raramente, porque os pais não perguntam, porque os filhos não contam:

Os alunos não transmitem muitas informações aos pais, aos encarregados de educação, e nem os pais tentam saber muito mais para além disso. (DT7)

Relativamente ao envolvimento dos pais em actividades escolares a desenvolver em casa, só duas directoras de turma referem actividades realizadas com a colaboração dos pais sem referirem insucesso, e mesmo assim uma delas faz a seguinte ressalva:

Sem dúvida, agora também lhe posso dizer que isto aqui também não é o tipo de escola como eu já tive noutras escolas que se via mesmo que havia ali dedinho do pai a fazer o trabalho, isso não, isto aqui por muito ou pouco mérito que tenha, o trabalho é de safra deles, isso aí... (DT5)

Duas directoras de turma dão exemplos de actividades por elas propostas aos alunos, mas sem sucesso:

Não, porque... Tentei, não tive nenhum sucesso. Não como directora de turma mas como professora, que eles trouxessem umas histórias, uns contos tradicionais falados, história da avó... não, não tive sucesso. (DT1)

Já tentei umas entrevistas, mas em Formação Cívica, para terem conhecimento das várias profissões, para entrevistarem os pais e tentarem saber, não foi muito bem sucedida, não teve muito boa receptividade. (DT7)

Os restantes directores de turma não propõem estas actividades ou dizem fazê-lo raramente. Os directores de turma que apontam motivos para o insucesso destas actividades referem a falta de tempo dos pais, que ajudam pouco os alunos.

Na perspectiva da coordenadora dos directores de turma, há pouco diálogo sobre a escola entre pais e filhos e fraco envolvimento dos pais nestas actividades. Esta entrevistada considerou esta forma de envolvimento dos pais, a acontecer, um motivo de aproximação entre a escola e a família:

Se eles de facto falassem com os pais e se os pais se envolvessem nestes trabalhos eu acho que era um motivo de aproximação. Podia ser que houvesse uma maior proximidade entre a família e a escola, mas há um divórcio mesmo, há mesmo um divórcio, uma coisa cultural muito difícil... (CDT)

5.1.6 Fraco domínio da língua portuguesa por parte dos encarregados de educação

Só um director de turma não faz referência a dificuldades de comunicação decorrentes do fraco domínio da língua portuguesa por parte dos encarregados de educação, os restantes associam os problemas na comunicação a dificuldades linguísticas:

A língua também é algo muito complicado de ultrapassar porque o crioulo é complicado de entender para quem não o entende simplesmente (...) deviam ter aprendido um pouco mais [a língua portuguesa], não há esse esforço do encarregado de educação para tentar comunicar e para se fazer entender e para eu também me fazer entender, porque as minhas reuniões demoram muito até eu me conseguir fazer entender e entender também. (DT6)

Uma das directoras de turma associa directamente o fraco domínio da língua portuguesa ao poder de selecção da informação que os alunos detêm entre a escola e os pais:

Então muitos deles falam apenas crioulo e não falam português e logo aí os miúdos tentam aproveitar-se um bocadinho dessa situação para chegar a informação apenas que eles querem, ok? (DT7).

Os restantes directores de turma revelam preocupação com os problemas de comunicação que resultam desta dificuldade, acrescentando que também os alunos têm um fraco domínio da língua portuguesa.

5.1.7 Baixa escolaridade dos encarregados de educação

Todos os directores de turma mencionam a baixa escolaridade dos encarregados de educação e sete associam-na directamente às dificuldades destes para se envolverem na escolarização dos seus educandos:

(...) os pais, também muitos deles, não têm os estudos que eles acham suficientes para puderem acompanhar (...) (DT4, referindo-se ao escasso acompanhamento de actividades escolares desenvolvidas em casa)

Mas por vezes também noto que podem ter dificuldade na leitura, os próprios encarregados de educação. (DT4 referindo-se a mensagens escritas na caderneta)

(...) há uma, como não sabe ler vem antes, porque depois tem vergonha e inibe-se, então vem antes para eu lhe explicar. (DT5 a propósito de uma encarregada de educação que não comparece às reuniões, encontrando-se antes com a directora de turma)

(...) têm dificuldade simplesmente em ler, nas coisas mais básicas ou são analfabetos. (DT7 referindo-se a dificuldades de leitura do horário dos alunos)

(...) aqui também há muitos encarregados de educação que não têm habilitações, portanto também não percebem nada, mesmo olhando para uma pauta não percebem nada daquilo dos dois e dos três e das faltas e está retido ou não está retido. (DT8)

Duas directoras de turma salientam a imagem que os pais têm dos filhos que estudam na escola, na qual por um lado se sentem ultrapassados por eles, e por outro

parecem considerar já suficiente ou elevado o grau de escolaridade atingido pelos educandos:

(...) aqui estes pais acham que... atingiram apenas a quarta classe, o quarto ano como se diz agora, o filho que está no 5º, no 6º já fez muito mais do que os pais. O filho está sempre acima, é sempre para eles... porque ele já atingiu... mas não chega. (DT3)

E às vezes eles até têm aspiração a que os miúdos façam mais... muitos deles nem o 4º ano fizeram, quando eles aqui conseguem fazer o 5º ano e o 6º ano já consideram que aquilo... que o filho é mesmo esperto ou qualquer coisa assim. (DT8)

5.2 Proximidade entre a família e a escola

5.2.1 Contactos directos escola/família

Os directores de turma preferem como meio privilegiado para contactar os encarregados de educação o telefone ou os contactos presenciais. Consideram que as reuniões permitem ter mais conhecimento sobre as famílias e preferem-nas para entregar documentos e falar directamente com os encarregados de educação. Cinco estão satisfeitos com os contactos que mantém com encarregados de educação, em termos de frequência, referindo-se a reuniões colectivas ou individuais:

Felizmente, o grande grosso dos encarregados de educação, são encarregados de educação presentes. (DT4)

Tenho pais desde o início muito solícitos, muito... eu digo e eles vêm (...) (DT5)

Uma directora de turma frisa a importância da continuidade pedagógica para ter uma elevada percentagem de encarregados de educação presentes nas reuniões, salientando os laços que se criaram entre si e as mães (habitualmente mais presentes na escola):

Nós damos continuidade pedagógica logo eu conheço estas mães há três anos. Estabelecemos entre nós uma boa relação, penso eu. Eu tenho sempre uma adesão de oitenta, noventa por cento. [*P: Parece-lhe importante essa continuidade pedagógica?*] Parece-me fundamental, fundamental porque são laços que se constroem ao longo dos anos. (DT3)

A presença dos encarregados de educação na escola para participar em reuniões e os contactos telefónicos, para além de serem formas de contacto privilegiadas pelos directores de turma aparecem associados a uma menor possibilidade de influência do aluno na comunicação. DT2 e DT3 referem que o aluno só influencia a comunicação na ausência de contactos directos entre o encarregado de educação e o director de turma:

Lá está pelos contactos telefónicos não... [*P: Ou contactos directos?*] ou contactos directos, por correspondência claramente. (DT3 referindo-se à influência dos alunos sobre a comunicação)

A coordenadora dos directores de turma refere o dia da recepção aos alunos como um momento em que é possível o contacto directo com os encarregados de educação já que são convidados a estarem presentes. Nesta actividade, é entregue aos pais que estiverem presentes uma brochura dirigida a pais e a alunos com informações sobre a escola (anexo IV): organização da escola; calendário escolar; horário dos serviços; as funções do director de turma; direitos e deveres dos alunos; critérios de avaliação; regime de faltas; quadro de excelência de aproveitamento; quadro de excelência de assiduidade; aulas de apoio; cacifos; recomendações (sobre material escolar, telemóveis, horas de sono suficientes e alimentação). Ainda durante a recepção é também entregue aos encarregados de educação um documento (anexo V) com algumas recomendações sobre o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos. Deste documento consta o horário de atendimento do director de turma.

5.2.2 Conteúdos abordados nas reuniões

a) Colectivas

As reuniões colectivas servem sobretudo para os directores de turma informarem os encarregados de educação sobre o aproveitamento, o comportamento, a assiduidade da turma, sobre legislação, sobre visitas de estudo ou outras actividades programadas. Os encarregados de educação tomam conhecimento dos planos de recuperação e de acompanhamento. É nestas reuniões que uma das directoras de turma apresenta aos pais sugestões de como acompanharem os filhos em casa.

Reuniões colectivas... em primeiro lugar informações gerais da escola, logística, informações burocráticas, de calendário ou de actividades que se vão realizar, o serviço de psicologia (...) depois de carácter mais geral a assiduidade da turma, o comportamento, o aproveitamento a explicação, que aqui é muito importante, pormenorizada dos documentos, o que é um plano de recuperação, o que é um plano de acompanhamento e para além disso ainda mais, vai achar *sui generis* há que explicar muito bem as notas, por incrível que pareça [*P: As classificações...?*] ou seja, o que é que são... o que é o nível 2 e o que é que significa o nível 3, o nível 4 e o nível 5 o que é que significa. (DT3)

Nas reuniões colectivas os directores de turma informam, explicam, avisam, sugerem. A informação parece seguir uma via de sentido único – do director de turma

para o encarregado de educação. A coordenadora dos directores de turma menciona os temas já apresentados para estas reuniões:

(...) têm sempre uma agenda própria (...) cujos temas, obviamente, que são informações, em que o director de turma pode referir a assiduidade, o comportamento e aproveitamento global da turma, nós dizemos sempre para não referir casos particulares (...) (CDT).

A agenda mencionada consta de um documento que é distribuído aos directores de turma em conselho de directores de turma (anexo VI e anexo VII). Os temas abordados pelos directores de turma são, pelo menos parcialmente, condicionados pelas orientações recebidas.

b) Individuais

Nos encontros individuais entre directores de turma e encarregados de educação os conteúdos mais referidos são o comportamento, o aproveitamento e a assiduidade do aluno:

São só dois, comportamento... ou três, comportamento, aproveitamento e assiduidade, são sempre as grandes dúvidas dos pais. (DT3)

Duas directoras de turma procuram obter mais informações sobre a família, uma vez que a privacidade em que decorrem estas reuniões o permite:

Nas reuniões individuais já tentei nas primeiras abordagens tentar saber informações mais detalhadas da vida familiar, tentar compreender um bocadinho mais os alunos e detalhar já o comportamento dos alunos ou seja mais do âmbito privado, não gosto de expor muito os filhos nas reuniões colectivas, então nas privadas sim, informações da vida pessoal, da vida familiar e obviamente de assiduidade e de comportamento. (DT7)

5.2.3 Estratégias comuns entre directores de turma e encarregados de educação

Quando pedimos directamente aos directores de turma exemplos de estratégias comuns, definidas entre si e os encarregados de educação, surgiram sobretudo descrições que colocam o director de turma a esclarecer os pais sobre questões relativas ao aproveitamento, comportamento ou assiduidade ou então a aconselhar os encarregados de educação sobre como acompanhar os alunos em casa:

Procuo estabelecer alguns pontos para esclarecer os encarregados de Educação ou controlarem mais os trabalhos de casa diários: veja se ele tem trabalhos de casa, a sua filha tem que trabalhar mais nas aulas, tem que fazer as tarefas que os professores mandam. (DT2)

Só uma directora de turma citou uma sugestão de um encarregado de educação e referiu a definição de estratégias comuns para facilitar a comunicação:

(...) o encarregado de educação também pede: «Se acontecer mais alguma coisa entre em contacto comigo imediatamente». Arranjamos estratégias para comunicar... Estratégias de comunicação e para além do acompanhamento dos estudos, para reforçarem a assiduidade e a pontualidade, os pais... (DT4).

Outra directora de turma referiu que estas estratégias não são habituais por, na sua perspectiva, os pais não serem capazes de o fazer:

Não, não é habitual [Referindo-se a estratégias comuns]. Aliás, há uma mãe com quem eu faço isso, mas é só uma, mas não é, por norma, habitual. Porque não conseguem ter também muito discernimento para o fazer, portanto muitas das vezes o que me dizem é, a professora é que sabe, o que fizer está feito, está correcto. (DT6)

5.2.4 Estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola

Algumas das estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola que agora apresentamos, surgiram espontaneamente ao longo das entrevistas, não ocorrendo em resposta a essa pergunta específica, nem sendo especificamente apontadas enquanto tal pelos directores de turma.

Para aproximar os pais da escola, promovendo a sua participação em reuniões, cinco dos directores de turma entrevistados disponibilizam vários horários de atendimento, para além daquele que consta do seu horário de trabalho. Ainda com este objectivo, sobrepõem formas diversas de convocar os encarregados de educação:

(...) no sétimo que eu não conhecia a turma e não a dominava, não conhecia os encarregados de educação, ia por carta, ia por caderneta e se fosse preciso no dia da reunião telefonava (...) Como eu lhes costumo dizer não abro a guarda, aquilo vai de todas as maneiras, alguma há-de acertar. (DT5)

Três directores de turma recorrem aos alunos para terem os pais presentes na escola, falando-lhes das reuniões ou dizendo-lhes que irão divulgar trabalhos realizados na escola aos pais:

Muitas das vezes entusiasmo os alunos a dizer que vou apresentar trabalhos, que vou apresentar as fotografias das visitas de estudo aos pais, ah... de forma a que os próprios miúdos tentem cativar os pais para lhes mostrar, ok? Esta é uma boa estratégia, ok? (...) Todas as reuniões trago, assim, um brinde dos miúdos para os pais porque os próprios alunos acabam por insistir com os pais, ah... (DT7)

Também o telefone surgiu como uma estratégia para aproximar o encarregado de educação da escola, por proporcionar a comunicação oral sem a complexidade da escrita:

Eu estou a utilizar uma linguagem oral, estou a simplificar o meu vocabulário, num documento escrito não o posso fazer bem, é mais difícil para eles, e portanto sinto que tem mais efeito e a maior parte das vezes é de minha casa porque é à noite que eles estão. (DT3)

Os directores de turma referiram também estratégias ao nível da escola como seja a abertura de cursos de alfabetização:

Aproximou, sem dúvida nenhuma, os pais da escola. Aproximou porque eles estão dentro da escola e, por outro lado, aproximou porque estão mais escolarizados, estão a aprender a ler e a escrever, obviamente. (DT3).

Ainda a nível de escola, uma directora de turma refere os convívios para que são convidados os pais dos alunos do primeiro ciclo como estratégia de aproximação.

5.3 Controlo da comunicação por parte do aluno

5.3.1 Situações em que o aluno tem controlo sobre a informação

Os entrevistados relataram várias situações que permitem ao aluno usar o seu papel de ponte para controlar a informação, não só influenciando a que circula entre o director de turma e a família e reciprocamente, mas também gerindo aquela que ele próprio proporciona aos adultos.

Desde logo, formalmente, o aluno funciona como fonte de informação sobre a sua família para os directores de turma, quando preenche uma ficha com características da família:

(...) nós fazemos um diagnóstico, temos uma ficha diagnóstica, uma ficha de caracterização no início do ano [*P: Que é preenchida...?*] que é preenchida por eles, pelos próprios alunos [*pelos próprios alunos*] desde o agregado familiar, ao nível de escolaridade dos pais, dos irmãos (...) (DT5)

Cinco directores de turma referiram esta ficha (anexo VIII), que é preenchida no início do ano pelos alunos e que tem como finalidade permitir a caracterização da turma no projecto curricular de turma. Estas características são, desta forma, transmitidas a todos os professores.

A ficha biográfica do aluno apresenta-se dividida em quatro campos. O primeiro refere-se à caracterização do agregado familiar, sendo solicitadas aos alunos a identificação dos pais, a sua profissão, as suas habilitações literárias e a sua idade. São ainda pedidas informações relativas à composição do agregado familiar, ao número de irmãos, ao género e idade destes. No segundo campo pede-se a identificação do encarregado de educação, a sua morada, parentesco em relação ao aluno, profissão, habilitações literárias e contacto telefónico. No terceiro campo são pedidas informações sobre problemas de saúde que podem afectar o aluno. Por fim, são solicitados dados escolares, preferências dos alunos em relação à escola, condições de estudo em casa e ocupação de tempos livres. Num primeiro momento, os directores de turma e os professores em geral dependem desta informação, prestada pelos alunos, para desenharem as suas estratégias pedagógicas e coordenarem o trabalho com a turma.

O aluno age também como informante em conversas menos formais com o director de turma sobre a sua família:

Muito frequentemente coisas que são do foro... que eles não escrevem mas dizem, coisas do género ou a mãe deu um castigo, ou a mãe não está, ou o pai foi trabalhar para Espanha, sei lá, sei de coisas, assim esporadicamente... (DT1)

Reciprocamente, o aluno funciona como ponte da comunicação institucional, enquanto portador de mensagens escritas do director de turma para o encarregado de educação, na caderneta, em impressos ou no caderno diário do próprio aluno. É sobretudo desta forma que os encarregados de educação tomam conhecimento de actividades que envolvem os seus educandos:

É assim através da caderneta, é o veículo diário para comunicar com os encarregados de educação, depois temos recadinhos, memorandos que vão em folhinhas, que eu às vezes distribuo com visitas de estudo, N coisas. (DT5)

A caderneta e às vezes o caderno. (DT5 apresentando os meios de comunicação com os encarregados de educação)

Mas apoios, apoios, clubes... todas as actividades, desporto escolar, vão para casa em papelinhos, existem impressos próprios, ou via caderneta, comunica-se pela caderneta, uma coisa ou outra. (DT2).

