



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo  
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## **O PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA NA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO**

### **THE ROLE OF THE TUTOR IN THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP: CONSTRUCTION AND VALIDATION OF AN INSTRUMENT**

**ALHO, Susana**

[alho.susana@gmail.com](mailto:alho.susana@gmail.com)

**NUNES, Cristina**

[csnunes@ualg.pt](mailto:csnunes@ualg.pt)

#### **RESUMO**

As dificuldades de comunicação, de relacionamento e sobretudo de desenvolvimento de estratégias de cooperação entre a escola e a família são hoje amplamente discutidas. Diversas vezes a relação entre pais e professores, tem sido pautada por conflitos de interesses causando constrangimentos a nível relacional. Consideramos que a escola tem responsabilidades na aproximação e na abertura às famílias promovendo um clima favorável à aprendizagem. Mas isto só será possível se houver um conhecimento aprofundado e sistematizado das famílias dos alunos. Pretendemos dar a conhecer os resultados de uma investigação desenvolvida em escolas do 2º e 3º ciclos em que se construiu um Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa que permitisse testar o Modelo Explicativo Teórico que equacionámos. Este, baseia-se no pressuposto de que a actuação do director de turma influencia o conhecimento que a escola tem das famílias dos alunos e promove a relação escola-família.

**Palavras-chave:** Relação Escola-Família; Director de Turma; Estratégias de aproximação às famílias.



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. X, n. X, MÊS X.  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## **ABSTRACT**

Nowadays, the difficulties of communication, relationship, and mostly building up strategies of cooperation between schools and families are issues of great interest. The relationship between parents and teachers is often affected by conflicts of interests, causing embarrassing situations between them. We believe that school is responsible of becoming closer to families, while developing a pleasant learning atmosphere for students. This only would be possible if it is based on the complete knowledge of the student's families. We want to divulgate the results of a research that took place at elementary schools, in which we built an instrument to observe and analyse of the educational relationship that will allow us to validate the Theoretical Explicable Model. We assumed that the class' tutor work influences the knowledge that the school has of the students' families and develops the relationship between schools and families.

**Key-Words:** School-family relationship; Class tutor; Approaching families' strategies

## **1 INTRODUÇÃO**

Quando iniciámos a investigação, propusemo-nos explorar a importância que representa para a escola, conhecer melhor as famílias dos alunos.

Acreditámos, desde o início, que é fundamental para a escola, conhecer melhor as famílias dos alunos, pois só desta forma é possível trabalhar conjuntamente contribuindo para a criação de um ambiente propício à aprendizagem dos alunos. Consideramos que para que a escola possa desempenhar o seu papel de serviço público é essencial que a sua acção se processe com base no levantamento das características sociais, económicas e culturais da população escolar, para que se organizem respostas adequadas às características efectivas dessa população e não que os seus projectos se baseiem em hipóteses daquilo que se pensa que existe, correndo o risco de se atender apenas ao público de classe média, tido pelos autores como um obstáculo à colaboração escola-família (DAVIES et al.1989; SILVA, 2002).

Considerámos que, com a actual organização das escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico (1) , a figura do director de turma (DT), poderia desempenhar um papel essencial como mediador escola-família e possibilitar à escola o conhecimento mais aprofundado das famílias dos alunos.

Nas escolas portuguesas, o DT é designado pela direcção executiva das escolas ( de entre



todos os professores da turma) a quem compete coordenar o processo de aprendizagem dos alunos e mediar as relações entre alunos, pais e professores, as funções que desempenha agrupam-se em três campos: administrativas, pedagógicas e disciplinares.

Centrámo-nos nesta figura, pois pareceu-nos ser a que se encontra em melhor situação relativamente à integração das informações recolhidas junto das famílias dos alunos na estrutura da escola. É certo que, com muitas limitações, uma vez que concluímos, a partir do enquadramento teórico realizado, que poucos apoios e incentivos lhe são conferidos, quer por parte da escola, quer pelas próprias famílias dos alunos e que, por este motivo, muitas das estratégias implementadas dependem da sua “boa vontade”, motivação e disponibilidade para a execução do cargo.

## **2 TEORIAS E CONCEITOS**

A Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência de Epstein (1987, 1992), permite equacionar as relações que se estabelecem entre escola-família-comunidade, destacando que embora cada uma das esferas possua interesses e funções específicas, existe um objecto comum a todas que é o sucesso educativo e académico das crianças e jovens, pelo que a sobreposição das esferas é sempre parcial podendo aumentar ou diminuir de acordo com maiores ou menores necessidades de aprendizagem do aluno. É da necessidade de “negociação” do espaço comum “sucesso do aluno” entre os diferentes actores educativos que surgem por vezes os conflitos.

A investigação apresenta dois conceitos que possibilitam a análise da divergência de opiniões entre a escola e a família: famílias difíceis de alcançar/escolas difíceis de alcançar, sugerindo que o primeiro representa a visão dos professores (DAVIES, 1989) segundo os quais os pais não se interessam pela educação dos filhos, sendo esta a interpretação que fazem da sua ausência do contexto escolar. O conceito de escolas difíceis de alcançar é apresentado por Marques (2001) para referir que algumas escolas possuem características (escolas com estruturas burocráticas, com rituais demasiado formais) que contribuem para o afastamento das famílias, sobretudo as mais carenciadas e que se alguns pais não participam na vida da escola é porque não sabem como.