O aluno intervém nas marcações de encontros entre director de turma e encarregado de educação, quer através de mensagens formais escritas, quer oralmente

mesmo quando o director de turma parece convencido de que só comunica através do aluno por escrito:

O aluno, mas por escrito, pela caderneta (...) (DT2, quando procurámos confirmar se recorre ao aluno para contactar o encarregado de educação)

Não há recados orais, só através da caderneta. (DT6)

No entanto, como afirmaram os mesmos entrevistados em outros passos das entrevistas:

Eles, às vezes, vêm ter comigo: «Olhe a minha mãe não pode cá vir no seu horário de atendimento, pode ser às onze horas?» «Então diga-lhe que eu às onze e meia estou aqui e ela se não aparecer...» É um dos contactos. (DT2)

(...) quando convoco os encarregados de educação, mando a circular pelo correio, faço-os escrever na caderneta e relembro sempre no dia: «E não se esqueçam de informar que é às seis e meia, cinco e meia, seja a que horas for, haverá uma reunião com os vossos encarregados de educação». (DT6)

O director de turma, apercebendo-se do papel do aluno na comunicação, pode procurar incentivá-lo:

Se o educando é um interveniente na comunicação? É, porque eu própria os ponho a passar as informações por achar que é positivo para eles, e que eles são capazes disso. (DT4)

O director de turma pode também depender do aluno como fonte de informação sobre a comunidade onde este está inserido, uma fonte que um entrevistado considerou praticamente exclusiva e insuficiente:

(...) gostava de ter mais informação de como é a vida deste tipo de comunidade porque as informações que vou tendo é através dos alunos (...) (DT4)

Para além de fonte de informação o aluno pode ser ele próprio a mensagem:

É assim, o aluno, o aluno, ele próprio, é [visto como] o espelho da família e da casa (...) (DT5, quando questionada sobre a possibilidade de o aluno dar informações sobre a família).

5.3.2 Situações em que o aluno omite informação

Os directores de turma referiram situações em que o aluno, no seu papel de ponte entre a escola e a família, usa o poder de omitir informações, particularmente aquelas que envolvem comportamentos desadequados ou a avaliação:

Pode não ser muito útil essa comunicação, o aluno levar recados para casa, pode não ser muito útil se o aluno estava... faz algumas peripécias na escola e quer esconder do encarregado de educação (...) (DT2)

Em termos de avaliações, testes, não informam muito os encarregados de educação (...) (DT4)

Mesmo quando não é o veículo da informação, pelo menos um director de turma suspeita de que o aluno pode antecipar-se e interceptar a correspondência postal:

As cartas se forem registadas não vão buscá-las [os encarregados de educação], as outras, correm o risco de desaparecer... ou alguém chega lá primeiro... [*P: E quem é que chega lá primeiro?*] Suponho que sejam os filhos. [*P: Os próprios alunos?*] Penso que sim. (DT1)

No sentido inverso da comunicação, o aluno pode omitir informação sobre a família para proteger a sua privacidade e preservar-se do escrutínio de situações familiares que sinta como estigmatizantes:

Pelo aluno também, mas notamos às vezes que há alguma falta de informação, ou por vergonha, ou simplesmente porque não querem transmitir o que realmente se passa, porque são situações muito complicadas. (DT7, referindo-se a informação sobre a família proveniente do aluno).

5.3.3 Situações em que o aluno altera a informação

A alteração de informação pelos alunos mais referida pelos directores de turma foi a de apresentar aos pais horários diferentes dos reais. Os alunos indicam aos pais horários errados de aulas, de actividades, de apoios, e do período que o director de turma tem no seu horário para atender os encarregados de educação:

A mãe a dizer: «Ah, ele hoje só entrava às dez». «Não, eu entrava às oito e um quarto com a turma dele por isso ele tinha que entrar». Depois chamei o aluno: «A que horas é que entravas hoje?» «Às dez.» «Ai é?» «Que coisa tão estranha.» «Ah, pois não é bem assim, eu não consegui foi vir a tempo.» (DT8)

Alunos que trocaram os horários [*Sim, já me tinha dito*] e mesmo de actividades de desporto escolar, etc. (...) também já tive inclusivamente casos de alterarem o meu horário de atendimento [*Sim, sim*] que os pais perguntaram-me se tinha alterado. (DT7)

Também indicam aos pais classificações superiores àquelas que verdadeiramente têm:

Sim, já tive também referência de outras notas que os alunos não tinham, tinham melhores notas. (DT7)

Foi ainda mencionada a falsificação da assinatura dos pais na caderneta, para justificar faltas:

Eu já apanhei faltas, justificações de faltas em que a assinatura é falsificada, não sei se se refere a esse tipo de coisas? (...) E já vi inclusive um aluno que foi apanhado à janela a copiar a assinatura. (DT8)

Em casa, os alunos relatam o que se passa na escola. Na perspectiva dos directores de turma, essa informação pode ser enviesada ou deturpada inclusive, criando conflitos entre encarregados de educação e professores:

Ou então eles dizem uma coisa à mãe, já me aconteceu também, uma senhora muito zangada comigo porque eu, já não me recordo o que a senhora disse, que eu tinha feito ou dito à miúda e eu mandei chamar a miúda e depois disse... ela acabou por dizer que tinha mentido à mãe, tinha inventado, que eu não tinha dito nada daquilo. (DT1)

Os directores de turma mencionam ainda que os alunos modificam datas de reuniões, referem não ter trabalhos de casa quando na realidade têm, alteram informação relativa a comportamentos desadequados.

Também foi referido que, reciprocamente, os alunos podem deturpar a informação que prestam na escola em relação à família:

(...) alunos que terão tentado retirar comida do bar dos alunos, mais do que uma vez, até que terão sido apanhados (...) a informação depois era contraditória porque eles acabavam por dizer que não tinham dinheiro, estavam com fome (...) E depois quando estava o encarregado de educação a saber a informação: «Eu dou dinheiro, eu deixo todos os dias por exemplo um euro para poder comer alguma coisa na escola. Não há necessidade de ter de tirar, não há ...» (DT4)

5.3.4 Situações em que o aluno retarda a comunicação

O esquecimento da caderneta ou de impressos é a estratégia mais usada pelos alunos para retardarem a chegada da informação, segundo os entrevistados:

O mais eficaz é o telefone porque aí não há esquecimentos, a caderneta às vezes: «Eu esqueci». Pronto. Depois aquilo atrasa um bocadinho, pronto, só recorro ao telefone quando é mesmo em cima. (DT1)

Uma directora de turma mencionou também o retardar da informação sobre aproveitamento:

Retardam sempre a informação e eu acho que os pais também não querem apurar mesmo a verdade. No entanto, eu acho que eles, se pensassem um bocadinho, viam que era impossível só saírem em Janeiro [as classificações], essa, essa... é frequentíssima em quase todos os alunos. (DT3 referindo-se à publicação das classificações do primeiro período)

5.3.5 Situações em que o aluno facilita a comunicação

No seu conjunto, não obstante, as entrevistas aos directores de turma apontam o aluno como facilitador da comunicação, quando colabora no sentido de levar o encarregado de educação à escola, para participar em reuniões com o director de turma, ou explicando aos pais a informação proveniente da escola.

No primeiro caso os alunos podem, por solicitação dos directores de turma, transmitir em casa recados orais a pedir a presença dos encarregados de educação na escola:

Eu posso dizer mesmo aos meus alunos: «Vamos ter reunião no dia...» (...) E eles próprios transmitem a informação e chegam ao pé de mim e dizem: «Professora já falei com o meu encarregado de educação e ele vem, já falei com o meu pai, a minha mãe e ele vem.» (DT4)

Os alunos podem eles próprios desejar que o encarregado de educação vá à escola e espontaneamente agir para que isso aconteça:

Há um ou outro que me diz: «Telefone lá ao meu pai. Telefone para pedir para vir.» (DT4)

(...) os próprios alunos gostam que os pais venham porque os professores depois dizem: faltou o pai deste, deste, deste, eles gostam que os pais venham. O outro dia um pediu-me para eu falar com o pai pelo telemóvel do aluno, para o pai vir, portanto eles fazem um esforço também para o pai vir à escola, mas às vezes... (DT3)

O aluno pode ainda facilitar a relação do encarregado de educação com a escola quando o esclarece sobre assuntos escolares, e quando exerce grande autonomia para lidar com a burocracia escolar – o que por outro lado pode configurar uma situação de inversão de papéis parentais entre o aluno e o adulto, no que toca ao contexto escolar:

Numa reunião de encarregados de educação estava a filha e a mãe, e a filha sempre a traduzir: «E agora tens de escrever, agora tens de assinar aqui, isto é isto, isto é aquilo...» (DT6)

Há pais que de facto precisam dos filhos para perceberem certos assuntos. [*P: Pode-me dar exemplos?*] Por exemplo: registo da ficha de avaliação (...) Nas intercalares por exemplo suficiente, insuficiente, tem uma nomenclatura diferente. São os miúdos que explicam com frequência isso aos pais. (DT1)

A nível da escola, seguramente, eles tratam do SASE, eles fazem as matrículas, eles... (DT1)

5.3.6 Estratégias dos directores de turma perante a influência do aluno sobre a comunicação

Quando conscientes da influência dos alunos sobre a comunicação, os directores de turma podem desenvolver estratégias para reduzir o controlo do aluno ou estrategicamente aproveitar a sua capacidade de intervenção. Os directores de turma referiram-se sobretudo a estratégias de defesa.

a) Estratégias de defesa

Perante a percepção da influência do aluno sobre a comunicação os directores de turma recorrem a formas de comunicação com os pais que evitem a mediação do aluno:

(...) nesses casos se o aluno tem muitos problemas assim de comportamento, não convém marcar as coisas através do aluno, convém ser directamente com os pais, para não haver corte da informação, aí já aconteceu. (DT2)

(...) lá está, eu preferir os telefonemas é para eu evitar passar pelo aluno e ir directamente ao encarregado de educação. (DT7)

Diante de situações em que o mal entendido já está instalado, a estratégia parece ser confrontar várias versões do mesmo acontecimento:

(...) por exemplo a estratégia foi o aluno estar presente e foi também chamar a professora que tinha feito a participação e foi confrontado, todos foram confrontados e depois o aluno pediu desculpa aos pais e à professora e reconheceu que de facto o comportamento não era... (...) Essa questão de confrontar, para os pais perceberem que eles às vezes, eles são filhos mas, também mentem como os outros jovens. (DT8)

Os directores de turma apresentaram também uma maior frequência de contactos directos como estratégia para evitar essa influência:

Passa sempre pelo contacto mais frequente, não me lembro de outra coisa que... (DT8 referindo-se a estratégias para evitar o controlo da informação pelo aluno).

b) Estratégias de aproveitamento

Dois directores de turma dão conta do aproveitamento que fazem da influência do aluno na comunicação e que se relaciona com a transmissão oral de mensagens para a marcação de encontros com o encarregado de educação:

Recorrer... sim, sim alguns alunos nem é preciso escrever, basta dizer: preciso de falar com a sua mãe. Lá está, depende do conhecimento que temos do aluno, há alunos em que eu tenho absoluta... tenho a certeza que não vai esquecer... fazer-se esquecido e dá o recado sem que eu tenha de assinar nada, também acontece... (DT1 quando directamente questionada)

sobre a possibilidade de recorrer ao aluno para comunicar com o encarregado de educação).

Concluída a apresentação dos resultados passaremos a apresentar algumas considerações sobre os mesmos.

6. Discussão dos resultados e conclusões

6.1 O afastamento escola/família e a inversão de papéis

São vários os indicadores do afastamento entre a escola e a família que surgiram nas entrevistas aos directores de turma. Um dos indicadores de afastamento é a baixa frequência de contactos directos entre a escola e a família. Na perspectiva da maioria dos entrevistados, a frequência de encarregados de educação nas reuniões é razoável ou mesmo boa, mas os contactos directos não vão muito além destas reuniões, não participando os encarregados de educação em actividades escolares especificamente criadas para permitirem a sua inclusão. Por sua vez estas actividades realizam-se esporadicamente na escola.

Ao apresentarem motivos para a ausência dos encarregados de educação da escola, e saliente-se que todos os directores de turma o fizeram, surge com maior frequência o horário de trabalho dos encarregados de educação mas também o receio de ouvirem queixas dos seus educandos e o medo de não compreenderem os professores, associado, pelos entrevistados, à baixa escolaridade. São ainda referidos como motivos, a distância física do encarregado de educação à escola, por não morar com o aluno ou o seu distanciamento em relação à vida escolar dos jovens, por desinteresse.

Mesmo quando os encarregados de educação estão presentes nas reuniões, há referência à dificuldade na comunicação com o director de turma e na compreensão dos documentos utilizados na escola para transmitir informações sobre aproveitamento ou assiduidade, o que é associado à baixa escolaridade e ao fraco domínio da língua portuguesa por parte dos encarregados de educação.

Na perspectiva dos directores de turma, não existe diálogo em casa sobre a escola (apenas uma directora considera que este diálogo ocorre), embora quando se aborda o papel do aluno na comunicação entre os directores de turma e as famílias, aquele surja como transmissor de recados orais em casa, o que não sendo só por si diálogo é pouco provável que não o gere. Em casa, os encarregados de educação também se envolvem pouco nas actividades escolares, sendo mais uma vez apontada para justificar este fraco envolvimento, pelos directores de turma, a sua baixa escolaridade, bem como a sua falta de tempo. No entanto, Epstein (citada por R. Marques, 1997a), numa sondagem que envolveu 3700 professores, concluiu que os docentes que envolveram os pais em actividades a realizar em casa com o objectivo de

ajudar os filhos consideraram que os pais tinham desempenhado bem a sua tarefa, independentemente do seu nível de instrução ou do seu estatuto económico.

Todos os directores de turma referiram as características das famílias, associando-as frequentemente a situações problemáticas. A grande dimensão da família, a importância atribuída à mãe, ou a um elemento feminino que a substitua na educação das crianças, a acomodação na mesma casa de indivíduos com diferentes graus de parentesco ou mesmo sem vínculo familiar, são as características que foram mais apontadas. R. Marques (1997b) chama a atenção para o facto de o modelo de família tradicional, com o pai e a mãe biológicos e a mãe a trabalhar em casa, ser cada vez mais raro. É frequente os alunos pertencerem a outro tipo de família onde se incluem as famílias monoparentais, crianças ao cuidado de avós, crianças afastadas dos seus pais biológicos. Considera o autor que às vezes os docentes associam estas famílias que se afastam do modelo tradicional à “noção de pais difíceis de alcançar” (R. Marques, 1997b, p. 57)

Mencionaram ainda os directores de turma que os pais, por estarem muito tempo fora de casa por motivos laborais, dão pouca atenção aos jovens que ficam muito sozinhos. Ficando entregues a si próprios, alguns adolescentes são chamados a cumprir tarefas domésticas e a cuidar de si e de irmãos mais novos. Enquanto alunos, os jovens demonstram autonomia para resolver questões burocráticas na escola e para gerirem a comunicação que se estabelece entre a escola e a família, servindo de intérprete aos pais quando estes são confrontados com documentação proveniente da escola. Os pais sentem-se por vezes ultrapassados pelos filhos que possuem uma escolaridade superior à sua. Estes indicadores podem indiciar uma inversão de papéis entre os jovens e as suas famílias.

Portes e Rumbaut (2001) chamam a atenção para um dos aspectos da adaptação de imigrantes à sociedade de acolhimento: a possibilidade de as crianças se tornarem – “pais dos seus pais” – a inversão de papéis. Esta situação surge quando a aculturação das crianças é mais rápida quando comparada à vivida pelos pais. As crianças aprendem mais depressa a língua, e conhecem melhor a cultura do país de acolhimento, tornando-se mais aptas a tomar decisões, libertando-se precocemente do controlo parental. Os autores salientam, no entanto, que este processo não é uniforme e que se verificam diferenças entre famílias e entre comunidades migrantes.

A principal consequência desta inversão de papéis, sobretudo quando os pais necessitam dos filhos para se movimentarem na sociedade, é a aculturação dissonante que acontece quando as crianças aprendem a língua do país de acolhimento, bem como o modo de vida das suas populações, perdendo em simultâneo a cultura dos pais. Os pais, por sua vez, mantêm fracos conhecimentos da língua e da cultura do país que os recebeu, continuando ligados à cultura de origem. A aculturação dissonante, ao conduzir a uma diminuição da autoridade parental, coloca os jovens em risco. Os autores acentuam que as famílias com menores recursos económicos e socialmente mais isoladas correm maiores riscos de protagonizar uma aculturação dissonante e uma inversão de papéis (Portes & Rumbaut, 2001).

Uma das estratégias referida pelos entrevistados para aproximar as famílias da escola foi a criação de cursos de alfabetização de adultos, frequentados pelos pais dos alunos. Esta iniciativa da escola aproxima, segundo os directores de turma, os encarregados de educação da instituição, ao permitir a sua própria escolarização. Fonseca, Ormond, Malheiros, Patrício e Martins (2005) referem que a aprendizagem da língua do país de acolhimento não diz respeito apenas à geração de crianças que realizam o movimento migratório, prolongando-se pelas segundas e terceiras gerações já nascidas no país receptor. Os pais revelam dificuldade em colocar a criança em contacto com a língua do país de acolhimento e, perante as suas próprias dificuldades, algumas famílias acabam mesmo por recorrer às crianças como mediadoras, uma vez que estas conseguem comunicar nas duas línguas, em situações em que a comunicação na língua da sociedade de acolhimento é fundamental, exemplificando os autores com as idas ao médico. Os autores chamam a atenção para que mesmo na escola, fora do espaço da sala de aula, a língua dominante nem sempre é a do país de acolhimento, quando a escola apresenta uma elevada percentagem de crianças imigrantes ou filhas de imigrantes. Assim, a oferta de cursos de alfabetização acessíveis aos pais, na escola onde se realizou a investigação, reveste-se de particular importância.