### 3 O DIRECTOR DE TURMA E A RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA

A relação escola-família é um tema bastante actual sendo diversos os autores que sobre o tema se debruçaram e que desenvolveram estudos que demonstram que o envolvimento das famílias afecta positivamente todos os agentes educativos nomeadamente:

- Alunos, promovendo melhorias no aproveitamento escolar (HENDERSON, 1981, 1987);
- Encarregados de Educação (EEs) aumentando a sua auto-formação (DAVIES et al., 1989);
- Professores, provocando uma maior satisfação pessoal e profissional (LAUREAU, 1989);
- Estabelecimentos de Ensino com a promoção do sucesso escolar (WOLFENDALE, S.1987);
- Sociedade proporcionando a implicação dos cidadãos nas políticas educativas (LEVIN, 1987);

Em Portugal também foram realizados alguns estudos dos quais destacamos estudos sobre:

- Benefícios/obstáculos ao envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos (DAVIES et al., 1989);
- Estratégias de aproximação às crianças socialmente desfavorecidas (BENAVENTE, 1990);
- Atitudes dos professores face ao envolvimento parental (AFONSO, 1993);
- Influência da origem social na forma de interacção entre os diferentes actores da relação escola-família (SILVA, 2003).

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

Quanto ao papel que o Director de Turma (DT) desempenha na relação escola-família pudemos constatar que quer pela legislação referente à direcção de turma, quer pela própria organização das escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, quer ainda pela actuação junto de alunos, famílias, professores do Conselho de Turma (CT), Estruturas de Orientação Educativa e restantes elementos da comunidade educativa, o DT representa o elo central da relação que se estabelece entre a escola e a família, pois ocupa uma posição privilegiada junto de alunos, pais,



professores e estruturas de orientação educativa o que lhe permite desempenhar um papel preponderante no acompanhamento e identificação das perspectivas das famílias podendo contribuir para que a escola possa trabalhar mais de perto com as mesmas e desta forma incluí-las nas suas práticas.

Por este motivo, analisar as estratégias que utiliza no contacto com as famílias dos alunos pode dar-nos elementos importantes para percebermos se a forma como se relaciona com as famílias fornece as informações necessárias para que a escola conheça melhor os seus alunos e para que as imagens construídas possam ser reconstruídas ao longo do tempo

## **4 CONSTRUÇÃO VALIDAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO**

### **4.1 Procedimento Metodológico**

A reflexão sobre a relação entre a escola e a família e sobre o papel que o (DT) desempenha nessa relação permitiram-nos desenhar os pressupostos do nosso estudo:

- 1 – A escola é responsável pela aproximação às famílias de forma a criar um clima favorável à aprendizagem.
- 2 – A abertura da escola à família só é possível se baseada num conhecimento aprofundado e sistematizado das famílias dos alunos.
- 3 – A acção do DT é fundamental para conhecer as famílias dos alunos de modo a integrar as informações recolhidas nas práticas da escola para se organizarem respostas eficazes efectivamente adequadas à população escolar

Permitiu-nos ainda formular as hipóteses:

Hipótese 1 (H1) – A actuação do DT influencia o conhecimento que a escola tem das famílias dos alunos.

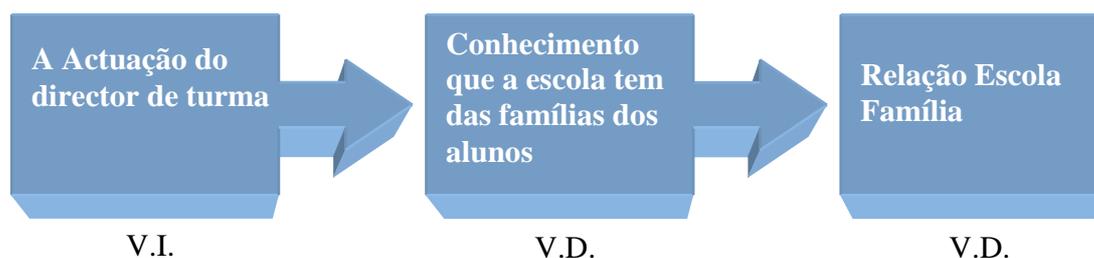
Hipótese nula (H0) – A actuação do DT não influencia o conhecimento que a escola tem das famílias dos alunos.

Hipótese 2 (H2) – A relação escola-família melhora quando a escola conhece as famílias dos alunos.



Hipótese nula (H0) – A relação escola-família não melhora quando a escola conhece as famílias dos alunos.

Permitiram-nos também definir o Modelo Conceptual da Investigação (Fig. 1):



**Figura 1** - Modelo Conceptual

Definimos como variável independente a actuação do DT, uma vez que é esta variável que irá provocar efeitos nas variáveis dependentes, conhecimento que a escola tem das famílias dos alunos e a relação escola-família, sofrendo estas alterações sempre que existam modificações na variável independente.

Para categorizarmos a variável independente, a Actuação do DT como mediador escola-família, apoiámo-nos na revisão bibliográfica, assumindo particular destaque as vertentes da acção do DT apresentadas por Assunção (2003): interacção com os outros docentes da turma; inter-relação com os outros DTs; articulação/ colaboração com os pais/ EEs; interacção com os alunos e conjugação de actividades com as outras estruturas de orientação educativa.

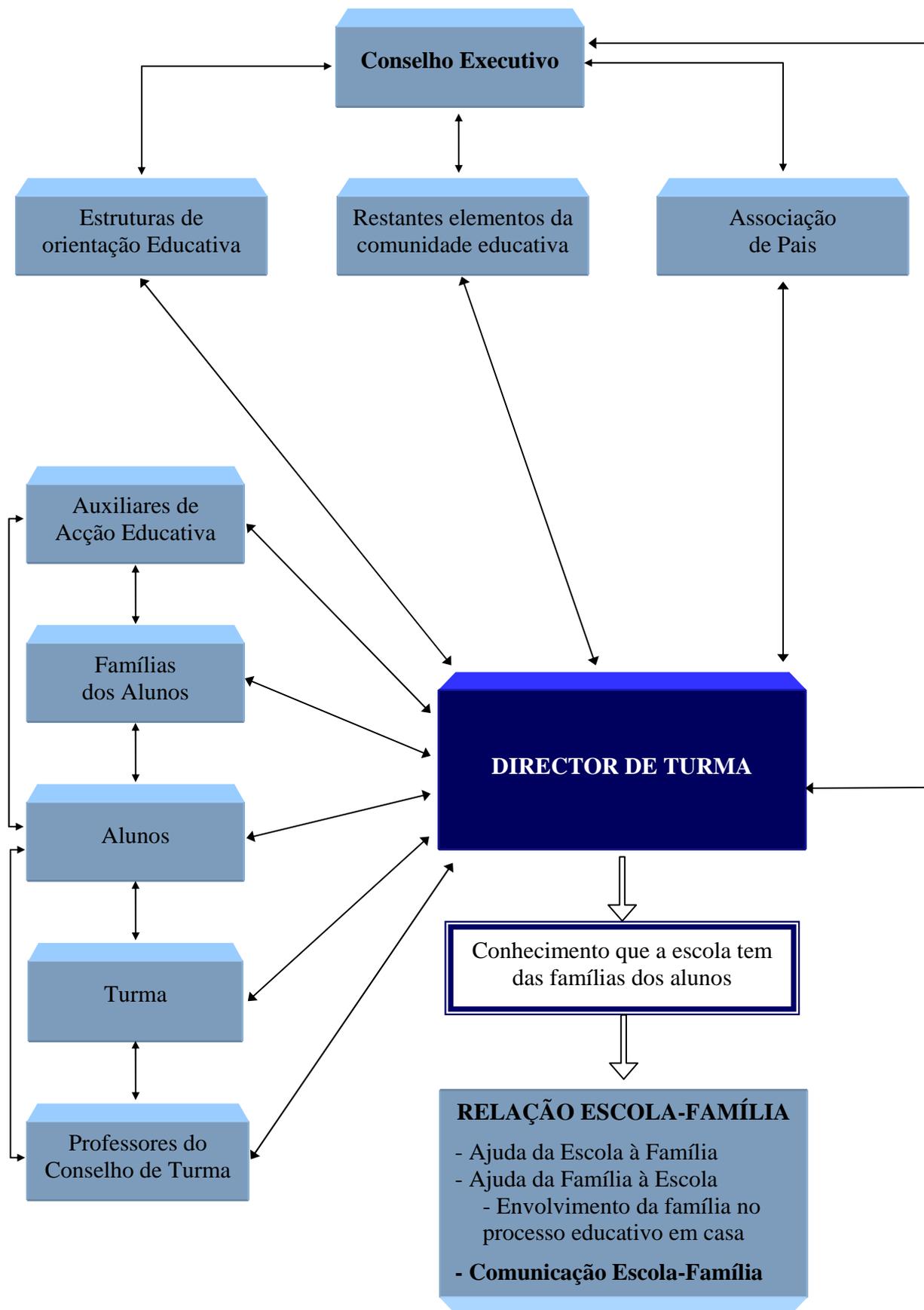
Quanto às variáveis dependentes considerámos o conhecimento das famílias dos alunos pela escola, definida a partir das leituras e das conversas exploratórias realizadas e a relação escola-família definida a partir do enquadramento teórico realizado, assume 4 dos 6 tipos de envolvimento parental propostos por Epstein (1987) e esquematizados por Marques (1994): ajuda da escola às famílias, comunicação escola família, ajuda da família à escola e envolvimento da família no processo educativo em casa.

Considerámos ainda as variáveis moderadoras que, embora não tenham uma relação directa com a variável principal, possam de certo modo influenciá-la: experiência e situação

profissional, nível de ensino, sexo, idade, número de anos como DT, formação inicial e contínua específica e características pessoais que poderão influenciar as práticas dos DT e ainda, as variáveis relacionadas com o tipo de organização escolar, espaços, horários, apoios e incentivos.

De forma a equacionar uma relação entre as hipóteses e as variáveis do nosso estudo organizámos o nosso Modelo Explicativo Teórico (MET) que pretende ser uma síntese da problemática que procurámos estudar (ver figura 2).





## **Figura 2 - Modelo Explicativo Teórico - Contributos do DT para a relação escola-família**

### **4.2 A amostra**

A primeira fase dos estudos de campo foi realizada em escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico do Concelho de Loulé. Constituíram a amostra 108 DTs que acederam ao preenchimento do questionário. Utilizámos o tipo de amostra por conveniência, pela facilidade de contactos existente.