Esta aprendizagem da língua portuguesa em simultâneo pelas duas gerações, pais e filhos, poderá facilitar uma aculturação consonante que, segundo Portes e Rumbaut (2001), resulta da aprendizagem e do abandono gradual da cultura e língua materna aproximadamente ao mesmo tempo para as duas gerações. A escolarização dos pais e a aprendizagem da língua portuguesa permitir-lhes-á acompanhar melhor os filhos.

No entanto, Portes e Rumbaut (2001) alertam, referindo-se aos imigrantes nos Estados Unidos da América, para o facto de só por si a aculturação consonante não garantir o sucesso, pois pais e filhos podem ainda ser alvo de discriminação. Os autores apontam a aculturação selectiva, em que o processo de aprendizagem de ambas as gerações acontece inserido numa comunidade co-étnica, preservando parcialmente a língua e a cultura do país de origem, como uma forma de reduzir o conflito entre as gerações, ao mesmo tempo que protege a família da agressão externa na forma de discriminação.

6.2 O aluno como ponte entre a família e a escola

Tendo em conta que o aluno, a família e a escola formam uma rede social é possível aplicar a teoria dos buracos estruturais já exposta no segundo capítulo. Os pais e os professores formam dois grupos com características diferentes. Esta diferença é tanto maior, quanto maior for a distância dos pais à escola. A posição do aluno permite-lhe fazer a ponte entre a escola e a família, tendo servido de guia ao presente trabalho a hipótese específica de que quanto maior a distância entre a escola e a família maior o poder do aluno. No ponto 6.1 já apresentámos uma síntese dos indicadores que permitem observar essa distância, segundo a perspectiva dos directores de turma entrevistados, dos quais se destacam a baixa escolaridade dos pais, o fraco domínio da língua portuguesa, a baixa frequência de contactos directos entre os encarregados de educação e os professores e o fraco envolvimento dos primeiros em actividades escolares. Por sua vez, os directores de turma também conhecem mal as famílias e a comunidade de que estas fazem parte e esse escasso conhecimento é-lhes transmitido quase exclusivamente pelos alunos, como nos revelam as entrevistas. Esta ausência de ligação directa entre os dois grupos indica um buraco estrutural. O aluno é a ponte que permite transpor o buraco estrutural.

O aluno, aqui no papel de actor central, conhece as actividades dos dois grupos e consegue benefícios em termos de informação e de controlo, aproveitando a sua posição de intermediário na estrutura social.

Formalmente, o aluno funciona como fonte de informação sobre a sua família para os directores de turma, quando preenche uma ficha com a caracterização da família no início do ano. Mais tarde, informalmente, os directores de turma ao conversarem com os alunos obtêm mais informação sobre a família ou sobre a comunidade.

Reciprocamente o aluno funciona como ponte da comunicação institucional, enquanto portador de mensagens escritas do director de turma para o encarregado de educação. É ainda através dos alunos que os encarregados de educação e os directores de turma trocam mensagens orais.

Tendo acesso à informação proveniente dos professores antes dos pais, bem como à informação proveniente da família antes dos professores, o aluno tem oportunidade de avaliar as consequências da chegada da informação ao seu destino. Perante essa avaliação o aluno pode tomar várias decisões: pode decidir fazer chegar a informação como lhe foi transmitida, alguns alunos transmitem correctamente mensagens a pedido do director de turma ou do encarregado de educação, com o objectivo de ambos se encontrarem; ou pode usar o seu poder para a omitir, por exemplo, más classificações ou comportamentos reprováveis pelos adultos; pode ainda gizar estratégias que lhe permitam proceder à sua alteração, os entrevistados exemplificaram com alterações de horários de aulas e/ou de atendimento do encarregado de educação, de classificações; pode ainda adiar a sua recepção pelos destinatários – o encarregado de educação ou a família – o esquecimento da caderneta é a estratégia mais usada.

A posição do aluno nesta estrutura é-lhe vantajosa, mas pode comprometer a relação de confiança entre os dois grupos fazendo surgir, assim, o conflito entre o encarregado de educação e o director de turma, que dura pelo menos até ao encontro entre ambos, por vezes na presença do aluno, estratégia que alguns directores de turma desenvolvem no sentido de porem fim ao mal entendido.

O aluno como ponte entre a escola e a família parece ter, assim, o poder de alargar ou, pelo contrário, de estreitar a distância que as separa.

6.3 O poder do aluno na relação escola/família

Tanto a escola como a família agem sobre o aluno contribuindo para a sua educação. Os dois grupos de adultos exercem poder sobre os jovens desenvolvendo mecanismos para o controlar, no sentido deste agir de acordo com as regras da escola e da família. No entanto, o aluno não fica completamente vulnerável ao poder que é exercido sobre ele, dispondo de uma margem de liberdade de acção. Ao constituir uma ponte entre a escola e a família o aluno influencia a comunicação que se estabelece. O

poder do aluno resulta da posição por ele ocupada na rede social. Assim, esta investigação foi orientada pela hipótese geral de que o poder do aluno na relação escola/família depende das oportunidades que lhe permitem agir sobre a comunicação, oportunidades essas que resultam da posição por ele ocupada. Partindo desta hipótese foi possível explorar a forma como se desenvolve a comunicação entre a escola e a família, surgindo o aluno como mediador.

Os directores de turma e os encarregados de educação precisam frequentemente das informações que o aluno possui relativas aos dois grupos: os directores de turma para planificarem e desenvolverem o seu trabalho, os pais para compreenderem a informação proveniente da escola, sobretudo a escrita, e assim acompanharem o aluno.

Os directores de turma procuram constranger o aluno, limitando o seu monopólio da comunicação: promovendo reuniões com os encarregados de educação, usando o telefone nos seus contactos com os pais. Saliente-se a importância atribuída, pelos directores de turma, aos contactos telefónicos que permitem por um lado evitar a mediação do aluno e por outro permitem a utilização de uma linguagem oral, mais acessível aos encarregados de educação. Por sua vez, também os encarregados de educação podem procurar o director de turma, com o objectivo de obterem a informação directamente deste, esclarecendo qualquer dúvida, o que lhes permite reduzir o controlo da comunicação pelo aluno. No entanto, estas situações são raras, partindo sobretudo a iniciativa desses encontros dos directores de turma. A comunicação é frequentemente mediada pelo aluno e, mesmo não estando presente quando ocorrem encontros entre os adultos, o aluno pode influenciar a relação entre eles, uma vez que as imagens recíprocas que os intervenientes possuem são fruto também da sua acção. Esta influência do aluno pode conduzir a conflitos entre o director de turma e o encarregado de educação. A comunicação directa não é a que prevalece, mas sim a que tem o aluno como intermediário.

O aluno controla as fontes de incerteza que surgem na área da comunicação entre a escola e a família, sobretudo as que resultam do fraco domínio da língua portuguesa por parte dos encarregados de educação e da sua baixa escolarização. O jovem possui, frequentemente, mais competência do que os encarregados de educação no domínio da língua portuguesa e da compreensão da linguagem da escola. Por sua vez

a inversão de papéis reduz o controlo parental, contribuindo para o reforço do poder do aluno.

O aluno tem poder para transmitir a informação fielmente como a recebeu ou pode decidir agir sobre ela. Quando o aluno omite, altera ou retarda a chegada da informação influencia a capacidade de acção do receptor, seja o director de turma, seja o encarregado de educação. Os adultos perdem poder, ficando limitados na sua influência sobre o aluno. A concertação de estratégias poderia reforçar o poder dos adultos, mas estes raramente desenvolvem estratégias comuns, que por sua vez implicariam um aumento da comunicação directa entre os dois grupos de actores.

Os directores de turma entrevistados parecem não estar conscientes do poder do aluno na relação escola/família, não lhe fazendo referência directa. Apesar de sentirem a influência do aluno sobre a comunicação, identificando situações que geram oportunidades para este actor interferir e desenvolvendo mesmo estratégias de defesa e/ou de aproveitamento relativamente a essas interferências, os directores de turma não atribuem explicitamente poder ao aluno na relação escola/família. No entanto, surgem nos seus discursos os indicadores do poder do aluno que nos permitiram construir empiricamente este conceito e sustentar a sua aplicabilidade na análise das interacções escola/família.

6.4 Considerações finais

Esta investigação envolveu apenas os directores de turma de uma escola, o que constitui uma limitação. Os resultados obtidos indiciam que o aluno desempenha um papel de mediador na comunicação entre o director de turma e o encarregado de educação, em consequência do afastamento físico e cultural entre as famílias e a escola e da forma como circula a informação entre os dois grupos de adultos. O conhecimento que os directores de turma possuem das famílias tem como fonte principal o aluno, sendo este também responsável por grande parte do conhecimento que os encarregados de educação possuem da escola. Assim, parece-nos pertinente conhecer as perspectivas dos encarregados de educação e dos alunos, colocando-lhes questões análogas àquelas a que foram sujeitos os directores de turma. Sobretudo parece-nos pertinente conhecer as percepções que o próprio aluno tem do seu papel na relação escola/família.

A pesquisa decorreu numa escola que serve população maioritariamente de classes sociais desfavorecidas, com baixa escolaridade e fraco domínio da língua portuguesa. Foi neste contexto que procurámos compreender o papel do aluno na relação escola/família. Parece-nos, no entanto, igualmente pertinente observar em contextos social e culturalmente diferentes o comportamento da variável distância escola/família e identificar outros possíveis factores que a influenciem, bem como compreender o poder do aluno num contexto em que a população parental possua uma escolaridade mais elevada, maior familiaridade com a escola e a cultura escolar, e um bom domínio da língua portuguesa.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em francês em 1977)
- Burt, R. (2004). From structural holes: The social structure of competition. In Dobbin, F. (Ed.), *The new economic sociology: a reader*. (pp.325-348). Princeton: Princeton University Press.
- Carvalho, L., Reis, A., Fernandes, E., Morais, I., Campos, J., & Cruz, L. (2000). *A pareceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Edição do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Consultado em 31 de Maio de 2010, a partir de http://intranet.alfacoop.co.pt/biblioteca_digital.htm
- Carvalho, M. (1991). *Entre a família e a escola atitudes e estratégias dos alunos face ao controlo de pais e professores*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Edition du Seuil.
- Currall, L., & Chambel, M. (2001). Processos de comunicação nas organizações. In Ferreira, C., Neves, J., & Caetano, A. (Coord.), *Manual de Psicossociologia das organizações* (pp.357-375). Lisboa: McGraw – Hill de Portugal, Lda.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M., Vilhena, M., Oliveira, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R., & Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola - família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, 3, pp. 435-455.
- Elias, N. (2008). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em alemão publicado em 1970).
- Fonseca, M. L., Ormond, M., Malheiros, J., Patrício, M., & Martins, F. (2005). *Reunificação familiar e imigração em Portugal*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Gomes, M. (2008). *As práticas colaborativas no jardim-de-infância: “diálogos” ou silêncios entre a educadora, as crianças e as famílias*. Tese de mestrado inédita, Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

- Jesus, H., & Neves, A. (2004). *Relação Escola – Aluno – Família. Educação Intercultural – Uma Perspectiva Sistémica*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Consultado em 21 de Março de 2009, a partir de http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Caderno_Formacao2.pdf
- Marques, M., & Martins, J. (2005). *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A escola perante a diversidade*. Lisboa: Observatório da Imigração. Alto comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Consultado em 30 de Junho de 2010, a partir de http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos%20OI/Estudo_OI_16.pdf
- Marques, M., Santos, R., Araújo, F., & Nóbrega, S. (2001). *Realojamento no Concelho de Oeiras. Um estudo sociológico*. Cadernos Técnicos de Habitação. Nº1. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Marques, R. (1997a). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In Davis, D., Marques, R., & Silva, P. *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (pp.23-48). Lisboa: Livros horizonte.
- Marques, R. (1997b). Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos. In Davis, D., Marques, R., & Silva, P. *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (pp.55-60). Lisboa: Livros horizonte.
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*. 1 (XVII): pp.111-115. Consultado em 21 de Março de 2009, a partir de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a11.pdf>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em francês em 1994)
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: the story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Quivy (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original publicado em francês em 1988)
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In Silva, P. *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares* (pp.67-89). Porto: Profedições, Lda.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In Sarmiento, T. (org.), Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp.17-42). Porto: Porto Editora.

Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Índice de figuras

<i>Figura 1</i> - Turmas por ciclo no agrupamento - 2009/10.....	25
<i>Figura 2</i> - Alunos por ciclo no agrupamento - 2009/10.....	25
<i>Figura 3</i> - Alunos do 3º ciclo por ano de escolaridade - 2009/10	25
<i>Figura 4</i> - Alunos por turma no 3º ciclo - 2009/10.....	26
<i>Figura 5</i> - Percentagem de alunos apoiados pela Acção Social Escolar	27
<i>Figura 6</i> - Habilitações académicas dos pais	27

Índice de quadros

<i>Quadro 1</i> - Grelha de análise das entrevistas aos directores de turma do 3º ciclo.....	20
--	----

ANEXO I – Grelha de análise das entrevistas aos directores de turma do 3º ciclo

CATEGORIA I

Afastamento entre a família e a escola

1.1 Baixa frequência de contactos directos

(...) os pais vêm só quando chamados... não vêm por ser normal, vir à escola, só quando chamados e mesmo quando chamados nem sempre vêm.

Muito, muito aquém daquilo que seria desejável.

Pois era, era muito positivo que eles pudessem vir à escola, como noutras escolas é possível, falar ou tratar de um assunto ou ensinar a fazer alguma coisa que nós não saibamos, sei lá... [*Mas está-me a falar dos pais?*] sim, sim dos pais sim, seria ... não é muito fácil, não é muito fácil. Alguns por insegurança, por vergonha, penso que, muitos não é por falta de boa vontade, mas que à partida seria difícil. (A propósito do envolvimento dos encarregados de educação (EE) em actividades escolares como forma de aproximação escola/família)

Pode haver e eu se calhar nunca pensei muito a sério sobre o assunto, pode haver alguma coisa que eles pudessem trazer aos outros alunos, qualquer riqueza que tivessem, mas sinto muitos constrangimentos [*Sente que não iria ter resposta?*] eu tenho algum receio disso. (Idem) **(DT1)**

Eu, da minha parte, não tenho queixa, eles têm vindo. É o primeiro ano, se calhar tentaram saber se o professor novo... têm vindo... não são todos, mas vêm, quando eu chamo vêm, pelo menos a uma reunião, a outra podem não vir, depois vêm a seguir, não são muito... pronto, não vêm sempre às reuniões, mas ...

Não. (Quando questionado sobre a participação dos EE em actividades escolares.) **(DT2)**

Refere elevada frequência de EE nas reuniões, na sua turma e justifica, como é observável em 2.1.

Não, participar em actividades não é habitual. (Quando directamente questionada sobre a participação de EE em actividades na escola.) **(DT3)**

Refere elevada frequência de EE nas reuniões, na sua turma e justifica, como é observável em 2.1.

Aqui na escola ainda não houve nenhuma actividade escolar em que a comunidade, os EE pudessem participar, sei lá assim como um teatro, algo do género.

(...) naqueles EE que não estão na área de residência dos seus educandos [*É mais complicado?*] é complicado estabelecer contacto, porque o presencial é raro e depois documentos para assinar... porque muitas vezes o que acontece é que mandam ou a tia ou o avô ou com quem estejam a morar é que vem falar comigo mas depois há documentos que têm que ser assinados pelos EE e essa comunicação é mais

complicada, noto aí que é mais complicado estabelecer contacto entre a escola e a família. (DT4)

Refere elevada frequência de EE nas reuniões, na sua turma e justifica, como é observável na 2.1.

Participar propriamente ... já tivemos aqui um caso ou outro em que os EE participaram, uma festinha de Natal... eles este ano por acaso até vão ser convidados para uma actividade que nós vamos fazer a nível do 9º ano, mas por hábito para isso não, não são muito... porque normalmente as actividades são durante o dia e depois eles estão a trabalhar, que é a velha história... Não, isso não. (Quando questionada sobre a participação de EE em actividades escolares) (DT5)

Eu posso-lhe dizer, a percentagem que por exemplo... em dezoito EE que eu tenho, neste caso, dezassete porque eu tenho dois irmãos, geralmente nas reuniões costumam comparecer dois a três EE.

Não. (Quando questionada sobre a participação dos EE em actividades escolares)

(DT6)

Refere elevada frequência de EE nas reuniões, na sua turma, como é observável na 2.1.

(...) acho que se prende essencialmente com o horário de trabalho que estes pais têm, que faz com que não sejam muito fáceis... qualquer actividade, qualquer participação em actividades escolares. (Quando questionada sobre a participação de EE em actividades escolares) (DT7)

Ainda o ano passado quando foi os jogos Olímpicos fizemos aqui uma brincadeira, uma simulação da cerimónia inaugural, com discursos e não sei quê, os EE foram convidados a vir. [P: *E participaram?*] Talvez uns seis ou sete.

Refere razoável frequência de EE nas reuniões, na sua turma, como é observável em 2.1. (DT8)

(...) é muito fraca [*É muito fraca...*] não chega aos cinquenta por cento, em média não chega [*Está-me a falar das reuniões colectivas...*] reuniões colectivas [*E dos encontros individuais*] os encontros, normalmente o Director de Turma (DT) é que o convoca, não é? Às vezes também não vêm, [*Não vêm*] às vezes não vêm, outras vezes... pronto depende, não é? Depende, eu, por exemplo, eu este ano quando eu solicito a presença do Encarregado de Educação (EE), a título individual, eles vêm mais do que quando os convoco para as reuniões [*Nas reuniões é que é muito baixa a percentagem...*] é (...)