### **4.3 Procedimento**

A distribuição do questionário foi feita pelos coordenadores dos DTs das escolas envolvidas, na reunião de conselho de DTs que antecedeu as avaliações do 3º período. Para o efeito contactámos, por escrito, com a Direcção Regional de Educação do Algarve, solicitando autorização para desenvolvermos o nosso estudo nas escolas supracitadas e ainda com os presidentes dos Conselhos Executivos das já referidas escolas.

Após a obtenção das autorizações, deslocámo-nos pessoalmente às escolas e contactámos com os coordenadores dos DTs esclarecendo-os sobre o estudo que pretendíamos efectuar. Todos se mostraram colaborantes e por isso se encarregaram eles próprios da distribuição dos questionários.

Foram distribuídos 120 questionários e devolvidos 109 o que perfaz uma taxa de retorno de 90,8%. Um dos questionários encontrava-se incorrectamente preenchido, tendo sido eliminado pelo que restaram 108 questionários válidos.

### **4.4 Tratamento dos dados**

Depois da recolha dos questionários procedemos à sua análise, numeração e etiquetagem, para nos podermos organizar no lançamento de dados. Para o tratamento estatístico utilizámos o programa SPSS for Windows ( Statistical Package for Social Sciences, versão 13.0). Para as



análises estatísticas considerou-se o nível de significância de 0,050; foram também assinalados os resultados marginalmente significativos ( $p < 0,01$ ).

## **5 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO**

Escolhemos o questionário como instrumento de recolha das opiniões dos inquiridos relativamente ao nosso modelo, por considerarmos ser este o instrumento adequado ao tipo de problema que formulámos. Como referem Berdie e Anderson (apud DIAS, 1993), o questionário é um instrumento com vantagens de padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação. Quivy e Champenhoudt (1998) acentuam o facto de ser um instrumento de recolha de dados que permite analisar melhor os fenómenos sociais a partir de informações da população considerada.

### **5.1 Pré-teste do questionário**

Com a finalidade de validarmos o Modelo Explicativo Teórico, construímos um questionário que permitisse a recolha do grau de concordância dos inquiridos relativamente ao modelo proposto. Tentámos elaborar questões que fossem claras e percebidas correctamente pela população inquirida e fossem ao encontro do que pretendíamos averiguar, ou seja, se é importante para a escola conhecer as famílias dos seus alunos, e em que medida é que as práticas dos DTs podem contribuir para esse conhecimento, construímos por este motivo o pré-questionário.

O questionário do pré-teste, foi analisado na presença da investigadora por dez DTs, pretendendo verificar as preposições: todas as questões são compreendidas da mesma forma pelos inquiridos? As listas de respostas abrangem todas as respostas possíveis? Há alguma questão que provoca recusa na resposta? A ordem das questões é aceitável? Qual a reacção dos respondentes relativamente à extensão do questionário e grau de dificuldade?

O questionário foi analisado ainda, por cinco especialistas das áreas de Psicologia, Psicologia Social, Sociologia, Ciências da Educação e Literatura Portuguesa, tendo em conta o



aspecto gráfico, o conteúdo, a forma de redacção das questões e a organização e articulação entre os blocos de questões.

## 5.2 Fidelidade e validade do questionário

“A noção de fiabilidade de uma escala é uma medida oriunda da Psicologia, destina-se à aferição da consistência interna de uma escala (fiabilidade interna: consistência interna das variáveis) (...) (fiabilidade externa: consistência de estabilidade temporal das variáveis latentes)” (SILVA, 2003, p. 99).

Para averiguarmos a fiabilidade (consistência interna) da escala relativamente ao tema estudado aplicámos o questionário a 20 DTs de uma escola não incluída no estudo e calculámos o *Alpha de Cronbach* para as duas escalas do questionário.

Os resultados revelaram que:

Para a 1ª escala obtivemos um valor de *Alpha de Cronbach* de .851 e verificámos que este valor não se alteraria significativamente se optássemos pela exclusão de algum dos itens propostos. Este valor é considerado pelos especialistas como bom (HILL E HILL, 2000).

Para a 2ª escala, obtivemos um valor de *Alpha de Cronbach* de .905, o que na aceção dos mesmos autores, se situa num nível excelente. De acordo com os dados apresentados, não haveriam alterações significativas no valor de *Alpha*, se eliminássemos alguns itens da estrutura da escala.

Consideramos que a escala revela uma adequada fiabilidade e consistência interna na medição do grau de concordância dos inquiridos face ao facto de a actuação do DT poder contribuir para que a escola conheça melhor as famílias dos alunos e melhorar a relação escola-família.

A fiabilidade constitui uma condição básica da validade de um instrumento mas, segundo Hill e Hill (2000), este facto não significa que seja suficiente para estabelecer a validade das medidas. Ainda, de acordo com estes autores, existem três tipos de validade fundamentais: validade de conteúdo, teórica e prática.

Consideremos a validade de conteúdo, “ o questionário tem validade de conteúdo adequada quando os itens formam uma amostra representativa de todos os itens disponíveis para



mudar os aspectos das componentes” (Hill e Hill, 2000, p.150). Seguindo o conselho dos autores, tentámos verificar se os itens formariam uma amostra representativa de todos os itens que pretendem medir os aspectos das componentes. Concluímos que esta situação se verificou com o nosso questionário e por isso consideramos que apresenta validade de conteúdo, para esta validade contribuiu também a consulta e a realização do pré-teste por especialistas das áreas das Ciências da Educação.

Validade de teórica, de acordo com Hill e Hill (2000) existem três tipos de validade teórica (validade convergente, validade discriminante e validade factorial).

Para a validade convergente calculámos o coeficiente de correlação de *Pearson* para os itens das duas escalas. Concluímos que para a 1ª escala, os itens: “identificar as expectativas das famílias relativamente à escola não influencia a relação escola-família; “conhecer as famílias dos alunos permite à escola delinear com os EEs estratégias comuns para a resolução de problemas” e “a escola não pode ajudar os EEs a aprender formas concretas de apoiar os educandos em casa”, apresentaram correlações pouco significativas (inferiores a .30 de acordo com os autores supracitados) com os restantes itens da escala. Contudo, decidimos mantê-los na versão final do questionário, pois verificámos que o valor de *Alpha de Cronbach* não sofreria melhorias significativas e ainda por querermos confrontar os DTs com estes itens por serem para nós muito importantes pois pela revisão da literatura, verificámos que as formas de relacionamento propostas: ajuda da família à escola e ajuda da escola à família, são ainda variáveis que oferecem muita resistência por parte do corpo docente.

Para a 2ª escala concluímos que todos os itens apresentam correlações significativas a (.01).

Verificando a validade discriminante observamos que os itens das duas escalas apresentam correlações significativas entre si, no entanto, esta situação, não representou para nós um problema uma vez que lidamos com variáveis relacionadas entre si, ou seja a actuação do DT e o conhecimento que pode proporcionar à escola sobre as famílias dos alunos.

Após a análise dos dois tipos de validade teórica demos por concluído o processo de validação do questionário.

Todas as perguntas do questionário são de resposta fechada permitindo atribuir cinco graus de concordância (escala tipo Likert) face às questões apresentadas: 1 – Discordo



totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente e 5 – Concordo totalmente. De acordo com os especialistas este tipo de escala oferece um leque mais amplo de respostas evitando a rigidez das alternativas “concordo, discordo”. A utilização de um número par de respostas para medir opiniões, força os respondentes a dar uma opinião definitivamente positiva ou negativa, ainda que a opinião do inquirido possa ser neutra, Hill e Hill (2000), por este motivo optámos por incluir o item “Não concordo nem discordo” possibilitando a inclusão da opinião de neutralidade.

Face ao Modelo Explicativo Teórico considerado, procurámos elaborar premissas que nos permitissem aferir o grau de concordância dos respondentes relativamente às variáveis em estudo, ver quadro 1.



**Quadro 1-** Relação entre as afirmações do questionário e as variáveis a medir

Afirmações	Variável a medir
1.1 – Conhecer as famílias dos alunos permite melhorar a comunicação escola-família.	Comunicação escola-família
1.2 – Identificar as expectativas das famílias relativamente à escola não influencia a relação escola-família.	
1.3 - Conhecer as famílias dos alunos permite criar oportunidades de diálogo entre EEs e DTs.	
1.5 - Identificar as necessidades sociais e educacionais das famílias dos alunos permitem recolher informações importantes para o conhecimento, compreensão e acompanhamento dos alunos.	
1.4 -Conhecer as famílias dos alunos permite à escola delinear estratégias comuns para a resolução de problemas.	Ajuda da escola às famílias.
1.6 - A escola não pode ajudar os EEs a aprender formas concretas de apoiar os educandos em casa	Envolvimento da família no processo educativo em casa
1.7 – Conhecer as famílias dos alunos permite estimular a participação dos EEs em projectos da escola.	Ajuda da família à escola
2.1 - A actuação do DT como mediador escola- família não permite conhecer melhor as famílias dos alunos.	Articulação/colaboração com os EEs
2.2 - Através da sua actuação junto das famílias dos alunos, o DT contribui para melhorar a relação escola-família.	
2.3 - As práticas dos DTs influenciam a cooperação entre a escola e as famílias.	
2.5 - A prática do DT como mediador escola-família permite recolher informações importantes sobre o contributo que as famílias podem dar à escola.	
2.4 - Através da sua actuação o DT é incapaz de ajudar os outros professores a conhecerem melhor as famílias dos alunos.	Interacção com os professores do CT

Constituíram a amostra 108 Directores de turma que acederam ao preenchimento do questionário. Utilizámos uma amostra de conveniência, pela facilidade de contactos existente.

## 6 RESULTADOS

### 6.1 Caracterização da amostra

Para a caracterização da amostra elaborou-se o quadro síntese (quadro III).

**Quadro 2 – Caracterização Sócio-profissional dos DTs**

<b>Idade</b>	Menos de 30 anos = 20 De 30 a 39 anos = 52 De 40 a 49 anos = 33
<b>Sexo</b>	Feminino = 83 Masculino = 25
<b>Categoria profissional</b>	P.Q.N.D. = 49 P.Q.Z.P. = 38 Outra = 21
<b>Tempo de serviço</b>	Menos de 6 anos = 21 De 6 a 10 anos = 33 De 11 a 15 anos = 27 De 16 a 20 anos = 14 20 e mais anos = 13
<b>Número de anos como DT</b>	Menos de 6 anos = 43 De 6 a 10 anos = 39 De 11 a 15 anos = 17 De 16 a 20 anos = 6 20 e mais anos = 3

A maioria dos respondentes é do sexo feminino, 83/25, relativamente jovem, até 39 anos, com uma situação profissional estável (49 P.Q.N.D. + 38 P.Q.Z.P.) e com alguma experiência no cargo de DT, mais de cinco anos como DT.

### 6.2 Percentagens

- 1ª escala - Conhecimento das famílias dos alunos e relação escola-família

Foi pedido aos inquiridos, que se posicionassem, numa escala tipo Likert de 1 a 5 (em que 1 – discordo totalmente e 5 concordo totalmente) face a 6 premissas sobre a relação entre o conhecimento das famílias por parte da escola e a relação escola-família.



No quadro 3 apresentam-se as percentagens obtidas pelos diferentes itens da escala.

**Quadro 3**– Síntese das opiniões dos diferentes inquiridos face aos itens da 1ª escala

<b>Conhecimento das famílias dos alunos e relação escola-família</b>					
	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1.1 - Conhecer as famílias dos alunos permite melhorar a comunicação escola-família.	0%	0%	8,3%	38,9%	52,%
1.2 - Identificar as expectativas das famílias relativamente à escola não influencia a relação escola-família.	45,4%	46,3%	7,4%	0,9%	0%
1.3 - Conhecer as famílias dos alunos permite criar oportunidades de diálogo ente EEs e DTs.	0%	0%	11,1%	39,9%	50%
1.4 - Conhecer as famílias dos alunos permite à escola delinear estratégias comuns para a resolução de problemas.	0%	0,9%	11,1%	39,8%	48,1%
1.5- Identificar as necessidades sociais e educacionais das famílias dos alunos permite recolher informações importantes para o conhecimento, compreensão e acompanhamento dos alunos.	0%	0%	8,3%	38,0%	53,7%
1.6 - A escola não pode ajudar os EEs a aprender formas concretas de apoiar os educandos em casa.	50,0%	38,0%	10,2%	1,9%	0%
1.7 - Conhecer as famílias dos alunos permite estimular a participação dos EEs em projectos da escola.	0%	1,9%	19,4%	42,6%	36,1%

As percentagens obtidas nos itens da primeira escala reflectem a opinião positiva dos inquiridos face às afirmações proferidas, o que revela a concordância dos respondentes relativamente à importância que atribuem ao conhecimento das famílias dos alunos pela escola e



às variáveis consideradas: Comunicação escola-família; Ajuda da escola às famílias; Envolvimento da família no processo educativo em casa e Ajuda d família à escola.

- 2ª escala – Actuação do DT face ao conhecimento das famílias dos alunos

Apresentou-se um conjunto de afirmações sobre alguns aspectos da actuação dos DTs face ao conhecimento das famílias dos alunos, e pediu-se aos inquiridos para manifestarem o grau de concordância (sendo que 1 – discordo totalmente e 5 concordo totalmente) relativamente às afirmações apresentadas.

No quadro 4 apresentam-se as percentagens obtidas pelos diferentes itens da escala.

**Quadro 4 – Síntese das opiniões dos diferentes inquiridos face aos itens da 2ª escala**

Actuação do DT face ao conhecimento das famílias dos alunos					
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
2.1 - A actuação do DT como mediador escola- família não permite conhecer melhor as famílias dos alunos.	37%	45,4%	15,7%	1,9%	0%
2.2 - Através da sua actuação junto das famílias dos alunos, o DT contribui para melhorar a relação escola-família.	0,9%	1,9%	15,7%	44,4%	37,0%
2.3 - As práticas dos DTs influenciam a cooperação entre a escola e as famílias.	0%	5,6%	14,8%	50,9%	28,7%
2.4 - Através da sua actuação o DT é incapaz de ajudar os outros professores a conhecerem melhor as famílias dos alunos.	55,6%	33,3%	6,5%	3,7%	0,9%
2.5 - A prática do DT como mediador escola-família permite recolher informações importantes sobre o contributo que as famílias podem dar à escola.	0%	0,9%	18,5%	40,7%	39,8%



Pela análise das percentagens apresentadas pelos itens da segunda escala pode concluir-se que os DTs inquiridos concordam que a sua actuação junto das famílias dos alunos influencia positivamente as variáveis definidas: articulação/colaboração com os EEs e interacção com os professores do Conselho de Turma.

### 6.3 Medidas de Tendência Central e de Dispersão

Recorremos às medidas de tendência central (média, moda e mediana) para completar a análise de dados. De acordo com os especialistas, estas medidas descrevem o resultado típico ou médio de uma distribuição (Sprinthall e Sprinthall, 1994). Recorremos ainda ao desvio padrão, pois permite-nos identificar o grau em que os valores de uma distribuição se desviam da média. Os Quadros 5 e 6 apresentam uma síntese dos dados obtidos.

**Quadro 5** - síntese das medidas de tendência central - 1ª escala

Conhecimento das famílias por parte da escola	Média	Desvio Padrão	Mínimo – Máximo
1.1 – Conhecer as famílias dos alunos permite melhorar a comunicação escola-família.	4,44	.646	3-5
1.2 – Identificar as expectativas das famílias relativamente à escola não influencia a relação escola-família.	4,36	.662	2-5
1.3 - Conhecer as famílias dos alunos permite criar oportunidades de diálogo entre EEs e DTs.	4,39	.681	3-5
1.4 -Conhecer as famílias dos alunos permite à escola delinear estratégias comuns para a resolução de problemas	4,35	.715	2-5
1.5 - Identificar as necessidades sociais e educacionais das famílias dos alunos permite recolher informações importantes para o conhecimento, compreensão e acompanhamento dos alunos.	4,45	.647	3-5
1.6 - A escola não pode ajudar os EEs a aprender formas concretas de apoiar os educandos em casa	4,36	.742	2-5
1.7 – Conhecer as famílias dos alunos permite estimular a	4,13	.786	2-5



participação dos EEs em projectos da escola.			
--	--	--	--

Todos os itens propostos na primeira escala, destinados a aferir a opinião dos inquiridos relativamente ao benefícios do conhecimento das famílias por parte da escola apresentam uma média superior a 4, o que nos leva a concluir que a opinião dos inquiridos é de concordância face aos itens apresentados.

**Quadro 6** – síntese das medidas de tendência central - 2ª escala

Actuação do DT face ao conhecimento das famílias dos alunos	Média	Desvio Padrão	Mínimo – Máximo
2.1 - A actuação do DT como mediador escola- família não permite conhecer melhor as famílias dos alunos.	4,18	.759	2-5
2.2 - Através da sua actuação junto das famílias dos alunos, o DT contribui para melhorar a relação escola-família.	4,15	.818	1-5
2.3 - As práticas dos DTs influenciam a cooperação entre a escola e as famílias.	4,03	.814	2-5
2.5 - A prática do DT como mediador escola-família permite recolher informações importantes sobre o contributo que as famílias podem dar à escola.	4,39	.841	1-5
2.4 - Através da sua actuação o DT é incapaz de ajudar os outros professores a conhecerem melhor as famílias dos alunos.	4,19	.767	2-5

Nos aspectos relacionados com a actuação do DT face ao conhecimento das famílias dos alunos, a média é bastante homogénea e assume um valor superior a 4 em todos os itens propostos, o que nos indica que para todos os itens formulados, à semelhança do que se verificou na primeira escala, a opinião dos inquiridos é de concordância.

O desvio padrão, indica o grau em que todos os valores de uma distribuição se desviam da média. Estatisticamente, quanto maior for o valor do desvio padrão, mais os valores se desviam da média. Nos itens do ponto 1, os valores do desvio padrão oscilam entre (.646): 1.1 – “Conhecer



as famílias dos alunos permite melhorar a comunicação escola-família” e 1.7 – “Conhecer as famílias dos alunos permite estimular a participação dos EEs em projectos da escola” (.786).

No itens apresentados para a 2ª escala, o desvio padrão oscila entre (.759): 2.1 - A actuação do DT como mediador escola família não permite conhecer melhor as famílias dos alunos e (.841): 2.4 - Através da sua actuação o DT é incapaz de ajudar os outros professores a conhecerem melhor as famílias dos alunos.

Dado que o menor valor que o desvio padrão pode assumir é zero, e que os valores de desvio apresentados pela amostra são relativamente baixos consideramos que a amostra revela homogeneidade e que não há grandes desvios relativamente à média.

## **7 DISCUSSÃO**

A partir da análise dos resultados obtidos pelo confronto do Modelo Explicativo Teórico com a realidade, podemos afirmar que grande parte dos DTs que responderam ao questionário, concordam com o facto de que, com a sua actuação como mediador escola-família, podem contribuir para que a escola conheça melhor as famílias dos seus alunos e conseqüentemente melhorar a relação escola-família. Concluimos que o modelo foi validado. O desenho do modelo inicialmente proposto será mantido, podendo ser melhorado em alguns aspectos mais específicos da actuação do DT, no sentido e proporcionar uma reflexão mais aprofundada e adequada ao problema a investigar.

Ainda que, os inquiridos tenham concordado com o modelo teórico proposto, queremos ressaltar o facto de que os itens considerados no bloco um, o item 1.7 – Conhecer as famílias dos alunos permite estimular a participação dos EEs em projectos da escola, foi o que obteve maior percentagens de respostas “não concordo nem discordo”, menor valor para a média e o maior valor do desvio padrão, indo de encontro ao que pudemos constatar na bibliografia consultada, o facto de os professores se mostrarem incapazes de motivarem os pais para participarem nas actividades propostas pela escola.

No que reporta aos itens propostos para a 2ª escala, o menor valor para a média verificou-se no item 2.3 – “As práticas dos DTs não influenciam a cooperação entre a escola e as famílias” e o maior valor do desvio padrão foi assumido pelo item 2.5 – “A prática do DT como mediador



escola-família permite recolher informações importantes sobre o contributo que as famílias podem dar à escola”.

## **CONCLUSÕES**

As entrevistas exploratórias que realizámos e a revisão da literatura, permitiram-nos formular as hipóteses e construir um Modelo Conceptual que equacionasse conceitos, dimensões, componentes e indicadores, bem como definir as variáveis do estudo e as relações entre elas, que em complementaridade com a realização do pré-teste do questionário, permitiram-nos conceber um instrumento de observação, questionário. Aplicámos o questionário a uma amostra de 108 DTs, que validaram o Modelo Explicativo Teórico proposto, ou seja, que admitiram a existência de uma relação entre as suas práticas, o conhecimento das famílias dos alunos pela escola e a relação escola-família, possibilitando desta forma a sua conversão em Modelo Emergente.

O modelo que sugerimos realça a actuação do DT relativamente à interacção com os alunos, à articulação/colaboração com as famílias, à interacção com os outros docentes do CT e ainda na conjugação das actividades com as restantes estruturas de orientação educativa: conselho de DTs, serviços especializados de apoio educativo, professores tutores (caso existam) e CE no sentido de proporcionar uma melhoria da relação da escola com a família.

Centrámo-nos nas formas de colaboração escola-família que, de acordo com os autores analisados, podem trazer vantagens ao processo educativo: a ajuda da escola às famílias, a comunicação escola-família, a ajuda da família à escola e o envolvimento da família no processo educativo em casa.

## **Notas**

1. Os alunos iniciam o 2º ciclo do ensino básico, normalmente, entre os nove e os dez anos e concluem-no passados cinco anos (catorze, quinze anos).

## **REFERENCIAS**



AFONSO, N. **A reforma da administração escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

ASSUNÇÃO, M. **O director de turma como actor socioeducativo: o acompanhamento escolar dos alunos**. Dissertação de Mestrado, n/p. Faro: Universidade do Algarve, 2003.

BENAVENTE, A. **Escola, professoras e processos de mudança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

DAVIES, D. et al. **As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

DAVIES, D. et al. **A portrait of schools reading out**. Report nº 1. Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children`s Learning, 1992.

DIAS, M. **As representações do sucesso da integração de crianças com necessidades educativas especiais**. Dissertação de Mestrado, n/p. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1993.

DIOGO, J. **Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada**. Porto: Porto Editora, 1998.

DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. **Jornal of Nursing Scholarship**, 19 (3), 1987.

EPSTEIN, J. Parent involvement: What research results. **Education and Urban Societ.**, 19 (2), 1987.

EPSTEIN, J. **School and family partnerships**. Report nº 6. Boston: Center on Families Communities, Schools & Children`s Learning, 1992.

GONÇALVES, F. **A Observação e análise da relação educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem**. Faro: Centro Universitário de Investigação Educativa da Universidade do Algarve, 1993.

HENDERSON, A. **The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement**. Columbia: MD Nationale Committee for Citizens in Education. 1987

HILL, M. e HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2002



LAUREAU, A. Social class and family-school relationships: A view from the classroom. The importance of cultural capital. **Sociology of Education**, 56, 1989.

LEVIN, M. Parent-teacher collaboration. in D. Livingstone et al. **Critical pedagogy an cultural power**. Nova Iorque: Begin & Garvey Publishers. 1987.

MARQUES, R. Colaboração Escola-Famílias: Um Conceito para melhorar a Educação. **Ler Educação**. 8, Maio/Agosto, 1992.

MARQUES, R. **A escola e os pais: Como colaborar?**. Lisboa: Texto Editora, 1993.

MARQUES, R. **Educar com os pais**. (1ª Edição). Lisboa: Editorial Presença, 2001.

MARQUES, R. **O director de turma e a relação educativa**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

MILES, B. e HUBERMAN, A. **Qualitative data analysis: An expanded source book**. Thousand Oaks: CA: Sage, 1994.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, V. (). **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SILVA, A. **ABC do SPSS for Windows, introdução ao tratamento de dados em Ciências Sociais**. Évora: Adim, 2003.

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

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder**. Porto: Edições Afrontamento, 2003

SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. **Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista**. Lisboa: Mc Graw Hill, 1993

WOLFENDALE, S. (Éd.). **Parental involvement**. Londres: Cassell, 1987.



**Recebido em 26/03/2007**

**Aceito em: 18/06/2007**

Para citar este trabalho:

ALHO, Susana; NUNES, Cristina. O papel do director de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 2, junho de 2007.

Breve Currículo das Autoras:

**Susana Alho**, é mestre Observação e Análise da Relação Educativa, pela Universidade do Algarve e é professora de Educação Física desde 1997, neste momento encontra-se a exercer funções na Escola Básica 2,3 Poeta Emiliano da Costa de Estoi- Faro, onde desempenha ainda os cargos de Sub-coordenadora de Educação Física; Directora de Instalações e integra a equipa de Tecnologias da Informação e Comunicação com responsabilidades pela manutenção da página Web da escola e apoio a docentes no âmbito do Projecto CRIE do Ministério da Educação. A docente lecciona ainda as áreas de Estudo Acompanhado e Área de Projecto ao 5º e 6º ano

**Actuais interesses de investigação:**

Relação escola-família; observação da relação educativa; saúde, condição física e bem-estar.

**Cristina Nunes**, é doutorada em Psicologia pela Universidade de Sevilha. Actualmente é Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve. É directora do Departamento de Psicologia e Directora do Mestrado de Psicologia da Educação da Universidade



do Algarve. É membro do Centro Universitário de Investigação em Psicologia da Universidade do Algarve e do Centro de Estudos e Projectos em Educação de Infância.

**Actuais interesses de investigação:** Ideias e práticas sobre o desenvolvimento e a educação.

Promoção da saúde na infância e adolescência. Qualidade da atenção educativa e sanitária à infância.