Actividades escolares... aqui na escola... só mesmo nas reuniões ... e esporadicamente... que se faça uma feira, o ano passado houve uma feira no final de ano, creio eu, mas foi uma coisa muito esporádica... (A propósito do envolvimento dos EE em actividades escolares)

Pronto, essas entrevistas são feitas ou o Encarregado de Educação vem à escola voluntariamente, sem ser chamado, o que é raríssimo nesta escola, portanto, ele só vem quando é chamado. (Sobre reuniões individuais DT/EE)

De resto, só vem à escola se o Director de Turma o convoca, e se o convoca através do telefone (...) (CDT)

1.1.1 Motivos de ausência dos encarregados de educação da escola

É um trabalho... este triângulo, o triângulo escola, aluno e família é muito, muito frágil, muito frágil. Temos muito pouca... alguns justificadamente porque trabalham, porque assumidamente saem às seis, cinco, seis da manhã, outros casos nem sequer trabalham, portanto, isto do trabalho...

Eu julgo, a minha interpretação é que há a ideia da vergonha de vir à escola. Só vêm à escola para ouvirem queixas dos filhos, penso que é um bocado essa a ideia, é a ideia. Acho que é um preconceito que muitos pais têm, o que nem sempre corresponde à verdade obviamente [*Sim, sim*]. Nem sempre. Às vezes temos elogios para fazer aos filhos.

Porque por um lado não têm essa cultura, pronto, por um lado, não tem esse hábito, digamos assim, por outro lado não entendem como um direito e um dever, porque também é um dever, não é? [*Sim, sim*]. Por outro lado na maioria das vezes se calhar vêm para ouvir queixas.

No horário de atendimento já tive às oito, já tive ao meio dia, já tive às dez, a frequência... [*É baixa, à mesma?*]. É, é. Não me parece que seja por aí, eu até acho que a hora de almoço seria uma boa opção ou às oito, às oito também. Eles sabem isso, mas não, não é por aí, não é por aí, não altera. (DT1)

Terá a ver com o emprego. (Quando os EE não vêm.) (DT2)

Os factores que eu aponto são os seguintes: horário laboral muito sobrecarregado em 1º lugar; o outro aspecto, o medo, o receio, o chegar à escola e ouvir coisas menos boas dos seus filhos, que às vezes acontece, depois também o receio de não conseguir perceber, que há pais ainda e mães analfabetas, de não conseguir perceber a mensagem que o professor está a passar, basicamente...essencialmente... (Quando questionada sobre factores que podem afastar os pais que não comparecem na escola.)

Lá está, talvez por parte destes Encarregados de Educação alguns tenham medo de vir cá e de ouvir coisas menos agradáveis por parte do seu filho. (Referindo-se às dificuldades de comunicação escola/família.) (DT3)

Questões laborais... (Referindo-se a factores que afastam os pais da escola)

(...) nota-se muito um distanciamento entre a vida escolar dos filhos por motivos laborais, na minha turma pelo menos.

Às vezes não vêm porque não estão a morar... acabam por ser os EE oficialmente, são eles que assinam toda a documentação, mas a área de residência do EE acaba por não ser a área de residência do aluno.

(...) área de residência do EE diferente da área de residência dos alunos (...) (DT4)

Trabalho, trabalho (...) (referindo-se a factores que dificultam a comparência de alguns EE na escola)

(...) ainda houve um que pediu-me muita desculpa mas que não podia vir senão perdia o trabalho, não podia estar aqui às seis e meia. (idem) **(DT5)**

A resposta que me dão é porque a minha mãe estava a dormir, porque a minha mãe estava a ver televisão, porque não lhe deu jeito. Estas são as respostas que eu ouço e perante isto eu não posso... (Quando questionada sobre factores que justifiquem o afastamento dos EE das reuniões) **(DT6)**

É um desinteresse generalizado pelos filhos, pelo que afecta os filhos, pela escola (...) (Quando questionada sobre factores que justifiquem o afastamento dos EE das reuniões) **(DT7)**

Aquela ideia que só são chamados quando há problema (...)

(...) eles ou estão num tipo de trabalho em que o patrão é sensível a isso ou então não e muitas vezes não vêm ou então têm uma data de filhos e vão só a um mas muitas vezes é o horário. Por exemplo o único aluno com quem eu ainda não falei com o pai, quer dizer o senhor trabalha no aeroporto sai às seis da manhã e só chega à meia-noite, quer dizer só se eu for lá visitá-lo a casa, portanto apesar do esforço, e agora com esta crise, eles muitas vezes, a maior parte das vezes têm que manter o trabalho não querem perder nem um dia de trabalho, nem uma tarde.

(...) acabam por ter outras prioridades e ainda não perceberam que o estar presente na educação dos filhos tem que ser uma prioridade. **(DT8)**

(...) porque é às seis e meia, a hora se calhar também não lhes convém muito. **(CDT)**

1.2 As famílias: características, organização e relações

(...) à noite não vêm nem a mãe nem o pai, lá vão para a cama sem que ninguém os mande (...) (A propósito do papel do aluno a explicar informação trocada entre EE/DT) **(DT1)**

Há casos de, portanto, de situações difíceis de alunos que raramente vêm os pais, por causa de horários de trabalho que enquanto o aluno está a dormir o pai está a trabalhar e quando se levanta... pronto, que nunca se encontram... talvez os casos que o pai e o filho não se encontram muito por causa disso, empregos, pronto, mais do que um, vários casos disso: a mãe está a trabalhar, deitam-se, comem sozinhos (...) (Quando questionado sobre papéis desempenhados pelos alunos em família) **(DT2)**

Provavelmente o estarem menos horas com os filhos e depois não os querem... as poucas horas que estão com eles não são só horas de raspanetes e de castigos, em primeiro lugar talvez, penso eu, depois porque são de uma geração muito jovem [*são jovens?*] muitos pais dos meus alunos são jovens e depois os valores de autoridade não lhes dizem tanto ou não vêm tantas vantagens nisso. (Quando questionada sobre os factores que podem justificar a falta de autoridade dos pais.)

Oitenta por cento. Sempre as mães. (Quando lhe perguntámos se são mais as mães que comparecem na escola e se interessam de forma visível pela educação das crianças.)

No caso de casais vem a mãe. Só tenho três casos que vêm os pais. (Idem) **(DT3)**

(...) as famílias são muito desconexas ou seja, eles... muito partidas a maior parte são pais separados ou então vivem com tios e avós e depois o EE até está a morar noutra localidade perto ou longe da área de residência do aluno (...) Depois são famílias muito numerosas (...) **(DT4)**

(...) os pais saem de manhã e entram à noite porque entretanto têm milhentas ocupações para conseguirem ter o mínimo qb para poder sobreviver. **(DT5)**

A maioria dos EE da minha Direcção de Turma é desempregado ou desempregada.

(...) eu tenho agregados familiares de 12 pessoas e... ora uma mãe um pai, são os tios que vivem com eles, os primos, etc. Há muita gente a viver dentro do mesmo espaço (...) (Referindo-se às famílias dos alunos)

(...) nas restantes comunidades (que não a cigana) eu sei que a figura masculina praticamente não existe, onde existe são famílias mais funcionais, quando os EE vêm às reuniões vêm mãe e pai, avó e avô ou tio e tia, mas vem sempre uma figura masculina. (...) geralmente é a figura feminina que está sempre predominante e a figura masculina pura e simplesmente não existe, não existe ponto final.

(...) famílias completamente disfuncionais onde nem sequer há EE. **(DT6)**

Nós temos casos de alunos que não vivem com os pais vivem com avós, os pais ou eles desconhecem quem são ou estão noutros países, os avós, são cabo-verdianos, aliás 80%, 85% da nossa população é cabo-verdiana, ok?

Outro factor que também vai perturbar este normal funcionamento da comunicação é o facto de serem muitos filhos, são famílias muito numerosas, às vezes não são filhos são simplesmente 15 pessoas a viverem numa casa [*São famílias alargadas*] bastante, são os pais, sobrinhos, filhos netos ou seja têm normalmente uma figura materna, uma avó, uma mãe, uma tia, que acolhe miúdos, sobrinhos, a que chamam sobrinhos, que às vezes nem são sobrinhos, são filhos de vizinhos, pronto, vários miúdos da mesma idade então torna-se um bocadinho difícil para estes pais, ou para estas figuras, para estes EE por assim dizer, assim é melhor, estes EE, com tantas crianças e a trabalhar bastante, às vezes dois empregos como eu já referi, dar conta de tudo e às vezes passam as informações mais importantes, passam, só sabem que os miúdos andam na escola, qual é a escola, e que todos os dias têm que vir para a escola, não sabem horários não sabem a nível de refeições, têm conhecimento do SASE porque é o que lhe toca e pronto.

E se calhar famílias muito numerosas como eu estava a dizer e os EE terem demasiadas crianças a seu cargo e não darem conta do recado. Aliás, os mais velhos é que cuidam dos alunos mais novos. E quem é que cuida dos mais velhos? (Quando questionada sobre características da família que podem fazer variar o controlo da comunicação por parte do aluno)

Nós temos aqui crianças, alunos que estão a viver cá sozinhos com um tio e que têm uma avó em Cabo Verde, uma mãe em Inglaterra e um pai em França e estes miúdos estão em auto-gestão completa.

É muito alterada a visão de família como nós vemos, é mais global, no sentido de acolherem muito facilmente qualquer pessoa que precise numa só casa. E a responsabilidade passa muito por alimentar, vestir ou seja as necessidades básicas e pouco mais (...) como estas pessoas sobrevivem sem estudos, mas sobrevivem e isto é uma questão de sobrevivência, ah... o que aspiram para os filhos é simplesmente isso, que sobrevivam. **(DT7)**

Os pais passam muitas horas fora. Já me tem acontecido fazer... ou ter aqui actividades e venho às onze horas da noite, onze e meia e eles estão na rua (...) não haver controlo nas horas de deitar, estão muitas horas a ver televisão ou no computador e depois ao outro dia vêm com muito sono (...) **(DT8)**

É que os pais estão ausentes. [*Os pais estão ausentes, é?*] É evidente que há excepções, não é? Eu posso citar duas ou três que me lembre que não são verdadeiramente ausentes, mas a maioria são ausentes, pais que chegam... saem muito cedo de casa, chegam muito tarde a casa, depois as famílias são desestruturadas... sei lá! De uma turma de dezoito alunos por exemplo, só dois ou três é que vivem com o pai e mãe, todos os outros ou padrastos, madrastas ou vivem sozinhos com os avós, casos de prostituição, de droga, familiares presos, portanto há aqui, assim, uma retaguarda muito complicada.

...nós às vezes deparamo-nos com quinze pessoas a viver numa casa... **(CDT)**

1.3 Papéis do aluno na família

Alguns surpreendentes... rapazes maus, maus aqui, armados em maus e que pronto, as mães dizem: «Ah, ele em casa ajuda-me, ah, ele arruma, ajuda a tomar conta do bebé», pronto, fico surpreendida positivamente, não vejo nisso mal. (Quando directamente questionada sobre papéis desempenhados pelos alunos em casa.)

Ajudar a mãe a pôr a mesa, a fazer o jantar, ajudar... alguns eventualmente vão almoçar sozinhos em casa, não há mais ninguém, mas se calhar não é grave eu é que sou muito mãe galinha... (Idem)

(...) eu estava-me a lembrar do caso de uma mãe que dava o dinheiro que fosse preciso, eu até fiquei a olhar para ela, cento e não sei quantos euros por uns ténis para o filho que era um malandroco que não fazia nada, um matulão maior do que a mãe não sei quantas vezes e a mãe levantava-se não sei a que horas para ir trabalhar e ele nem se quer lhe dava cavaco, no fim-de-semana não aparecia em casa, não dormia ... e a mãe a dizer que ia comprar os ténis para fazer a vontade, como é que se controla? Como é que se controla, como é que se volta atrás neste fio? É complicado, não é fácil. **(DT1)**

Tarefas... outras responsabilidades que eu saiba não, sinceramente não sei [*não tem conhecimento*] não tenho conhecimento. (Quando questionado sobre papéis desempenhados pelos alunos em família.) **(DT2)**

Deve-se ao seu nível de instrução, em primeiro lugar, essa é a barreira e depois deve-se talvez à falta de diálogo que há em casa, se as crianças dissessem ao jantar: eu tive um 2 ou eu tive um 3 e explicassem, os pais começavam-se a inteirar-se (...) (Clarificando a dificuldade dos EE em compreenderem as classificações dos alunos.)

(...) há miúdos que têm vidas duras, há miúdos, há miúdas que têm que fazer as compras, o almoço, o jantar, a logística da casa. Não é fácil e nós sabemos isso, e são miúdas de 13, 14 anos, depois há outros que têm irmãos mais novos, têm sempre de tratar deles, trazê-los à escola, levá-los à escola, por outro lado, depois também há famílias equilibradas que tentam dar o apoio e ter uma vida normalíssima. (Quando questionada sobre papéis desempenhados pelos alunos em família.) **(DT3)**

Eu tenho alunos que têm algumas responsabilidades em casa, como irem buscar sobrinhos ao infantário, ou irem levar antes de irem para a escola, quando saem da escola ou irem às creches ou às actividades extra-curriculares que os meninos possam ter ou ajudar nas tarefas de casa.

(...) tenho conhecimento de alunos que sim, de manhã, antes de irem para a escola vão levar os irmãos ou os sobrinhos às escolas, meninos com 14, 15 anos (...) **(DT4)**

(...) estes miúdos são muito autónomos em certas coisas, têm que ser, eles têm que ser adultos à força em algumas situações.

(...) os miúdos são muito entregues a si próprios (...) muitas das vezes apesar de eles próprios serem adolescentes já têm a seu cargo os irmãos mais novos, em alguns casos têm que vir trazer, têm que se preocupar se têm o almocinho deles feito, muitas das vezes: «Ah, professora, eu não posso ir ao apoio porque eu ainda tenho que ir fazer o almoço», não sei quê.

Eles vêm normalmente sempre sozinhos, nunca é... é raríssimo virem os pais com eles, alguns vêm, mas é, mas é muito raro, normalmente são eles. (Referindo-se a alunos que tratam das matrículas e do ASE) **DT5**

São famílias muito numerosas em que eles têm que tomar conta dos sobrinhos, dos primos, dos irmãos. **(DT6)**

Estes miúdos normalmente são os responsáveis pelos mais pequenos e mais pequenos, digo a partir dos dois anos de idade são quem os vai levar às creches às escolas, muitos dos meus alunos fazem inclusive refeições, jantares e dão o jantar aos irmãos mais novos, arrumam a casa. E os pais chegam por volta das dez, onze da noite do emprego, do trabalho suponho eu, portanto os miúdos são muito responsabilizados de tarefas domésticas assim, relativamente a tarefas domésticas e com os mais pequenos, levá-los e ir buscá-los à escola, basicamente. **(DT7)**

Temos alunos que só entram às dez, mas às nove horas já estão aí porque têm que trazer os irmãos do 1º ciclo que entram às nove.

(...) há muitas meninas que são verdadeiras donas de casa porque se a mãe sai às cinco da manhã e sai às nove e depois vai para outro emprego e para outro e para outro,

temos casos até de alunas que vivem só com o pai ou com a mãe, ou assim, em que as refeições, as roupas e essas coisas todas estão a seu cargo, mas mais as mais velhinhas. Não tanto só aquilo que lhes diz respeito a elas mas também em relação aos irmãos mais novos, têm irmãos bebés.

Às vezes acompanham, normalmente acompanham, mais nas férias, acompanham as mães que trabalham nas limpezas, e eles também vão, porque às vezes o que a mãe tem para fazer é uma determinada tarefa e assim vem mais cedo. **(DT8)**

Para além de filhos, para além de alunos, eles fazem muitas vezes de pais e mães, porque muitos tratam dos irmãos mais novos, não é? (Quando lhe foi perguntado se os alunos desempenham em casa outros papéis para além do papel de filhos e de alunos)

Tenho, tenho, pois tenho, muitos deles, eles às vezes contam-me que... «Mas porque é que não me fez isso?» «Ah! Estive a lavar a casa, estive a fazer limpezas, estive a fazer o jantar, estive a fazer o almoço, estive a tratar do meu sobrinho, estive a tratar do meu primo...» É assim eles...estes alunos trabalham muito em casa. Trabalham. (Idem, quando lhe foi perguntado se tem conhecimento dessas situações)

Dentro da comunidade cigana eu sei que eles acompanham os pais para as feiras, isso é uma coisa que eu já sei, quando há feira eles não vêm à escola. Acompanham e gostam, estão a vender, etc.

(...) eles tomam muito conta dos irmãos mais novos, dos sobrinhos, dos enteados, trazem pela mão, eles também se acham um bocado... é um pau de dois bicos... eles acham-se um bocado... como é que eu hei-de dizer? Não filhos, portanto ... eles têm dois papéis não é? Eles também exercem autoridade em casa.

Quando eles estão a desempenhar um determinado papel eles acham que isso lhes confere autoridade. Se eles têm capacidade para lavar a loiça, para aspirar e mesmo... (Quando lhe perguntámos de onde virá a autoridade que os alunos têm em casa) **(CDT)**

1.4 Falta de diálogo sobre a escola e fraco envolvimento dos encarregados de educação nas actividades escolares do aluno em casa

Não há uma cultura de perguntar aos filhos quando chegam a casa o que é que fez, não me parece que haja, regra geral, claro que há excepções mas regra geral não há, não há essa cultura e isso vê-se porque há miúdos que não levam os livros para casa, deixam nos cacifos. Por exemplo os trabalhos nós vemos, é uma das minhas tarefas, é ... levem os livros para casa pelo menos de vez em quando [*claro, claro*] quantas vezes eles não fazem os trabalhos de casa. É uma das nossas preocupações é precisamente porque nem chegam a levar os livros para casa e portanto, penso que não há essa cultura o que é que aconteceu, pronto.

Não, porque... Tentei, não tive nenhum sucesso. Não como Directora de Turma mas como professora que eles trouxessem umas histórias, uns contos tradicionais falados, história da avó... não, não tive sucesso. (Quando questionada sobre propostas de actividades para os alunos desenvolverem com os pais em casa) **(DT1)**

O que eles fazem na escola... Informar das actividades... (Quando lhe foi solicitado

que desse exemplos de temas de conversas entre os alunos e os EE sobre a escola, por si propostos)

Até agora ainda não... mas...gosto da ideia... (...) Eu acho importante para reforçar os laços entre pais e filhos através da escola, mas por acaso, ainda não ... (Quando questionado se incentiva os alunos a desenvolver actividades em casa com os pais)
(DT2)

No universo de alunos, a minha turma é pequena como lhe referi, com 16 alunos, eu noto... mas tem três Encarregados de Educação em que há de facto essa preocupação, esse conhecimento, esse diálogo.

(...) os alunos não têm muito o hábito, infelizmente, de comunicar com os pais o que há cá na escola.

Não proponho muito, não proponho muito porque eu sinto que os alunos... quando eu cheguei à escola, eu começava por aí, mas era... é assim eles não têm muita ajuda da parte dos pais, não têm muita ajuda. (Quando questionada sobre a possibilidade de propor actividades ou trabalhos para os alunos realizarem em conjunto com os pais.)

Este ano houve uma aluna que teve uma grande ajuda de uma irmã, a fazer um trabalho e depois o trabalho era o melhor da turma (...) e então eu achei que esse intercâmbio com a família era muito importante e valorizei imenso na turma: estão a ver devem pedir o auxilio... mas é raro [*É raro?*] muito raro. **(DT3)**

Ah, não, não é suficiente. Porque o diálogo em casa com os seus educandos também é muito importante e por vezes o que acontece no recreio o DT não sabe [*sim*] e se eu não sei não o posso transmitir. Uma forma do EE também saber o que se passa com o seu educando é saber o que se passa no pátio, no recreio e aí só o próprio educando é que pode dizer, o que se passa de bem, o que se passa de mal. (A propósito do conhecimento que a família tem da escola)

(...) a informação sobre aprendizagem o DT passa-lhes, mas as amizades? Sabem o que nós sabemos e por vezes nós não sabemos tudo. (Quando questionada sobre a falta diálogo, sobre a escola, entre pais e filhos)

(...) actividades a fazer com os pais aí, não. E um dos factores que eu acho é que os pais não vão ter tempo para fazer. [*Acha que os pais não iriam ter tempo?*] Não, porque depois há alunos que vivem com os avós, com os tios, não porque não está a essa hora, está depois. E depois não ser a turma toda a elaborar uma actividade, só um ou outro, isso acaba por incomodar e não conseguimos muito mais do que isso. **(DT4)**

É assim, nalgumas situações conversam. Porque quando eu no outro dia, a seguir à reunião, ou que envie cartas ou assim: «A stora tinha alguma coisa que ir falar com a minha mãe? Ela já me chateou a cabeça». Eu aí tenho a certeza...

Às vezes um caso ou outro por medinho, não dizem, mas sim, conversam e eu tenho perfeita noção disso porque: «A stora não tem nada mais que fazer do que andar a telefonar para casa». Portanto... Eu sei logo que aquilo houve ali uma chamada de atenção.

Sem dúvida, agora também lhe posso dizer que isto aqui também não é o tipo de escola como eu já tive noutras escolas que se via mesmo que havia ali dedinho do pai a fazer o trabalho, isso não, isto aqui por muito ou pouco mérito que tenha, o trabalho é de safra deles, isso aí... (Quando lhe foi perguntado se os alunos desenvolvem actividades escolares em casa com a colaboração com os pais)

Sim, tenho a preocupação de envolver, mas às vezes gostava que eles se envolvessem mais, mas pronto eu não estou lá em casa. (idem) **(DT5)**

Não refere actividades para os alunos realizarem com os pais.

Não há, isso lhe posso garantir. É assim pontualmente numa turma, no caso da minha que é uma turma de dezoito alunos, pontualmente eu posso ter dois, [*sim, sim, sim*] e penso que não seja sempre, portanto neste caso é o papel do DT que é muito, muito relevante nesta aproximação escola/família. (Quando questionada sobre dialogo em casa sobre a escola) **(DT6)**

Não... raras vezes. (Quando directamente questionada sobre se os EE referem ter conhecimento sobre o que se passa na escola em consequência de conversa mantidas com os alunos)

Os alunos não transmitem muitas informações aos pais, aos EE e nem os pais tentam saber muito mais para além disso.

Já tentei umas entrevistas, mas em Formação Cívica, para terem conhecimento das várias profissões, para entrevistarem os pais e tentarem saber, não foi muito bem sucedida não teve muito boa receptividade.

[*E porquê?*] Os próprios miúdos acabaram por não pegar muito por aí, por não explorar muito. Não consegui saber muito bem o porquê (...) **(DT7)**

É normalmente através do DT ou de algum professor é uma fonte mais fidedigna, que eles têm, até porque às vezes não perguntam sequer aos miúdos.

(...) às vezes o trabalho deles é fazer perguntas à família, sei lá... **(DT8)**

(...) na minha turma só para aí dois pais é que às vezes perguntam: «Então como vão as aulas?»

Eu francamente... ao princípio eu habilitava-me a isso, mas nos últimos anos, porque eu sei que isso não vai ter o mínimo... (Quando questionada sobre propor actividades para os alunos desenvolverem com os pais em casa)

De dezassete alunos que eu tenho, só três, só três, é que me fizeram, e uma coisa mesmo... muito rudimentar, superficial, só três alunos... (Idem, exemplificando um trabalho proposto por si)

Se eles de facto falassem com os pais e se os pais se envolvessem nestes trabalhos eu acho que era um motivo de aproximação. Podia ser que houvesse uma maior

proximidade entre a família e a escola, mas há um divórcio mesmo, há mesmo um divórcio, uma coisa cultural muito difícil... (Quando questionada sobre a importância das actividades a desenvolver em conjunto pelos alunos e pelos pais em casa) (CDT)

1.5 Fraco domínio da Língua Portuguesa por parte dos encarregados de educação

Sim, sim, a língua aqui será... quando muito eu a eles, eu acho que eles a mim me percebem e eu tento, se vejo que é um problema de língua, tento... claro que... por isso é que eu estava a dizer ainda há bocadinho que ainda que leia a Lei 3, explico. (Quando directamente questionada sobre o domínio da Língua Portuguesa pelos EE)

Ainda que seja a língua oficial não é a língua usada na prática. (A Língua Portuguesa) (DT1)

Sem referências significativas, a única pode ter sido induzida pela pergunta. (DT2)

Tanto que nós não temos uma associação de pais e isso dificulta também, na minha perspectiva, a vinda dos pais à escola se houvesse um interlocutor, que passasse a sua linguagem, que é a nossa ao fim e ao cabo mas eles falam muito crioulo aqui no nosso meio e portanto talvez se sentissem mais confiantes. (DT3)

É um entrave, a maior parte dos EE não falam correctamente o português e nota-se o crioulo, lá sai uma palavra ou outra, porque eles tentam falar sempre português comigo e fazem esforço, a construção frásica é muito elementar e em casa é a língua que acabam por falar (...) e muitas vezes tenho que repetir a informação tanto aos EE como aos seus filhos, aos seus educandos.

Tanto os pais não compreendem [*Não compreendem o que lhes diz?*] o que lhes estou a dizer e tenho que esmiuçar ao máximo e eu noto que já faço isto com os meus alunos e faço o mesmo com os pais e quando às vezes estou a falar com um EE e está lá fora o seu educando e depois entra, as primeiras palavritas que se ouvem acaba por não ser o português. (DT4)

(...) a dificuldade que nós sentimos com a comunicação não é bem pelo nível de escolaridade é pela língua em si porque eles falam crioulo (...) (A propósito de dificuldades na comunicação)

(...) o ano passado tinha uma miúda acabado de chegar da Suíça, é que nem a avó eu conseguia perceber, havia outro EE que na reunião de pais é que era ali o intermediário porque eu não percebia nada do que a senhora dizia, porque aquilo para mim não era português, não era nada. (Idem) DT5

A língua também é algo muito complicado de ultrapassar porque o crioulo é complicado de entender para quem não o entende simplesmente (...) deviam ter aprendido um pouco mais, (a língua portuguesa) não há esse esforço do EE para tentar comunicar e para se fazer entender e para eu também me fazer entender, porque as minhas reuniões demoram muito até eu me conseguir fazer entender e entender também. DT6

(...) há algumas dificuldades principalmente porque temos pais que não falam

português, falam crioulo (...) (Referindo-se a dificuldades de leitura do horário dos alunos)

Então muitos deles falam apenas crioulo e não falam português e logo aí os miúdos tentam aproveitar-se um bocadinho dessa situação para chegar a informação apenas que eles querem, ok?

Ok, para além da língua, para além do problema da língua, são pais que falam crioulo e pouco percebem português, não percebem os horários e o desinteresse... (DT7)

(...) muitas vezes telefona-se para os pais e para as mães e elas falam connosco em crioulo [*E não se dão conta?*] ou um português... pronto, têm dificuldade têm. (DT8)

Muitos falam crioulo, muitos nem sequer falam quase português, às vezes até tenho dificuldade em compreender os Encarregado de Educação [*Sim*] porque falam crioulo, não é? (CDT)

1.6 Baixa escolaridade dos encarregados de educação

(...) sobretudo a falta de escolarização do Encarregado de Educação alguns chegam a dizer abertamente, já tive um aluno, no nono ano, que me chegou a dizer assim: ah a minha mãe não sabe ler [*Pois, exactamente*] e aí fiquei muito aborrecida, então mas a tua mãe não sabe ler? Fiquei, fiquei. Achei que não era atitude. [*Quando lhe disse isso... a mãe não ia conseguir ler a informação que lhe estava a ser enviada*] Mas pronto essa mãe depois acabou por vir, veio e eu expliquei-lhe as coisas que queria, portanto... (Quando questionada sobre factores que podem influenciar o controlo dos alunos sobre a comunicação.) (DT1)

Não sei é se eles sabem o que estão a assinar ou não, mas tudo... [*Os pais portanto...*] informação escrita [*Sim, mas quando me disse que não sei se eles sabem o que estão a assinar ou não...*] podem não saber ler, escrever. (A propósito do envio de informação escrita pelo aluno via caderneta ou impresso.) (DT2)

(...) aqui estes pais acham que ...atingiram apenas a quarta classe, o quarto ano como se diz agora, o filho que está no 5º, no 6º já fez muito mais do que os pais. O filho está sempre acima, é sempre para eles... porque ele já atingiu... mas não chega.

As famílias neste meio têm um conhecimento, um grau intelectual baixo, de uma forma geral as mães são sempre domésticas e não tenho nenhuma com o terceiro ciclo, o máximo que eu tenho é o segundo ciclo (...) (DT3)

(...) os pais, também muitos deles, não têm os estudos que eles acham suficientes para poderem acompanhar (...) (Referindo-se ao escasso acompanhamento de actividades escolares desenvolvidas em casa)

(...) eu chego e sento-me ao lado, fico a ver, não sei se está a fazer bem ou se está a fazer mal, tento ficar ao lado para ver se está a fazer alguma coisa. (Idem, a reproduzir o que é dito pelos pais)

Mas por vezes também noto que podem ter dificuldade na leitura, os próprios EE.

(Referindo-se a mensagens escritas na caderneta) **(DT4)**

(...) há uma, como não sabe ler vem antes, porque depois tem vergonha e inibe-se, então vem antes para eu lhe explicar. (A propósito de uma EE que não comparece às reuniões encontrando-se antes com a DT)

(...) a maior parte deles não têm os meios, não sabem, quanto mais ensinar e explicar. (Justificando porque sugere aos pais como acompanharem os filhos em casa) **(DT5)**

Não, não são, é uma limitação. Eu até lhes podia estar a dizer uma coisa qualquer muito absurda e eles concordariam. É um depositar de fé no DT, no professor, que é quase cego. Pelo menos eu falo por mim. (A propósito da escolaridade dos EE)

Que não sabem escrever, nem ler. (Os EE) **(DT6)**

(...) são pessoas sem escolaridade (...)

(...) têm dificuldade simplesmente em ler, nas coisas mais básicas ou são analfabetos. (Referindo-se a dificuldades de leitura do horário dos alunos) **(DT7)**

O EE não sabe ler nem escrever, neste caso. E muitas vezes acredita neles. Muitas vezes acha que sim porque se ele disse, e se ele disse é porque é verdade, porque às vezes são miúdos de dezoito, dezanove anos. (Como justificação da atitude do EE perante a alteração de informação pelo aluno)

(...) já uma vez também confisquei uma caderneta que estava já toda assinada nas justificações de faltas, a mãe só sabia assinar.

E às vezes eles até têm aspiração a que os miúdos façam mais... muitos deles nem o 4º ano fizeram quando eles aqui conseguem fazer o 5º ano e o 6º ano já consideram que aquilo... que o filho é mesmo esperto ou qualquer coisa assim.

(...) aqui também há muitos EE que não têm habilitações, portanto também não percebem nada, mesmo olhando para uma pauta não percebem nada daquilo dos dois e dos três e das faltas e está retido ou não está retido. **(DT8)**

Não, não se envolvem, por várias razões eles sentem-se... quase todos são... não têm escolaridade e portanto eles não têm muita apetência para perguntar seja o que for. (Quando justifica a falta de envolvimento dos pais em actividades a desenvolver em casa)

(...) eles nem sequer sabem como hão-de perguntar, quer dizer, e muitas vezes eles dizem: ah! Eu não percebo das matérias. (Idem) **(CDT)**

CATEGORIA II

Proximidade entre a família e a escola

2.1 Elevada frequência de contactos directos escola/família

(...) nas reuniões e nos atendimentos às vezes [*Nas reuniões com os pais?*] Sim, sim, nas reuniões com os pais em conversas particulares ou então nas horas de atendimento

temos, às vezes, também muito conhecimento de muitas situações, pronto... (Sobre fontes de informação sobre a família)

Por isso é que eu acho que a única fonte será a reunião de Encarregados de Educação, os atendimentos quando vêm, quando são chamados, e os próprios filhos. (Refere-se a fontes de informação sobre a escola.) **(DT1)**

Sim, suficiente, apesar de que há casos e casos, mas no meu caso particular é suficiente. (Quando questionado sobre a frequência de encontros DT/EE)

O telefone. Por telefone é eficaz, logo, directamente (...) (Quando questionado sobre o meio de comunicação considerado mais eficaz.)

Permite... Até... Só até ao encontro do professor... pessoal, com o Director de Turma (...) (Quando lhe perguntamos se o acesso à informação que circula entre a escola e a família permite ao aluno influenciar a comunicação.) **(DT2)**

Nós damos continuidade pedagógica logo eu conheço estas mães há três anos. Estabelecemos entre nós uma boa relação, penso eu. Eu tenho sempre uma adesão de oitenta, noventa por cento. [*Parece-lhe importante essa continuidade pedagógica?*] Parece-me fundamental, fundamental porque são laços que se constroem ao longo dos anos. (Quando questionada sobre a frequência de encontros DT/EE)

Lá está pelos contactos telefónicos, não [*Ou contactos directos?*] ou contactos directos, por correspondência claramente. (Quando lhe perguntámos se o acesso à informação que circula entre a escola e a família permite ao aluno influenciar esta comunicação.) **(DT3)**

(...) quando são situações mais graves é directamente, solicito a presença do EE eu tenho uma turma reduzida e portanto é mais fácil estabelecer vários contactos com eles e estarmos todos em sintonia, mas realmente os meus EE sabem do grosso da informação do que se passa, na escola, por mim.

Felizmente, o grande grosso dos EE, são EE presentes. (Em reuniões)

O telefónico ou presencial (...) (Meios preferidos de contacto DT/EE)

(...) eles ficam mais alarmados ou seja dá-lhes uma responsabilidade extra e vêm com mais rapidez (...) acham que pelo facto de eu telefonar é porque é mais importante do que uma carta e acham que é mais preocupante (Referindo-se aos EE perante o contacto telefónico) **(DT4)**

Tenho pais desde o início muito solícitos, muito... eu digo e eles vêm (...)

Mesmo ao nível de notas e tudo, eu pessoalmente, é sempre na mão, querem as notas vêm cá buscá-las, que é para eu falar. Eu ainda tenho algumas, agora do segundo período, tenho algumas que ainda não entreguei porque quero que venham cá falar. Mas pronto, quero, quero que venham cá.

Houve um caso pontual em que me apareceu cá o irmão porque a mãe não podia vir,

tudo bem, ficas com as referências das notas, a folhinha fica comigo, recolheu à base, porque eu quero que venha cá o EE. Levas a informação de que a menina tem x negativas, mais uma razão para a tua mãe vir cá.

Sim, suficiente e necessária, sem nos massacrarmos uns aos outros no bom sentido (...) Eu considero que os encontros que tenho são os necessários nem mais nem menos, é o sítio certo, à hora certa e a conversa certa. (Quando procurámos esclarecer se considerava a frequência de encontros entre DT e EE suficiente)

O telefone é muito rápido e eficiente, [*É o seu preferido?*] o telefone é o meu preferido (...) **(DT5)**

Eu penso que passa muito pelo DT. Pela comunicação do DT com as famílias, ponto final. Não é pelo papel do aluno, a não ser que seja um aluno extremamente responsável, que geralmente não costumam ser porque não têm esse exemplo em casa. O único contacto ou a única informação que podem receber é através do DT. (Quando questionada sobre as fontes de informação para a família acerca da escola)

(...) via telefónica e a maior parte das vezes o que eu tento fazer é esperar os pais à porta da escola. **(DT6)**

Eu tenho alguma sorte na minha direcção de turma porque cerca de 80% dos pais comparecem às minhas convocatórias, quer às reuniões, quer às reuniões individuais (...)

Telefone. Porque atendem mais cedo ou mais tarde, atendem, tenho a resposta imediata. (Referindo-se ao meio de comunicação da sua preferência para contactar os EE) **(DT7)**

(...) há excepção de dois Encarregados de Educação (EE) que eu ainda não consegui contactar, quer dizer que ainda não vieram cá, têm sido bastante presentes (...) voluntariamente não vêm muito, mas normalmente respondem quando são convocados.

(...) é assim é muito relativo porque eles são onze, evidente que isso aí, digamos que a percentagem de comparência às reuniões é razoável (...) **(DT8)**

Sem referência. **(CDT)**

2.2 Conteúdos abordados nas reuniões entre encarregado de educação e director de turma

2.2.1 Colectivas

(...) são temas de interesse geral, desde comportamento geral da turma, o aproveitamento geral, a distribuição de fichas, informação sobre alguma legislação.

São distribuídos os registos de avaliação, são assinados os documentos, planos de recuperação, essas coisas e são informados de uma forma enfim... nós tentamos... eu tento ler, mas depois explicar desde regras que digam respeito a legislação, a lei três por exemplo, [*Sim, as faltas*] as faltas, temos... explicamos, pronto, de uma forma mais

simples... embora tenhamos que ler, informações desse género, pronto, sobre sei lá, os testes intermédios, avisamos os pais que vão ter as visitas, tudo isso é abordado. **(DT1)**

Aproveitamento, comportamento, assiduidade (...) **(DT2)**

Reuniões colectivas... em primeiro lugar informações gerais da escola, logística, informações burocráticas, de calendário ou de actividades que se vão realizar, o serviço de psicologia (...) depois de carácter mais geral a assiduidade da turma, o comportamento, o aproveitamento a explicação, que aqui é muito importante, pormenorizada dos documentos, o que é um plano de recuperação, o que é um plano de acompanhamento e para além disso ainda mais, vai achar *sui generis* há que explicar muito bem as notas, por incrível que pareça [*As classificações*] ou seja, o que é que são... o que é o nível 2 e o que é que significa, o nível 3, o nível 4 e o nível 5 o que é que significa. **(DT3)**

(...) o que o conselho de turma considera do aproveitamento, comportamento e assiduidade. Informo sobre actividades que os alunos possam vir a desenvolver, informo no 8º ano os testes intermédios, logo desde o início do ano [*Os testes intermédios de matemática?*] os testes intermédios de matemática.

(...) todas as legislações sobre faltas, planos de recuperação, provas de recuperação.

(...) a nível mais individual sobre cada um dos seus educandos e em situações mais problemáticas em termos de aproveitamento e comportamento e assiduidade, o frequentarem apoios ou não (...) **(DT4)**

Normalmente tento canalizar para as reuniões o máximo, ainda agora no 2º período canalizei para a reunião a informação sobre os exames, sobre condições de admissão, porque é quando tenho o grosso todo dos pais (...)

Nas reuniões colectivas é a questão da pontualidade, assiduidade, que é essencial, aqui há uns tempos eram as provas de recuperação... Portanto, assiduidade, pontualidade, comportamento (sim) situações disciplinares, o aproveitamento, estratégias, eu tenho um plano que tracei no 7º ano e que tem vindo a acompanhar a turma até agora ao 9º ano, digamos que eu dou dicas para eles poderem acompanhar os alunos em casa: formas de estudo, sugestões de como acompanhar os alunos em casa (...) Depois, visitas de estudo, tenho-os posto, este ano, ao corrente do que é que está a ser feito ao nível de orientação escolar e vocacional, actividades que irão ser dinamizadas (...) **(DT5)**

Pelas colectivas, geralmente é sempre as faltas dos alunos e a importância que têm no contexto da sala de sala aula, quanto mais faltam mais matéria perdem, mais prejudicados ficam, portanto tem que se controlar isso, a segunda questão que eu costumo abordar sempre, são os trabalhos de casa e a importância dos EE terem responsabilização perante os deveres de casa dos educandos, basicamente é isso. **(DT6)**

Nas reuniões colectivas tem havido informações, e foi muito importante este ano, uma batalha que tentámos travar foi o tema da assiduidade porque temos uma elevada taxa de absentismo escolar, a questão das faltas, das provas de recuperação depois o facto de terem deixado de haver provas de recuperação (...) o comportamento também é

bastante falado e é obviamente o aproveitamento. Mas incidiu primeiramente no nível de assiduidade, porque é muito normal estes miúdos faltarem e atingirem e ultrapassarem o limite de faltas. **(DT7)**

(...) há uma ordem de trabalhos, há uma sequência de coisas que se têm que fazer e normalmente segue-se essa ordem de trabalhos porque essas normalmente estão relacionadas com a avaliação e portanto segue-se essa ordem.

(...) temos informações, o problema das faltas, os exames, mas normalmente as colectivas são na sequência da reunião de avaliação (...) e ainda se diz o que é que os professores acharam que era no geral a turma em termos de comportamento e aproveitamento (...) **(DT8)**

(...) são informações, em que o Director de Turma pode referir a assiduidade, o comportamento e aproveitamento global da turma (...)

(...) têm sempre uma agenda própria (...) cujos temas, obviamente, que são informações, em que o Director de Turma pode referir a assiduidade, o comportamento e aproveitamento global da turma, nós dizemos sempre para não referir casos particulares (...)

(...) informações sobre a nova lei das faltas que é a lei três, um despacho de 6 de Novembro, explicar muito bem o que esta lei implica e depois a escolaridade obrigatória, por exemplo, que mudou...[*Mudou, sim*] e depois entregamos os registos de avaliação e explicamos (...) Depois damos os registos de avaliação e depois damos os planos de recuperação e de acompanhamento. **(CDT)**

2.2.2 Individuais

Quando são chamados é porque têm alguma razão para isso, ou comportamento ou aproveitamento (...)

É o comportamento, o aproveitamento, às vezes o futuro deles também o que é que os pais gostariam. Conduzi-los às vezes por uma área ou por outra, depende, se for no nono ano isso às vezes acontece. Temos de tentar explicar o que é que acontece depois desta escola e é basicamente isso. **(DT1)**

Assiduidade, relatório das faltas, os dias, as disciplinas, para eles saberem, mostro... até mostro o horário escolar do aluno a ver se eles têm conhecimento do horário, as aulas a que eles têm as faltas, porque é que eles têm as faltas. O que é que se passa, se chegou atrasado, eles gostam de ver o horário, o horário, e apontar para ver as faltas, e o dia. **(DT2)**

São só dois, comportamento... ou três, comportamento, aproveitamento e assiduidade, são sempre as grandes dúvidas dos pais. **(DT3)**

Quando são direccionados por alguma... Já tive casos de suspensões, aí é mesmo o caso de resolução do problema (...) **(DT4)**

Nas reuniões individuais, digamos que é assim mais um *tête-à-tête*, às vezes um

desabafo, eu fico a saber que afinal o pai até foi drogado, a mãe não sei quê, recebo mais informação embora bata nas mesmas teclas, mas, digamos que às vezes sinto-me assim um bocado o padre no confessional. **(DT5)**

(...) geralmente não costumo fazer perguntas pessoais (...) De resto é sobre a assiduidade e eventualmente sobre o cumprimento das tarefas. **(DT6)**

Nas reuniões individuais já tentei nas primeiras abordagens tentar saber informações mais detalhadas da vida familiar, tentar compreender um bocadinho mais os alunos e detalhar já o comportamento dos alunos ou seja mais do âmbito privado, não gosto de expor muito os filhos nas reuniões colectivas então nas privadas sim, informações da vida pessoal, da vida familiar e obviamente de assiduidade e de comportamento. **(DT7)**

(...) depende um bocado do motivo porque convoquei ou saber por que é que o EE compareceu.

(...) a maior parte das vezes é sempre ou notas ou comportamento. **(DT8)**

(...) normalmente, há dois: que é indisciplina ou as faltas, ou a assiduidade ou o comportamento. **(CDT)**

2.3 Estratégias comuns entre directores de turma e encarregados de educação

Por exemplo nós explicamos os planos de recuperação, os planos de acompanhamento, explicamos e os pais têm que assinar é um documento que é preciso ser assinado e além disso muitas vezes... dou-lhe outro exemplo: um aluno que é um bocadinho rebelde, o próprio pai achava. Então nós combinamos, aliás foi o próprio pai que disse, que ia tirá-lo do futebol. E eu disse: olhe, não tire, diga que tira se ele não se portar bem. Então estivemos ali a fazer uma chantagenzinha. Como há feedback, nestes casos funciona, porque seria um aluno muito difícil, se não fosse assim... **(DT1)**

Sim, trago sempre alguma coisa, alguma coisa, uma palavra-chave ... olha... palavras-chave olhe veja se a sua filha... faz os trabalhos de casa, se vem para as aulas para trabalhar ou se pára de refilar... Digo só palavra-chave para fazerem...chegarem a casa e dizerem essa coisa... essa... pronto essa [*Aos filhos*] não sei se resulta, se não (...)

Procuro estabelecer alguns pontos para esclarecer os Encarregado de Educação ou controlarem mais os trabalhos de casa diários: veja se ele tem trabalhos de casa, a sua filha tem que trabalhar mais nas aulas, tem que fazer as tarefas que os professores mandam. **(DT2)**

Delinear estratégias... por exemplo informar, dar ao pai um mapa com os testes que o filho vai ter e explicar quais são... todas as semanas são importantes obviamente, mas explicar quais são as semanas em que ele vai ter que trabalhar mais, depois mostrar-lhe que o filho não faz o trabalho de casa e explicar ao pai como deveria ser um dia do filho, o que é que ele deveria fazer ao chegar a casa: em vez de ligar a televisão, se calhar era mais produtivo lanchar não ligar a televisão, fazer os trabalhos de casa e depois via a televisão. Depois explicar a estes pais que se calhar a sala não é o local ideal para trabalhar, que um quarto, era necessário haver uma secretária para começar a

trabalhar, pequenas informações de carácter prático mas eu penso que para esta realidade são muito importantes. (Quando lhe solicitamos directamente para exemplificar estratégias delineadas com os pais sobre a vida escolar dos alunos.) **(DT3)**

Por eu sentir que eles não são muito acompanhados em casa eu peço para terem uma atenção reforçada ao estudo, aos trabalhos de casa, perguntar se tem trabalhos de casa, como correu a escola, se têm fichas.

(...) o EE também pede: «Se acontecer mais alguma coisa entre em contacto comigo imediatamente». Arranjamos estratégias para comunicar... Estratégias de comunicação e para além do acompanhamento dos estudos, para reforçarem a assiduidade e a pontualidade, os pais... **(DT4)**

Delineio, desde a hora a que eles se devem deitar (...) à pontualidade, ao cumprimento das regras, ao material, trazer o material, o ser pontual (Quando questionada sobre estratégias comuns entre DT e EE) **(DT5)**

Não, não é habitual. Aliás, há uma mãe com quem eu faço isso, mas é só uma, mas não é por norma habitual. Porque não conseguem ter também muito discernimento para o fazer, portanto muitas das vezes o que me dizem é, a professora é que sabe, o que fizer está feito, está correcto. **(DT6)**

Sim, costumamos delinear estratégias, aproveitei também o facto de termos sempre os Planos de Recuperação e os Planos de Acompanhamento, que davam um ar mais formal que já tínhamos ali algumas descrições de actividades, de formas de cooperação, enfim depois tento transmitir sempre as datas dos testes, para incentivar o acompanhamento em casa, partilho também dados que eles me dizem que desconhecem que são os horários dos alunos e tentamos o contacto mais regular, através da caderneta, estas são as estratégias que depois daí saem. **(DT7)**

(...) há alunos que pelo menos uma vez por semana telefonava para o EE: «Olhe tem vindo, não tem vindo.» **(DT8)**

Sem referências. **(CDT)**

2.4 Estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola

Eu, eu particularmente não uso (...) (Sobre estratégias para aproximar os EE da escola)

(...) a escola uma das medidas que teve foi precisamente fazer... abrir, cursos de alfabetização, em horário pós-laboral e estão a ter bastantes... temos mães de alunos, por exemplo. Portanto está a ter bastante aceitação o objectivo... o primeiro objectivo era precisamente esse alargar a escola à comunidade (...) As mães nomeadamente de etnia cigana que estão à noite, então conversam com uma professora que tem horário de dia e depois tem alfabetização também à noite e ela conversa frequentemente sobre os filhos (...) Não têm também muito o hábito de vir à escola e portanto conversam, aproveitam as duas coisas.

(...) não é a primeira vez que é resolvido um problema pontual através desse contacto. (contacto entre EE e Professores do ensino nocturno)

No primeiro ciclo, não sendo eu do primeiro ciclo, eu sei que houve... é frequente haver uns convívios em que os pais, enfim, também vêm um pouco mais.

(...) a partir do momento que conheço o pai ou a mãe, não me importo nada de dar informações ou dizer como vão as coisas por telefone, também me disponibilizo para isso. Mais do que uma vez disponibilizo o meu horário na escola, outros horários, na escola para atender... [*Para além do seu atendimento, disponibiliza outro horário*] sim, sim, não é por aí. (Lamentando a baixa frequência de contactos directos EE/DT sem consciência de que as atitudes descritas são estratégias de aproximação.) **(DT1)**

Falo com os alunos [*Fala com os alunos?*] falo com os alunos das reuniões que vão haver, mando a convocatória por carta, por correio, carta.

Se for uma coisa assim urgente, grave, uma emergência, telefone, faço um telefonema, se for uma coisa mais grave, mais importante. (Quando questionado sobre estratégias de aproximação escola/família) **(DT2)**

Por exemplo: marcação de reuniões ao sábado, não deu resultado; intensificar os contactos telefónicos, dá resultado, mas falamos com eles ao telefone é diferente; intensificar os contactos escritos, caderneta e correspondência; promover eventos, também, já houve essa tentativa não no terceiro ciclo mas nos anos mais... menos avançados e os pais aí vão ver o trabalho realizado pelos seus filhos.

Eu estou a utilizar uma linguagem oral estou a simplificar o meu vocabulário, num documento escrito não o posso fazer bem, é mais difícil para eles, e portanto sinto que tem mais efeito e a maior parte das vezes é de minha casa porque é à noite que eles estão. (Quando lhe pedimos que justificasse a sua eleição do telefone como meio mais eficaz de contactar os EE. A DT não refere como estratégia de aproximação.)

Aproximou, sem dúvida nenhuma, os pais da escola. Aproximou porque eles estão dentro da escola e por outro lado aproximou porque estão mais escolarizados, estão a aprender a ler e a escrever, obviamente. (Referindo-se ao ensino nocturno - alfabetização. A DT não refere como estratégia de aproximação.) **(DT3)**

Se eu sei que é um EE que não é muito regular a vir, acabo por, e quando tenho informação muito importante, acabo por convocar telefonicamente.

Convoco por carta ou por um... papelinho [*um impresso*] um impresso que a escola tem e estabeleço contactos telefónicos (...) Sim, começo pelos alunos, pelos educandos para eles falarem com os EE... (Quando lhe é pedido para confirmar se sobrepos várias formas de convocar os EE) **(DT4)**

Eu disponibilizo para além do meu horário de atendimento, aliás 75% das conversas são fora do meu horário de atendimento. (...) Outras estratégias para trazer os pais à escola, é fazer-lhes sentir que para o aluno também é estimulante que o pai se interesse pelo trabalho do aluno.

(...) no 7º que eu não conhecia a turma e não a dominava, não conhecia os EE, ia por carta, ia por caderneta e se fosse preciso no dia da reunião telefonava (...) Como eu

lhes costume dizer não abro a guarda, aquilo vai de todas as maneiras, alguma há-de acertar. (Meios de comunicação com o EE apresentados pela DT) **(DT5)**

(...) costume falar dos subsídios, quando isso não resulta costume sempre apelar à retenção ou à não aprovação do aluno e que terá de ficar mais um ano, e que tem que ter atenção à escolaridade obrigatória, porque muitos deles têm dezasseis e dezassete e estão no sétimo ano. **(DT6)**

(...) nós professores ficamos para além dos horários para os atender. (Aos EE)

Muitas das vezes entusiasmo os alunos a dizer que vou apresentar trabalhos, que vou apresentar as fotografias das visitas de estudo aos pais, ah... de forma a que os próprios miúdos tentem cativar os pais para lhes mostrar, ok? Esta é uma boa estratégia, ok?

(...) todas as reuniões trago assim um brinde dos miúdos para os pais porque os próprios alunos acabam por insistir com os pais, ah... (Quando questionada sobre o sucesso da estratégia)

(...) tento sempre que os alunos mostrem os trabalhos, pronto os testes tentamos sempre e pedimos a rubrica do EE mas às vezes trabalhos que os deixam mais orgulhosos tento que mostrem aos pais, concursos, notícias engraçadas, também peço que... fotocopio para eles aliás, para mostrarem aos pais e para porem no frigorífico, a estratégia do frigorífico com íman às vezes para os recados e conversar, sim. (Não foi apresentada pela EE como uma estratégia) **(DT7)**

Eu pessoalmente é fazer essa diversificação e muitas vezes dar até o meu... tele... telefone para combinar outra hora, já atendi uma mãe às sete e meia da manhã, [*Faz atendimento fora do seu horário?*] até fora do horário de funcionamento da escola se for preciso, naqueles casos mais problemáticos, a escola no seu todo tem feito esse esforço de chamar e se os pais disserem que se for ao sábado que vêm nós também, nós estaríamos dispostos, pelo menos pontualmente, pelo menos uma reunião (...) **(DT8)**

Quando eu quero mesmo que um pai esteja, além de lhe escrever a carta, telefono para ele vir, digo: eu preciso mesmo de falar consigo.

Eu muitas vezes telefono da minha casa, chego à noite e telefono, do meu telefone para os pais (...) (A CDT não refere como estratégia de aproximação, surge noutra contexto) **(CDT)**

CATEGORIA III

Controlo da comunicação por parte do aluno

3.1 Situações em que o aluno tem acesso à informação

(...) nós temos fichas mais ou menos tipo que os alunos preenchem (...) (Quando questionada sobre o tipo de informação que procura ter das famílias)

Muito frequentemente coisas que são do foro... que eles não escrevem mas dizem, coisas do género ou a mãe deu um castigo, ou a mãe não está, ou o pai foi trabalhar para Espanha, sei lá, sei de coisas, assim esporadicamente... (Quando directamente

questionada sobre a possibilidade de obter informação em conversas com os alunos)

(...) até porque a escola é muito pequena e facilita muito. O contacto é permanente, mesmo, mesmo... sempre que passamos há sempre qualquer coisa a dizer. [*Por eles?*] Sim.

A pouca que têm é através obviamente dos filhos, mas muito pouca também através dos professores (...) (Quando questionada sobre a origem da informação que a família possui da escola)

Peço desculpa, primeiro é a caderneta depois é a carta [*A caderneta do aluno?*] sim, sim a caderneta do aluno (...) (A explicitar os meios que usa para contactar os EE) **(DT1)**

O aluno, mas por escrito, pela caderneta (...) (Quando procuramos confirmar se recorre ao aluno para contactar o encarregado de educação)

Reforçar, reforçar. (Explicitando que só recorre ao aluno para reforçar convocatórias de reuniões com os EE já realizadas por outros meios.)

Às vezes podem dizer (os alunos): olhe o meu pai não pode ir hoje porque está a trabalhar... a minha mãe porque está a trabalhar, pode marcar outra data? Também costumo comunicar com eles assim.

Eles, às vezes, vêm ter comigo: olhe a minha mãe não pode cá vir no seu horário de atendimento, pode ser às onze horas? Então diga-lhe que eu às onze e meia estou aqui e ela se não aparecer... É um dos contactos. (Idem)

Se eles têm apoios mandamos para casa nas cadernetas: se o aluno vai ter apoio a português, está num determinado clube, mandamos tudo para casa. (quando questionado sobre as principais fontes de informação sobre a escola para a família)

Via caderneta ou via... em papéis próprios... impressos [*Impressos, pelo aluno?*] com destacáveis, o aluno leva uma parte. (Idem)

Mas apoios, apoios, clubes... todas as actividades, desporto escolar, vão para casa em papelinhos, existem impressos próprios, ou via caderneta, comunica-se pela caderneta, uma coisa ou outra. (Idem)

Devem saber pelos filhos, pelos filhos, o que se passa desses alunos, sabem de certeza (...) (Referindo-se à informação que chega aos EE pelos educandos sobre outros alunos da escola com comportamentos desadequados.) **(DT2)**

A família só obtém informações da escola por duas vias: pelo Director de Turma, através dos meios escritos, caderneta (...) e através dos alunos.

Costumo, envio pela caderneta uma mensagem e depois peço para assinar. (Quando directamente questionada sobre se costuma recorrer ao aluno para comunicar com o EE.) **(DT3)**

Se o educando é um interveniente na comunicação? É, porque eu própria os ponho a passar as informações por achar que é positivo para eles, e que eles são capazes disso.

(...) gostava de ter mais informação de como é a vida deste tipo de comunidade porque as informações que vou tendo é através dos alunos (...)

Em primeiro lugar, foi através dos alunos com o preenchimento de uma ficha biográfica que foi fornecida...porque já estava desenvolvida na escola, por conversa com os alunos (...) (Quando questionada sobre a origem da informação sobre a família)

Nós temos uma noção daquilo que eles nos contam mas é tudo suposições [*do que os próprios miúdos contam?*] sim, sim. A gente vai sabendo uma coisa aqui, outra ali, quando os vemos mais tristes perguntamos o que é que se passa (...) (A propósito de informações sobre a família obtidas através dos alunos)

Pronto, se é uma situação menos problemática a informação já vai pela boca deles e mesmo que vá escrito eles já disseram ou eles dizem: diz ao teu EE, ao teu pai, à tua mãe que se passa isto assim, assim. (Relativamente a mensagens escritas na caderneta e que poderão não ser compreendidas pelos EE)

Eu explico, escrevi isto, assim, assim na caderneta é para dizeres que se trata disto. Porque às vezes os pais... a letra pode não ser tão fácil para o EE ler ou que tenha mesmo dificuldade na Língua Portuguesa. A informação já vai na boca do seu educando. Ele já sabe o que é que lá está. (DT4)

(...) nós fazemos um diagnóstico, temos uma ficha diagnóstica, uma ficha de caracterização no início do ano [*Que é preenchida...?*] que é preenchida por eles, pelos próprios alunos [*Pelos próprios alunos*] desde o agregado familiar, ao nível de escolaridade dos pais, dos irmãos (...)

É assim, o aluno, o aluno, ele próprio, é o espelho da família e da casa (...) (Quando questionada sobre a possibilidade do aluno dar informações sobre a família)

É assim através da caderneta, é o veículo diário para comunicar com os EE, depois temos recadinhos, memorandos que vão em folhinhas, que eu às vezes distribuo com visitas de estudo, N coisas.

(...) ainda agora houve esta reunião: eu exijo a presença cá dos vossos pais porque eu vou falar de coisas muito sérias como os exames nacionais.

Não quero que digam ah, mas não posso ir a essa hora, mesmo às seis e meia, mas o teu pai não pode vir às seis e meia, pode vir à segunda-feira que eu estou cá até às cinco ou à quinta que eu também saio às três, pronto e flexibiliza-se sempre.

Digo isto aos miúdos e mando um recadinho na caderneta. Assim que tenha oportunidade para falar com o EE vai verbalmente. (A propósito da flexibilização de horários de atendimento)

A caderneta e às vezes o caderno. (Apresentados como meios de comunicação com os

EE) (DT5)

Perguntando, literalmente. [*Mas a quem?*] Aos alunos. (Quando questionada sobre fonte de informação sobre a família)

São mais tarefas domésticas [*Mais tarefas domésticas*] tomar conta das crianças, cozinhar, ir às compras, isso eu sei, porque eles dizem-me. (Referindo-se a tarefas desempenhadas pelos alunos)

Não costumo recorrer. A não ser pela caderneta. Claro que o aluno irá sempre ver o que está escrito, porque tem a caderneta consigo, mas eu opto por não fazê-lo, por não envolver o aluno ou não dar-lhe a preocupação... a não ser que se porte mal, ou que haja uma participação, mas eu prefiro não estar a envolver o aluno nisso, porque é o assunto de um adulto e não de uma criança. (Quando questionada sobre a possibilidade de recorrer ao aluno para comunicar com os EE)

Não há recados orais, só através da caderneta.

(...) quando convoco os EE, mando a circular pelo correio, faço-os escrever na caderneta e relembro sempre no dia: «E não se esqueçam de informar que é às seis e meia, cinco e meia, seja a que horas for, haverá uma reunião com os vossos EE».

(...) eu costumo sempre perguntar: então disseram aos vossos pais? Sim, mas eles estavam a ver televisão, é esta situação: sim, mas... (Quando procura junto dos alunos o motivo de ausência dos EE das reuniões colectivas)

Eu tive meninos que preencheram a ficha biográfica (...)

Eles levam recados na caderneta (...) **(DT6)**

Depois sim, os registos biográficos que entregamos aos alunos na primeira aula e que nos preenchem e depois através de entrevistas, reuniões com os Encarregados de Educação (EE). (Referindo-se a formas de conseguir informação sobre as famílias)

Então o problema da caderneta, por vezes não chegarem as informações às mãos dos destinatários, outro problema será até o facto de ser uma mensagem escrita, acho que oral é mais facilmente transmitida a este tipo de população que temos aqui. **(DT7)**

São preenchidas pelos alunos (...) (Referindo-se aos questionários preenchidos pelos alunos e que permitem ao DT fazer uma caracterização da turma)

A família ouve o que os miúdos dizem mas o problema é que as histórias têm dois lados, não é?

Eu costumo ter sempre direcções de turma de nonos que às vezes, ah... agora: olha tens que dizer ao teu pai que tens de tirar fotografias, preciso de uma fotografia para fazer um novo passe. Eu dizer assim aquelas coisas: atenção que estamos a ter aulas extra, às vezes pergunto: é preciso mandar novo papel? E eles: não. (Quando lhe foi perguntado se costuma recorrer ao aluno para comunicar com o EE)

(...) o EE pode nem perceber a 100% porque é que tem que fazer um novo passe. Mas a DT disse que era para trazer uma fotografia para fazer um novo passe, pronto e os recados vão chegando. (Idem)

(...) se os pais acompanharem todos os dias, eu acho que também dá para perceber quando eles estão a fugir à verdade, mas eu acho que eles têm... e eu até acho que deveriam ser eles a dizer: correu mal, correu mal, fui para a rua, a nota foi boa ou estou com dificuldades nisto. Eles deviam... têm um papel importante, para o bem ou para o mal, mas têm. (DT8)

Nós, portanto, os Directores de Turma têm um documento, lá está, que nós organizamos que é, portanto, é dado aos alunos no princípio do ano, eu depois posso facultar-lhe... [*Obrigada*] esse documento pergunta... portanto, é um bocado uma radiografia... não é? [*Uma caracterização?*] do aluno em termos... em relação à família (...)

Portanto, para as avaliações intermédias nós temos uma caderneta, que é a caderneta da escola/família. [*Não é a caderneta do aluno? Não é dessa que me está a falar?*] É, é a caderneta do aluno onde nós ... onde há sítios para mensagens de... e para... e nós vamos escrevendo.

Só através da caderneta, não é? Se eu pedir a caderneta tem lá aquele espaço de... e para... eu ponho de Director de Turma para Encarregado de Educação e aí eu escrevo o texto que quiser. (Quando questionada sobre a comunicação com o EE através do aluno.)

Às vezes gosto muito de me sentar ao pé deles e de conversar e oiço coisas (...) Depois eu começo a perguntar, a perguntar, a perguntar... portanto aspirei, lavei, lavei a loiça de não sei quantas pessoas, pus a mesa, faço isto, faço aquilo, estendo roupa, etc. (O aluno em conversa com a DT) (CDT)

3.2 Situações em que o aluno dificulta a comunicação – omite informação

(...) alguns [alunos] omitirão com certeza não é caso único eu chegar a Janeiro a uma reunião de pais e os pais não saberem as notas que os filhos tiveram. (Quando questionada sobre referências dos EE a informações transmitidas pelos alunos aos pais.)

As cartas se forem registadas não vão buscá-las, as outras, correm o risco de desaparecer... ou alguém chega lá primeiro... [*E quem é que chega lá primeiro?*] Suponho que sejam os filhos. [*Os próprios alunos?*] Penso que sim. (A propósito de dificuldades na comunicação entre a DT/EE.) (DT1)

Pode não ser muito útil essa comunicação, o aluno levar recados para casa, pode não ser muito útil se o aluno estava... faz algumas peripécias na escola e quer esconder do Encarregado de Educação (...) (Quando questionado sobre a eficácia da marcação de encontros através do aluno) (DT2)

Os meus alunos mais preocupantes assim em termos de comportamento e aproveitamento, será por mim, alguns acabam por omitir um pouco a realidade escolar.

(Quando questionada sobre a origem da informação para a família)

Não, os EE costumam-me perguntar mesmo: como é que o meu filho, como é que o meu educando está? Não estuda muito, não o vejo estudar muito pergunto-lhe pelos trabalhos de casa, diz que não tem. (Quando lhe foi perguntado se os EE referem ter conhecimento da vida escolar dos alunos pelos próprios)

Os pais acabam por não saber que os filhos andam a pedinchar e também não sabem que o comportamento deles pode não ser o mais correcto. Sabem que em casa não têm pêra doce, mas não sabe que na escola eles... consideram a envergonhá-los, eles não contam essa parte, omitem essas informações.

Em termos de avaliações, testes, não informam muito os EE (...) (DT4)

(DT5) Sem referências, considera que aluno não influencia a comunicação para o que contribui os contactos directos que mantém.

(DT6) Sem referências, menciona que não tem conhecimento sobre o assunto, não sabe se os alunos dizem ou não, mostram a caderneta ou não.

Pelo aluno também, mas notamos às vezes que há alguma falta de informação, ou por vergonha, ou simplesmente porque não querem transmitir o que realmente se passa, porque são situações muito complicadas. (O aluno como forma de obter informações sobre a família) (DT7)

(DT8) Sem referências, refere 3.3.

Depende dos alunos, porque há alunos que chegam a casa e contam tudo e **há outros que não dizem** nada, isso depende dos alunos... (Quando questionada sobre o conhecimento dos EE sobre a escola através dos alunos) (CDT)

3.3 Situações em que o aluno dificulta a comunicação – altera informação

(...) e para dizer à mãe a verdade, já tive várias situações... (Justificação da presença do aluno nas reuniões individuais DT/EE)

Ou então eles dizem uma coisa à mãe, já me aconteceu também, uma senhora muito zangada comigo porque eu, já não me recordo o que a senhora disse, que eu tinha feito ou dito à miúda e eu mandei chamar a miúda e depois disse... ela acabou por dizer que tinha mentido à mãe, tinha inventado, que eu não tinha dito nada daquilo. (Justificação da presença do aluno nas reuniões individuais DT/EE)

Escrita não. Escrita não, nesta escola não tenho nenhum caso. Agora oral sim, oral sim. Há bocado quando lhe disse que a aluna tinha dito... tinha alterado as minhas palavras... oral já tive. (Quando directamente questionada sobre a possibilidade dos alunos alterarem a informação que é trocada entre pais e professores) (DT1)

(...) tentar acalmar as coisas com o professor: ah, a minha mãe, a minha mãe não pode vir. Tentar esfriar as coisas, alterar as datas (...) (Quando questionado sobre a eficácia da marcação de encontros através do aluno.)

(...) se o aluno é problemático pode haver ali uma quebra de... ali uma distorção da comunicação [*Sim, sim*] o aluno pode não querer que o pai saiba de alguma coisa e aí não resulta muito bem.

Pronto, diz a informação à sua maneira, se se está a portar mal ou a ter maus resultados não vou dizer, ninguém faz isso. (Na ausência de contactos directos DT/EE) **(DT2)**

Nos horários dos apoios, nós mandamos a informação, em Janeiro o menino tal, o menino vai ter apoio no dia tal à hora tal, o pai assina. Se não vai à reunião o pai assina, depois de um tempo passa ao pai a mensagem: olha pai eu afinal já tive que sair do apoio já não preciso do apoio, já não preciso de ir. (Quando lhe é pedido que dê exemplos de alteração pelos alunos da informação que pais e professores trocam entre si.) **(DT3)**

(...) alunos que terão tentado retirar comida do bar dos alunos, mais do que uma vez, até que terão sido apanhados (...) a informação depois era contraditória porque eles acabavam por dizer que não tinham dinheiro, estavam com fome (...)E depois quando estava o EE a saber a informação: «eu dou dinheiro, eu deixo todos os dias por exemplo um euro para poder comer alguma coisa na escola. Não há necessidade de ter de tirar, não há ...» **(DT4)**

Sem ocorrências, considera que aluno não influencia a comunicação para o que contribui os contactos directos que mantém. **(DT5)**

Eu tenho uma situação caricata de faltas em que o aluno, não sei porquê, devia estar tão nervoso, tão nervoso, mas nem foi propositado, em que tinha uma falta a educação física uma coisa assim disparatada e a nota tinha tido um cinco, e o pai vinha muito chateado porque não percebia como é que o filho tinha tido negativa, só que não era a negativa era a falta, portanto o filho acho que disse não sei quê da professora, que a professora era má e que a professora era isto e era aquilo, quando na realidade ele tinha tido a nota máxima, foi uma situação muito caricata e que pronto... **(DT6)**

(...) dizem simplesmente que não conhecem o horário, o que é impossível, ou então pode haver alguma deturpação por parte dos miúdos, propositada ou não, mas pronto, lá está a tal falha de comunicação entre alunos e pais, EE. (A propósito do desconhecimento por parte do EE do horário dos alunos)

Alunos que trocaram os horários [*Sim, já me tinha dito*] e mesmo de actividades de desporto escolar, etc. (...) também já tive inclusivamente casos de alterarem o meu horário de atendimento [*Sim, sim*] que os pais perguntaram-me se tinha alterado.

Sim, já tive também referência de outras notas que os alunos não tinham, tinham melhores notas. **(DT7)**

É que às vezes eles contam, no sentido de que eles às vezes em casa acontece que vão fazer aquelas queixas ou vão dizer que aconteceu isto mas ... e a versão deles não é bem... E às vezes a família se fica só pela versão do aluno, especialmente quando há algum problema, fica mal informada, é preciso depois... a informação deles... eu acho que nem é por mal totalmente é próprio: a culpa não é minha, o outro também fez e a

professora a ele não ralhou.

A mãe a dizer: «Ah, ele hoje só entrava às 10. Não, eu entrava às oito e um quarto com a turma dele por isso ele tinha que entrar». Depois chamei o aluno: «A que horas é que entravas hoje?» «Às dez.» «Ai é?» «Que coisa tão estranha.» «Ah, pois não é bem assim, eu não consegui foi vir a tempo.»

Porque digo: mas ele não fez. Ah mas ele diz que não tem. Ele muitas vezes diz que não tem [*Não corresponde à realidade?*] e não leva os livros porque ficaram no cacifo.

Outro, o outro dia que dizia que estava muito chateado e que já não ia às minhas aulas, dizia que eu tinha dito que já estava chumbado, que tinha dito à frente de todos e não sei quê. Tive que o chamar. Como é que foi? Onde é que foi essa nossa conversa? Quem é que estava lá? Ah estávamos nós, pois, mas não foi isso que foste dizer à tua mãe (...)

Eu já apanhei faltas, justificações de faltas em que a assinatura é falsificada, não sei se se refere a esse tipo de coisas? (...) E já vi inclusive um aluno que foi apanhado à janela a copiar a assinatura.

Às vezes há professores que são confrontados com coisas que os pais vêm: ah, mas ele disse não sei quê, pois mas não é nada disso, não é. **(DT8)**

Há aqui um fenómeno muito curioso, pronto nós falamos com o Encarregado de Educação e pomos o Encarregado de Educação a par e ao corrente do que se está a passar, a tendência do aluno é para dizer que não é assim, ah! Não é bem assim. O Director de Turma diz isto e aquilo... Ah mas não... têm tendência de negar de dizer que não é bem assim...

Eu em relação às assinaturas, eu francamente, às vezes duvido de algumas assinaturas que me aparecem na caderneta.

Isso nunca constatei. (Quando directamente questionada a propósito de alteração da informação pelos alunos) **(CDT)**

3.4 Situações em que o aluno dificulta a comunicação – retarda informação

O mais eficaz é o telefone porque aí não há esquecimentos a caderneta às vezes: «Eu esqueci» Pronto. Pois aquilo atrasa um bocadinho, pronto, só recorro ao telefone quando é mesmo em cima. (A explicitar os meios que usa para contactar os EE) **(DT1)**

Eles... isso fazem. São capazes de fazer isso [*não mostrar logo em casa*] não mostrar os trabalhos de casa ou a caderneta. (Quando directamente questionado sobre atrasos na apresentação da caderneta) **(DT2)**

Explicam sempre aos pais que as notas saem sempre em Janeiro. (Idem, referindo-se às classificações publicadas em Dezembro.)

Retardam sempre a informação e eu acho que os pais também não querem apurar

mesmo a verdade. No entanto, eu acho que eles se pensassem um bocadinho viam que era impossível só saírem em Janeiro essa, essa...é frequentíssima em quase todos os alunos. (Idem.) (DT3)

Alguns alunos sim. Outros temos que andar a pedir e a pedir e: pode-me dar outro? Porque não são muito organizados em termos de material. (Quando questionada relativamente à entrega atempada de impressos pelos alunos) (DT4)

(DT5) sem ocorrências, considera que aluno não influencia a comunicação para o que contribui os contactos directos que mantém.

(DT6) Sem referências, menciona que não tem conhecimento sobre o assunto, não sabe se os alunos dizem ou não, mostram a caderneta ou não.

(...) simplesmente não apresentarem a caderneta. (Quando questionada sobre formas do aluno alterar a informação) (DT7)

Neste caso, este ano, com estes alunos especificamente, não. [*E porquê?*] Ah... porque quando eu tenho que contactar mesmo que seja para dar uma boa notícia, gosto que a coisa seja imediata e que seja uma coisa mais pessoal e a caderneta às vezes demora muito tempo até o recado ir, até a caderneta vir assinada, depois a caderneta fica no cacifo e depois vão ter aulas fora da escola. (Quando directamente questionada sobre a utilização da caderneta) (DT8)

Isso sim, pois: Ah, esqueci-me, esqueci-me, esqueci-me, não tem nada a ver com esquecimento. (Quando questionada sobre a apresentação da caderneta pelos alunos quando a solicita)

Ah sim, sim, ah amanhã eu mostro, amanhã eu mostro. (Idem) (CDT)

3.5 Situações em que o aluno facilita a comunicação

Há pais que de facto precisam dos filhos para perceberem certos assuntos. [*Pode-me dar exemplos?*] Por exemplo: registo da ficha de avaliação (...) Nas intercalares por exemplo suficiente, insuficiente, tem uma nomenclatura diferente. São os miúdos que explicam com frequência isso aos pais. (Quando questionada sobre se teria conhecimento de alunos que esclarecem perante os EE informação proveniente da escola)

As faltas por exemplo, uma prova de recuperação, eu envio obrigatoriamente [*sim, sim*] tenho a certeza que são eles... alguns que explicam porque pronto é uma coisa nova também, são os miúdos... eu explico muito bem, preocupo-me que os alunos percebam muito bem aquilo que está em causa... os filhos. (Idem)

A nível de escola, seguramente, eles tratam do SASE, eles fazem as matrículas, eles...

(...) porque eu tenho a certeza que eles percebem melhor, claro que há excepções, mas na maioria, regra geral, eles percebem melhor do que os pais estes assuntos. (Idem)

Sim, sim, sim. Tanto que alguns pais não lhes diz... o cinco ou o um não lhes diz

muito, de certeza. (Quando directamente questionada sobre a possibilidade dos alunos colaborarem na comunicação de informação sobre avaliação.) **(DT1)**

Eles participam, quando eles vão perguntar o horário de atendimento, eles sabem... horário de atendimento, passar os recados se... se o pai pode ir se não pode ir, pronto, essa situação de vez em quando até é mais por eles, do que pelas próprias cartas. (Quando questionado sobre a observação de alunos que colaboram espontaneamente no sentido de aproximarem a escola e a família)

Quando os pais faltam a uma reunião... estou a falar da última reunião das notas os pais que não vieram à reunião, não vieram à reunião geral os alunos ficam sem as notas, não têm as notas, ficam sem as notas, claro que vêm perguntar: quando é que a minha mãe pode cá vir? (Quando lhe foi perguntado se os alunos solicitam eles próprios o encontro entre DT/EE) **(DT2)**

(...) os próprios alunos gostam que os pais venham porque os professores depois dizem: faltou o pai deste, deste, deste, eles gostam que os pais venham. O outro dia um pediu-me para eu falar com o pai pelo telemóvel do aluno, para o pai vir, portanto eles fazem um esforço também para o pai vir à escola, mas às vezes... (Quando lhe perguntámos se observou situações em que os alunos colaboram espontaneamente no sentido de aproximarem a escola e a família.)

Sim, claramente. Nomeadamente os Planos de Recuperação e os Planos de Acompanhamento: estás a ver eu aqui, a professora disse isto a meu respeito, agora vou ter de melhorar. Aquelas pequenas sínteses que o professor faz... (Quando questionada sobre o esclarecimento por parte do aluno de informação enviada pela escola ao EE.)

(...) nestas provas de recuperação imenso que nós fazemos, então aqui na escola então é catastrófico, eles explicam imenso: olha eu tive que fazer, porque isto, isto e isto. O pai ainda não percebeu porque é que ele tem que fazer. (Idem.) **(DT3)**

Há um ou outro que me diz: telefone lá ao meu pai. Telefone para pedir para vir.

Eles ainda estão muito ligados a quem têm em casa, eles preocupam-se e querem que os pais, os EE, venham à escola.

Eu comecei o ano lectivo por carta tudo por carta e algumas situações registado. [sim] A partir do momento em que a minha confiança neles aumentou e vi que eram responsáveis para informar e trazer documentos de apoio e informação assinada e entregarem-me tudo direitinho, a partir do momento em que vi cadernetas assinadas comecei a ter mais confiança na turma para entregar uma convocatória de uma reunião em mão, os papelinhos impressos.

Eu vou preparando, quando é algo programado, como falo primeiro com eles, eles passam a informação em casa o... quando chega a minha carta, a minha convocatória os seus educandos já os informaram, tanto é que eles chegam ao pé de mim: ah, já recebeu a carta! (Referindo-se ao papel do aluno na comunicação)

Agora se for por exemplo uma visita de estudo, que se estará a programar, isso os EE todos já sabem, antes mesmo de eu falar com eles: sim, sim, já me falou do assunto. (O

aluno)

Eu posso dizer mesmo aos meus alunos: «Vamos ter reunião no dia...» (...) e eles próprios transmitem a informação e chegam ao pé de mim e dizem: professora já falei com o meu EE e ele vem, já falei com o meu pai, a minha mãe e ele vem. (Apresentada como uma estratégia para levar os pais à escola)

A minha turma apesar de tudo não é nada conflituosa e então a informação que lhes é pedida para transmitir eles transmitem, eles próprios conseguem transmitir. Quando é algo mais sério a caderneta é mesmo usada e eles acabam por mostrar, e o EE assina e eu sei que mostraram porque quando falo com o EE, o EE: eles disseram, ah, ele contou-me. (DT4)

(...) no sétimo, acontecia que acabavam as aulas e ficavam aí à espera dos pais que vinham para a reunião e acontece que vendo mesmo o próprio registo de avaliação que nós entregamos, embora eu explique aquilo com a maior das paciências, cinquenta mil formas, havia sempre um pormenor ou outro que falhava: não, isto não é assim. Pronto eram eles próprios que depois explicavam. E auxiliavam os pais [*Os próprios alunos?*] sim, que auxiliavam os pais. (DT5)

Numa reunião de EE estava a filha e a mãe e a filha sempre a traduzir: «E agora tens de escrever, agora tens de assinar aqui, isto é isto, isto é aquilo...» (DT6)

(...) quando eles tentam que os pais venham às tais reuniões colectivas, porque a professora vai mostrar as fotografias da visita de estudo ou os trabalhos que fizeram na geografia, sim. (Quando questionada sobre situações em que os alunos colaboram espontaneamente aproximando a escola e a família) (DT7)

Às vezes já tem acontecido eles virem a uma hora um bocadinho errada: ah, mas ele disse-me que era hoje às 10. E não é bem às dez, é só às dez e cinquenta, quer dizer... Sem ser por mal. Às vezes acontece. E também já tem acontecido: diz lá à tua mãe que preciso muito de falar com ela, que venha cá na segunda, na terça, conforme o dia de atendimento. E a pessoa está cá. (DT8)

Depende dos alunos, porque há alunos que **chegam a casa e contam tudo** e há outros que não dizem nada, isso depende dos alunos... (Quando questionada sobre o conhecimento dos EE sobre a escola através dos alunos)

Eu com toda a franqueza, nunca senti isso. (Quando directamente questionada sobre a possibilidade dos alunos colaborarem espontaneamente no sentido de aproximar a escola e a família)

Eles gostam que os pais venham à escola, eles gostam, porque sabem que isso é raríssimo, não é? Eles gostam que isso aconteça. (CDT)

3.6 Estratégias do DT perante a influência do aluno sobre a comunicação

3.6.1 Estratégias de defesa

Até porque, pronto, penso que é importante que não haja falhas de comunicação, não

quero que os alunos digam que eu disse ou... (Justificação da presença do aluno nas reuniões individuais DT/EE)

Por exemplo, uma aluna que me disse que a mãe que lhe batia muito e que a obrigava a trabalhar, eu não tive ainda oportunidade de confirmar, com a mãe, mas vou tentar fazê-lo se é como a miúda me diz, parece-me um bocadinho exagerado, mas também tenho razões para pôr a hipótese de ela estar a exagerar um bocadinho. (Quando caracterizava o conhecimento sobre as famílias.) **(DT1)**

(...) nesses casos se o aluno tem muitos problemas assim de comportamento, não convém marcar as coisas através do aluno, convém ser directamente com os pais, para não haver corte da informação, aí já aconteceu. (Quando questionado sobre a eficácia da marcação de encontros através do aluno.) **(DT2)**

Sem referência directa, não transmite recados orais pelos alunos, prefere o telefone ou os contactos directos, mas não é claro que estas opções sejam estratégias de evitamento em relação à influência do aluno. **(DT3)**

No entanto, o reforço é por carta e quando não vêm à reunião tento agendar... (A propósito de convocatórias enviadas pelos alunos) **(DT4)**

Eu quero crer que sim, pelo menos é com essa intenção. (Quando questionada se os contactos directos que mantém com os EE controlam a influência que o aluno poderia ter) **(DT5)**

(...) era para confrontar porque muitas das vezes as atitudes que são tomadas pelos filhos e pelos pais... era tentar uni-los para fazer fluir... que as coisas conseguissem fluir de outra maneira. Ou seja eu tenho um aluno que me diz - eu não fiz os trabalhos de casa porque fui com a minha mãe às compras e eu tenho uma mãe que me diz - ah, eu não sabia que ele não tinha feito os trabalhos de casa. Ou seja eu quero confrontar estas duas situações para que o EE seja responsabilizado pelo facto de que o educando tem deveres para fazer, logo não pode estar constantemente a sair e também quero confrontar o aluno com o EE para saber que tem responsabilidades e que tem deveres e que é obrigatório e que tem que saber dizer que não, porque a escola também vem em primeiro lugar. (Quando justifica a presença do aluno nas reuniões entre DT e EE) **(DT6)**

(...) lá está eu preferir os telefonemas é para eu evitar passar pelo aluno e ir directamente ao EE.

Agora tudo o que é escrito pode haver essa facilidade por parte dos alunos. (Quando lhe foi perguntado se o acesso que o aluno tem à informação, ou a parte da informação, lhe permite influenciar a comunicação entre a família e a escola) **(DT7)**

Por vezes há uma conversa pessoal, uma espécie de confrontação olha naquele dia lembras-te do que é que foi. (...) Às vezes é o confronto perante o EE, outras vezes só directamente com o aluno. (Estratégia apresentada perante a alteração da informação pelo aluno)

(...) por exemplo a estratégia foi o aluno estar presente e foi também chamar a

professora que tinha feito a participação e foi confrontado, todos foram confrontados e depois o aluno pediu desculpa aos pais e à professora e reconheceu que de facto o comportamento não era...

Essa questão de confrontar, para os pais perceberem que eles às vezes, eles são filhos mas também mentem como os outros jovens.

Passa sempre pelo contacto mais frequente, não me lembro de outra coisa que... (Estratégia para evitar o controlo da informação pelo aluno) (DT8)

(...) eu no outro dia chamei uma mãe e um aluno. Fiz questão que ele estivesse, porque eu já sabia que ele ia negar tudo o que eu ia contar.

Eu fico sempre na dúvida. [*Porquê?*] Porque vem assinado, o recado vem assinado, mas eu tenho algumas dúvidas sobre a veracidade dessa assinatura e eu prefiro não ficar com dúvidas, prefiro não duvidar, então prefiro logo... ah... contactar o Encarregado de Educação através do telefone. (A propósito de mensagens na caderneta do aluno) (CDT)

3.6.2 Estratégias de aproveitamento

Recorrer... sim, sim alguns alunos nem é preciso escrever, basta dizer: preciso de falar com a sua mãe. Lá está, depende do conhecimento que temos do aluno, há alunos em que eu tenho absoluta... tenho a certeza que não vai esquecer... fazer-se esquecido e dá o recado sem que eu tenha de assinar nada, também acontece... (Quando directamente questionada sobre a possibilidade de recorrer ao aluno para comunicar com o EE.)

Digo-lhes com alguma frequência se eles... se vocês partirem uma perna eu vou ligar aos pais e eles vêm a correr para levar-vos ao hospital. Pronto, para vir à escola também é preciso, também é preciso, podem faltar ao trabalho para vir um dia à escola, um dia por período. [*Então neste caso procura incentivar os pais a virem à escola através dos alunos?*] Sim, sim, sim. Digo-lhes que é uma obrigação dos pais, conforme vão com os filhos aos médicos também têm que vir à escola... (DT1)

Sem ocorrência (DT2)

Sem referência directa, não transmite recados orais pelos alunos, prefere o telefone ou os contactos directos, mas não é claro que estas opções sejam estratégias de evitamento em relação à influência do aluno. (DT3)

Só se for de uma forma positiva, influenciar será... eles comunicarem, falarem, o assunto ser ouvido por várias partes, o próprio educando ter direito a ter uma palavra no assunto. Passou-se isto, foi assim, não foi bem assim, eu gosto de incentivar a partilha de informações, têm que conversar. (DT4)

Sem ocorrência (DT5)

Sem ocorrência (DT6)

Sem ocorrência (DT7)

Sem ocorrência (DT8)

Sem ocorrência (**CDT**)

ANEXO II – Caracterização dos directores de turma entrevistados

ENTREVISTADO	IDADE	SEXO	TEMPO DE SERVIÇO	EXPERIÊNCIA COMO DT (ANOS)	GRUPO DE RECRUTAMENTO	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	ANO DA DT	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
CDT	55	F	34	14	EDUCAÇÃO VISUAL	LICENCIATURA	6º ANO	PQND
DT1	45	F	22	14 (*)	LÍNGUA PORTUGUESA	LICENCIATURA	8º ANO	PQND
DT2	29	M	4	<1	MATEMÁTICA	LICENCIATURA	7º ANO	PC
DT3	43	F	20	17	HISTÓRIA	LICENCIATURA	9º ANO	PQND
DT4	29	F	2	<1	MATEMÁTICA	LICENCIATURA (MESTRADO)	8º ANO	PC
DT5	45	F	22	15 (*)	FRANCÊS	LICENCIATURA (MESTRADO)	9º ANO	PQND
DT6	30	F	5	<1	INGLÊS	LICENCIATURA	7º ANO	PC
DT7	28	F	5	2	BIOLOGIA/GEOLOGIA	LICENCIATURA	7º ANO	PC
DT8	45	F	19	16 (*)	GEOGRAFIA	LICENCIATURA	CEF	PQND

(*) Aproximadamente

DT – Director de Turma

CDT – Coordenadora dos DT

PC – Professor Contratado

PQND – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva