



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação

Especialidade de Administração e Organização Escolar

Envolvimento Parental nas Classes Populares e Papel do Diretor de Turma

Cláudia Santos

Ponta Delgada

2014



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação
Especialidade de Administração e Organização Escolar

Envolvimento Parental nas Classes Populares e Papel do Diretor de Turma

Cláudia Santos

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, na Especialidade de Administração e Organização Escolar, sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Santos Matias Diogo

Ponta Delgada

2014

Agradecimentos

Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos à minha Orientadora Científica, Professora Doutora Ana Isabel Santos Matias Diogo, pela inteira disponibilidade, pelo seu profissionalismo e apoio concedido em todo o processo de orientação desta dissertação.

Agradeço também:

Às escolas que que entraram no estudo pela sua disponibilidade e apoio na recolha de dados;

Aos pais dos alunos que responderam ao inquérito por questionário.

Aos meus colegas de trabalho e amigos que me compreenderam e apoiaram.

Aos meus amigos que me apoiaram incondicionalmente, incentivaram e suportaram todos os meus desvarios relacionados com este estudo.

Àquela amiga, que ao realizar a sua dissertação ao mesmo tempo que eu, me incentivou constantemente e impediu que abraçasse a desistência.

À minha mãe e à minha irmã pelo incentivo, apoio e carinho.

Resumo

Atualmente, em algumas escolas públicas da Região Autónoma dos Açores, ainda é possível verificar que a classe docente culpabiliza os pais pelo fraco desempenho escolar dos filhos. A literatura tem mostrado que a classe social é indicador que os professores utilizam para formular expectativas em relação ao desempenho dos alunos, assim como em relação ao envolvimento das famílias.

A presente pesquisa teve por objetivo perceber se os pais de alunos a frequentar o 6º ano, de classes populares, se envolvem na escolaridade dos filhos e identificar diferentes tipos de envolvimento parental. Pretendeu-se também, compreender até que o ponto o Diretor de Turma, como intermediário na relação escola-família, pode ou não ter um papel nesse envolvimento parental, sendo, para isso necessário, traçar um perfil do Diretor de Turma, com base nas suas práticas de atuação junto dos Encarregados de Educação em relação ao seu envolvimento na escolaridade dos educandos.

A metodologia de investigação usada combinou a pesquisa quantitativa, através da aplicação de inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação, e a pesquisa qualitativa, através da realização de entrevistas semiestruturadas aos Diretores de Turma das turmas em análise.

As conclusões deste estudo permitiram, verificar que os pais de classes populares, se envolvem na escolaridade dos filhos, havendo, no entanto, diferentes formas de envolvimento de turma para turma. Assim, identificámos diferentes perfis de envolvimento parental. Ao analisar os dados referentes às práticas dos Diretores de Turma, em relação ao envolvimento dos pais, detetámos diferenças nessas práticas de atuação o que nos permitiu definir diferentes perfis para o desempenho do cargo de Diretor de Turma.

Verificámos que as práticas do Diretor de Turma podem ser influenciadas pelo envolvimento dos Encarregados de Educação e o envolvimento dos Encarregados de Educação pode ser influenciado pelas práticas do Diretor de Turma, chegamos à conclusão de que esta possível influência mútua possa resultar de um “efeito turma”, sendo a turma o conjunto de Encarregados de Educação e de Diretores de Turma.

Palavras-chave: envolvimento parental, perfis de envolvimento, práticas do Diretor de Turma.

Abstract

Nowadays, in some public schools of the Azores, it is possible to verify that teachers still blame the parents for the weak school scores of their children. This mostly applies to low-income families, not because of their low social status, but because of their children's unsuccessful scores. Therefore, there's a strong belief amongst teachers that low social status families don't get involved in their children's schooling.

This research aims to one understand if 6th(sixth) graders' parents get really involved, or not, in their children's schooling and identify different types of parental involvement. It is also intended to understand how far the class director, as the middleman between school and family, can have, or not, an important role in this parental involvement, being, therefore, necessary, to build a class director profile, based on his acting skills with the parent leaders and their involvement in the children's schooling.

The investigation methodology used combines both quantitative research, through the use of questionnaires and interviews, and qualitative research, through semi-structured interviews to the class directors of the classes who participated in this study.

The conclusions of this particular study, allow us to verify that, low social status parents get involved in their offspring schooling, though this involvement varies from class to class. Thus, one identified different parental involvement profiles and detected different class directors' acting skills that allowed us to define different profiles related to the class director's performance.

It was also possible to verify that the class director's acting skills and profile can be influenced by the parental involvement and the parental involvement can be influenced by the class director's acting skills and profile, So, both parents and class directors may affect the performance of each other. We called that a "class effect", being a class set of parents and Class Director.

Key words: parental involvement, involvement profiles, class director's acting skills.

Lista de abreviaturas e siglas

EE – Encarregado(s) de Educação

DT – Diretor(es) de Turma

TPC – Trabalhos para Casa

PEE – Projeto Educativo de Escola

Profs. – Professores

UC – unidades de contexto

Índice

<i>Lista de abreviaturas e siglas</i>	<i>i</i>
<i>Índice</i>	<i>ii</i>
<i>Índice de quadros</i>	<i>iv</i>
<i>Índice de gráficos</i>	<i>v</i>
<i>Lista de anexos</i>	<i>vi</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
CAPÍTULO I	4
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
1. <i>Fundamentação teórica</i>	5
1.1 <i>Emergência e desenvolvimento da relação escola-família</i>	5
1.2 <i>Envolvimento parental: conceito e tipologias</i>	7
1.2.1 <i>Distinção de conceitos</i>	7
1.2.2 <i>Modelos teóricos de envolvimento</i>	8
1.2.3 <i>Tipologias de envolvimento</i>	8
1.3 <i>Envolvimento parental e sucesso escolar</i>	13
1.4 <i>A relação das classes populares com a escola</i>	15
1.4.1 <i>Diversidade nas classes populares</i>	17
1.4.2 <i>Sucesso escolar nas classes populares</i>	18
1.5 <i>Organização escolar, diretor de turma e envolvimento parental</i>	19
1.5.1 <i>A escola como objeto de estudo</i>	19
1.5.2 <i>A escola como organização</i>	21
1.5.3 <i>O papel da escola no envolvimento dos pais</i>	25
1.5.4 <i>Perfil e competências do diretor de turma</i>	26
1.5.5 <i>O papel do diretor de turma no envolvimento dos pais</i>	29
CAPÍTULO II	31
METODOLOGIA.....	31
2. <i>Metodologia</i>	32
2.1 <i>Questões de pesquisa</i>	32
2.2 <i>Operacionalização de conceitos</i>	33
2.3 <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	36
2.4 <i>Recolha de dados</i>	40
2.5 <i>População</i>	41
2.6 <i>Amostra</i>	41
2.6.1 <i>Caracterização da amostra</i>	42
2.7 <i>Considerações éticas</i>	50
CAPÍTULO III	51

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
3. <i>Análise e Discussão dos Resultados</i>	52
3.1 Introdução	52
3.2 Perfis de envolvimento parental na escolaridade dos filhos/educandos	52
3.2.1 Em casa	53
3.2.2 Na escola	62
3.2.3 Perfis de envolvimento parental na escolaridade dos educandos (síntese).....	69
3.3 Atuação/ papel do Diretor de Turma	71
3.4 Efeito Parental no envolvimento da escolaridade dos educandos e Papel do Diretor de Turma	90
CAPÍTULO IV	93
CONCLUSÃO	93
4. <i>Conclusão</i>	94
4.1 Limitações do estudo.....	97
4.2 Implicações para futuras investigações.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
<i>Referências Bibliográficas</i>	99
ANEXOS	106

Índice de quadros

Quadro 1 – Parâmetros e Análise de Tipologias de Pais.....	12
Quadro 2 – Competências do diretor de turma que envolvem encarregados de educação– Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A de 13 de abril.....	27
Quadro 3 – Quadro de operacionalização de conceitos.....	33
Quadro 4 – Número de questionários entregues e recolhidos.	40
Quadro 5 – Grau de Escolaridade da Mãe.....	42
Quadro 6 – Grau de Escolaridade do Pai.....	43
Quadro 7 – Situação Profissional da Mãe	44
Quadro 8 – Situação Profissional do Pai	45
Quadro 9 – Classe Social do núcleo familiar	46
Quadro 10 – Número de pessoas que constituem o agregado familiar	47
Quadro 11 – Constituição do agregado familiar – mãe	48
Quadro 12 – Constituição do agregado familiar – pai.....	48
Quadro 13 – Constituição do agregado familiar – irmãos.....	48
Quadro 14 – Constituição do agregado familiar –outros elementos	48
Quadro 15 – Acompanhamento/ interação com o educando sobre a escola.....	54
Quadro 16 – Apoio às tarefas escolares.....	57
Quadro 17 – Apoio às tarefas escolares (cont.).....	57
Quadro 18 – Consulta de documentos da escola e sobre a educação	62
Quadro 19 – Interação com o DT e outros professores da turma	63
Quadro 20 – Outras formas de acompanhamentos (Contacto com o representante dos EE e participação/presença nas atividades organizadas pela escola).....	66
Quadro 21 – Como os EE veem os DT no envolvimento dos EE na educação/escolaridade dos filhos	72
Quadro 22 – Como os EE veem os DT no envolvimento dos mesmos no acompanhamento, da escolaridade dos educandos, a partir da escola.....	74
Quadro 23 – Como os EE veem os DT na transmissão de informação.....	77
Quadro 24 – Como os EE veem os DT	78
Quadro 25 –Qualidades do DT (1)	83
Quadro 26 – Qualidades do DT (2)	83
Quadro 27 –Atitudes do DT (1).....	84
Quadro 28 – Atitudes do DT (2).....	84

Quadro 29 – Qualidades/Atitudes do DT – perspectiva dos EE e perspectiva do DT.....	85
Quadro 30 – Perfil de envolvimento dos EE e papel do DT	91
Quadro 31 – Classe social da mãe	X
Quadro 32 – Classe social do pai	X
Quadro 33 – Quadro para determinar a classe social do núcleo familiar	XI
Quadro 34 – Matriz para determinar a classe social do núcleo familiar	XII
Quadro 35 – Categoria 1 – em casa.....	XIII
Quadro 36 – Categoria 2 – na escola.....	XVI
Quadro 37 – Categoria 3 – Prática do DT em relação às família	XVIII
Quadro 38 – Categoria 4 – Qualidades /Perfil do DT	XXII

Índice de gráficos

Gráfico 1– Grau de parentesco da criança com o Encarregado de Educação	49
--	----

Lista de anexos

Anexo I – Inquérito por questionário distribuído pelos EE.....	I
Anexo II – Consentimento informado	VII
Anexo III – Guião da entrevista aos DT.....	VIII
Anexo IV – Classe social dos pais	X
Anexo V – Quadro e matriz para determinar a classe social do núcleo familiar	XI
Anexo VI – Análise de conteúdo.....	XIII
Anexo VII – Transcrição integral das entrevistas	XXV

Introdução

O envolvimento parental é um pilar fundamental na escolaridade dos alunos, (Henderson & Mapp, 2002; Silva 2003; Diogo, 2008). Do ponto de vista dos docentes, as famílias de classes populares não participam, nem se envolvem nessa escolaridade. Contudo, como refere Monceau (2008) pode existir envolvimento parental nestes meios sociais, porém esse acontece geralmente em casa, longe da vista dos professores, o que pode conduzir a falsas induções.

A vasta bibliografia sobre a relação escola-família (Zago 2000; Viana, 1998; Viana, 2000, Lahire, 2008, Portes, 2000) mostra, com efeito, que o envolvimento parental nas classes populares tende a ser menor do que nas classes médias. Relativamente às classes populares, Viana (2006) realizou um estudo no qual verificou que, mesmo dentro destas classes, existe heterogeneidade ao nível do envolvimento parental. Assim, e uma vez que, as classes populares não constituem um grupo socialmente homogéneo, interessa-nos aprofundar a relação deste grupo com a escola, procurando a analisar a diversidade de formas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos nestas famílias.

Em 2006, Zenhas destacou a importância do papel do Diretor de Turma na concretização da colaboração escola-família, desta forma, surge a noção de que um dos fatores que pode contribuir para a diversidade de formas de envolvimento parental é a maneira como os diretores de turma se relacionam com essas famílias.

Sendo professora tenho tido, ao longo da vida profissional, a oportunidade de contactar com pais de alunos, quer como professora de uma disciplina dos filhos, quer numa perspetiva diferente, como diretora de turma.

O contacto estabelecido apenas como professora baseava-se, na maioria das vezes, na troca de informações pela caderneta do aluno e, pontualmente, de forma presencial. Sempre que as informações eram importantes ou urgentes comunicava-as ao respetivo Diretor de Turma que, por sua vez, se encarregava de as transmitir aos Encarregados de Educação. Por vezes, fiquei com a sensação de que os colegas não desempenhavam na perfeição o seu cargo, pois os alunos continuavam a ter o mesmo problema que me levou a querer informar, anteriormente, os Encarregados de Educação, nomeadamente, na maioria das vezes não realizavam os trabalhos propostos para casa e revelavam bastante falta de estudo. Esta minha percepção era fortalecida por comentários de colegas docentes com a mesma opinião, esses colegas, tal como eu, não eram diretores de turma.

Quando me foi atribuído, pela primeira vez, o cargo de Diretora de Turma, a posição que anteriormente tomara, em relação a alguns colegas que desempenharam este cargo, mudou de forma radical. Apesar de me aplicar com afinco no meu novo cargo, depressa me encontrei na situação que anteriormente criticara, muitos dos pais convocados não apareciam na escola, dos que apareciam poucos pareciam tomar medidas para melhorar a situação do aluno e, em três anos como diretora de turma, apenas uma mãe ligou frequentemente para se atualizar relativamente à situação escolar do filho, aproveitando para confirmar datas de fichas, entre outros assuntos.

Muitos dos alunos das minhas direções de turma, não realizavam os trabalhos de casa e os trabalhos propostos na aulas e, para meu espanto, mesmo depois de comunicar aos respetivos Encarregados de Educação, a maioria continuava com a mesma conduta. Para além disso, para a maior parte desses alunos, o acompanhamento em casa era algo que simplesmente parecia não existir. Note-se que, a grande maioria destes alunos pertencia a classes populares.

Este conjunto de circunstâncias, no meu ponto de vista, afeta a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Creio que, apesar de os pais, aparentemente, não participarem nem se envolverem na vida escolar dos filhos, as escolas também não promovem esse envolvimento e essa participação ou se tentam promover, possivelmente não o fazem pelos meios mais adequados.

Sendo este o meu ponto de vista, como professora pretendi recorrer à investigação de modo a refletir e repensar estas questões de forma mais fundamentada.

Com a realização deste estudo espera-se estudar e compreender melhor a forma como os pais, pertencentes a classes populares, se envolvem na vida escolar dos filhos. Espera-se ainda perceber se o Diretor de Turma, pode fazer diferença na forma como os pais se envolvem na escolaridade dos filhos.

Estando a problemática desta investigação relacionada com o envolvimento parental na escolaridade dos filhos em classes populares e o papel do Diretor de Turma nesse envolvimento, foi como questão central de pesquisa “*De que modo os pais das classes populares se envolvem na escolaridade dos filhos?*” e como questões complementares “*Será que existem diferentes perfis de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, nas classes populares?*” e “*Será que as formas de envolvimento parental estão relacionadas com diferentes formas de exercer o cargo de Diretor de Turma?*”

Desta forma, esta investigação tem como objetivo geral “*Compreender o envolvimento parental na escolaridade dos filhos nas classes populares*” e como objetivos específicos “*Identificar diferentes perfis de envolvimento parental na escolaridade dos filhos nas classes populares*”, “*Relacionar os diferentes perfis de envolvimento parental*” e “*Procurar se existem diferentes práticas de atuação do diretor de turma na forma como os pais se envolvem na escolaridade dos filhos*”.

Os resultados do estudo poderão contribuir, tanto para uma melhor compreensão do envolvimento dos pais e qual o papel do Diretor de Turma, como para, pensar formas de fortalecer a relação escola-família, o que poderá beneficiar a vida escolar dos alunos.

Para responder às questões o método de pesquisa adotado teve uma abordagem mista, recorrendo-se a inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é realizada a fundamentação teórica, repartida em três partes, “*Emergência e desenvolvimento da relação escola-família*”, onde se refere a evolução relação escola família e é explorado o conceito de envolvimento parental; “*A relação das classes populares com a escola*” onde é realizado um contexto teórico sobre, a forma como famílias de classe populares se envolvem na escolaridade dos filhos; “*Organização Escolar, Diretor de Turma e Envolvimento Parental*”, onde a escola é vista como organização, se assinalam possíveis efeitos de escola na relação escola-família e onde se contextualiza o Diretor de Turma como o elemento da escola que tem uma posição privilegiada na relação escola-família. No segundo capítulo é apresentada a metodologia utilizada e são citados e justificados todos os procedimentos efetuados ao longo deste estudo. O terceiro capítulo refere-se à análise e discussão dos resultados obtidos através do inquérito por questionário e das entrevistas. O quarto capítulo revela as conclusões deste estudo, as limitações que foram surgindo e termina com sugestões para estudos que futuramente possam ser realizados, dentro da temática aqui abordada.

Capítulo I

Fundamentação Teórica

1. Fundamentação teórica

1.1 Emergência e desenvolvimento da relação escola-família

Fazendo uma retrospectiva histórica, verifica-se que já na antiguidade a família transmitia conhecimento à criança. A partir da Idade Média, com o aparecimento de sociedades mais complexas, sente-se a necessidade de maior controlo, organização e administração de negócios o que exigia pessoas com conhecimentos e capacidades para tal. Até então “a aprendizagem das condutas e dos saberes necessários para a integração social processava-se sobretudo no seio da família e da comunidade” (Lima e Sá, 2002, p. 26), contudo, assiste-se, a uma ténue mudança de agentes de transmissão de conhecimento e aparecem os professores (pessoas especializadas) que eram contratados pelas melhores famílias. Surge, assim, o Ensino, que desde o início se revela restrito, associado à condição social das famílias, acabando, no entanto, por se tornar público, gradualmente foi tomando o lugar da família (Lima e Sá, 2002).

A partir da Idade Moderna, tanto o papel da escola, como o papel da família sofrem transformações. Nesta época a Igreja estava no centro da escolarização, tendo sido, posteriormente, substituída pelo Estado que, mais tarde, atribuiu o papel central na educação à escola, que progressivamente vai ocupar o lugar dos pais, da família e da sociedade na transmissão de cultura, valores e tradições “com uma clara delimitação entre uma socialização primária a cargo das famílias e a socialização secundária com um importante papel (embora não exclusivo) cometido à instituição escolar”(Silva, 2010, p. 445). O facto de o papel dos pais ter sido marginalizado e de a escola se ter estabelecido contra a família e a comunidade é exposto por Lima e Sá (2002), estes autores referiram ainda que, a intervenção da família e da comunidade na escola era encarada como intrusão.

Em Portugal, já nos meados do séc. XIX, é decretado o direito dos pais à informação referente ao percurso escolar dos filhos, até então este direito era-lhes negado. Com o passar dos anos esta informação passa a ser registada e mais pormenorizada, porém o papel dos pais, para a escola, continua a ser de meros destinatários dessa informação sem possibilidade de se envolverem. Este papel sofre uma alteração, já no séc. XX, em que os pais passam a ser confrontados com o dever da sua colaboração com a escola no percurso

educativo dos alunos, tendo ainda a possibilidade de controlarem a sua educação. Este facto contribuiu para criar dificuldades, ao gerar um clima de tensão entre ambas as partes, na medida em que, a dita colaboração dos pais com a escola na educação nada mais é do que reforçar tanto os valores, como as orientações que a escola determina, excluindo, assim, qualquer autonomia das ações da família nesse sentido. Lima e Sá (2002) referem que as escolas e as autoridades escolares atribuem à família o “estatuto de minoridade e de incompetência presumida” (p.31).

Stoer e Silva (2005) mencionam o facto de que “as profundas mudanças sociais a que hoje assistimos promovem o que designamos por uma *reconfiguração* da relação escola família” (p. 7), contudo, tornam-se perceptíveis eventuais e possíveis conflitos nesta relação. Rocha (2005) acrescenta que esta possibilidade de conflitos também “vai de par com a crescente atribuição educativa à família, que não responde perante a escola somente pela apresentação e polidez do trato dos seus filhos na escola pública, mas responde também pela quantidade de informação que apresenta, pelos meios educativos postos ao seu alcance, bem como pelos valores e atitudes” (p. 141).

Para a família receber ou transmitir informação da escola acerca do percurso escolar da criança tem que, de alguma forma, contactar com a escola. Este contacto é referido por Silva (2003) e considerado, na maioria das vezes, relação escola-família, podendo ser mais ou menos regular, individual ou coletivo. Silva alerta para o facto de esta relação apresentar uma outra vertente que não é tão perceptível e se estabelece fora da escola sendo constituída pelas “interacções entre pais e filhos a propósito da escolaridade destes (...) e que, de um modo geral, apenas os alunos e as suas famílias conhecem” (p. 29), desta forma, observa-se uma certa invisibilidade no envolvimento parental que não é reconhecido pela escola.

Apesar do envolvimento da família na escolaridade da criança, por vezes ser impercetível, podemos observar que houve sempre uma ligação da família à escola, tal como Rocha (2005) afirma, esta relação “pela sua inevitabilidade sempre existiu” (p. 139). Rocha (2005) considera que é a partir do instante em que a criança inicia o percurso escolar que se inicia esta relação. Também Sousa (2007) procura definir a relação escola-família dizendo que “pode ser tida em conta como as relações entre pais e filhos sobre a escolaridade destes no ambiente familiar ou no contacto na escola, individual ou colectivo entre pais e professores, sujeito a regulamentação estatal” (p. 183). Para a criança se tornar um aluno passa por um processo de evolução, para o qual, tanto pais, como professores contribuem. Segundo Monceau (2008), apesar de este processo não ser devidamente

relacionado com o sucesso dos alunos, implica uma relação entre pais e escola, assim como um envolvimento na escolaridade dos filhos por parte dos pais.

1.2 Envolvimento parental: conceito e tipologias

O conceito de relação escola-família, é um conceito abrangente surgindo associado a outros conceitos, entre eles, envolvimento parental que se refere à dimensão individual dos encarregados de educação na escolaridade dos educandos.

Em Portugal, é a partir da década de oitenta que a relação escola-família começa a revelar-se mais estreita. Os encarregados de educação depararam-se com mais direitos de participação na escola e de envolvimento na escolaridade dos educandos (Sá, 2004), com o objetivo de “proporcionar às crianças uma melhor adaptação ao ambiente escolar e ao mesmo tempo suscitar o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas actividades escolares dos seus educandos” (Rocha, 2006, p. 73).

1.2.1 Distinção de conceitos

O conceito envolvimento parental tem sido definido, por diversos autores (Silva, 2003; Symeou, 2005), em oposição ao conceito de participação parental. Silva (2003) considera que o envolvimento parental está fortemente ligado ao benefício direto dos filhos e se caracteriza, geralmente, por ações individuais dos pais, predominando “o trabalho directo junto dos filhos” (p. 83) e sendo a casa o espaço privilegiado. Enquanto, que para o mesmo autor, participação parental se reporta a um conjunto de atividades essencialmente coletivas que seguem um enquadramento legal, sendo “uma tarefa de representação de duas categorias sociais: directamente, a dos pais; indirectamente, a dos alunos” (p. 83). Ainda neste contexto, Marques (citado em Zenhas, 2006) encara participação parental como todas as formas de relacionamento entre a escola e a comunidade, nas quais está subentendido o exercício de tomada de decisões.

O acompanhamento em casa, como por exemplo, o controlo da realização dos trabalhos de casa, o apoio ao estudo, a valorização da escola, é considerado por vários autores (Diogo, 1998; Marques 2007; Rocha, 2005) como envolvimento parental.

Relativamente à participação parental, o estudo de Beattie (1985, citado em Silva, 2003) mostra que essa foi, desencadeada pelo Estado, surgindo como dimensão da participação dos cidadãos na tomada de decisões centradas na democracia. Monceau

(2008), distingue ainda participação de cooperação afirmando que esta última vai mais além do que a simples participação nas atividades realizadas pela escola, abrangendo atividades que estão mais diretamente relacionadas com a prática profissional dos professores.

1.2.2 Modelos teóricos de envolvimento

Na década de oitenta, Epstein desenvolveu o modelo teórico da sobreposição das esferas de influência, explicando que tanto a escola como a família realizam atividades, individualmente ou em conjunto, e que estas afetam o desenvolvimento da criança. Este modelo é constituído por três esferas, que simbolizam a escola, a família e a comunidade, que se sobrepõem parcialmente representando, desta forma, a interação entre elas, sendo que o grau de sobreposição é controlado pelo tempo, a experiência em família e a experiência na escola (Epstein & Lee, 1995). A interação aqui retratada foca-se na criança e na influência que exerce sobre ela, sendo ativada quando as pessoas de esferas diferentes comunicam entre si, para além disso, se houver uma conjugação de esforços entre as três esferas e se essas trabalharem de forma coordenada, os objetivos que têm em comum, entre eles o sucesso escolar, serão mais facilmente atingidos (Epstein, 2001).

1.2.3 Tipologias de envolvimento

Na vasta literatura sobre relação escola-família distinguem-se duas vertentes de atuação das famílias (Silva, 2002), as ações que decorrem em casa e as que decorrem na escola.

No que se refere às ações em casa, Diogo (2002), identifica três tipos de envolvimento parental nas aprendizagens em casa:

- O primeiro tipo é o envolvimento direto. As famílias envolvem-se regularmente nas aprendizagens dos filhos. Há também um seguimento do processo ensino/aprendizagem e dos trabalhos de casa e, tanto as dificuldades da criança como as aquisições por ela realizadas, são monitorizadas pela família;
- O segundo tipo é o envolvimento na retaguarda que consiste num “desprendimento” relativamente ao controlo e ao reforço, havendo, no entanto, “um acompanhamento de fundo” (Diogo, 2002, p. 266). A família está informada sobre o

processo ensino/aprendizagem e sobre a situação escolar da criança, porém, o reforço das aprendizagens e o controlo dos trabalhos de casa não é constante e regular;

- O terceiro tipo é a intenção de envolvimento que engloba as famílias que, apesar de demonstrarem disponibilidade para se envolverem, não chegam a fazê-lo. Não apoiam diretamente a criança, nem acompanham o seu processo ensino/aprendizagem. Algumas famílias referem que a criança não precisa de ajuda.

Também Monceau (2008), revela que há uma forma de envolvimento parental que escapa aos olhos dos professores e da escola por se realizar fora do contexto escolar e em meio familiar, é aqui que os pais procuram exercer uma certa influência na escolaridade das crianças, procurando transmitir valores, expectativas e objetivos que contam que sejam atingidos.

Relativamente às ações realizadas pelos pais na escola, Diogo (2002) observou que a maioria das famílias desenvolve uma relação com a escola do tipo tradicional, ou seja, desloca-se para a escola apenas quando solicitada, principalmente para a entrega das avaliações ou perante um problema, não se desloca nem procura saber informações por iniciativa própria. Já Lahire (2008) expõe o assunto de acordo com a percepção dos professores, referindo que estes deixam de parte as lógicas das configurações familiares e apontam o dedo aos pais pela omissão na vida escolar dos filhos, deixando-os atuar sem intervir. Para fazer estas deduções os professores, segundo o mesmo autor, baseiam-se simplesmente no desempenho escolar, no comportamento dos alunos e na ausência dos pais no espaço escolar, “eles não são vistos e essa invisibilidade é imediatamente interpretada (...) como uma indiferença com relação a assuntos da escola em geral e da escolaridade da criança em particular” (p. 335). Neste sentido, Monceau (2008) refere que os pais que contactam menos vezes com a escola arriscam a serem interpretados como pouco interessados e atentos à situação escola da criança. De igual modo, Diogo (2010) afirma que “o facto dos pais não apoiarem diretamente o trabalho escolar, tem levado a que se considere que esses não se envolvem” (p. 81).

Assim, Epstein (1986; 2001), defende a necessidade de envolver a família, a escola e a comunidade criando parcerias, neste sentido, a autora define uma tipologia de envolvimento parental constituída por seis tipos de colaboração:

- Tipo 1 – ajuda às famílias – está relacionado com a atitude responsável dos pais tornando-os aprendizes, promovendo o desenvolvimento de competências parentais que serão fundamentais no desempenho e desenvolvimento das crianças como alunos. Para isso, é necessário fornecer aos pais informação relacionada com a

alimentação, a higiene, a segurança, o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados, salientando ainda, a importância de um ambiente de bem estar e de afeto em casa;

- Tipo 2 – comunicação – respeita à comunicação da escola com a família, sobre as atividades desenvolvidas pela escola, programas escolares, a situação escolar dos alunos, entre outros, o que promove oportunidades os pais para também eles comunicarem com a escola;
- Tipo 3 – voluntariado – refere-se à forma como a escola tenta encontrar formas de recrutar voluntários. Por seu lado a família disponibiliza tempo para ajudar a escola, envolve-se em atividades que criam oportunidades de comunicação promovendo o seu bem-estar na escola e com os professores;
- Tipo 4 – Atividades de aprendizagem em casa – reporta à partilha de ideias e à troca de informação entre a escola e a família que permitam a esta última aplicar estratégias e desenvolver atividades que, para além do auxílio às crianças nos trabalhos de casa ou conteúdos curriculares, são relevantes no acompanhamento, na monitorização e no estímulo por parte da família.
- Tipo 5 – participação na tomada de decisões – compreende na intervenção direta da família na tomada de decisões, ou seja, a família não age apenas no que se refere ao seu filho/educando, mas como representante de órgãos de decisão, como por exemplo representante dos pais em Associações de Pais ou representante do encarregados de educação da turma ou escola;
- Tipo 6 – Colaboração com a comunidade – consiste na ligação entre a escola e a comunidade e no desenvolvimento de atividades que chamem a atenção de vários grupos para a escola e permitam rentabilizar os recursos e serviços em prol dos estudantes, da família, da escola e da comunidade.

Gonçalves (2010), baseia-se nos tipos de colaboração de Epstein e apresenta quatro níveis diferentes de realização do envolvimento parental:

- Envolvimento parental em casa – que se refere à realização de atividades (jogos pedagógicos, leituras) entre a família e a criança e à melhoria do processo de comunicação entre ambas;
- Envolvimento na vida escolar do filho – diz respeito ao processo de comunicação entre a escola e a família, de forma a que a última se mantenha informada sobre o percurso escolar e desenvolvimento da criança;

- Envolvimento das famílias na escola – refere-se à participação da família e eventos realizados pela escola, assim como, nos órgãos de gestão da escola;
- Parcerias entre a escola, a família e a comunidade.

Igualmente no sentido de envolver a família na escola, Symeou (2005) refere uma tipologia de relação escola-família, proposta por Tomlison, baseada:

- na troca de informação (presencial, correspondência, percurso escolar dos alunos);
- no envolvimento pessoal das famílias nos conteúdos e programas escolares (trabalhos de casa, trabalhos de investigação);
- no envolvimento informal da família na gestão da escola (associações de pais);
- no envolvimento formal da família nas políticas de gestão da escola (como eleitor dos membros dos órgãos de gestão da escola).

As tipologias apresentadas, definem tipos de envolvimento parental e de relação escola-família, que podem, de algum modo, contribuir para a compreensão do envolvimento parental e o fortalecimento da relação escola-família, aumentando em vários níveis o sucesso dos alunos (Epstein, 1986).

Relativamente à relação escola-família, Stoer e Cortesão (2005), não referem tipologias de envolvimento, mas tipologias de pais, nas quais, estabelecem parâmetros e comparam a forma como o *Pai* se relaciona com a escola e qual o seu papel na educação dos filhos (quadro 1). Neste sentido, mencionam, por exemplo, o *Pai Responsável*, que relacionam com um modelo da relação escola-família, no qual família e escola trabalham lado a lado no âmbito do percurso escolar das crianças. Consideram ainda que este pai se revela mais informado, mais participativo e “que tem um papel activo na educação dos filhos” (p. 75).

Quadro 1 – Parâmetros e Análise de Tipologias de Pais

Parâmetros de Análise	Tipologias de pais
<ul style="list-style-type: none">• A proximidade a nível cultural/linguagem;• A disponibilidade para a escola, assim como, a frequência de contacto com a mesma;• A disponibilidade para colaborar com a mesma e a relevância que atribui à escola.	<ul style="list-style-type: none">• O pai indiferente/hostil;• O pai abordável;• O pai colaborador;• O pai parceiro.

FONTE: Stoer e Cortesão (2005)

Stoer e Cortesão (2005), no estudo que realizaram, concluíram que tanto o “pai colaborador” como o “pai parceiro” têm uma relação próxima com a escola, no sentido em que procuram informações de forma frequente mantendo-se em contacto e atribuem importância à escola, contudo o “pai parceiro” apresenta maior proximidade da escola ao nível da cultura/linguagem. Os autores consideram que também o “pai abordável” apresenta um capital cultural mais próximo do da escola, porém revela pouca disponibilidade, o que sugere uma noção da escola “como algo garantido” (p. 84). No que se refere ao pai indiferente/hostil “ não só tem pouco contacto com a escola, e está de facto indisponível, mas também questiona a relevância da escola para a vida dos filhos” (p. 84).

1.3 Envolvimento parental e sucesso escolar

Da imensa bibliografia que foca a relação escola-família, uma parte relaciona o envolvimento dos pais com o sucesso educativo dos filhos (Silva, 2003).

“O envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos tem sido relacionado com o sucesso escolar e muitos estudos apontam para a existência de uma associação positiva entre as duas variáveis” (Diogo, 2008, p. 151). Do acordo com estes estudos, os alunos, cuja família se envolve na sua escolaridade, independentemente do nível socioeconómico, têm uma maior probabilidade de sucesso académico e comportamental (Henderson & Mapp, 2002).

Nunes (2004) menciona que o envolvimento parental na escolaridade das crianças vai além do ensino e ajuda nas matérias escolares em casa, passa também pelo ambiente familiar e que ambos contribuem favoravelmente para a aprendizagem e conseqüentemente para o sucesso escolar, também Loucks, citado por Gonçalves (2010), o considera extremamente importante e que se reflete numa boa prestação na escola por parte dos alunos. A mesma autora (Gonçalves, 2010) faz referência ao estudo de Hara e Burke que mostrou um impacto positivo do envolvimento parental no sucesso escolar dos alunos. Igualmente, Sanders e Epstein (1998) referem a teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein, que tem como um dos princípios fundamentais o facto de que se o sucesso académico dos alunos é um interesse tanto da família, como da escola, assim como da comunidade, facilmente será alcançado se estas instituições agirem em conjunto e de forma coordenada. Desta forma, com uma parceria na qual a escola e a família estão em interação e a família se envolve na escolaridade das crianças, os resultados são positivos uma vez que os alunos “aprendem a valorizar mais a escola, porque vêem que ela é valorizada pela família” (Zenhas, 2006, p. 23), promovendo o aumento da autoestima das crianças, a autonomia e conseqüentemente os resultados escolares (Diogo, 1998).

Davies (2005) considera que o facto de os pais ao terem noção de que podem controlar a educação dos filhos, quer em casa, quer na escola poderá ter influência no desenvolvimento dos filhos e no seu desempenho escolar. Stanley e Wyness (2005), realizaram um estudo sobre a participação dos pais em duas *escolas abertas* e verificaram que para os pais era essencial seguir as mesmas linhas da escola e poder aplicar regras e ter as mesmas expectativas sendo, para isso, significativa a colaboração com a escola e a possibilidade de observar o comportamento dos alunos.

Inversamente ao que já foi dito neste capítulo, Diogo (2008), baseando-se em Lahire, refere que o envolvimento parental pode não ser suficiente “por si só, para explicar os resultados escolares” (p. 81), deve ter-se em conta a heterogeneidade das famílias entre outros parâmetros. Em 2010, Diogo indica vários estudos que mostram o efeito positivo do envolvimento parental no sucesso escolar em todas as classes, contudo a autora confronta estes estudos com outros que consideram esse efeito positivo dependente da classe social.

Silva (2003) menciona que a partir da década de noventa se realizaram vários estudos que contradizem a noção de que o envolvimento parental, pleno de benefícios, está isento de efeitos negativos, também Marques (2007) refere que certos estudos mostraram que “nem todas as práticas de envolvimento parental nas escolas produziam efeitos positivos nos alunos” (p. 11). Neste sentido Diogo (2007), baseando-se em autores como Lahire, Charlot e Solomon, salienta que o envolvimento parental para além da possibilidade de ter efeitos negativos no sucesso escolar, pode ainda gerar tensão entre pais e filhos, a autora refere ainda que o tipo de práticas que os pais aplicam é que pode determinar o impacto nos resultados, conseqüentemente no sucesso, e destaca “o efeito nulo ou negativo de acções que implicam a intervenção directa dos pais no trabalho dos filhos, colocando em causa a autonomia destes últimos” (p. 97), similarmente, Henriques (2007), chama a atenção para supervisão constante dos pais ao trabalho dos filhos e o efeito negativo que pode causar.

Tendo o envolvimento parental efeito positivo ou negativo no sucesso escolar, Diogo (2007) faz questão de chamar a atenção para o facto de, por mais positivo que seja, “o êxito escolar não é uma consequência directa da implicação dos pais, mas dos comportamentos dos filhos, exigindo por isso, a sua determinação e autonomia (p. 101).

1.4 A relação das classes populares com a escola

A vasta literatura sobre a relação escola-família tem evidenciado a existência de um contraste entre as classes populares e as classes médias e altas. Seabra (2007), baseando-se nas conclusões de Dubet, menciona que nos meios sociais mais favorecidos as famílias participam e envolvem-se na vida escolar da criança e que estas famílias, mais escolarizadas e que exercem profissões prestigiadas a nível social, utilizam a escola como um meio para manter ou reforçar o seu estatuto social. Por outro lado, as famílias nos meios sociais populares “vivem a escola entre a confiança e o medo” (p. 141). Para além disso, a distância que estas famílias mais desfavorecidas manifestam relativamente à escola deve ser entendida como “uma não intromissão correspondente ao desejo de que a escola não se intrometa na sua vida pessoal e familiar” (p. 141), mantendo, portanto, uma participação distanciada em relação à escola e ao percurso académico das crianças.

Ao contrário das outras classes, os estudantes provenientes de meios mais desfavorecidos, para além de não receberem da família e do meio a autoconfiança e hábitos e métodos de estudo, também são alheios à influência positiva, ou seja, à transmissão do gosto pelo estudo (Seabra, 2007).

Diversas teorias têm procurado explicar a distância entre famílias de classes populares e a escola, entre elas:

Teoria de matriz funcionalista – (Forquin, Parsons, Merton) está relacionada com o sistema de valores que difere nas várias classes sociais e que cada família transmite aos descendentes; o ambiente familiar e principalmente a escolaridade dos pais influenciam os resultados escolares (Diogo, 2008; Santos, 2004; Pinto, 1995).

Teoria da reprodução (ou conflito) – (Bourdieu; Bernstein; Baudelot e Estabelet) assenta numa escola reprodutora de desigualdades, a qual transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares (Diogo, 2008; Santos, 2004; Pinto, 1995). Tal como Bourdieu e Passeron (1985) mencionam em *Les Héritiers*, tanto os sucessos como os fracassos dos alunos decorrem de orientações recebidas anteriormente e transmitidas no seio da família.

Ao longo dos anos tem-se averiguado que a cultura da família e da comunidade, por vezes não coincide, ou não vai ao encontro da cultura privilegiada pela escola, o que se verifica, na maioria das vezes, em famílias mais desfavorecidas (Lahire, 2008). Vários estudos (Zago 2000; Viana, 1998; Viana, 2000, Lahire, 2008, Portes, 2000) indicam que essa divisória entre as famílias de classes populares e a linguagem e a cultura da escola

criam uma certa repulsão e sentimento de menoridade por parte das famílias, que acabam por se mostrar incapazes de fornecer aos filhos recursos e ajuda que poderiam revelar-se fundamentais na obtenção de melhores resultados escolares.

Também Silva e Stoer (2005) referem a relação entre a escola e sua cultura com a cultura da família e da comunidade, assim como, o facto de por vezes, estas não corresponderem, o que denominam como descontinuidade cultural. Estando condicionada pelo estatuto social, a família não quer intrometer-se nos assuntos da escola, desta forma, a descontinuidade cultural entre escola e família pode levar a diferenças elevadas e desmotivadoras para as crianças quer a nível social quer a nível escolar.

Quando se fala em cultura e família, vários autores fazem referência ao capital cultural, destacando-se Bourdieu (1983) que estabelece uma relação entre a classe social, o nível cultural e os conhecimentos gerais e específicos. Considera que, a nível familiar (herança familiar), a transmissão de informação e de conhecimentos, as referências culturais e um maior ou menor domínio da língua facilitam a associação de conteúdos na escola conduzindo a uma melhor aprendizagem que não depende apenas das aptidões naturais. O autor verificou, que nem todas as classes sociais têm acesso a este conhecimento, estando, o capital cultural, na maioria das vezes, associado às classes altas e médias.

Apesar de tudo, autores como Lahire (2008) consideram não ser suficiente que a família tenha capital cultural, portanto a sua transmissão não pode ser tomada como certa e positiva, pois depende daquele que o tem, da sua relação com a criança e da sua disponibilidade para acompanhar e transmitir esse capital, portanto a classe social não pode ser vista como “o” indicador.

1.4.1 Diversidade nas classes populares

Muitos dos estudos que referimos anteriormente tendem a caracterizar a relação das classes populares com a escola como se esse fosse um grupo social homogéneo. Esta visão pode ser também encontrada na própria classe docente. Por exemplo, Lahire (2008) diz que os professores consideram que a ausência de contactos entre as famílias populares e a escola são a explicação para o fracasso das crianças, salientando que, os contactos entre a família e a escola são estabelecidos em grande parte pelas famílias das classes médias altas.

Contudo, as classes populares não constituem um grupo socialmente uniforme no que se refere ao seus recursos. Lahire (2008) estabelece uma diferença entre capitais dizendo que, por exemplo, uma família pode ter capital económico relativamente baixo, mas a nível social e cultural demonstrar ter níveis acima dos automaticamente atribuídos pela sociedade. Assim, não é apenas o capital económico que marca o envolvimento da família na vida escolar dos filhos, como também o capital social e o capital cultural, considerando que, mesmo dentro da classe popular, há diferenças. Esta noção é corroborada por Viana (2000) num estudo que realizou, no qual foram analisadas classes populares, concluindo que, mesmo nestas classes, se verifica uma grande diversidade quer ao nível do envolvimento parental na vida escolar dos filhos, quer ao nível da própria estrutura familiar. Em 1998, Viana evidencia a importância de, nas classes populares, se considerar “uma certa homogeneidade, mas também, e sobretudo, uma grande heterogeneidade interna” (p. 4), a autora refere ainda um estudo de Bosc, no qual se concluiu que a partir da primeira metade do século XX as classes populares passam a formar um conjunto que internamente se tornou diferenciado, ou seja, tornaram-se heterogéneas verificando-se diversidade profissional, cultural e racial.

1.4.2 Sucesso escolar nas classes populares

Seguindo a linha de pensamento de que as classes populares não são um grupo socialmente homogêneo, têm vindo a ser sido realizados estudos sobre casos de sucesso escolar nas classes populares que têm vindo a dar visibilidade à diversidade de formas de relacionamento das famílias, deste grupo social, com a escola (Viana, 1998; Viana, 2000, Lahire, 2008, Portes, 2000).

Desde a segunda metade do século XX, a temática dos resultados escolares tem sido objeto de estudo. Os investigadores procuram explicar quais os fatores que influenciam os resultados escolares e que poderão conduzir ao sucesso, “sabe-se, por exemplo que o sucesso escolar depende, em grande parte, da aptidão (real ou aparente) para lidar com a linguagem das ideias próprias ao ensino e que o sucesso neste domínio está muito dependente da prática anterior de estudos clássicos” (p. 87, Bordieu & Passeron, 1981), os autores consideram que a transmissão de informação do meio familiar é também tida em conta como conhecimento anterior.

Quando se fala em resultados escolares nas classes populares, a noção geral gira em torno de fracos resultados considerando ainda o sucesso como algo pouco provável. Tem-se verificado casos de sucesso escolar de alunos provenientes das classes populares que contrariam as regularidades sociais conhecidas. Vários autores (Lahire, 2008; Pereira, 2005; Terrail, 1997; Portes, 1993; Viana, 1998; Salomon, 2001) realizaram estudos baseando-se no sucesso escolar nos meios populares, tentando determinar quais os motivos que conduziram a esse sucesso..

Tal como já foi referido anteriormente, o capital cultural da família e o envolvimento da mesma na escolaridade da criança, por si só não ditam os resultados escolares, e tal como Lahire (2008) refere há que ter em conta a dinâmica familiar, a própria criança, o meio envolvente entre outras influências externas.

Em 2005, Pereira realizou um estudo de vários casos de sucesso “improvável” de alunos provenientes dos meios populares no qual concluiu que este sucesso vem de vários núcleos. A autora refere que quando o aluno não tem acesso a um capital cultural elevado em casa procura referências em pessoas e instituições fora do seio familiar. Refere ainda que o sucesso depende também da mobilização e esta difere de aluno para aluno, tendo verificado, que alguns alunos aplicam o seu esforço na possibilidade de sucesso, outros “revelam senso de cobrança pessoal” e os restantes alunos encararam outras pessoas como um exemplo a seguir, encontrando nelas o “motor propulsor” para o sucesso.

1.5 Organização escolar, diretor de turma e envolvimento parental

Como verificámos anteriormente, a relação escola-família tem vindo a evoluir no sentido em que, a escola procura envolver mais as famílias na escolaridade das crianças e vários foram os estudos realizados nesse sentido. Contudo, atualmente não é apenas esta relação entre a escola e a família o foco de estudo, passando a própria escola a ser matéria de investigação (Barroso 2005).

1.5.1 A escola como objeto de estudo

Até à década de 70 do século passado, a escola teve lugar em diversos estudos de várias áreas e disciplinas (Barroso 2005; Lima, 2008), contudo, não era considerada como objeto de estudo, uma vez que “era vista, quando muito, como um lugar de aplicação ou de reprodução, relativamente neutro (...), ou então como um contexto físico e administrativo de micro-interações que decorriam na sala de aula, ou nas relações bi-polares professor-aluno ou alunos entre si” (Barroso, 2005, p. 33). A investigação, que de certa forma fazia referência à escola, ignorava que esta poderia influenciar o aproveitamento escolar, concentrando-se no contexto familiar e na classe social da família dos alunos (Afonso, 1994). Neste sentido, destacam-se o relatório de Coleman publicado em 1966 e o estudo de Jenks publicado em 1972 que, de uma forma geral, consideraram que a escola tinha pouco efeito, ou mesmo nenhum, no aproveitamento dos alunos.

Já no final da década de 70, os investigadores começaram a ver a escola como um “sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente” (Canário, 2005), sendo um sistema social (Barroso 2005). Para além disso, em 1979 com a publicação do trabalho de Rutter *et al*, sobre a eficácia escolar (Afonso, 1994; Lima, 2008), a estrutura escolar passa a ser vista pelos investigadores como um objeto de estudo e fatores como administração escolar, liderança, envolvimento parental, entre outros, passam a ganhar relevo (Afonso, 1994; Lima, 2008). Assiste-se ao desenvolvimento da Sociologia da Educação, marcado com a publicação de inúmeros relatórios e trabalhos, e a escola como objeto de estudo começa a ganhar visibilidade.

Atualmente, a organização escolar e a qualidade do ensino constituem a questão central da investigação no ramo da eficácia da escola e efeito de escola nos resultados

escolares, contudo ainda não existe consenso no que se refere à importância que a instituição escolar tem, tanto no sucesso, como no progresso dos alunos, visto persistir, desde há décadas, a discussão entre investigadores e académicos sobre a diferença que a escola faz, ou não, no desempenho e desenvolvimento dos estudantes (Lima, 2008). Apesar desta discórdia, há uma vasta literatura sobre a eficácia escolar que surge do interesse manifestado pela melhoria da educação e que conduziu a estudos mais aprofundados das características que estão na origem da diferença entre escolas eficazes e escolas não eficazes (Cheng, 1996; Marzano, 2003; Lima, 2008), visto escolas semelhantes poderem produzir resultados diferentes dependendo dos processos que ocorrem no interior de cada uma das escolas. Em 2001, Teddlie e Reynolds, na sua publicação, fazem referência a inúmeros estudos realizados sobre escolas eficazes (*school effectiveness*) e melhoria de escola (*school improvement*), em países anglo-saxónicos, desde a publicação do relatório de Coleman. Após a década de 1990, surge o movimento *melhoria da escola eficaz*, que integra os movimentos *eficácia de escolas* e *melhoria de escolas*, sendo o primeiro focalizado nos resultados escolares dos alunos e o segundo nos movimentos organizacionais das escolas (Curado *et al.*, 2003). Neste sentido, a investigação sobre eficácia escolar contribuiu para a análise sociológica da organização escolar, que também teve o contributo do *movimento de renovação* da sociologia da escola (Barroso, 2005). Relativamente à sociologia da escola, Derouet (citado por Barroso, 2005); classifica-a como “Sociologia pragmática da organização escolar” (p. 31).

Os termos *movimentos organizacionais das escolas* e *organização escolar* levam-nos a questionar a “escola como organização”.

1.5.2 A escola como organização

As organizações fazem parte da vida das sociedades (Sá, 1997), condicionando toda a nossa vida que “se desenvolve enquadrada por organizações” (p. 111), no entanto, o seu estudo revela teorias divergentes, que podem resultar de diferentes perspetivas e até mesmo de diferentes métodos de investigação (Sá, 1997). Apesar de existirem diferentes abordagens e teorias relativamente às organizações, há algum consenso na definição do seu conceito.

A definição do conceito de organização foi explorada por vários autores (Mayntz, 1985; Crozier & Friedberg, 1977; Blau & Scott, 1979; Etzioni, 1967; Srour, 1998; Alaiz *et al.*, 2003), que, de uma forma geral, a consideram como um sistema composto por indivíduos e grupos que têm um conjunto de objetivos e finalidades bem delineados e que visam atingir metas específicas. Nesta linha de pensamento é possível considerar a escola, que engloba essas características, como uma organização, sendo até relativamente “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1998, p. 48).

A escola ou organização escolar, pode ser vista como **organização formal** que presta serviços visando o benefício dos alunos e para a sua concretização todos os elementos que a constituem estão envolvidos, regendo-se por regras formalmente estabelecidas e reguladas normativamente e pela hierarquia, tendo em conta também atividades de suporte administrativo (Lima, 1998; Nóvoa, 1992; Sá, 1997).

Para além da dimensão formal, a escola apresenta também um **dimensão informal**, podendo ser vista como **uma organização social** constituída pelas interações entre os diferentes elementos que possuem diferentes tipos de poder, objetivos particulares e interesses distintos (Sá 1997; Pinto, 1995). De acordo com Nóvoa (1992), para que a organização escolar funcione tem que haver uma relação entre a estrutura formal e as interações realizadas no interior da organização.

Se, na dimensão formal as escolas se aproximam umas das outras na forma de atuar é na dimensão informal que cada escola se pode diferenciar de todas as outras. Neste contexto, tanto a literatura nacional, como a literatura internacional referem frequentemente que as interações realizadas na escola são pautadas quer pela dimensão formal, quer pelas condições culturais de cada escola, o que nos remete para conceitos de cultura organizacional e de cultura de escola.

Pol *et al.* (2007) referem que a cultura de uma organização “é constituída por um determinado número de características: princípios, protagonistas, rituais, mitos, rede cultural e comunicação” (p. 65) e que, na ótica da gestão escolar, este conceito se aproxima da noção de cultura de escola. Neste sentido, Barroso (2005) considera que *cultura de escola* é “uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.” (p.56). Dentro deste conceito, Nóvoa (1992) faz a distinção entre a cultura de escola que se refere ao “conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros” (p. 29), considerando-a como *cultura interna* e a cultura de escola associada “às variáveis culturais existentes no contextos da organização (escola), que interferem na definição da sua própria identidade” (p. 29) definida como *cultura externa*. Neste sentido, também Barroso (2005) refere a distinção que Leonor Torres faz acerca da cultura de escola, considerando-a quer como *variável independente e externa* (a cultura da sociedade influencia as práticas organizacionais), quer como *variável dependente e interna* (apesar de a cultura ser construída no interior da organização, está sujeita a influências externas).

Cada escola tem a sua própria “personalidade”, que é definida não apenas pela cultura, mas também pelo comportamento dos elementos que a constituem, assim como, pelas relações interpessoais entre esses elementos (Nóvoa, 1992; Barroso, 2005; Pol *et al.*, 2007) e esse comportamento vai-se refletir no ambiente escolar ou *clima de escola*, sendo, simultaneamente, reflexo dele.

A literatura refere, de uma forma geral, que o rendimento do trabalho e a motivação dos elementos que constituem uma organização, nomeadamente a escola, podem aumentar ou melhorar, tendo para isso o contributo de um ambiente organizado, uma vez que “o ambiente de trabalho constitui um elemento primordial na definição dos estímulos e das reacções à actividade dos professores. Nesta perspectiva, o clima desempenha um papel fundamental no êxito das acções (...) do pessoal de uma escola” (Brunet, 1992, p. 132), falamos então de clima organizacional.

No parecer de Brunet (1992) “o clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes” (p. 133). Estas características adequam-se à escola e:

- diferenciam as escolas umas das outras, uma vez que cada uma pode ter a sua “própria personalidade”;

- derivam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, tendo em conta que o clima escolar é determinado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo);
- são percebidas pelos elementos que constituem a organização escolar;
- auxiliam na resolução de determinados problemas, visto os indivíduos reagirem de acordo com o clima da escola;
- dirigem as atividades, tendo em conta que os comportamentos organizacionais são determinados pelo clima.

Portanto, de acordo com os estudos mencionados, é possível anuir que, uma vez que o clima organizacional de escola revela ter efeito na satisfação e produtividade dos elementos que a constituem, assim como a cultura organizacional, ambos vão contribuir como um factor de diferenciação externa de cada escola (Brunet, 1992; Nóvoa, 1992), ou seja, cada escola tem as suas especificidades (Pinto, 1995).

Como se referiu, a escola é uma organização e como tal, cada escola tem a sua cultura organizacional e o seu clima organizacional, neste sentido e, tal como qualquer outra organização, a escola está relacionada com o meio em que se insere estabelecendo relações com o exterior (atores exteriores).

Durante anos, a escola mostrou-se como um espaço fechado à margem da comunidade, comportando-se “como uma sociedade dentro de uma sociedade geral. Em consequência deste comportamento insular da escola, a sua relação com a comunidade desenvolveu-se essencialmente num registo negativo” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 146). Contudo, com a massificação do ensino, nas últimas décadas, tem-se considerado fundamental uma interação positiva entre a escola e a sociedade, na medida em que, se antes, a sociedade afetava o funcionamento da escola com as exigências que lhe fazia, atualmente, é a escola que tem influência na sociedade, uma vez que está “cada vez mais presente na criação e desenvolvimento de expectativas e aspirações, pela criação e desenvolvimento de competências necessárias à promoção da qualidade de vida das crianças e jovens e, conseqüentemente, pela determinação dos ciclos de vida das populações” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 142). Segundo Lourenço (2008), “a visão que se

tem da escola é que ela já não é restrita e “fechada” como num sistema centralizado, é uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo” (p. 31). Nesta linha de pensamento encontra-se Pinto (1995), que considera a escola como um sistema de trocas sociais, no qual professores, alunos e outros intervenientes participam numa rede de interações complexas que contribuem para a existência da escola. Neste sentido, como resposta às necessidades da massificação, as relações e interações entre os elementos que a constituem estão, de certa forma, ligados às relações que a escola estabelece com o meio em que está inserida.

Assim, a importância da intensidade do contacto da escola com o exterior e família torna-se relevante, tal como, as práticas e atividades relacionadas com o envolvimento da família na vida da escola que devem ser “variadas para que possam atender à diversidade de características e necessidades das famílias” (Lourenço, 2008, p. 32).

1.5.3 O papel da escola no envolvimento dos pais

A literatura dos últimos anos tem vindo a mostrar que a escola influencia a vida das famílias, uma vez que, de uma forma ou de outra, a afeta num conjunto de dimensões: “emprego do tempo da família (...); relação com o espaço (...); orçamento (...); tarefas (...); controlo social que exerce sobre os filhos; actividade educativa; controlo do desenvolvimento dos filhos; vida quotidiana; imagem de si (...); protecção da vida privada; relação ao futuro e estratégias perante as armadilhas escolares; inserção social em diversas redes de relações” (Perrenoud, 1987, citado por Pinto, 1995, p. 64).

A organização escolar parece condicionar também o relacionamento da família com a própria escola. A escola controla a participação dos pais, podendo encorajá-los a auxiliar e apoiar a situação escolar dos filhos em casa (Davies, 2005). Pode, ainda, dotar os pais do conhecimento essencial ao apoio dos filhos (Marques, 1997; Villas-Boas, 2000) exercendo sobre as famílias um efeito que poderá refletir-se nas funções educativas em casa, assim como, no relacionamento da família com a escola. Anteriormente apurámos que, por vezes, se verifica uma certa dificuldade nesse relacionamento e que esta, na maioria das vezes, é manifestada, por famílias de classes populares.

Relativamente à escola, Silva (2007) é da opinião que a liderança da mesma é essencial no envolvimento das famílias e da comunidade escolar, para além de que, uma liderança democrática possibilitará esse envolvimento sem uma imposição das suas ideias. Portanto, ao proporcionar o envolvimento parental, a escola está a contribuir para o encurtamento da distância entre si própria e a família, o que possibilitará uma melhor integração dos alunos na escola e, provavelmente, melhores resultados (Zenhás, 2006). Neste sentido, a necessidade de uma política de escola relacionada com as famílias é destacada por Silva (2007) que ressalva, ainda, que o indispensável dessa política não é utilizar estratégias “atomizadas”, mas integrar as famílias de forma assumida, explícita e coerente.

No que se refere à relação escola-família, Seabra (2007) é da opinião que, a escola deve preocupar-se em potenciar a comunicação com todas as famílias, independentemente dos recursos económicos, sociais e culturais. Já vimos que, de um modo geral, os encarregados de educação das classes populares são considerados ausentes da escola, indiferentes e desinteressados pela vida escola dos seus educandos. Segundo Zenhas (2006), apesar de muitos pais não irem à escola valorizam-na, simplesmente não vão por

terem a ideia de que não são competentes em relação à mesma, por seu lado, a escola agrava a situação ao não ser “capaz de chamar até si esses pais” (p. 164).

Lima (2008) refere um estudo, realizado por Mortimore *et al.*, sobre a eficácia das escolas no qual se concluiu que uma escola eficaz produz algum impacto no envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Este impacto verificar-se-á em vários aspetos, no desenvolvimento de uma política de cooperação escola-pais/comunidade, na participação voluntária dos pais em várias atividades da escola, no encorajamento para o acompanhamento dos filhos em casa, entre outros.

No seio da organização escolar, é atribuído ao diretor de turma o papel de gerir a relação entre escola e famílias, pelo que iremos referir-nos ao cargo de diretor de turma, suas competências e papel no envolvimento parental na escolaridade dos filhos.

1.5.4 Perfil e competências do diretor de turma.

“O director de turma desempenha, de facto, um papel muito importante na escola portuguesa, mas não apenas (nem sobretudo) por aquilo que faz, mas sim pelo que representa” (Sá, 1997, p. 264).

O cargo de diretor de turma surgiu da necessidade de uma figura que ocupasse uma posição intermédia na escola (Sá, 1997), uma vez que, até então, todo o processo de enquadramento pedagógico de alunos e professores caía sobre os poucos diretores de ciclo de cada escola. Neste sentido, os alunos de cada turma passam a estar sob a alçada do diretor de turma que terá controlo sobre o percurso escola desses alunos e garantirá o contacto com os encarregados de educação, sendo portanto, uma figura centrada nos alunos da turma. Assim, é criado o cargo de diretor de turma e mencionado no decreto nº 48573, de 9 de setembro de 1968.

Ao cargo de diretor de turma é atribuída, por vários investigadores (Sá, 1997; Marques, 2002; Zenhas, 2006; Boavista, 2010), uma posição privilegiada na organização escolar, na dinâmica da própria escola e da sociedade, uma vez que intervém como mediador entre a escola e a família, tem contacto direto com os alunos, estando a par do percurso escolar dos mesmos e coordena os restantes professores da turma, sendo, portanto, um elo de ligação fundamental entre a escola e a família.

Ao analisar a literatura referente ao diretor de turma, denota-se que está associado a este cargo um conjunto de competências básicas que o docente deve ter, que constam na legislação. Contudo, e antes de fazer quaisquer referências a competências, na legislação considera-se importante o diretor de turma possuir um conjunto de requisitos essenciais enumerando-os, assim como, as atribuições a ele destinadas (portaria nº 970/80 de 12 de novembro). Apesar de várias alterações à legislação, só a 23 de setembro de 1992 é que é publicada a portaria 921/92 que apresenta alterações ao cargo de diretor de turma, que ao contrário da portaria 970/80, atribui apenas competências essenciais para o cargo de diretor de turma. Atualmente, na Região Autónoma dos Açores, as competências do diretor de turma estão descritas no Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A de 13 de abril (terceira alteração ao Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A de 16 de junho).

De entre as várias competências, podemos destacar no âmbito deste projeto, aquelas que estão relacionadas com a relação escola-família e o envolvimento da família no percurso escolar das crianças (quadro 2):

Quadro 2 – Competências do diretor de turma que envolvem encarregados de educação– Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A de 13 de abril

- Coordenar o funcionamento da equipa pedagógica que serve a turma e estabelecer a ligação entre esta, os alunos e os pais e encarregados de educação;
- Contactar com os pais e encarregados de educação, mantendo-os constantemente informados do processo educativo do aluno e fomentando o seu envolvimento na escola;
- Proceder ao controlo periódico da assiduidade dos alunos e comunicar os seus resultados aos pais e encarregados de educação;

Fonte: Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A de 13 de abril

No que se refere às competências do diretor de turma, e tal como Zenhas (2006) refere, relativamente à relação escola-família é possível destacar, por um lado, a articulação entre os docentes da turma, os encarregados de educação e os alunos e, por outro lado, a promoção das atividades realizadas pela turma envolvendo a participação dos encarregados de educação e família. Todavia, “a lei dá espaço à concretização dessas actividades, mas não as encoraja abertamente” (Zenhas, 2006, p. 49).

Relativamente ao perfil do diretor de turma, também a legislação, portaria nº 970/80 de 12 de novembro, menciona os requisitos necessários para o cargo. Marques (2002) faz referência a várias qualidades que devem fazer parte do perfil do docente nomeado para este cargo e considera que:

a principal qualidade do diretor de turma (...) é a capacidade de ouvir o outro. O que sobressai é a pessoa e não os anos de serviço ou as habilitações académicas. Os melhores directores de turma são os que possuem um padrão de personalidade favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis (p. 27)

De acordo com a investigação (Marques, 2002; Zenhas, 2006), o perfil do diretor de turma é definido pela forma como ele se relaciona com a comunidade educativa. Martins (2005) também considera que as atitudes e a maneira como o diretor de turma interage com a comunidade educativa são indicadores que revelam se um professor manifesta, ou não perfil, ou qualidades que lhe permitam exercer este cargo. De entre as várias qualidades consideradas consagradas na literatura como necessárias ao cargo de Diretor de Turma, Marques (2002) enumera algumas: “humanidade, amizade, autenticidade, exigência, capacidade de autocrítica, humildade, empatia, congruência, humor, aceitação do outro, espírito de iniciativa, prontidão, empenhamento e responsabilidade (...) capacidade de comunicação, maturidade intelectual, sociabilidade, responsabilidade e aceitação do outro (...) conhecimentos de pedagogia, de psicologia e de didática” (p. 26). Este autor (Marques, 2002), destaca que para além das qualidades o Diretor de Turma deve ter certas atitudes, tais como “a coerência, o respeito, a confiança, o optimismo, o realismo e a flexibilidade” (p. 27). A compreensão, a disponibilidade e a amizade também são tidas como importantes.

1.5.5 O papel do diretor de turma no envolvimento dos pais.

Na escola, cada turma tem um professor responsável que a acompanha em diversos aspetos quer a turma todo o grupo, quer cada aluno individualmente, sendo esse responsável designado, no 1º ciclo, de professor titular, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, de diretor de turma. De acordo com Zenhas (2006), a posição que este ocupa é extremamente importante e privilegiada, pois, para além de outras funções, a ele compete estabelecer contactos, desempenhando o papel de “ponte” entre a família e a escola, e coordenar a participação de professores, pais e alunos no processo educativo.

No 1º ciclo o professor titular tem apenas uma turma estando com ela durante a maior parte da semana e os pais acompanham diariamente a criança até à porta da escola, portanto, estas condições propiciam o contacto entre o professor titular e o encarregado de educação/pais, que se torna, muitas vezes, informal. Existe uma ligação escola-família que se dissipa na maioria das vezes na transição para o 2º ciclo, no qual, o diretor de turma tem várias turmas para lecionar, o tempo que passa com a direção de turma é relativamente limitado, estando confinado às horas destinadas ao professor para lecionar a sua área curricular. Por seu lado, os alunos passam a ter vários professores, os pais, na maioria, já não acompanham a criança à escola ou quando o fazem limitam-se ao estacionamento ou entrada do recinto escolar. Além disso, a hora destinada pelo diretor de turma para atendimento aos encarregados de educação revela-se muitas vezes incompatível com horários de trabalho ou de transportes públicos que permitam o “encontro”. Desta forma, o contacto anteriormente regular e por vezes informal passa a um contacto pouco regular ou nulo e partindo, na maioria das vezes, do diretor de turma (Marques, 2002; Zenhas, 2006; Boavista, 2010).

O estudo empírico publicado por Zenhas, em 2006, permitiu salientar a importância do papel do diretor de turma na concretização da colaboração escola-família, nesse sentido conclui que “à escola cabe a principal responsabilidade na promoção dessa colaboração, o DT advoga e pratica a oferta frequente de oportunidades diversificadas de contacto e colaboração, que se mostraram adequadas à mobilização e à colaboração dos EE com a escola” (p. 166). O mesmo estudo revelou que, o diretor de turma deve evitar ser ultrapassado “pelos múltiplos constrangimentos (escassa redução horária e falta de formação entre outros) [desempenhando ainda] o cargo de forma rotineira” (p. 167), pois só assim é que poderá criar diversas oportunidades para “estabelecer uma relação positiva

e profícu” (p. 167) com os encarregados de educação, devendo ainda, ter em conta se linguagem utilizada é adequada às características das famílias, sociais e culturais.

Ao diretor de turma cabe também a coordenação dos professores da turma e orientar as ações de apoio aos alunos, sendo o responsável pela integração dos alunos no meio escolar e pela promoção do seu desenvolvimento pessoal e social (Boavista, 2010). A investigação na área atribui ao diretor de turma um papel que engloba a procura da resolução dos problemas dos alunos e de estratégias que permitam que estes superem as suas dificuldades, considerando que a sua função lhe permite estabelecer relações sociais com os alunos e que estas se poderão refletir no desempenho escolar dos mesmos.

Uma função importante do diretor de turma é, segundo Zenhas (2006), a interação com os encarregados de educação. Nesta interação existe a possibilidade “de aproximação de expectativas e de objetivos de articulação de atitudes e estratégias promotoras de aprendizagem e de resolução de problemas dos alunos” (p. 165). Neste âmbito, Martins (2005) refere que “a importância do papel do director de turma em todo o processo educativo onde, através das suas interações com os órgãos de gestão, professores, famílias e toda a comunidade, pode contribuir significativamente para a melhoria dessas relações” (p. 43)

Já verificámos que as práticas de um professor refletem a cultura e o clima de escola, logo, o mesmo poderá ocorrer na ação do diretor de turma sobre o envolvimento dos encarregados de educação na escolaridade dos filhos. Desta forma, se escolas semelhantes apresentam diferentes culturas e climas, a relação destas com o exterior e principalmente com pais e encarregados de educação também poderá ser diferente, podendo verificar-se o mesmo no papel do diretor de turma no envolvimento das famílias na escolaridade dos filhos.

Capítulo II

Metodología

2. Metodologia

Ao longo deste capítulo abordaremos os procedimentos referentes à metodologia que utilizámos para elaborar este trabalho de investigação.

Inicialmente apresentaremos as questões de pesquisa e a sua operacionalização. Posteriormente iremos referir quais os instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada. Por fim realizaremos uma caracterização da população e da amostra.

2.1 Questões de pesquisa

Como vimos anteriormente, para Lahire (2008), os pais são muitas vezes acusados de indiferentes aos assuntos escolares dos filhos pelos professores, uma vez que estes se baseiam apenas no desempenho escolar e na “ausência” dos pais na escola. Surge assim a questão a partir da qual se iniciou este estudo, “De que modo os pais das classes populares se envolvem na escolaridade dos filhos?”.

Para podermos responder a esta questão foi necessário perceber qual a perspetiva que os pais/Encarregados de Educação (EE) têm acerca do seu envolvimento na escolaridade dos educandos e qual a perspetiva dos respetivos Diretores de Turma (DT) dos educandos acerca do envolvimento dos EE. Considerámos apenas os DT em vez de todos os professores da turma, por serem estes os que, à partida, mais contactam com os EE e estão mais informados acerca do percurso dos alunos.

Para vários autores (Silva, 2002; Diogo, 2002; Gonçalves, 2010), os pais podem envolver-se na escolaridade dos filhos de forma diferente uns dos outros. De acordo com a literatura (Silva, 2007; Davies, 2005), o envolvimento parental devia ser assistido pela escola, que deve apoiar os pais no envolvimento na escolaridade dos filhos, sendo o diretor de turma aquele que faz a ponte escola-família, que está mais em contacto com as famílias dos alunos (Marques, 2002; Zenhas, 2006).

Assim, para complementar a questão de partida, consideramos ser pertinente colocar outras duas questões:

- Será que existem diferentes perfis de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, nas classes populares?
- Será que as formas de envolvimento parental estão relacionadas com diferentes formas de exercer o cargo de Diretor de Turma?

Desta forma, pretendeu-se identificar diferentes perfis de envolvimento parental na escolaridade dos educandos, procurar se existem diferenças na forma de exercer o papel de DT e procurar relacionar o envolvimento dos EE na escolaridade dos educandos com o perfil do DT.

2.2 Operacionalização de conceitos

Tendo como base a pesquisa bibliográfica efetuada e as questões de pesquisa, operacionalizámos os conceitos em categorias, subcategorias e indicadores representados no quadro 3. Esta operacionalização permitiu-nos a elaboração dos instrumentos de recolha de dados e, posteriormente a análise dos dados recolhidos. Salienta-se o facto de, o quadro de operacionalização ter sido reformulado ao logo da análise de conteúdo.

Quadro 3 – Quadro de operacionalização de conceitos

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
Envolvimento parental (Perspetiva dos EE e dos DT)	Em casa	Acompanhamento / interação com o educando sobre a escola, em casa	Controlo das datas de fichas de avaliação, entrega de trabalhos...
			Controlo das notas das fichas de avaliação
			Controlo das avaliações de final de período
			Atividades lúdicas
			Controlo da caderneta do aluno
			Organização e planificação do tempo
			Incentivo para a criança estudar;
			Diálogo com os filhos sobre a escola e reflexão sobre as notas
		Apoio às tarefas escolares	Elogio e/ou repreensão de acordo com as notas
			Controlo do TPC e da realização do mesmo
			Ajuda nos TPC
			Controlar faltas de TPC
			Ajuda nos trabalhos de pesquisa
			Acompanhamento do estudo
	Na escola	Interação com DT e professores	Apoio na superação de dúvidas e dificuldades (Apoio em casa, explicações por exemplo)
			Informação das aprendizagens/competências que a criança necessita
			Reuniões marcadas pelos DT
			Dar opiniões nas reuniões
			Informações DT
		Consulta de documentos sobre a educação;	Interação com o DT
			Informações e Interação com os outros professores da turma
			Consulta do PEE
			Consulta do Regulamento Interno da Escola
Outras formas de acompanhamento	Consulta da página Web da escola		
	Consulta de legislação sobre educação		
	Contacto com o representante dos EE		
		Presença em atividades organizadas pela escola	

Papel do diretor de turma. (Perspetiva dos EE e dos DT)	Práticas do DT em relação às famílias	Natureza/motivo das práticas de envolvimento dos EE na educação/escolaridade dos educandos	Grelhas de verificação
			Responsabilização do EE pela verificação dos TPC e pelo apoio em casa
		Natureza/motivo das práticas De envolvimento dos EE na escola	Marcação de reuniões
			Disponibilidade de atendimento/flexibilidade de horário
			Convites para atividades
		Natureza/motivo das práticas: de transmissão de informação	Avaliações (notas)
			Datas de reuniões
			Comportamento;
			Assiduidade
			Informações Provas Finais
		Natureza/motivo das práticas de apoio/orientação aos alunos	Outras informações
			Esclarecimento de dúvidas gerais dos alunos
		Frequência	Apoio aos alunos em problemas
			Poucas vezes
	Algumas vezes		
	Meios	Muitas vezes	
		E-mail	
		Telefone	
		Correspondência	
		Caderneta do aluno	
	Qualidades /Perfil do DT	Qualidades do DT	Informalmente
			Capacidade de comunicação
			Responsabilidade
			Aceitação do outro
			Exigência
			Autoridade
			Amabilidade
Liderança			
Sensibilidade			
Competência			
Compreensão			
Disponibilidade			
Sociabilidade			
Criatividade			
Humanidade			
Atitudes		Justiça	
		Autenticidade	
		Cativa os EE	
	Transmite confiança aos EE		
Atitudes	Coerência		
	Respeito		
	Confiança		
	Optimismo		
	Realismo		
	Flexibilidade		
	Compreensão		
	Amizade		
Realismo			

			Disponibilidade
			Honestidade
			Consideração pelas preocupações e problemas das famílias e alunos;
			Não diferencia de acordo com a classe social;
			Aceitação da opinião do outro
			Incentiva os EE a participarem na vida escolar dos educandos
			Profissionalismo no desempenho do cargo
			Salienta aspetos positivos;
			Capacidade de encontrar soluções;
			Preocupação com o outro
			Capacidade de negociação
			Espírito de solidariedade

O primeiro conceito, (1) *Envolvimento parental na escolaridade dos filhos*, foi dividido em duas dimensões, tendo em conta as vertentes mencionadas por Silva (2002), (1.1) *em casa* e (1.2) *na escola*, as quais designam as perspetivas que os EE têm do seu envolvimento na escolaridade dos educandos e que o respetivo DT tem dos EE nesse sentido, quer na escola, quer em casa. A dimensão *em casa* foi dividida em duas componentes, (1.1.1) *Acompanhamento/ interação com o educando sobre a escola, em casa*, que se refere mais ao controlo de datas de fichas de avaliação, organização do estudo, entre outras, e (1.1.2) *Apoio às tarefas escolares*, que está relacionada mais com o apoio ao estudo e TPC. Já a dimensão *na escola* foi dividida em três componentes, (1.2.1) *Interação com DT e professores* que está relacionada com a forma como os EE se relacionaram quer com o DT, por exemplo na definição de estratégias, e com outros professores da turma, (1.2.2) *Consulta de documentos sobre a educação*, nomeadamente PEE, Regulamento Interno, página de Internet, outra legislação e (1.2.3) *Outras formas de acompanhamento*, nomeadamente, o contacto com o representante dos EE e a presença em atividades da escola.

O segundo conceito, (2) *Papel do diretor de turma*, refere-se à forma como o desempenho do cargo de Diretor de Turma é visto pelos respetivos EE e pelo próprio DT. Este conceito foi dividido nas seguintes dimensões (2.1) *Práticas do DT em relação às famílias* e (2.2) *Qualidades /Perfil do DT*. A primeira destas dimensões foi dividida em (2.1.1) *Natureza/motivo das práticas de envolvimento dos EE na educação/ escolaridade dos educandos*; (2.1.2) *Natureza/motivo das práticas de envolvimento dos EE na escola*; (2.1.3) *Natureza/motivo das práticas de transmissão de informação*; (2.1.4) *Natureza/motivo das práticas de apoio/orientação aos alunos*; (2.1.5) *Frequência*; (2.1.6) *Meios*. Enquanto que a segunda dimensão, deste conceito foi dividida em (2.2.1) *Qualidades* e (2.2.2) *Atitudes*, tendo em conta Marques (2002).

2.3 Instrumentos de recolha de dados

Como principais instrumentos de recolha de dados utilizámos o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada.

O inquérito por questionário é um conjunto de questões que podem ser colocadas a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse aos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190). O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que ajuda a quantificar os resultados porque possui um conjunto de questões fechadas e os interrogados apenas têm de escolher as respostas que lhes são propostas, podendo assim ser aplicado a um grande número de indivíduos e retirar conclusões que podem ser generalizadas (Sudman e Bradburn citados por Foddy, 2002).

O nosso inquérito por questionário era constituído por questões fechadas (Anexo I), agrupadas de acordo com o quadro de operacionalização atrás representado e permitiu-nos recolher informação sobre a perspectiva que os Encarregados de Educação tinham acerca do seu envolvimento na vida escolar do educando, das práticas do Diretor de Turma no envolvimento dos Encarregados de Educação na escolaridade dos educandos e das qualidades do Diretor de Turma. Estes itens foram respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos (visão dos EE sobre o seu envolvimento); 4 pontos (Perspetiva que os EE tinham sobre as práticas do DT no seu envolvimento); 4 pontos (Visão dos EE sobre as qualidades do DT). O questionário permitiu ainda fazer uma caracterização socioeconómica dos Encarregados de Educação (por turma).

Após a aplicação do questionário aos Encarregados de Educação, realizámos a análise estatística dos dados obtidos com recurso ao programa informático SPSS (*Statistic Package for the Social Sciences, versão 15, versão 17 e versão 22*). Foram usados diferentes testes estatísticos, seleccionados em função dos objectivos da análise, das características das variáveis consideradas e da verificação dos pressupostos necessários.

Relativamente à entrevista, esta “é uma conversa orientada para um objectivo definido e tem a intenção de recolher, através de um interrogatório a um informante, dados para a pesquisa” (Cervo & Bervian, 1983, p. 157). No nosso estudo optámos pela entrevista semiestruturada aplicada aos Diretores de Turma, desta forma com base na

informação recolhida durante a revisão de bibliografia, elaborámos um guião (Anexo III) sob a forma de questões organizadas de acordo com os conceitos a abordar, de uma forma estruturada mas não rígida. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente (Anexo VII). O tratamento da informação recolhida através das entrevistas foi o método de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo consiste na análise textual onde se sistematiza e explicita o conteúdo das mensagens. É muito utilizada nas ciências sociais e humanas uma vez que utilizam na sua investigação dados que tomam a forma de texto escrito. Segundo Bardin (2011) “a atitude interpretativa continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é sustentada por processos técnicos de validação” (p. 16).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, através das quais se reduz, a uma forma mais simplificada, a informação contida num conjunto de dados sem esquecer o propósito de compreender o sentido latente para além do conteúdo manifesto. Não se trata só de reduzir, mas também de interpretar, não obstante, a análise de conteúdo obriga “o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias (...) não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 230).

Podemos enumerar cinco tipos de análise de conteúdo (Esteves, 2006 e Bardin, 2011):

- Análise categorial: análise temática através da classificação das unidades de registo a partir de um sistema de categorias;
- Análise de avaliação: análise de atitudes em relação a objetos, através da identificação da intensidade e da direção das opiniões presentes nas unidades de registo, para além da sua classificação;
- Análise de enunciação: análise do discurso como processo (adequada para a entrevista não diretiva), identificando-se, por exemplo, condições de produção da palavra, lógica do discurso, estruturas sintáticas e figuras retóricas, procurando inferências (estado de espírito, orientação ideológica);
- Análise de expressão: análise formal, identificando elementos morfológicos (por exemplo, variedade de léxico; presença de elementos gramaticais; tamanho da frase), de forma a conhecer o estilo discursivo;
- Análise estrutural: análise de oposições binárias e associações que procura identificar a organização subjacente do discurso (modelos culturais).

De entre os cinco tipos de análise de conteúdo, a que utilizámos foi a Análise Categorical: análise temática através da classificação das unidades de registo a partir de um sistema de categorias.

Antes de iniciar a análise de conteúdo, a temática e a problemática foram previamente definidas e foi realizado o enquadramento teórico. Após uma leitura, realizada previamente, e que permitiu ter uma visão global e generalizada do assunto, procedemos à definição de categorias e de unidades de análise.

A definição de categorias (categorização) “é a operação através da qual os dados (...) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109). Bardin (2011) refere-se às categorias como rubricas constituídas por grupos de elementos com características comuns; estas categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori* ou então ser a combinação de ambos. Não esqueçamos que, tal como Esteves (2006) refere, a categorização não é um procedimento estanque o que permite uma reformulação mais ou menos profunda no decorrer da análise.

No nosso trabalho as categorias definidas correspondem às dimensões do quadro de operacionalização de conceitos (quadro 3) sendo as subcategorias correspondentes com as componentes do mesmo quadro.

A definição de unidades de análise consiste em definir:

- a) Unidades de registo – segmentos do discurso que queremos categorizar, tais como, palavras, frases, parágrafos ou mesmo o tema que posteriormente serão codificados;
- b) Unidades de contexto – são os segmentos da mensagem que nos permitem situar a unidade de registo num determinado contexto para compreender o sentido da mesma.
- c) Unidades de enumeração – estas só existirão quando o investigador pretende quantificar ocorrências (unidades de registo). O facto de não existirem unidades de enumeração não invalida a análise de conteúdo.

No caso do nosso estudo não utilizámos unidades de enumeração.

A partir das unidades de registo foi possível extrair indicadores que ajudaram a uma melhor compreensão do sentido da categoria em que se inserem.

A categorização assenta em princípios (Esteves, 2006) ou qualidades (Bardin, 2011). Assim, um conjunto de categorias consideradas boas deve corresponder aos seguintes princípios:

- Exclusão mútua – cada elemento não pode existir em mais do que uma categoria;
- Homogeneidade – um conjunto de categorias só pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise;
- Exaustividade – as categorias deverão abranger todos as unidades de registo pertinentes para o estudo, estando as mesmas codificadas;
- Pertinência – um conjunto de categorias tem que estar adaptado ao material de análise escolhido;
- Objetividade e fidelidade – as unidades de registo não podem ser subjetivas, para isso devem codificadas seguindo o mesmo critério, para além disso uma unidade de registo só pode pertencer a uma categoria;
- Produtividade – o conjunto de categorias deverá fornecer resultados férteis.

Os resultados obtidos através da análise de conteúdo foram sujeitos a uma interpretação, realizada sempre que possível, com base na literatura disponível sobre o tema e a problemática indo ao encontro de Esteves (2006).

2.4 Recolha de dados

Após os pedidos de autorização e colaboração (Anexo II) terem sido aprovados, foi pedido aos Diretores de Turma que distribuíssem os inquéritos por questionário a todos os Encarregados de Educação das respetivas direções de turma diretamente se possível, e/ou que os distribuíssem pelos alunos que entregariam aos EE e os devolveriam posteriormente ao DT.

Foram entregues no total 148 questionários, distribuídos por 8 turmas e devolvidos 68 (quadro 4).

Quadro 4 – Número de questionários entregues e recolhidos.

Turma	Entregues	Recolhidos
1	15	09
2	14	09
3	16	15
4	15	08
5	22	11
6	22	11
7	23	04
8	21	01
Total	148	68

2.5 População

A população alvo engloba escolas da Ilha de S. Miguel, onde se leciona o 2º ciclo do Ensino Básico, com uma composição social da população discente maioritariamente das classes populares.

2.6 Amostra

Como amostra do estudo, embora sem a ambição de obter representatividade estatística e extrapolar resultados para o universo, selecionaram-se os pais e diretores de turma das turmas de 6º ano escolaridade de duas escolas da Ilha de S. Miguel. Estas escolas foram selecionadas pelas características semelhantes do nível socioeconómico dos Encarregados de Educação. Obtivemos esta informação consultando os Projetos Educativos de Escola das escolas básicas de S. Miguel. Cada escola tinha quatro turmas de 6º ano, no entanto, das oito turmas, duas foram excluídas devido ao número reduzido de questionários devolvidos (quadro 4).

Apesar de não serem mencionados os nomes das escolas, como não houve comparação entre as mesmas, não foi necessário codificar as turmas de acordo com a escola, pelo que teremos da turma 1 à turma 6.

O inquérito por questionário foi aplicado a todos os Encarregados de Educação das turmas de 6º ano escolaridade das duas escolas.

As entrevistas foram realizadas a todos os Diretores de Turma de cada turma em questão. Cada Diretor de Turma foi identificado com o número atribuído à respetiva turma, por exemplo, Turma 1 – DT1.

2.6.1 Caracterização da amostra

2.6.1.1 Caracterização do capital escolar dos pais

Quadro 5 – Grau de Escolaridade da Mãe

Turma	Grau de Escolaridade da mãe					Total %
	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	Secund ário	Bachar elato/ licencia tura	
1	Freq. Abs. 0	4	1	1	1	7
	% 0,0	57,1	14,3	14,3	14,3	100,0
2	Freq. Abs. 2	5	1	0	0	8
	% 25,0	62,5	12,5	0,0	0,0	100,0
3	Freq. Abs. 1	10	1	2	0	14
	% 7,1	71,4	7,1	14,3	0,0	100,0
4	Freq. Abs. 0	5	2	0	1	8
	% 0,0	62,5	25,0	0,0	12,5	100,0
5	Freq. Abs. 1	2	5	2	1	11
	% 9,1	18,2	45,5	18,2	9,1	100,0
6	Freq. Abs. 1	4	3	1	1	10
	% 10,0	40,0	30,0	10,0	10,0	100,0
To tal	Freq. Abs. 5	30	13	6	4	58
	% 8,6	51,7	22,4	10,3	6,9	100,0

Quadro 6 – Grau de Escolaridade do Pai

Turma	Grau de escolaridade do pai					Total %
	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	Secundário	Bacharelato/licenciatura	
1	Freq. Abs. 2	1	2	0	1	6
	% 33,3	16,7	33,3	0,0	16,7	100,0
2	Freq. Abs. 4	3	0	0	0	7
	% 57,1	42,9	0,0	0,0	0,0	100,0
3	Freq. Abs. 4	8	3	0	0	15
	% 26,7	53,3	20,0	0,0	0,0	100,0
4	Freq. Abs. 1	4	0	1	1	7
	% 14,3	57,1	0,0	14,3	14,3	100,0
5	Freq. Abs. 1	4	4	1	1	11
	% 9,1	36,4	36,4	9,1	9,1	100,0
6	Freq. Abs. 5	2	0	0	0	7
	% 71,4	28,6	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	Freq. Abs. 17	22	9	2	3	53
	% 32,1	41,5	17,0	3,8	5,7	100,0

De uma forma geral, e tendo em conta os dados dos EE que responderam ao questionário, é possível verificar que, no que respeita à escolaridade da mãe (quadro 5), mais de metade (51,7%) tem o 2º ciclo e 22,4% tem o 3º ciclo. As percentagem de mães que completaram apenas o 1º ciclo ou o ensino superior são inferiores a 10% e das que concluíram o secundário é 10,3%.

Quanto à escolaridade do pai (quadro 6), a grande maioria tem escolaridade inferior ao 3º ciclo (32,1% correspondente ao 1º ciclo e 41,5% correspondente ao 2º ciclo).

Desta forma verifica-se que predomina a escolaridade baixa, até ao 2º ciclo, havendo poucas diferenças entre as turmas.

2.6.1.2 Situação profissional dos pais

Quadro 7 – Situação Profissional da Mãe

Turma	Ocupação/ situação profissional da mãe			Total %
	Empregada	Desempregada/ Doméstica	Outra	
1	Freq. Abs. 3	6	0	9
	% 33,3	66,7	0,0	100,0
2	Freq. Abs. 2	5	1	8
	% 25,0	62,5	12,5	100,0
3	Freq. Abs. 10	4	0	14
	% 71,4	28,6	0,0	100,0
4	Freq. Abs. 6	0	2	8
	% 75,0	0,0	25,0	100,0
5	Freq. Abs. 5	4	2	11
	% 45,5	36,4	18,2	100,0
6	Freq. Abs. 3	6	1	10
	% 30,0	60,0	10,0	100,0
Total	Freq. Abs. 29	25	6	60
	% 48,3	41,7	10,0	100,0

Quadro 8 – Situação Profissional do Pai

Turma	Ocupação/ situação profissional do pai			Total %
	Empregado	Desempregado	Reformado	
1	Freq. Abs. 5	3	1	9
	% 55,6	33,3	11,1	100,0
2	Freq. Abs. 4	3	0	7
	% 57,1	42,9	0,0	100,0
3	Freq. Abs. 12	3	0	15
	% 80,0	20,0	0,0	100,0
4	Freq. Abs. 5	1	1	7
	% 71,4	14,3	14,3	100,0
5	Freq. Abs. 9	2	0	11
	% 81,8	18,2	0,0	100,0
6	Freq. Abs. 6	2	0	8
	% 75,0	25,0	0,0	100,0
Total	Freq. Abs. 41	14	2	57
	% 71,9	24,6	3,5	100,0

Os dados dos EE que responderam ao questionário indicam-nos que no geral aproximadamente metade das mães está empregada (quadro 7) e que 75% dos pais estão empregados (quadro 8). A turma 1 tem apenas 33% das mães empregadas e 55,6% dos pais na mesma situação. A turma 2 revela ter apenas 25% das mães e 57% dos pais empregados. Quanto à turma 3 a maioria dos pais e das mães encontra-se empregada, verificando-se o mesmo na turma 4. Em relação à turma 5 estão empregados 45,5% das mães e 81,8% dos pais. No que se refere à turma 6 estão a trabalhar 30% das mães e 75% dos pais.

As turmas 3 e 4 têm uma percentagem significativamente mais elevada de mães empregadas e em relação aos pais empregados são as turmas 3, 4, 5 e 6 que se destacam significativamente, tendo percentagens mais elevadas.

2.6.1.3 Classe social do núcleo familiar

Para identificar a classe social do núcleo familiar, identificámos a classe social de cada progenitor (Anexo IV) e, com base na matriz elaborada a partir da na tipologia de Machado *et al.* (2003) que consta no Anexo V, elaborámos o quadro 9 relativo à classe social do núcleo familiar.

Quadro 9 – Classe Social do núcleo familiar

Turma	Classe social da família								Total %	
	EE	OI	AA	AEpl	PTE	TIpl	TI	SINF		
1	Freq. Abs.	6	1	0	2	0	0	0	0	9
	%	66,7	11,1	0,0	22,2	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
2	Freq. Abs.	0	2	0	5	0	0	0	2	9
	%	0,0	22,2	0,0	55,6	0,0	0,0	0,0	22,2	100,0
3	Freq. Abs.	3	0	1	9	0	0	0	2	15
	%	20,0	0,0	6,7	60,0	0,0	0,0	0,0	13,3	100,0
4	Freq. Abs.	5	1	0	1	1	0	0	0	8
	%	62,5	12,5	0,0	12,5	12,5	0,0	0,0	0,0	100,0
5	Freq. Abs.	1	1	1	2	1	1	2	2	11
	%	9,1	9,1	9,1	18,2	9,1	9,1	18,2	18,2	100,0
6	Freq. Abs.	1	0	0	6	1	1	0	2	11
	%	9,1	0,0	0,0	54,5	9,1	9,1	0,0	18,2	100,0
Total	Freq. Abs.	16	5	2	25	3	2	2	8	63
	%	25,4	7,9	3,2	39,7	4,8	3,2	3,2	12,7	100,0

EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais
TI – Trabalhadores Independentes
AI – Agricultores Independentes
EE – Empregados Executantes
AA – Assalariados Agrícolas
SINF – Sem informação

PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento
TIpl – Trabalhadores Independentes Pluriactivos
AIpl – Agricultores Independentes Pluriactivos
Oi – Operários Industriais
AEpl – Assalariados Executantes Pluriactivos

Analisando a classe social das famílias que responderam ao questionário, quadro 9 é possível verificar que, as maiores percentagens correspondem a Assalariados Executantes Pluriactivos (39,7%) e Empregados Executantes (25,4%). O que corresponde a uma maioria pertencente às classes populares.

Verificámos que as turmas 1 e 4 têm percentagens superiores a 62% de famílias pertencentes à categoria Empregados Executantes e as turmas 2, 3 e tem mais de metade das famílias pertencentes à categoria Assalariados Executantes Pluriactivos.

2.6.1.4 Composição do agregado familiar

Quadro 10 – Número de pessoas que constituem o agregado familiar

Turma	Por quantas pessoas é constituído o agregado familiar								Total
	2	3	4	5	6	7	8	10	
1 Freq. Abso.	1	1	3	4	0	0	0	0	9
%	11,1	11,1	33,3	44,4	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
2 Freq. Abso.	0	0	3	3	0	1	0	0	7
%	0,0	0,0	42,9	42,9	0,0	14,3	0,0	0,0	100,0
3 Freq. Abso.	1	3	4	4	1	0	0	1	14
%	7,1	21,4	28,6	28,6	7,1	0,0	0,0	7,1	100,0
4 Freq. Abso.	0	2	3	3	0	0	0	0	8
%	0,0	25,0	37,5	37,5	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
5 Freq. Abso.	0	2	5	2	2	0	0	0	11
%	0,0	18,2	45,5	18,2	18,2	0,0	0,0	0,0	100,0
6 Freq. Abso.	0	0	1	6	1	1	1	0	10
%	0,0	0,0	10,0	60,0	10,0	10,0	10,0	0,0	100,0
Total %	3,4	13,6	32,2	37,3	6,8	3,4	1,7	1,7	100

No que se refere ao número de pessoas que constitui o agregado familiar dos educandos dos EE inquiridos, através do quadro 10, verificámos que grande parte das famílias (69,5 %) é constituída por 4 ou 5 elementos, apenas duas famílias são constituídas apenas pela criança e um familiar. Salienta-se o caso de uma família ser constituída por 10 elementos.

Quadro 11 – Constituição do agregado familiar – mãe

Turma	A mãe vive com o aluno		
	Sim	Não	Total
1 Freq. Abso.	9	0	9
%	100,0	0,0	100,0
2 Freq. Abso.	8	0	8
%	100,0	0,0	100,0
3 Freq. Abso.	15	0	15
%	100,0	0,0	100,0
4 Freq. Abso.	8	0	8
%	100,0	0,0%	100,0
5 Freq. Abso.	11	0	11
%	100,0	0,0	100,0
6 Freq. Abso.	9	2	11
%	81,8	18,2	100,0
Tot. Freq. Abso.	60	2	62
%	96,8	3,2	100,0

Quadro 12 – Constituição do agregado familiar – pai

Turma	O pai vive com o aluno		
	Sim	Não	Total
1 Freq. Abso.	6	3	9
%	66,7	33,3	100,0
2 Freq. Abso.	7	1	8
%	87,5	12,5	100,0
3 Freq. Abso.	14	1	15
%	93,3	6,7	100,0
4 Freq. Abso.	7	1	8
%	87,5	12,5	100,0
5 Freq. Abso.	10	1	11
%	90,9	9,1	100,0
6 Freq. Abso.	8	3	11
%	72,7	27,3	100,0
Tot. Freq. Abso.	52	10	62
%	83,9	16,1	100,0

Quadro 13 – Constituição do agregado familiar – irmãos

Turma	Irmãos vivem com o aluno		
	Sim	Não	Total
1 Freq. Abso.	8	1	9
%	88,9	11,1	100,0
2 Freq. Abso.	8	0	8
%	100,0	0,0	100,0
3 Freq. Abso.	11	4	15
%	73,3	26,7	100,0
4 Freq. Abso.	6	2	8
%	75,0	25,0	100,0
5 Freq. Abso.	10	1	11
%	90,9	9,1	100,0
6 Freq. Abso.	9	2	11
%	81,8	18,2	100,0
Tot. Freq. Abso.	52	10	62
%	83,9	16,1	100,0

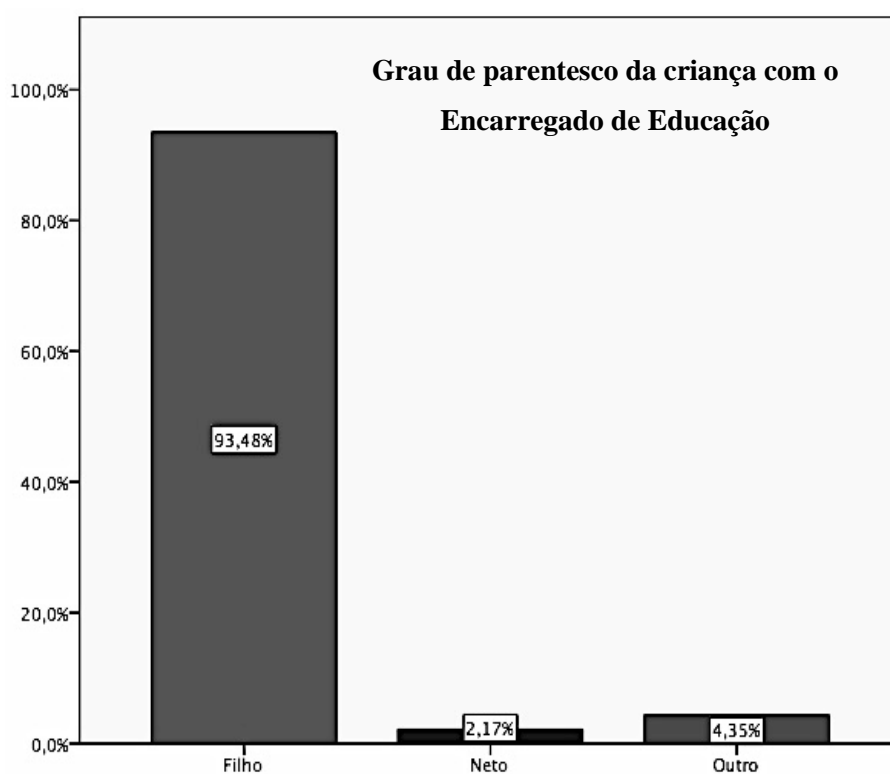
Quadro 14 – Constituição do agregado familiar – outros elementos

Turma	Outros vivem com o aluno		
	Sim	Não	Total
1 Freq. Abso.	2	7	9
%	22,2	77,8	100,0
2 Freq. Abso.	2	7	9
%	22,2	77,8	100,0
3 Freq. Abso.	4	11	15
%	26,7	73,3	100,0
4 Freq. Abso.	3	5	8
%	37,5	62,5	100,0
5 Freq. Abso.	1	10	11
%	9,1	90,9	100,0
6 Freq. Abso.	5	6	11
%	45,5	54,5	100,0
Tot. Freq. Abso.	17	46	63
%	27	73,0	100,0

Olhando para a constituição do agregado familiar (do quadro 11 ao quadro 14), verificámos que, na globalidade, os alunos vivem com a mãe. Em todas as turmas há crianças cujo pai biológico não vive com elas, sendo no geral, uma percentagem de 16%. Uma grande parte das famílias tem mais do que um filho em casa e 27% têm outros elementos no agregado familiar.

2.6.1.5 Grau de parentesco da criança com o Encarregado de Educação

Gráfico 1– Grau de parentesco da criança com o Encarregado de Educação



O gráfico 1 permite-nos ver que, na globalidade, os alunos são filhos do Encarregado de Educação, o que nos possibilita falar legitimamente de envolvimento parental.

Ao longo do estudo, falamos em Encarregados de Educação, por terem sido estes que responderam ao inquérito, contudo também falamos em pais, uma vez que os dados permitiram verificar que mais de 93% dos alunos são filhos dos Encarregados de Educação. Deste modo, também falamos em educandos e/ou filhos.

2.7 Considerações éticas

“É muito fácil um investigador, por mais bem-intencionado que seja, esquecer os interesses dos seus participantes” (Lima, 2006, p. 127).

Um investigador que na sua investigação, tenha seres humanos como objeto de estudo “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afectar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p. 19). Desta forma, Lima (2006) considera que o investigador tem como obrigações éticas “proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível, garantir o anonimato das suas respostas” (p. 145).

Vários autores (Lima, 2006; Tuckman, 2000; Bogdan e Biklen, 1994; Andersen, 1990) frisam a importância da proteção da identidade dos participantes de forma a que de forma alguma estes sejam prejudicados.

Neste sentido, aquando a realização do presente estudo, tendo em conta os pressupostos referidos, foi elaborado um pedido de autorização para as escolas em estudo, no qual está explícita a confidencialidade de todas as identidades. Para além disso, as entrevistas, e respetiva gravação, só tiveram início com a autorização dos entrevistados, durante as quais houve o cuidado de evitar nomes e outro tipo de identificação, tendo ainda, os entrevistados a possibilidade de alterar qualquer informação que tivessem dado.

No inquérito por questionário, não existiam itens que sugerissem qualquer tipo de identificação, tendo os mesmos sido recolhidos, na turma, aleatoriamente, não havendo qualquer tipo de indicação da turma ou escola perceptível para outros que não a autora deste estudo. Estava ainda explícita a informação de que o preenchimento era voluntário.

Capítulo III

Análise e Discussão dos Resultados

3. Análise e Discussão dos Resultados

3.1 Introdução

Neste capítulo analisaremos o envolvimento dos EE na escolaridade dos educandos procuramos relacionar este envolvimento com o desempenho do papel do DT, tendo em conta as respostas dos EE, obtidas através do inquérito por questionário e os discursos dos DT, recolhidos através das entrevistas os quais confrontaremos durante a nossa análise.

No primeiro ponto, tentámos identificar perfis de envolvimento dos EE na escolaridade dos educandos, considerando este envolvimento, quer a partir de casa, quer a partir da escola.

No segundo ponto, procedemos à análise da forma como os DT desempenham o seu cargo, no diz respeito à relação com os EE/relação escola-família.

No terceiro ponto, tentámos relacionar o modo como os DT desempenham o cargo com os perfis de envolvimento dos EE.

3.2 Perfis de envolvimento parental na escolaridade dos filhos/educandos

Para identificar e analisar os perfis de envolvimento parental, seguimos cada uma das diferentes dimensões e componentes definidas para operacionalizar o conceito de envolvimento parental. Deste modo, começamos por analisar o envolvimento na escolaridade dos educandos em casa, numa primeira parte, o envolvimento realizado na escola, numa segunda parte e por fim tentar identificar perfis de envolvimento dos EE.

Para responder às questões relativas ao envolvimento na escolaridade dos seus filhos/educandos, no inquérito por questionário, os EE selecionaram o nível que melhor correspondia à situação, sendo 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas Vezes; 5 – Sempre. Para cada item foram calculadas as médias por turma. Desta forma, foi possível elaborar quadros que nos permitiram não só analisar item a item, como turma a turma. Estes resultados foram confrontados com os relativos à análise de conteúdo realizada às entrevistas aos DT (Anexo VI) enumerando as respetivas subcategorias.

3.2.1 Em casa

No que se refere ao envolvimento parental em casa, optámos por dividir esta dimensão em duas componentes. Uma delas, refere-se ao *Acompanhamento/interação com o educando sobre a escola, em casa*, incluindo aspectos diversos, tais como, o controlo e acompanhamento de datas de avaliação e realização das mesmas, da planificação do estudo, das classificações das fichas de avaliação e reflexão e acompanhamento do que se passa na escola através de conversa com o educando (quadro 15). A outra componente é mais específica do apoio prestado no estudo, na realização de trabalhos propostos e na superação de dificuldades, (*Apoio no estudo e nos trabalhos propostos para casa e superação das dificuldades*) (quadros 16 e 17). Como subcategorias da análise temos: **1.1.1** Controlo das datas de fichas de avaliação, entrega de trabalhos...; **1.1.2** Controlo das notas das fichas de avaliação; **1.1.3** Controlo da caderneta do aluno; **1.1.4** Organização e planificação do tempo; **1.1.5** Incentivo para a criança estudar; **1.1.6** Diálogo com os filhos sobre a escola e reflexão sobre as notas; **1.2.1** Controlo do TPC e da realização do mesmo; **1.2.2** Ajuda nos TPC; **1.2.3** Controlar faltas de TPC; **1.2.4** Acompanhamento do estudo; **1.2.5** Apoio na superação de dúvidas e dificuldades (*Apoio em casa, explicações por exemplo*).

3.2.1.1 Acompanhamento/interação com o educando sobre a escola

Nesta primeira componente começámos por averiguar até que ponto os EE inquiridos (quadro 15), do seu ponto de vista, controlaram e acompanharam os educandos no que se refere ao momentos de avaliação e aos acontecimentos ocorridos na escola, se incentivaram os educandos a ler, foram com eles a espaços lúdicos e como reagem perante os resultados.

Fizemos uma breve análise geral dos itens, passando posteriormente para as respostas turma a turma e triangulando com a informação dada pelos respetivos DT durante as entrevistas.

Quadro 15 – Acompanhamento/ interação com o educando sobre a escola, em casa

TURMA		Conversa com a criança sobre o que se passa na escola	Tentar orientar a criança a planear e organizar o seu tempo de estudo	Estar informados acerca das datas dos momentos de avaliação (...)	Assinar as fichas de avaliação	Controlar as notas das fichas de avaliação e outros momentos de avaliação	Refletir com a criança sobre as notas das fichas e outros momentos de avaliação	Questionar a criança sobre as fichas de avaliação que realizou	Controlar a caderneta do aluno	Ir a bibliotecas, museus, exposições, ... com a criança	Incentivar a criança a ler	Elogiar a criança quando obtém boas notas	Reprender ou castigar a criança quando obtém más notas
1	Média	<u>4,2</u>	<u>3,9</u>	<u>4,4</u>	<u>4,4</u>	<u>4,4</u>	<u>4,2</u>	<u>4,6</u>	<u>4,0</u>	<u>1,9</u>	<u>3,8</u>	<u>4,5</u>	<u>3,6</u>
2	Média	<u>4,3</u>	<u>4,0</u>	<u>4,4</u>	<u>4,6</u>	<u>4,4</u>	<u>4,1</u>	<u>4,1</u>	<u>4,4</u>	<u>2,7</u>	<u>3,8</u>	<u>4,3</u>	<u>4,0</u>
3	Média	<u>4,3</u>	<u>4,1</u>	<u>4,2</u>	<u>4,8</u>	<u>4,7</u>	<u>4,3</u>	<u>4,6</u>	<u>4,3</u>	<u>2,3</u>	<u>3,9</u>	<u>4,5</u>	<u>3,9</u>
4	Média	<u>4,6</u>	<u>4,3</u>	<u>5,0</u>	<u>4,9</u>	<u>4,8</u>	<u>4,4</u>	<u>4,4</u>	<u>4,9</u>	<u>2,8</u>	<u>4,5</u>	<u>4,9</u>	<u>2,9</u>
5	Média	<u>4,7</u>	<u>4,7</u>	<u>4,7</u>	<u>5,0</u>	<u>4,7</u>	<u>4,4</u>	<u>4,5</u>	<u>4,3</u>	<u>2,8</u>	<u>3,9</u>	<u>4,9</u>	<u>3,3</u>
6	Média	<u>4,1</u>	<u>4,0</u>	<u>4,1</u>	<u>4,6</u>	<u>4,4</u>	<u>3,9</u>	<u>3,9</u>	<u>4,3</u>	<u>3,0</u>	<u>3,5</u>	<u>4,0</u>	<u>3,6</u>
Média total		<u>4,4</u>	<u>4,2</u>	<u>4,4</u>	<u>4,7</u>	<u>4,6</u>	<u>4,2</u>	<u>4,3</u>	<u>4,3</u>	<u>2,6</u>	<u>3,9</u>	<u>4,5</u>	<u>3,6</u>

De uma forma geral, de acordo com as respostas dadas pelos EE de todas as turmas, deduzimos que estes não iam, ou iam raramente a bibliotecas, museus e exposições com os educandos, tendo este item uma média total relativamente mais baixa que todos os outros. Os restantes itens desta componente, tendo em conta as médias totais da maioria (superiores a 4,0), indicam que os EE manifestaram acompanhar e controlar de forma regular a escolaridade dos educandos.

Passando a fazer uma análise turma a turma temos que, os **EE1** manifestam acompanhar e controlar com frequência os educandos em casa. Verifica-se, no entanto, que esta turma apresenta valores relativamente mais baixos, do que as outras turmas, nos itens “Tentar orientar a criança a planear e organizar o seu tempo de estudo”, “Incentivar a criança a ler” e “Ir a bibliotecas, museus e exposições com os educandos”, apontando para um acompanhamento um pouco menos regular, neste sentido.

O respetivo Diretor de Turma (DT1), confirmou que estes Encarregados de Educação tentavam apoiar os educandos no estudo, contudo “*não passavam daí*” e no que se refere ao controlo de datas de momentos de avaliação e das notas (subcategoria 1.1.1), informou que a grande maioria não se informava das datas “*regra geral eles não sabiam quando é que os seus educandos tinham testes*” (subcategoria 1.1.1) e só tinha conhecimento das notas nas reuniões de avaliação intercalar e/ou de final de período (subcategoria 1.1.2). Comparando a informação dada pelo DT, com a média da turma no item “refletir com a criança sobre as

notas...” (4,2) podemos chegar à conclusão que os EE consideraram refletir muitas vezes (subcategoria 1.1.6), contudo esta reflexão poderia ocorrer, em grande parte, apenas após as avaliações de final de período na escola, pois de acordo com o DT *“havia, mas havia mais era quando vinham cá à escola, por exemplo na altura das avaliações de final de período”*.

Quanto aos **EE2**, as médias dos vários itens, são geralmente elevadas e não variam muito entre si, o que leva a crer que estes EE acompanharam de forma constante e regular os educandos nos vários aspetos em análise. No que se refere aos itens “ Ir a bibliotecas, museus, exposições, ..., com a criança” e “incentivar a criança a ler” as respostas sugerem que os EE o faziam com pouca frequência. Esta turma é a que, entre todas, apresenta a média mais elevada em “ Repreender ou castigar a criança quando obtém más notas” (4,0), o que sugere que estes EE apresentam um estilo educativo diferente, que faz mais recurso da punição.

Segundo o Diretor de Turma (DT2), apenas 3 dos 15 EE da turma é que acompanharam de forma consistente e “insistente” os educandos. Para além disso, ao longo do ano letivo o controlo de datas e notas das fichas de avaliação e da caderneta foi diminuindo (subcategorias 1.1.1 e 1.1.2), pois segundo o DT, *“mais para o 3º período, comecei a ver menos interesse por parte dos pais para assinarem os recados”* (subcategoria 1.1.3).

No que se refere aos EE3, ao analisar as médias (a maioria superior a 4,0) verificámos que consideraram acompanhar de forma regular a escolaridade dos educandos. De uma forma geral, os valores não se afastam muito dos valores das outras turmas.

De acordo com o Diretor de Turma (DT3), a maioria dos EE estava a par das datas das avaliações (subcategoria 1.1.1), contudo no que se refere às notas, *“Assinavam, todos os testes estavam assinados, ficavam informados da nota, mas eu perguntava o que é que a tua mão disse? para a próxima há de fazer melhor”* (subcategorias 1.1.2 e 1.1.6), o que pode indicar um incentivo ao estudo (subcategoria 1.1.5), mas sem reflexão sobre o porquê dos fracos resultados, para além disso também não se importavam com a planificação do estudo *“afirmando que não tinham capacidade para o fazer”* (subcategoria 1.1.4).

Relativamente ao **EE4**, tendo em conta as médias (na maioria superiores a 4,2), podemos supor um acompanhamento constante e regular da escolaridade dos educandos.

O Diretor de Turma (DT4) transmitiu que a grande maioria dos EE acompanhava e controlava a escolaridade dos educandos (subcategorias 1.1.1 e 1.1.2) e *“Falavam com eles sobre as avaliações que tinham”* (subcategoria 1.1.6), refletindo com eles os resultados das avaliações.

Quanto aos **EE5**, estes foram os que manifestaram maior regularidade no controlo e no acompanhamento da escolaridade dos educandos (a maioria das médias é superior a 4,4).

De acordo com o Diretor de Turma (DT5), estes EE em casa acompanhavam a escolaridade dos educandos estando “ *muito presentes*”, controlavam a planificação do estudo (subcategoria 1.1.4), incentivavam os educandos (subcategoria 1.1.5) refletiam com eles os resultados escolares (subcategoria 1.1.6).

Em relação aos **EE6**, verificámos que apresentam valores, na maioria dos itens acima de 3,0. O que significa que, em média, os Encarregados de Educação consideraram acompanhar e controlar a escolaridade dos educandos. Mas, comparativamente com as outras turmas, é uma das turmas com valores mais baixos em todos os itens.

Segundo o Diretor de Turma (DT6) “*a grande maioria dos pais não acompanha o percurso escolar dos alunos*” (subcategoria 1.1.1). De acordo com o mesmo, menos de metade dos EE falava com os educandos sobre a escola, e não refletiam com eles sobre as notas “*não são pessoas com essa formação*” (subcategoria 1.1.6). Relativamente ao incentivo “*aqui o incentivar é à base da “lambada*” (subcategoria 1.1.5).

3.2.1.2 Apoio às tarefas escolares

Nesta componente pretendemos apurar de que forma os EE inquiridos, apoiaram os educandos no estudo, na realização dos trabalhos propostos para casa (TPC e trabalhos de pesquisa) e na superação das dificuldades apresentadas. Examinámos as médias das respostas dadas pelos EE, de cada turma, nos quadros 16 e 17 e comparámos com a informação transmitida pelos DT respetivos.

Quadro 16 – Apoio às tarefas escolares

Turma		Encorajar a criança a estudar em casa	Encorajar a criança a procurar em casa, e por iniciativa própria, informação necessária ao estudo	Controlar o estudo da criança para verificar se realmente está a estudar	Questionar a criança sobre os conteúdos que estudou	Controlar o tempo de estudo da criança	Deixar que seja a criança a controlar o próprio tempo de estudo	Esclarecer as dúvidas da criança	Procurar com a criança, nos informações que permita tirar as dúvidas	Pedir a familiares que apoiem a criança no estudo	Dizer à criança que dúvidas são para serem tiradas com os professores	Pedir a familiares/amigos que ajudem a criança a superar dificuldades	Inscriver a criança em explicações para superar dificuldades	Incentivar a criança a reforçar o estudo quando tem dificuldades
1	Média	<u>4,1</u>	<u>3,9</u>	<u>3,9</u>	<u>3,8</u>	<u>3,8</u>	<u>3,3</u>	<u>4,1</u>	<u>3,6</u>	<u>2,6</u>	<u>2,1</u>	<u>2,3</u>	<u>3,1</u>	<u>4,2</u>
2	Média	<u>4,4</u>	<u>4,3</u>	<u>4,4</u>	<u>4,1</u>	<u>4,3</u>	<u>2,5</u>	<u>4,0</u>	<u>3,8</u>	<u>3,1</u>	<u>2,8</u>	<u>2,7</u>	<u>2,3</u>	<u>4,1</u>
3	Média	<u>4,5</u>	<u>4,2</u>	<u>4,3</u>	<u>4,1</u>	<u>4,0</u>	<u>2,6</u>	<u>3,9</u>	<u>4,0</u>	<u>3,5</u>	<u>2,3</u>	<u>3,0</u>	<u>2,4</u>	<u>4,3</u>
4	Média	<u>4,8</u>	<u>4,1</u>	<u>4,0</u>	<u>3,9</u>	<u>3,0</u>	<u>3,5</u>	<u>4,3</u>	<u>3,8</u>	<u>3,4</u>	<u>3,1</u>	<u>3,3</u>	<u>1,9</u>	<u>4,5</u>
5	Média	<u>4,9</u>	<u>4,3</u>	<u>4,6</u>	<u>3,9</u>	<u>4,2</u>	<u>3,6</u>	<u>4,3</u>	<u>3,7</u>	<u>3,1</u>	<u>2,8</u>	<u>2,8</u>	<u>3,0</u>	<u>4,5</u>
6	Média	<u>4,5</u>	<u>3,9</u>	<u>3,6</u>	<u>3,6</u>	<u>3,6</u>	<u>3,2</u>	<u>3,6</u>	<u>3,1</u>	<u>3,0</u>	<u>2,9</u>	<u>2,9</u>	<u>2,3</u>	<u>4,0</u>
Média Total		<u>4,5</u>	<u>4,1</u>	<u>4,1</u>	<u>3,9</u>	<u>3,8</u>	<u>3,1</u>	<u>4,0</u>	<u>3,7</u>	<u>3,1</u>	<u>2,7</u>	<u>2,8</u>	<u>2,5</u>	<u>4,3</u>

Quadro 17 – Apoio às tarefas escolares (cont.)

Turma		Procurar saber quais os TPC marcados nesse dia	Observar a criança enquanto resolve o TPC, para verificar se está realmente a resolvê-lo	Resolver o TPC na vez da criança	Ajudar a criança a resolver o TPC, levando-a a encontrar as respostas por si própria	Deixar que a criança resolva sozinha o TPC, certificando-se apenas no final que os exercícios foram resolvidos	Deixar que a criança resolva sozinha o TPC e não confirmar que está tudo resolvido	Estar atento a eventuais receados/motivação vindos da escola sobre o não cumprimento dos TPC	Repreender a criança quando esta apresenta faltas de resolução de TPC	Sentir dificuldade em ajudar a criança na resolução do TPC	Estar em casa quando a criança estuda ou resolve o TPC	Ajudar a criança na realização de trabalhos de pesquisa (individuais ou de grupo)	Procurar trabalhos já realizados na internet para que a criança os copie	Fazer os trabalhos de pesquisa pela criança	Incentivar a criança a realizar os trabalhos de pesquisa com base em informação recolhida
1	Média	<u>3,8</u>	<u>3,6</u>	<u>1,6</u>	<u>3,9</u>	<u>3,9</u>	<u>2,3</u>	<u>4,4</u>	<u>4,7</u>	<u>3,7</u>	<u>4,3</u>	<u>4,3</u>	<u>1,1</u>	<u>1,1</u>	<u>3,7</u>
2	Média	<u>4,3</u>	<u>4,3</u>	<u>1,0</u>	<u>3,8</u>	<u>3,8</u>	<u>2,1</u>	<u>4,2</u>	<u>4,3</u>	<u>3,2</u>	<u>4,0</u>	<u>4,0</u>	<u>2,0</u>	<u>1,9</u>	<u>3,6</u>
3	Média	<u>4,1</u>	<u>4,5</u>	<u>1,5</u>	<u>3,9</u>	<u>3,9</u>	<u>2,1</u>	<u>4,4</u>	<u>3,9</u>	<u>3,1</u>	<u>4,1</u>	<u>4,1</u>	<u>1,7</u>	<u>1,7</u>	<u>3,3</u>
4	Média	<u>4,3</u>	<u>3,8</u>	<u>1,0</u>	<u>3,4</u>	<u>3,3</u>	<u>2,5</u>	<u>4,9</u>	<u>3,6</u>	<u>3,0</u>	<u>4,6</u>	<u>4,6</u>	<u>1,1</u>	<u>1,0</u>	<u>4,4</u>
5	Média	<u>4,2</u>	<u>4,1</u>	<u>1,4</u>	<u>3,8</u>	<u>3,8</u>	<u>1,9</u>	<u>4,4</u>	<u>3,0</u>	<u>2,9</u>	<u>3,9</u>	<u>3,9</u>	<u>1,7</u>	<u>1,5</u>	<u>3,7</u>
6	Média	<u>3,7</u>	<u>3,7</u>	<u>1,3</u>	<u>3,1</u>	<u>3,1</u>	<u>2,1</u>	<u>4,4</u>	<u>4,0</u>	<u>3,0</u>	<u>3,3</u>	<u>3,3</u>	<u>1,7</u>	<u>2,3</u>	<u>2,4</u>
Média Total		<u>4,1</u>	<u>4,0</u>	<u>1,3</u>	<u>3,7</u>	<u>4,0</u>	<u>2,2</u>	<u>4,4</u>	<u>4,0</u>	<u>3,2</u>	<u>4,0</u>	<u>3,4</u>	<u>1,6</u>	<u>1,6</u>	<u>3,5</u>

De uma forma geral no que se refere ao apoio dos EE às tarefas escolares (estudo, TPC e superação das dificuldades), as médias totais inferiores a 3,0 indicam que os EE inquiridos não recorreram regularmente a familiares, amigos e mesmo a aulas particulares. Estes resultados vão ao encontro das entrevistas aos DT, de acordo com todos os DT entrevistados apenas um ou dois alunos de cada turma recorreu a explicações. Verificámos ainda que, a globalidade dos EE assumiu nunca ou raramente ter realizado os TPC e trabalhos na vez dos educandos e assim como, efetuar pesquisa sobre trabalhos já feitos.

Numa análise turma a turma temos que, na **turma 1**, os valores, em grande parte dos itens, estão situados entre 3,0 e 4,0 o que sugerem apoio regular em casa, quer no estudo quer na realização e controlo dos TPC.

No que se refere ao apoio no estudo e na realização dos TPC, o DT considera que *“eles tentavam às vezes acompanhar os filhos, os seus educandos, mas eles próprios não se sentiam capazes, pois deparavam-se com as matérias que eles não tinham dado”* (subcategorias 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.5). Este facto, na perspetiva do DT, conduziu a um certo afastamento e desresponsabilização dos EE no acompanhamento e apoio aos educandos em casa, pois *“é muito a situação de, eles confiam no filho a dizer “eu vou estudar”, “eu vou para o quarto estudar”, mas depois não, não estão lá mesmo fisicamente”* (subcategoria 1.2.4). Portanto, a confiança nas ações dos educandos sem confirmação das mesmas pode ter conduzido a uma possível ideia errada de apoio e acompanhamento. O mesmo se verifica no controlo da realização dos TPC(subcategoria 1.2.3), tendo o DT informado que, para a maioria dos EE *“havia muitos professores que estavam sempre a mandar recados na caderneta e havia alguns que não faziam e os EE, quando era depois na avaliação intercalar, não tinham conhecimento que eles não faziam TPC”*. O mesmo acontecia com a falta de estudo e outras informações que poderiam ser importantes para a melhoria dos educandos.

Relativamente à **turma 2**, os valores (superiores a 4,0) revelam que os inquiridos manifestaram controlar o estudo e incentivar os educandos a estudar e a realizar as atividades propostas para casa frequentemente, já em relação ao apoio à realização das atividades propostas para casa (dos TPC e trabalhos de pesquisa) e ao esclarecimento de dúvidas indicaram ser menos regular (médias inferiores a 4,1).

De acordo com a informação transmitida pelo DT, apenas uma minoria dos EE é que acompanhava e apoiava os educandos. Um ponto importante é que apesar de os EE, segundo o DT, estarem informados acerca dos fracos resultados escolares dos educandos, não os incentivavam a estudar ou faziam-no pouco (subcategoria 1.2.4), *“pelo que fui entendendo,*

havia aquela pergunta “não tens nada que estudar?”, mas não me pareceu que houvesse muita pressão para o fazer” o que sugere também um baixo nível do controlo da realização dos TPC e do estudo (subcategorias 1.2.1 e 1.2.4).

Quanto à **turma 3**, de acordo com os valores médios superiores a 3,5, os EE inquiridos indicaram apoiar frequentemente os educandos no estudo e na realização de trabalhos em casa.

O DT informou que *“relativamente ao apoio, este nunca era dado e os pais diziam que não conseguiam dar apoio nos TPC, muitos deles também não controlavam a realização dos mesmos”* (subcategoria 1.2.2). De acordo com o DT, apenas 3 EE da turma é que apoiavam os educandos, quer na realização e controlo dos TPC, quer no estudo (subcategorias 1.2.1, 1.2.4 e 1.2.5). Relativamente ao controlo da faltas de TPC, para este DT muitos dos EE apesar de assinarem os recados, não liam o que diziam (subcategoria 1.2.3).

Relativamente à **turma 4**, e de acordo com as médias dos itens em grande parte superiores a 3,5, podemos supor que os EE desta turma, que foram inquiridos, consideraram apoiar frequentemente os educandos em casa, controlando os TPC e incentivando ao estudo.

Segundo a DT apesar de os EE terem uma escolaridade mais baixa, *“não os acompanhavam no sentido de estudar com eles, mas eram pessoas muito interessadas (...) controlavam o estudo, controlavam as notas”* (subcategorias 1.2.4 e 1.2.5).

Quanto à **turma 5**, os valores (superiores a 3,5, na maioria) sugerem que os EE inquiridos, para além de apoiarem também controlavam frequentemente os educandos no estudo e realização dos TPC, incentivavam as crianças a estudar e a esclarecer as dúvidas.

De acordo com o DT eram *“posso descrever como muito presentes, os pais(...) no acompanhamento do estudo para as fichas de avaliação”* (subcategoria 1.2.4), acompanhando ainda e controlando o TPC (subcategoria 1.2.1).

No que se refere à **turma 6**, as médias desta turma são as mais baixas (inferiores a 4,1), em todos os aspetos do acompanhamento e controlo do estudo e TPC, o que pode sugerir que os EE acompanhavam de forma menos frequente os educandos. Também nos itens relacionados com o incentivo, as médias foram inferiores às das outras turmas.

Segundo o DT, a grande maioria dos EE *“não verifica os TPC, não colabora com as tarefas que são enviadas para casa, não controla as faltas”* (subcategorias 1.2.1 e 1.2.4).

3.2.1.3 Síntese

De acordo com a análise dos dados realizada em 3.2.1.1 e 3.2.1.2 é possível verificar que, de uma forma geral, os EE de todas as turmas consideraram acompanhar a escolaridade dos educandos, em casa, regularmente, sendo a visão dos respetivos DT, em alguns casos, ligeiramente diferente da visão dos EE.

Procurando sistematizar o tipo de envolvimento parental, encontrámos algumas diferenças entre as turmas. Os EE da **turma 1**, de acordo com os dados, manifestaram envolver-se frequentemente, em casa, nos assuntos escolares dos educandos (controlo e apoio) revelando conhecimento da situação escolar. De acordo com o DT1, estes EE eram preocupados e tentavam envolver-se, contudo o alegado conhecimento da situação escolar dos educandos advinha, das reuniões de entrega de avaliação, por exemplo as notas das fichas de avaliação e a (não)realização do TPC. Para o mesmo DT, em alguns aspetos há indicadores de que o envolvimento dos EE foi superficial, delegando para os educandos a responsabilidade no controlo da realização dos TPC e outros trabalhos e do estudo, dizendo-lhes para ir estudar sem controlarem se realmente o estavam a fazer.

No que se refere à **turma 2**, os dados analisados indicam-nos que os EE acreditavam acompanhar regularmente os educandos em casa nos assuntos relacionados com a escola, punindo-os, ainda quando os resultados escolares eram fracos. Mas, segundo a visão do DT, apesar de serem EE deveras preocupados com o bem-estar dos educandos, apenas uma minoria é que controlava e incentivava o estudo, estando todos a par do rendimento, em grande parte, fraco e punindo pelo mesmo.

Relativamente à **turma 3**, os EE, segundo os dados do inquérito, consideraram acompanhar e apoiar os educandos em casa, contudo apesar de, segundo o DT, pretenderem que os educandos obtivessem bons resultados, não passavam à prática no que se refere ao apoio no estudo, controlo da realização dos TPC e do estudo e incentivos, tendo como justificação a falta de conhecimentos, segundo o juízo do DT. Para o mesmo, a prática do incentivo ao estudo era pouco frequente e apenas realizavam um acompanhamento regular da situação escolar dos educandos.

Quanto à **turma 4**, os dados do inquérito, sugerem um acompanhamento constante dos EE na escolaridade e educação dos educandos, controlando e incentivando frequentemente, mesmo não dando apoio específico ou esclarecendo dúvidas manifestaram controlar a situação escolar, o que vai ao encontro do discurso do DT que referiu que a baixa

escolaridade dos EE não os impediu de estarem presentes e se envolverem na educação e escolaridade dos educandos, em casa.

No que se refere à **turma 5**, a análise dos dados do inquérito, permitiu-nos verificar que os EE desta turma foram os que manifestaram um maior acompanhamento da escolaridade e educação dos educandos em casa. O que vai ao encontro da informação dada pelo DT na entrevista, que considerou os EE muito presentes e informados.

De acordo com os dados analisados, os EE da **turma 6** são os que revelam fazer um menor acompanhamento da escolaridade dos educandos em casa, quer no acompanhamento e controlo dos vários assuntos escolares, quer no apoio ao estudo e superação de dificuldades. Esta imagem sobressai, especialmente, a partir dos discursos do DT que olha para estes pais como pouco colaboradores, desenvolvendo o seu papel de forma superficial.

3.2.2 Na escola

No que se refere ao envolvimento parental a partir da escola considerámos a divisão desta dimensão em três componentes, (1) consulta de documentos da escola, nomeadamente, regulamento interno da escola, Projeto Educativo de Escola e a Página Web (quadro 18); (2) Interação com o DT e outros professores da turma. (Quadro 19); (3) Outras formas de acompanhamento, nomeadamente contacto com o representante dos EE e participação/presença nas atividades organizadas pela escola (quadro 20). Como subcategorias em análise temos: **2.1.1** Reuniões marcadas pelos DT; **2.1.2** Dar opiniões nas reuniões; **2.1.3** Informações DT; **2.1.4** Interação com o DT e profs.; **2.2.1** Presença em atividades organizadas pela escola.

3.2.2.1 Consulta de documentos

Esta componente possibilitou verificar que, de uma forma geral e de acordo com as médias totais de cada item, os EE consideram consultar algumas vezes, o Regulamento Interno da Escola, o Projeto Educativo de Escola e a página Web da escola regularmente. No que se refere à legislação relacionada com a educação, os inquiridos atribuíram-lhe uma consulta menos frequente (inferior a 3,0). De entre todas as turmas, a turma 5 é a que tem dos valores mais baixos (entre 2,7 e 3,5), sugerindo uma consulta menos frequente. Também a turma 6 apresenta médias baixas (entre 2,6 e 3,0), o que significa que os EE consideram fazer uma consulta pouco regular dos documentos considerados.

Quadro 18 – Consulta de documentos da escola e sobre a educação

Turma		Consultar o regulamento interno da escola	Consultar o Projeto Educativo de Escola	Consultar a página Web da escola	Consultar a legislação relacionada com a educação
1	<u>Média</u>	<u>3,6</u>	<u>3,6</u>	<u>3,3</u>	<u>2,2</u>
2	<u>Média</u>	<u>3,3</u>	<u>3,6</u>	<u>4,0</u>	<u>3,6</u>
3	<u>Média</u>	<u>3,2</u>	<u>2,9</u>	<u>2,8</u>	<u>2,9</u>
4	<u>Média</u>	<u>3,0</u>	<u>3,4</u>	<u>2,9</u>	<u>2,1</u>
5	<u>Média</u>	<u>2,7</u>	<u>2,8</u>	<u>3,5</u>	<u>2,9</u>
6	<u>Média</u>	<u>3,0</u>	<u>3,0</u>	<u>2,6</u>	<u>3,0</u>
<u>Média Total</u>		<u>3,1</u>	<u>3,2</u>	<u>3,1</u>	<u>2,8</u>

3.2.2.2 Interação com o DT e outros professores da turma

Nesta componente tivemos em conta a interação que os EE tiveram com o DT dos educandos de forma a acompanhar a escolaridade dos mesmos e a definir estratégias de superação de problemas e dificuldades e a interação que os EE tiveram com outros professores da turma dos educandos (quadro 19).

Quadro 19 – Interação com o DT e outros professores da turma

Turma		Pedir ao DT ou à escola para integrarem a criança em aulas de apoio educativo	Questionar os professores sobre as melhores formas de ultrapassar as dificuldades da criança	Sugerir ao DT estratégias de superação das dificuldades da criança	Sugerir aos professores das diferentes áreas estratégias de superação das dificuldades	Ir às reuniões convocadas pelo DT	Dar opiniões nas reuniões convocadas pelo DT	Contactar o DT por iniciativa própria	Contactar/enviar informações por iniciativa própria para os professores da turma	Ir às reuniões de entrega de avaliação no final de período	Ir às reuniões de avaliação intercalar, a meio dos períodos	Definir em conjunto com o DT estratégias que permitam promover a aprendizagem da criança	Definir em conjunto com o DT estratégias que permitam resolver problemas da criança.
1	Média	<u>3,7</u>	<u>3,4</u>	<u>3,2</u>	<u>2,7</u>	<u>4,0</u>	<u>3,8</u>	<u>2,8</u>	<u>2,9</u>	<u>4,4</u>	<u>4,4</u>	<u>3,7</u>	<u>2,9</u>
2	Média	<u>3,9</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,3</u>	<u>3,7</u>	<u>4,0</u>	<u>3,4</u>	<u>3,2</u>	<u>3,9</u>	<u>3,8</u>	<u>3,7</u>	<u>4,0</u>
3	Média	<u>3,7</u>	<u>3,3</u>	<u>3,1</u>	<u>2,9</u>	<u>4,2</u>	<u>3,2</u>	<u>3,2</u>	<u>2,7</u>	<u>4,5</u>	<u>4,2</u>	<u>3,1</u>	<u>2,9</u>
4	Média	<u>2,8</u>	<u>3,4</u>	<u>3,0</u>	<u>2,1</u>	<u>4,6</u>	<u>3,9</u>	<u>3,8</u>	<u>1,8</u>	<u>5,0</u>	<u>4,4</u>	<u>4,1</u>	<u>3,5</u>
5	Média	<u>3,6</u>	<u>3,9</u>	<u>3,4</u>	<u>3,3</u>	<u>4,3</u>	<u>3,8</u>	<u>3,7</u>	<u>2,8</u>	<u>4,8</u>	<u>4,3</u>	<u>3,6</u>	<u>3</u>
6	Média	<u>3,8</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,9</u>	<u>3,2</u>	<u>2,8</u>	<u>2,8</u>	<u>3,9</u>	<u>4,2</u>	<u>3,9</u>	<u>3,1</u>
Média Total		<u>3,6</u>	<u>3,5</u>	<u>3,3</u>	<u>3,0</u>	<u>4,1</u>	<u>3,6</u>	<u>3,3</u>	<u>2,7</u>	<u>4,4</u>	<u>4,2</u>	<u>3,6</u>	<u>3,6</u>

De acordo com a média total de cada item, podemos verificar que em todas as turmas os EE consideraram o contacto com os outros professores da turma pouco frequente (média inferior a 3,0), a interação com o DT um pouco menos frequente (entre 3 e 3,6) e a comparência em reuniões com o DT frequente (entre 4,1 e 4,4).

Analisando turma a turma verificámos que, os EE da **turma 1** consideraram a comparência em reuniões com o DT frequente (com médias iguais e superiores a 4,0). Relativamente à interação com outros professores da turma, os inquiridos indicaram tê-la com pouca frequência (médias inferiores a 3,0), já quanto à interação com o DT na definição e sugestão de estratégias de superação de dificuldades e problemas dos educandos consideraram fazê-la algumas vezes (entre 2,9 e 3,7). A média das repostas relativamente ao contacto com o DT por iniciativa própria indica que os EE consideraram este contacto ser pouco frequente (2,8).

Segundo o DT, a maior parte dos EE ia à escola quando convocada, porém “*a maior parte vinha só por causa das notas*” (subcategoria 2.1.1). Nas reuniões de entrega de avaliação, grande parte dos EE apenas pedia informações “*para saber qual o desempenho deles e em termos de comportamento*” (subcategoria 2.1.3). De acordo com o DT, os EE raramente o contactavam, apenas um EE o contactou várias vezes por iniciativa própria “*por iniciativa própria? Sim, sim. Este aqui. Neste caso sim*” (subcategoria 2.1.4).

No que se refere à **turma 2**, é possível verificar, através das médias (na maioria, inferiores a 3,0), que os EE inquiridos consideraram ser pouco regular a sua interação com outros professores da turma, tal como o contacto voluntário com o DT. Quanto à sua interação com o DT na definição de estratégias de superação de dificuldades e problemas dos educandos, as respostas mostraram que, para os EE, esta ocorreu algumas vezes (valores entre 2,9 e 3,7). Em relação à comparência nas reuniões com o DT, os EE consideraram ser frequente (valores acima de 4,0), dando regularmente opiniões nas reuniões (3,8).

De acordo com o DT, a grande maioria dos EE comparecia às reuniões, “*De um modo geral os pais só vinham quando convocados e quando convocados vinham*” (subcategoria 2.1.1), apesar de não darem opiniões, “*Recebiam só mesmo a informação. Sentadinhos a ouvir*” (subcategoria 2.1.2), informou ainda que poucos o contactaram por iniciativa própria (subcategoria 2.1.4).

Quanto à **turma 3**, as médias das respostas sugerem-nos que os EE inquiridos consideraram que interagiram poucas vezes (médias inferiores a 3,4) com os outros professores da turma e algumas vezes com o DT, quer por iniciativa própria quer por iniciativa do mesmo (médias inferiores a 4,0). A presença nas reuniões marcadas pelo DT era frequente (de 4,2 a 4,5), apesar de os EE considerarem que apenas às vezes é que davam opiniões (3,6).

Segundo o DT, todos os EE da turma foram às reuniões de entrega de avaliações (subcategoria 2.1.1.), nas quais as questões levantadas não se referiam ao desempenho dos educandos, “*nas reuniões a questão principal deles era o escalão, era a questão económica, porque na nossa escola a partir de certa altura os escalões, por falta de verbas, ficaram congelados e a grande preocupação deles era o escalão*” (subcategoria 2.1.3). O DT fez questão de salientar o caso, único, de um EE que nessas reuniões “*pediu inclusivamente sites de internet para que o menino estudasse, porque ela não o podia ajudar e queria que ele estudasse e portanto apenas um caso se preocupava com questões pedagógicas*”.

Relativamente ao contacto voluntário “*alguns vinham por sua própria iniciativa*” (subcategoria 2.1.4).

No que respeita à **turma 4**, os dados revelam que, os EE consideraram ter interagido algumas vezes (valores entre 2,8 e 4,1) com o DT na definição em conjunto de estratégias para a superação de dificuldades e problemas dos educandos, assim como contactar voluntariamente o DT (3,8). A presença nas reuniões de entrega de avaliações foi considerada constante (média de 5,0) pelos EE que reponderam ao inquérito por questionário.

De acordo com a informação dada pelo DT “*Não eram EE de ligar muitas vezes, só um ou dois ligavam, mas não com muita frequência, apesar de serem interessados, mas talvez por motivos profissionais. (...) Vinham apenas quando convocados e vinham quase todos*” (Subcategoria 2.1.1). Nestas reuniões levantavam questões sobre o comportamento e a aprendizagem dos educandos (subcategoria 2.1.2), mas voluntariamente “*muito raramente ligavam a pedir informações*” (subcategorias 2.1.3 e 2.1.4).

Quanto à **turma 5**, os EE manifestaram não ser costume sugerir ou definir em conjunto com o DT e com os outros professores estratégias de superação das dificuldades (médias de 3,0 a 3,4). Consideraram, ainda, ser frequente a presença nas reuniões de entrega das avaliações (médias de 4,3 a 4,8). O contacto voluntário com o DT e opinar nas reuniões foram tidos como regulares (3,7 e 3,8 respetivamente).

Segundo o DT, a maioria dos EE ia às reuniões e quando faltavam era por imperativos profissionais “*a maior parte vinha sempre na entrega dos registos de avaliação*” (subcategoria 2.1.1). Nessas reuniões, a maioria das questões levantadas referiam-se a preocupações relacionadas com a realização das provas finais de Português e Matemática. Grande parte dos EE da turma contactava o DT “voluntariamente por e-mail” (subcategorias 2.1.3, 2.1.4 e 2.1.5).

Relativamente à **turma 6**, as médias das respostas dadas pelos EE inquiridos indicam que, estes consideraram ter contacto e interação com professores e DT frequentemente (na maioria dos itens superior a 3,0), já o contacto voluntário com o DT foi considerado pouco frequente (inferior a 3,0). No que se refere à presença nas reuniões com o DT, os inquiridos manifestaram uma presença regular (superior a 3,5), dando opiniões algumas vezes (3,2).

Segundo o DT, alguns EE quando convocados iam às reuniões, contudo “*muitos chegaram a assinar as convocatórias (...) na parte em que se comprometiam a vir assinavam e depois não apareciam*” (subcategoria 2.1.1). Nas reuniões de entrega das avaliações não levantavam questões nem pediam informações “*porque alguns até vinham contrariados*”

(subcategoria 2.1.3). O DT informou ainda que, os EE desta turma não o contactaram por iniciativa própria (2.1.5).

3.2.2.3 Outras formas de acompanhamento (Contacto com o representante dos EE e participação/presença nas atividades organizadas pela escola).

Tendo em conta a média total das repostas dos EE inquiridos sobre o contacto com o representante dos Encarregados de Educação (quadro 20), verificou-se que este contacto foi uma prática pouco frequente, não havendo grande diferença entre as turmas (média total de 2,5). Quanto à presença nas atividades promovidas pela escola, verifica-se que esta de uma forma geral teve alguma frequência (superior a 3,0). No entanto, analisando a informação dada pelos diferentes DT (subcategoria 2.2.1) a maioria dos EE das turmas ia raramente às atividades promovidas pela escola, mesmo como convidados.

Quadro 20 – Outras formas de acompanhamentos (Contacto com o representante dos EE e participação/presença nas atividades organizadas pela escola).

Turma		Contactar o representant e dos EE	Ir às atividades promovidas pela escola
1	<u>Média</u>	<u>2,6</u>	<u>3,8</u>
2	<u>Média</u>	<u>2,6</u>	<u>3,8</u>
3	<u>Média</u>	<u>2,3</u>	<u>3,3</u>
4	<u>Média</u>	<u>2,3</u>	<u>4,0</u>
5	<u>Média</u>	<u>2,5</u>	<u>3,5</u>
6	<u>Média</u>	<u>2,7</u>	<u>3,6</u>
Média Total		<u>2,5</u>	<u>3,2</u>

3.2.2.4 Síntese

Tendo em conta os dados analisados nos pontos 3.2.2.1, 3.2.2.2 e 3.2.2.3 é possível verificar que, de uma forma geral, os EE de todas as turmas expressaram um parco contacto com o representante dos EE, tanto como o contacto e interação com outros professores da turma. No que se refere à consulta de documentos da escola e/ou sobre educação os EE inquiridos consideraram que a realizaram algumas vezes, atribuindo a mesma frequência à presença em atividades promovidas pela escola.

Sistematizando as características de cada turma, acerca do envolvimento parental a partir da escola, verificámos que, relativamente à **turma 1**, os EE desta turma contactavam poucas vezes o DT por iniciativa própria, sendo a interação com o mesmo pouco frequente. Contudo, no que se refere à comparência nas reuniões convocadas pelo DT, revelaram ser assíduos principalmente na entrega das avaliações, o que vai ao encontro da informação dada pelo DT na entrevista, contudo, segundo este, os EE apenas pediam informações sobre o desempenho escolar sem dar opiniões.

Quanto à **turma 2**, os dados indicam que os EE manifestaram pouca interação com os outros professores da turma, um contacto voluntário com o DT reduzido, interagindo com o mesmo algumas vezes. Consideraram ser assíduos às reuniões de entregas das avaliações. A informação dada, na entrevista, pelo DT coincidiu com a visão dos EE, acrescentando que, estes, nas reuniões não pediam informações nem davam opiniões.

No que se refere à **turma 3**, a análise dos dados indicou uma presença na reuniões, principalmente de entrega das avaliações, considerada frequente pelos EE. Estes reconheceram interagir pouco frequentemente, de forma geral, quer com o DT, quer com os outros professores da turma. O discurso do DT vai ao encontro da visão dos EE, no que refere ao envolvimento na escolaridade dos educandos a partir de casa, acrescentando ainda, que para além de raramente o contactarem voluntariamente nas reuniões, a preocupação por eles manifestada era relativamente aos subsídios escolares e não propriamente ao desempenho e evolução dos educandos.

Na **turma 4**, a análise dos dados revelou que os EE consideraram ser assíduos às reuniões, principalmente de entrega das avaliações e que interagiram com o DT, contactando também com ele por iniciativa própria algumas vezes. Na visão do DT, apesar de não se envolverem particularmente a partir da escola, sempre manifestaram interesse no desempenho dos educandos, revelando estar informados acerca do mesmo.

Relativamente à **turma 5**, os EE desta turma consideraram interagir poucas vezes com os outros professores da turma, tal como sugerir ao DT estratégias para a superação das dificuldades dos educandos. Contudo revelaram ter mantido um contacto voluntário com o DT frequente e dar várias vezes opiniões nas reuniões, às quais consideraram ser assíduos. O DT revela ter uma imagem semelhante à dos EE, no envolvimento na escolaridade dos educandos a partir da escola.

Quanto à **turma 6**, os EE consideraram ser relativamente assíduos às reuniões convocadas pelo DT, tendo também, tido uma interação regular com o mesmo e outros professores da turma. Quanto ao contacto voluntário, esse já foi considerado pouco frequente. A informação transmitida pelo DT, relativamente à visão que tem do envolvimento dos EE na escolaridade dos educandos a partir de casa, diverge em grande parte da visão que os EE têm de si próprios. Para este DT os EE revelavam alguma falta de responsabilidade no que se refere à comparência e reagendamento de reuniões e quando compareciam não davam opiniões, nem pediam informações.

3.2.3 Perfis de envolvimento parental na escolaridade dos educandos (síntese)

De acordo com as análises realizadas verifica-se que, em alguns casos, a perspetiva que os EE têm acerca do seu envolvimento na escolaridade dos seus educandos difere da perspetiva do DT. A maioria dos EE considera acompanhar e envolver-se na escolaridade dos educandos, contudo declara que raramente contacta por iniciativa própria o DT. A este respeito, na perspetiva da maioria dos DT, os EE só iam à escola quando convocados. Estes aspetos vão ao encontro de outros estudos que revelam que a maioria das famílias tem uma relação tradicional com a escola deslocando-se, apenas quando solicitada, principalmente para a entrega das avaliações ou perante um problema, não procurando saber informações por iniciativa própria (Diogo, 2002).

Nos dados analisados verificámos que os EE consideraram controlar o estudo e a realização dos TPC com frequência, contudo, para os respetivos DT, este envolvimento não passava de uma manifestação de intenção. Este facto conduz-nos ao que Monceau (2008) expôs ao dizer que por vezes o envolvimento parental escapa aos olhos dos professores e da escola por se realizar fora do contexto escolar e em meio familiar, assim poderíamos afirmar que os DT não teriam base para realmente se certificar de que os EE não passariam “à prática” relativamente ao envolvimento em casa. Porém, e de acordo com os discursos de vários DT, a escola fornece, na maioria das vezes através dos DT ferramentas e estratégias aos EE para que estes verifiquem e controlem o estudo, TPC, datas e notas de fichas de avaliação. Com estas ferramentas os DT conseguiram confirmar que muitos dos alunos, de grande parte das turmas, não realizavam TPC.

Tendo por base a análise das respostas dos EE ao inquérito por questionário e dos discursos dos DT sobre as práticas dos EE, identificámos 4 perfis de envolvimento parental relativamente distintos nas turmas analisadas:

- Encarregados de Educação que manifestam acompanhar, apoiar e controlar os educandos no que se refere a assuntos escolares, em casa. Estes comparecem às reuniões, nas quais recebem informação sobre o desempenho dos educandos e através das quais têm conhecimento de faltas de TPC e dos resultados das fichas de avaliação. Na perspetiva dos DT, estes EE delegam nos educandos a responsabilidade de controlarem o próprio estudo e a realização dos TPC. Este perfil caracteriza as turmas 1, 2 e 6.

- Encarregados de Educação que consideram acompanhar, em casa, algumas vezes os educandos, no que se refere a assuntos escolares. Sendo, no entanto, assíduos às reuniões de entrega de avaliação. Este perfil caracteriza a turma 3.
- Encarregados de Educação que não apoiam frequentemente os educandos no estudo e realização de TPC e outros trabalhos, mas que contudo, os acompanham e controlam frequentemente no que se refere ao seu desempenho escolar quer em casa, quer a partir da escola. Este perfil caracteriza a turma 4.
- Encarregados de Educação que apoiam, acompanham e controlam frequentemente o desempenho escolar dos educandos, quer em casa, quer a partir da escola. Este perfil caracteriza a turma 5.

Tendo em conta os perfis obtidos, cruzámos os dados com a situação profissional e a escolaridade dos pais, expostos na metodologia, e verificamos o envolvimento manifestado pelos EE e confirmado pelos respetivos DT era mais frequente nas turmas com maior percentagem de EE empregados e/ou com escolaridade até ao 3º ciclo, nomeadamente turmas 4 e 5. Chama-se a atenção para o facto de a escolaridade na turma 4 ser na maioria 2º ciclo, contudo, a percentagem de pais empregados é elevada. Salienta-se o facto de grande parte dos inquiridos (núcleo familiar) pertencer à categoria Assalariados Executantes Pluriactivos (39,7%) ou Empregados Executantes (25,4%), correspondendo a uma maioria pertencente às classes populares.

3.3 Atuação/ papel do Diretor de Turma

De forma a perceber se o tipo de envolvimento à que os EE desenvolvem em relação à escolaridade dos filhos se encontra associado à forma como o DT desempenha o seu papel (a analisar no ponto 3.4), neste ponto iremos analisar o desempenho do papel do DT no que respeita à relação escola-família. Nesse sentido, optámos por comparar perspectivas, a que os EE têm do DT e a que o DT tem de si próprio. Desta forma, dividimos este conceito em duas dimensões, *Práticas do Diretor de Turma em relação às famílias* e *Qualidades/Perfil do Diretor de Turma*.

3.3.1.1 Práticas do Diretor de Turma: perspectiva dos Encarregados de Educação e do Diretor de Turma

No que se refere às práticas do DT, optámos por considerar as seguintes componentes (1) Natureza/motivo das práticas de envolvimento dos EE na educação/ escolaridade dos educandos; (2) Natureza/motivo das práticas e envolvimento dos EE na escola; (3) Natureza/motivo das práticas e transmissão de informação; (4) Natureza/motivo das práticas de apoio/orientação aos alunos; (5) Frequência dos contactos com os EE;

Para responder às questões relativas às práticas do DT no envolvimento dos EE na escolaridade dos seus filhos/educandos (em casa e na escola), na transmissão de informação e no apoio aos alunos, no inquérito por questionário, os EE seleccionaram o nível que melhor correspondia à situação, sendo 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas Vezes.

Para cada item foram calculadas as médias por turma, desta forma foi possível elaborar quadros que nos permitiram, não só analisar item a item, como turma a turma. Estes resultados foram confrontados com os relativos à análise de conteúdo realizada às entrevistas aos DT (Anexo VI), enumerando as respetivas subcategorias, nomeadamente: **3.1.1** Instrumentos de verificação; **3.1.2** Sensibilização para a cultura escolar; **3.1.3** Responsabilização do EE pela verificação dos TPC e pelo apoio em casa; **3.2.1** Marcação de reuniões; **3.2.2** Disponibilidade de atendimento/flexibilidade de horário; **3.2.3** Convites para atividades; **3.3.1** Datas de reuniões; **3.3.2** Comportamento; **3.3.3** Assiduidade; **3.3.4** Informações Provas Finais; **3.3.5** Outras informações; **3.4.1** Esclarecimento de dúvidas gerais dos alunos; **3.4.2** Apoio aos alunos em problemas; **3.5** Frequência; **3.6** Meios.

As repostas dos EE foram agrupadas em quadros de acordo com a componente, nomeadamente, como veem as práticas do DT: no envolvimento dos EE na

educação/escolaridade dos filhos (quadro 21); no envolvimento dos EE no acompanhamento, da escolaridade dos educandos, a partir da escola (quadro 22); na transmissão de informação (quadro 23) e no apoio e orientação dos alunos (quadro 24).

Quadro 21 – Como os EE veem os DT no envolvimento dos EE na educação/escolaridade dos filhos

Turma		Solicitar aos EE que controlem o tempo de estudo dos filhos	Solicitar aos EE que confirmem a realização dos TPC pelos filhos	Solicitar aos EE que supervisionem o estudo dos filhos	Solicitar aos EE que incentivem os filhos a procurar informação em várias fontes.	Solicitar aos EE que encorajem os filhos a ler	Convocar os EE à escola ajudando-os para o apoio em casa aos filhos	Atuar de forma a que as famílias sejam vistas como parceiras e ajudem as crianças no estudo	Articular estratégias com os EE promotoras de aprendizagem para os alunos	Articular estratégias com os EE que permitam resolver os problemas dos alunos	Auxiliar os EE no apoio aos educandos	Ensinar aos EE técnicas e métodos para apoiarem os filhos em casa	Atuar junto dos EE de forma preventiva sensibilizando-os para a importância dos valores da cultura escolar
1	<u>Média</u>	<u>3,4</u>	<u>3,7</u>	<u>3,7</u>	<u>3,4</u>	<u>3,7</u>	<u>3,7</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,7</u>	<u>3,7</u>	<u>3,8</u>	<u>3,2</u>
2	<u>Média</u>	<u>3,3</u>	<u>3,3</u>	<u>3,4</u>	<u>3,8</u>	<u>3,4</u>	<u>3,6</u>	<u>3,4</u>	<u>3,3</u>	<u>3,5</u>	<u>3,3</u>	<u>3,7</u>	<u>3,1</u>
3	<u>Média</u>	<u>3,4</u>	<u>3,5</u>	<u>3,1</u>	<u>3,3</u>	<u>3,3</u>	<u>3,2</u>	<u>3,1</u>	<u>2,9</u>	<u>3,0</u>	<u>3,1</u>	<u>2,9</u>	<u>2,9</u>
4	<u>Média</u>	<u>3,3</u>	<u>2,9</u>	<u>2,9</u>	<u>3,4</u>	<u>3,5</u>	<u>2,9</u>	<u>3,1</u>	<u>2,8</u>	<u>2,9</u>	<u>2,6</u>	<u>2,6</u>	<u>3,3</u>
5	<u>Média</u>	<u>3,4</u>	<u>3,6</u>	<u>3,7</u>	<u>3,6</u>	<u>3,8</u>	<u>3,5</u>	<u>3,7</u>	<u>3,3</u>	<u>3,2</u>	<u>3,5</u>	<u>3,4</u>	<u>3,2</u>
6	<u>Média</u>	<u>3,1</u>	<u>3,6</u>	<u>3,6</u>	<u>3,3</u>	<u>3,5</u>	<u>3,3</u>	<u>3,3</u>	<u>3,5</u>	<u>3,5</u>	<u>3,5</u>	<u>3,4</u>	<u>3,1</u>
<u>Média total</u>		<u>3,3</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,5</u>	<u>3,3</u>	<u>3,3</u>	<u>3,2</u>	<u>3,3</u>	<u>3,3</u>	<u>3,3</u>	<u>3,1</u>

Numa breve visão geral do quadro 21 é possível verificar que, de acordo com os EE inquiridos, os DT promoviam frequentemente o envolvimento dos EE na escolaridade dos educandos, a partir de casa (média total de 3,1 a 3,4).

Organizando a informação de acordo com cada turma, averiguámos que, os EE que responderam ao inquérito por questionário da **turma 1**, consideraram que o DT os envolveu frequentemente na escolaridade dos educandos, em todos os itens relacionados a média foi superior a 3,1. Na perspetiva do **DT1**, este tentou, ao longo do ano letivo, sensibilizar os EE para a importância do acompanhamento do estudo (subcategoria 3.1.3), não ao nível dos conhecimentos, mas ao nível físico de forma a que os educandos os vissem como uma presença firme “*ao longo do ano fui tentando sensibilizar exatamente para isso, mesmo não tendo aquela capacidade científica aqueles conhecimentos, mas bastava só estar presente lá que era para controlar mesmo o estudo*”. Para além da importância da realização dos TPC, do estudo e do material necessário para as aulas, considerou ainda ter abordado e dado relevância

à cultura escolar (subcategoria 3.1.2). Foram distribuídos instrumentos de verificação (subcategoria 3.1.1).

De acordo com os EE inquiridos da **turma 2**, as práticas de envolvimento dos EE foram frequentes por parte do DT, a maioria dos itens apresenta média superior a 3,2.

O **DT2** considerou que o controlo do estudo e da realização dos TPC deve partir dos EE e do próprio educando, pelo que, *“não fiz tanta pressão ao nível de TPC e de estudo como de assiduidade e comportamento”* (Subcategoria 3.1.3), no entanto ao longo do ano letivo foi sensibilizando os EE para a cultura escolar (subcategoria 3.1.2).

Para os EE, que responderam ao inquérito, da **turma 3**, o DT poucas vezes os ajudou e trabalhou com eles no apoio aos educandos (média igual ou inferior a 3,0), contrastando com a atuação do mesmo relativamente ao controlo do estudo e TPC, a qual os EE consideram ter sido frequentemente. O **DT3** distribuiu pelos alunos *“uma grelha com todas as disciplinas onde o aluno registava qual era o TPC que tinha que fazer, quando o tinha que entregar e depois tinha uma parte que o pai tomava conhecimento do TPC”* (subcategoria 3.1.1), pois, segundo ele, esta grelha permitiria aos EE controlar a realização dos TPC, uma vez que tinham que verifica-la e assiná-la. No que se refere ao estudo, todos os pais eram informados de sites da Internet que possibilitavam aos educandos um estudo mais completo. Este DT informou que articulou *“estratégias inclusivamente explicar aos pais qual era o melhor sítio para estudar, que deviam ter uma hora de estudo”* que permitiriam aos educandos ter um estudo mais organizado (subcategoria 3.1.3). A importância da cultura escolar foi sempre trabalhada com os EE (subcategoria 3.1.2).

Para os EE inquiridos da **turma 4**, o DT atuou algumas vezes no que se refere ao envolvimento dos EE na educação/escolaridade dos educandos (média de 2,8 a 3,5). O **DT4** transmitiu que, tentou envolver apenas dois EE no apoio ao estudo e controlo dos TPC, visto serem os únicos que apresentavam falhas nesse sentido *“e esses pais tentei chamá-los à atenção sempre que possível, ter conversas sérias com eles, levá-los a ver que realmente os seus educandos não estavam a ter o sucesso que poderiam ter se fossem mais acompanhados”* (Subcategoria 3.1.3). Segundo o DT a cultura escolar foi abordada (subcategoria 3.1.2).

Os EE inquiridos da **turma 5** consideram que o DT procurou envolvê-los de forma insistente (a maioria dos itens com média superior a 3,5) na educação/escolaridade dos educandos. Segundo o **DT5**, para além de os EE se envolverem por iniciativa própria na escolaridade dos educando, em casa, e de já estarem sensibilizados para a cultura escolar

(subcategoria 3.1.2), o próprio os envolvia através de e-mails e recados na caderneta, sendo esta uma forma o DT saber que havia controlo em casa (subcategoria 3.1.3).

Os EE da **turma 6** que responderam ao questionário, consideraram frequente a atuação do DT junto deles para que se envolvessem na educação/escolaridade dos educandos. (média de 3,1 a 3,6). O **DT6** revelou que ao ter noção de que alguns “*pais eram capazes de exercer essa pressão*” sobre os educandos durante o estudo ou resolução de TPC, tentou apoiá-los, aos EE que não o faziam, entrava em contacto com eles de forma a tentar responsabilizá-los e a que se envolvessem um pouco mais, em casa, na escolaridade dos educandos (subcategoria 3.1.3). Relativamente à sensibilização para a cultura escolar (subcategoria 3.1.2) o DT informou que “a escola não é vista como uma saída para os filhos, é mais uma obrigação”.

Quadro 22 – Como os EE veem os DT no envolvimento dos mesmos no acompanhamento, da escolaridade dos educandos, a partir da escola

Turma		Estabelecer a ligação entre os professores do Conselho de Turma e os EE	Marcar várias reuniões por período para os EE	Marcar reuniões em horário laboral	Receber os EE e reuniões gerais ou coletivas	Receber os EE individualmente	Convocar os pais à escola sem ser para entrega de avaliações	Encorajar os EE a participarem nas atividades realizadas pela escola	Desenvolver ações que facilitem a integração dos pais em atividades na escola
1	Média	<u>3.1</u>	<u>3.6</u>	<u>3.4</u>	<u>3.2</u>	<u>3.7</u>	<u>2.9</u>	<u>3.5</u>	<u>3.0</u>
2	Média	<u>3.1</u>	<u>3.2</u>	<u>3.4</u>	<u>3.3</u>	<u>3.6</u>	<u>3.6</u>	<u>3.6</u>	<u>3.2</u>
3	Média	<u>3.3</u>	<u>3.0</u>	<u>3.1</u>	<u>2.9</u>	<u>3.1</u>	<u>2.9</u>	<u>2.9</u>	<u>2.7</u>
4	Média	<u>3.4</u>	<u>2.9</u>	<u>2.6</u>	<u>3.1</u>	<u>4.0</u>	<u>2.5</u>	<u>3.8</u>	<u>2.8</u>
5	Média	<u>3.6</u>	<u>3.3</u>	<u>3.3</u>	<u>3.2</u>	<u>3.8</u>	<u>3.2</u>	<u>3.5</u>	<u>3.1</u>
6	Média	<u>3.3</u>	<u>3.4</u>	<u>3.6</u>	<u>2.9</u>	<u>3.1</u>	<u>3.2</u>	<u>3.1</u>	<u>3.1</u>
Média total		<u>3.3</u>	<u>3.2</u>	<u>3.2</u>	<u>3.1</u>	<u>3.5</u>	<u>3.1</u>	<u>3.3</u>	<u>3.0</u>

De acordo com a média total de todos os itens do quadro 22, verificámos que, os EE consideraram que os DT punham frequentemente em prática atividades e estratégias que os envolvesse na escolaridade dos educandos, a partir da escola (de 3,0 a 3,5).

Sistematizando a informação turma a turma temos que, para os EE inquiridos da **turma 1**, as convocatórias mais frequentes por parte DT eram apenas para a entrega das avaliações, visto o item relacionado com reuniões que não de avaliação ter tido uma média

relativamente baixa (2,9). A ligação EE/ profs. e o desenvolvimento de ações integradoras dos EE nas atividades da escola foram considerados as menos frequentes (médias inferiores a 3,1) nas práticas do DT nesta componente. No que se refere ao atendimento/reuniões individuais, os referidos EE consideraram que estes eram frequentes (3,7). Em relação à participação das atividades da escola o **DT1** apenas enviou os convites para as festas de final de período (subcategoria 3.2.3). No que se refere às reuniões com os EE, à exceção da recepção no início do ano letivo todas as reuniões foram “individuais porque eu gosto de falar individualmente especificamente com cada EE, com calma e também que é uma questão de privacidade” (subcategoria 3.2.1).

Os EE da **turma 2** (inquiridos) consideraram que o DT estava frequentemente disponível para receber os EE sem ser apenas na entrega das avaliações (3,6). Também a ligação professores/EE, o desenvolvimento de ações para integrar os EE nas atividades na escola e a marcação de várias reuniões por período realizaram-se com frequência, na opinião destes EE (médias de 3,1 a 3,6). Para o **DT2** as reuniões com os EE foram individuais, tendo em conta que poderiam ser tratados assuntos com “informações mais melindrosas e os outros EE não tinham nada a ver com isso” (subcategoria 3.2.1). Este DT revelou ainda que “compreendendo que os pais poderiam não estar disponíveis nesses 45 minutos e que a vida fora da escola não é regida por toques e por blocos de 45 minutos, disponibilizei-me completamente à 3ª feira a partir das 10h30 até às 14h incluindo a minha hora de almoço, podiam aparecer, podiam telefonar, estavam à vontade” (subcategoria 3.2.2).

À vista dos EE inquiridos da **turma 3**, a postura do DT foi pouco relevante no que se refere a ações que os envolvessem na educação dos educandos a partir da escola, verificando-se algumas vezes (média inferior a 3,0). De acordo com o **DT3**, as reuniões de entrega de avaliação foram coletivas, no entanto, os EE que quisessem falar com o DT pessoalmente poderiam fazê-lo no fim das reuniões (subcategoria 3.2.1). Foram ainda realizadas reuniões individuais em situações específicas. Para a participação/comparência dos EE nas atividades da escola, informou que apenas enviava os convites (subcategoria 3.2.3).

Quanto à **turma 4**, no que se refere às reuniões individuais, todos os EE inquiridos concordaram que o DT desempenhou o seu papel de forma frequente, procedendo ao encorajamento para participarem em atividades na escola e à ligação profs./EE (médias de 3,1 a 4,0). Contudo, no que se refere a reuniões, que não de entrega de avaliação, a ação do DT foi considerada pouco regular (médias inferiores a 3,0). De acordo com o **DT4**, as reuniões foram individuais “porque os EE não se sentiam muito à vontade para perguntar nem para

falar sobre os alunos” à frente dos outros EE. (subcategoria 3.2.1). Para a participação/comparência dos EE nas atividades da escola os EE *“eram sempre convidados, alguns vinham”* (subcategoria 3.2.3).

Os EE da **turma 5**, que responderam ao questionário, consideraram que o DT agiu frequentemente para que estes acompanhassem a educação dos educandos também a partir da escola (médias entre 3,1 e 3,8) De acordo com o **DT5**, as reuniões foram individuais, quer de entrega de avaliações, quer de outro tipo de assuntos (subcategoria 3.2.1). Para que todos os EE pudessem ser atendidos, o DT informou que *“o que ficou combinado foi que a uma outra hora que os pais pudessem vir, desde que eu esteja na escola e não interrompa a atividade letiva estou sempre disponível”* (subcategoria 3.2.2). Segundo este DT, os EE foram por ele encorajados a participar nas atividades de encerramento do ano letivo (subcategoria 3.2.3).

Para os EE inquiridos da **turma 6**, o DT destacou-se na frequência de marcação de reuniões em horário laboral (3,6), tendo sido um pouco menos dinâmico relativamente ao envolvimento dos pais na educação dos educandos na escola (médias de 3,1 a 3,4). O **DT6** informou que *“logo na 1ª reunião que tive com eles eu vi que era gente muito conflituosa (...) vi logo que começavam a dispersar muito e cada um do seu problema, a individualizar muito, não traziam nada de positivo para a turma”*, passando assim, a realizar reuniões individuais (subcategoria 3.2.1). Relativamente à disponibilidade e flexibilidade de horário de atendimento o DT referiu que marcou várias reuniões fora do horário de trabalho com os EE e estes *“combinavam comigo e não apareciam no horário de atendimento e depois “ai professor eu vou passar aí na vila, será que dava?” e pronto, o meu horário era flexível”* (subcategoria 3.2.2).

Quadro 23 – Como os EE veem os DT na transmissão de informação

Turma		Manter contacto com os EE informando-os sobre o processo educativo dos filho/educandos	Informar os EE sobre o percurso escolar dos alunos	Informar os EE periodicamente sobre a assiduidade	Garantir que os EE são informados dos resultados escolares ao longo de cada período	Garantir que os EE tenham o conhecimento necessário acerca de programas específicos e apoios a aplicar aos alunos
1	<u>Média</u>	<u>3,7</u>	<u>3,4</u>	<u>3,6</u>	<u>3,7</u>	<u>3,7</u>
2	<u>Média</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,7</u>	<u>3,8</u>	<u>3,3</u>
3	<u>Média</u>	<u>3,4</u>	<u>3,3</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,2</u>
4	<u>Média</u>	<u>3,8</u>	<u>3,8</u>	<u>3,5</u>	<u>4,0</u>	<u>3,6</u>
5	<u>Média</u>	<u>3,6</u>	<u>3,9</u>	<u>3,6</u>	<u>3,8</u>	<u>3,6</u>
6	<u>Média</u>	<u>3,5</u>	<u>3,4</u>	<u>3,4</u>	<u>3,7</u>	<u>3,3</u>
<u>Média total</u>		<u>3,5</u>	<u>3,5</u>	<u>3,5</u>	<u>3,7</u>	<u>3,4</u>

Analisando o quadro 23 observa-se que, os EE inquiridos consideraram, de uma forma geral, que os DT os contactavam e informavam frequentemente sobre o desempenho e a escolaridade dos educandos (de 3,5 a 3,7).

Verificando cada turma, temos que, para os EE inquiridos da **turma 1**, o DT manteve com eles um contacto regular sobre o percurso escolar dos educandos, tendo ainda, transmitido frequentemente as informações necessárias acerca de apoio específico aos alunos (médias superiores a 3,3). O **DT1**, informou que só sentiu necessidade de comunicar aos EE, para além da informação sobre avaliação, alguma falta de assiduidade (subcategoria 3.3.3) e “*faltas de material, de TPC de material que não estava a vir*” (subcategoria 3.3.5).

De acordo com os EE inquiridos da **turma 2**, o DT manteve contacto, regular com os EE informando-os periodicamente sobre assiduidade, e resultados escolares, assim como, sobre apoio específico aos alunos. (média de 3,3 a 3,8). Segundo o **DT2**, este, manteve os EE ao corrente da assiduidade “*está tudo na caderneta, assiduidade, comportamento*” datas de entregas de avaliações e informações relacionadas com a escola (categoria 3.3).

Os EE inquiridos da **turma 3**, consideraram que o DT assegurou de forma regular que, ao longo do ano letivo, estivessem informados sobre os vários aspetos, a nível escolar, dos educandos. (médias de 3,1 a 3,4). Ao longo do ano letivo o **DT3** fez variadíssimos contactos para manter os EE informados sobre os educandos (categoria 3.6).. Alguns contactos foram ainda informais. Muitos contactos foram telefónicos, porém a maioria das informações era transmitida através da caderneta do aluno

O DT, segundo os EE inquiridos, da **turma 4**, ao longo do ano letivo foi comunicando de forma regular informando-os acerca dos educandos e respetivo desempenho escolar (médias de 3,5 a 4). De acordo com a informação que transmitiu o **DT4**, este contactou os EE poucas vezes, telefonicamente e/ou por caderneta, visto não haver necessidade para tal (categoria 3.6).

Para os EE da **turma 5**, que responderam ao inquérito por questionário, o DT manteve contacto frequente com eles transmitindo-lhes a informação necessária acerca do desempenho escolar dos educandos (médias de 3,6 a 3,9). O **DT5** informou que, contactava semanalmente com os EE, na maioria das vezes por e-mail ou por telefone. Também quando o EE não podia comparecer na escola recebia a devida informação por e-mail (categoria 3.6).

No que se refere à **turma 6**, os EE inquiridos consideraram que o DT os manteve informados com frequência ao longo do ano letivo sobre os educandos e o seu desempenho escolar (médias de 3,3 a 3,7). Este DT (**DT6**) referiu que ligava para os EE sempre que se verificavam ocorrências (categoria 3.6).

Quadro 24 – Como os EE veem os DT no apoio e orientação dos alunos

Turma		Efetuar a orientação escolar dos alunos de acordo com as aptidões e necessidades de cada um	Ajudar os alunos a ter sucesso dando-lhes apoio e esclarecendo-lhes as dúvidas	Resolver problemas pessoais dos alunos (alimentação, vestuário, higiene, ...)
1	<u>Média</u>	<u>3,6</u>	<u>3,8</u>	<u>3,7</u>
2	<u>Média</u>	<u>3,3</u>	<u>3,6</u>	<u>3,6</u>
3	<u>Média</u>	<u>3,1</u>	<u>3,5</u>	<u>3,0</u>
4	<u>Média</u>	<u>3,7</u>	<u>3,5</u>	<u>2,9</u>
5	<u>Média</u>	<u>3,3</u>	<u>4,0</u>	<u>3,3</u>
6	<u>Média</u>	<u>3,4</u>	<u>3,7</u>	<u>3,5</u>
<u>Média total</u>		<u>3,4</u>	<u>3,7</u>	<u>3,3</u>

De acordo com as médias totais dos itens do quadro 24, verifica-se que para os EE, que responderam ao inquérito por questionário, os DT apoiaram e orientaram muitas vezes os alunos (de 3,3 a 3,7).

Vendo turma a turma temos que, segundo os EE da **turma 1**, o DT prestou regularmente apoio, orientação escolar e resolveu problemas pessoais dos alunos (médias de 3,6 a 3,8). O **DT1** informou que tentou evitar conflitos e os problemas que surgiram quer na escola quer fora dela foram rapidamente resolvidos (subcategoria 3.4.2). O mesmo, considera que teve uma boa relação com os alunos da direção de turma.

No que se refere à **turma 2**, os EE revelaram que o DT prestou frequentemente apoio e orientação, resolvendo problemas pessoais de alunos (médias de 3,3 e 3,6). Para o **DT2**, o apoio aos alunos é uma tarefa com grande importância. Para além de esclarecer dúvidas relativamente à escola e/ou fora dela, esteve sempre preocupado com a alimentação dos alunos, principalmente o pequeno almoço, tendo mesmo chegado a comprar o pequeno almoço em alguns casos (subcategoria 3.4.2).

De acordo com os EE da **turma 3**, o DT apoiou às vezes aos alunos ajudando-os a ter sucesso, resolveu problemas pessoais e orientou alguns alunos de acordo com as suas necessidades (médias de 3,0; 3,1 e 3,5). O **DT3** comunicou que fez todos os possíveis para orientar e ajudar os alunos. Por vezes essa orientação era dada nas aulas da própria disciplina, prevalecendo o incentivo ao estudo e o apelo ao métodos de estudo (subcategoria 3.4.1).

Para os EE da **turma 4**, no que se refere ao apoio e orientação dos alunos o DT atuou de forma ativa (3,5 e 3,7). Relativamente à resolução de problemas pessoais, foi considerada menos regular (2,9). O **DT4** informou que orientou os alunos de acordo com as diferentes necessidades. Sempre se mostrou disponível, tendo apoiado diversas vezes os alunos e ajudado na resolução de problemas que foram surgindo (subcategorias 3.4.1 e 3.4.2).

Os EE da **turma 5** consideraram que o DT apoiou frequentemente os alunos ajudando-os a ter sucesso. De acordo com os mesmos, o DT também foi dinâmico na orientação dos alunos e na resolução de problemas pessoais (médias de 3,3 e 4,0). O **DT5** relatou que controlava os alunos da turma de forma a estar sempre a par de eventuais situações problemáticas. Aquando da caracterização da turma, o DT foi-se apercebendo de certas situações familiares que careciam de ajuda, partindo para a ação logo no início do ano letivo (subcategorias 3.4.1 e 3.4.2).

Para os EE da **turma 6**, o DT orientou e apoiou frequentemente alunos, tendo ainda resolvido problemas pessoais (médias de 3,4 a 3,7). O **DT6** informou que teve poucos casos

que necessitassem de apoio, mas contribuiu para a resolução de problemas relacionados com a escola ou com a família. (subcategoria 3.4.2).

3.3.1.2 Síntese

De uma forma geral, a maioria dos EE, que responderam ao inquérito por questionário, considerou que o DT atuou frequentemente no envolvimento dos mesmos na escolaridade dos educandos, tanto ao nível da transmissão de informação, como do apoio aos alunos. Os DT entrevistados, também consideraram que atuaram de forma consistente nas referidas componentes.

Na **turma 1**, os EE consideraram que o DT procurou agir de forma regular tentando que eles se envolvessem na escolaridade dos educandos, mantendo-os também informados e marcando reuniões individuais prestando apoio regular aos alunos. O que vai ao encontro da visão do próprio DT (inscrita na entrevista) acerca do seu desempenho neste sentido, sensibilizando constantemente os EE principalmente para o controlo do estudo e realização dos TPC, relativamente às reuniões revelou preocupação em que estas fossem individuais de forma a respeitar a privacidade de EE e alunos. No que respeita ao contacto com os EE não sentiu muita necessidade em o ter, para além das avaliações.

Para os EE da **turma 2**, o DT atuou de forma regular no seu envolvimento na escolaridade dos educandos, na transmissão de informação e no apoio e orientação prestados aos alunos. A perspetiva que o DT tem das suas práticas não diverge muito da dos EE, contudo considera que não exerceu pressão para que os EE controlassem o estudo e a realização dos TPC, julgando que cabe a eles essa própria decisão e responsabilização.

Para os EE da **turma 3**, o DT procurou responsabilizá-los muitas vezes pelo controlo do estudo e TPC. No entanto, para estes EE o DT ajudou-os de forma pouco frequente no que se refere ao apoio aos educandos, contudo manteve-os constantemente informados da situação escolar e prestou apoio e orientação aos alunos. Na perspetiva do DT acerca do seu desempenho, este agiu com frequência de forma a envolver os EE na escolaridade dos educandos, controlando as grelhas que os mesmos deveriam controlar e assinar. Ao nível de contactos para além da via formal, também realizou contactos informalmente. No que respeita ao apoio aos alunos o DT considerou fazer todos os possíveis para tal. As reuniões foram na maioria coletivas.

Na **turma 4**, os EE consideraram que o DT agiu algumas vezes de forma a envolvê-los na escolaridade dos educandos. As reuniões marcadas foram na maioria das vezes individuais, a informação foi constantemente transmitida e os alunos receberam frequentemente apoio e orientação por parte do DT. De acordo com a própria visão do DT, apesar de não envolver com frequência os EE na escolaridade dos educandos, por considerar que estes se envolviam por iniciativa própria, os manteve sempre informados, na maioria das vezes através da caderneta. No que se refere aos alunos este DT considerou ter prestado apoio e orientação sempre que necessário.

Os EE da **turma 5**, reconheceram que o DT procurou envolvê-los regularmente em todos os aspetos que se referem ao envolvimento dos mesmos na escolaridade dos educandos, contactou frequentemente com eles e prestou muitas vezes apoio e orientação aos alunos. A visão do DT relativamente às suas práticas, não difere da dos EE. Considera ter sido persistente relativamente aos EE e dado todo o apoio e orientação possíveis aos alunos.

De acordo com os EE da **turma 6**, o DT tentou envolvê-los frequentemente na escolaridade dos educandos, mantendo-os também constantemente informados acerca da situação escolar dos educandos, apoiando ainda, frequentemente os alunos. Para o DT, as suas práticas no que se refere ao envolvimento dos EE foram consistentes. Realizou reuniões individuais de forma a evitar conflitos entre os EE. Resolveu problemas pessoais de alguns alunos, tendo ainda prestado apoio aos discentes sempre que foi necessário.

3.3.1.3 Qualidades e atitudes do Diretor de Turma: Perspetiva dos Encarregados de Educação e dos Diretores de Turma.

Uma forma de complementar as formas de atuação de cada DT, os EE responderam, no inquérito, a questões sobre as qualidades e atitudes do respetivo DT do educando, as quais agrupámos em qualidades (quadros 25 e 26) e atitudes (quadro 27 e 28). Os EE para responder às questões e expressar o seu acordo ou desacordo tiveram que selecionar o nível que melhor correspondia à situação em que 1 – significava desacordo total e 5 – significava acordo total.

Uma vez mais, colocámos par a par as respostas dadas pelos EE ao inquérito e pelos DT (Anexo VI), enumerando as respetivas subcategorias, sendo elas: **4.1.1** Capacidade de comunicação; **4.1.2** Responsabilidade; **4.1.3** Exigência; **4.1.4** Autoridade; **4.1.5** Sensibilidade; **4.1.6** Competência; **4.1.7** Disponibilidade; **4.1.8** Sociabilidade; **4.1.9** Humanidade; **4.1.10** Autenticidade; **4.2.1** Flexibilidade; **4.2.2** Compreensão; **4.2.3** Amizade; **4.2.4** Disponibilidade/ Flexibilidade de horário; **4.2.5** Consideração pelas preocupações e problemas das famílias e alunos; **4.2.6** Não diferencia de acordo com a classe social; **4.2.7**; Aceitação da opinião do outro; **4.2.8**; Preocupação com o outro; **4.2.9** Outras.

Neste caso os DT reponderam às perguntas “que qualidades considera ter que permitam desempenhar o cargo” e “que outras qualidades considera importantes?”.

Quadro 25 –Qualidades do DT (1)

TURMA		É um professor "fiscalizador"	Tem capacidade para informar os EE sobre o percurso escolar	Tem a capacidade para comunicar com os EE	Utiliza linguagem acessível	Cativa os Encarregados de Educação	Relaciona-se facilmente com os Encarregados de Educação	Relaciona-se facilmente com os alunos	É competente no desempenho das suas funções	É responsável no desempenho do cargo de DT
1	Média	4,2	4,6	4,2	4,3	4,3	4,6	4,0	4,3	4,4
2	Média	4,3	4,4	4,2	4,3	4,2	4,6	4,8	4,3	4,2
3	Média	4,4	4,6	4,6	4,7	4,1	4,3	4,1	4,6	4,6
4	Média	4,1	4,8	4,8	4,8	4,5	5,0	4,3	5,0	5,0
5	Média	4,2	4,9	4,9	5,0	4,9	4,7	4,9	4,9	5,0
6	Média	4,27	4,6	4,7	4,6	4,6	4,6	4,6	4,6	4,3
Média total		4,3	4,7	4,6	4,6	4,4	4,6	4,4	4,6	4,6

Quadro 26 – Qualidades do DT (2)

TURMA		É exigente	É um professor autoritário	Resolve os assuntos de forma justa	É honesto	Sabe liderar	É autêntico desempenho do cargo	É criativo ao gerir conflitos e problemas	É sensível	É um professor no qual os EE confiam
1	Média	4,2	3,9	4,4	4,4	4,6	4,7	4,6	4,4	4,3
2	Média	4,2	4,1	4,6	4,7	4,4	4,4	4,7	4,2	4,2
3	Média	4,5	3,6	4,2	4,8	4,4	4,7	4,4	4,1	4,5
4	Média	4,4	4,0	4,6	5,0	4,9	4,9	4,6	4,9	4,9
5	Média	4,8	3,7	4,8	4,9	4,9	4,9	4,8	4,6	5,0
6	Média	4,3	3,5	4,5	4,7	4,3	4,6	4,8	4,6	4,8
Média total		4,4	3,8	4,5	4,8	4,6	4,7	4,6	4,4	4,6

Quadro 27 – Atitudes do DT (1)

TURMA		É um professor igual a qualquer outro professor da turma	Preocupa-se com o bem estar dos alunos	Preocupa-se com o bem estar dos EE	Está disponível para atender EE fora do horário	Mostra flexibilidade no horário de atendimento	É amigo dos alunos	É afetuoso para os EE	Aceita a opinião dos EE	sabe negociar	Sabe encontrar soluções
1	Média	<u>2.6</u>	<u>4.6</u>	<u>4.2</u>	<u>4.1</u>	<u>4.1</u>	<u>4.2</u>	<u>4.6</u>	<u>4.5</u>	<u>4.4</u>	<u>4.4</u>
2	Média	<u>4.0</u>	<u>4.6</u>	<u>4.1</u>	<u>4.2</u>	<u>4.1</u>	<u>4.3</u>	<u>4.3</u>	<u>4.4</u>	<u>3.4</u>	<u>4.6</u>
3	Média	<u>3.8</u>	<u>4.5</u>	<u>3.9</u>	<u>4.1</u>	<u>4.5</u>	<u>4.4</u>	<u>4.4</u>	<u>4.2</u>	<u>4.3</u>	<u>4.6</u>
4	Média	<u>3.6</u>	<u>4.6</u>	<u>4.6</u>	<u>4.4</u>	<u>4.5</u>	<u>4.9</u>	<u>4.6</u>	<u>4.8</u>	<u>4.8</u>	<u>4.9</u>
5	Média	<u>2.3</u>	<u>5.0</u>	<u>4.7</u>	<u>4.9</u>	<u>4.9</u>	<u>4.8</u>	<u>5.0</u>	<u>4.8</u>	<u>3.8</u>	<u>4.8</u>
6	Média	<u>3.5</u>	<u>4.8</u>	<u>4.4</u>	<u>4.7</u>	<u>4.6</u>	<u>4.9</u>	<u>4.6</u>	<u>4.6</u>	<u>4.3</u>	<u>4.6</u>
Média total		<u>3.3</u>	<u>4.7</u>	<u>4.3</u>	<u>4.4</u>	<u>4.5</u>	<u>4.6</u>	<u>4.6</u>	<u>4.5</u>	<u>4.2</u>	<u>4.6</u>

Quadro 28 – Atitudes do DT (2)

TURMA		Não diferencia os EE de acordo com a classe social	Tem em consideração as preocupações da família com a criança	Salienta aspectos positivos do aluno, para além dos negativos	É indiferente aos problemas dos alunos	Desempenha o cargo de DT de forma profissional	Deveriam atribuir-lhe prestígio pela atividade profissional	Revela espírito de solidariedade para com os alunos e a família	É realista, não ilude os EE	Respeita os EE independentemente da classe social ou cultural	Incentiva os EE participarem na vida escolar dos educandos
1	Média	<u>4.3</u>	<u>4.2</u>	<u>3.6</u>	<u>2.8</u>	<u>4.2</u>	<u>3.8</u>	<u>4.4</u>	<u>4.4</u>	<u>4.3</u>	<u>4.3</u>
2	Média	<u>4.3</u>	<u>4.3</u>	<u>3.7</u>	<u>3.6</u>	<u>4.4</u>	<u>4.2</u>	<u>4.6</u>	<u>4.3</u>	<u>4.1</u>	<u>4.3</u>
3	Média	<u>4.1</u>	<u>4.3</u>	<u>4.1</u>	<u>3.4</u>	<u>4.8</u>	<u>4.2</u>	<u>4.4</u>	<u>4.4</u>	<u>4.7</u>	<u>4.6</u>
4	Média	<u>4.9</u>	<u>5.0</u>	<u>4.8</u>	<u>2.1</u>	<u>4.6</u>	<u>4.3</u>	<u>4.8</u>	<u>4.9</u>	<u>5.0</u>	<u>4.8</u>
5	Média	<u>5.0</u>	<u>4.9</u>	<u>4.9</u>	<u>2.0</u>	<u>4.8</u>	<u>4.4</u>	<u>4.7</u>	<u>5.0</u>	<u>5.0</u>	<u>4.7</u>
6	Média	<u>4.5</u>	<u>4.4</u>	<u>4.5</u>	<u>2.3</u>	<u>4.3</u>	<u>3.7</u>	<u>4.8</u>	<u>4.6</u>	<u>4.7</u>	<u>4.6</u>
Média total		<u>4.5</u>	<u>4.5</u>	<u>4.3</u>	<u>2.7</u>	<u>4.5</u>	<u>4.1</u>	<u>4.6</u>	<u>4.6</u>	<u>4.7</u>	<u>4.6</u>

Após análise às respostas dos EE nos itens dos quadros anteriores, elaborámos o quadro 29 no qual colocámos as qualidades e atitudes que se destacaram nas respostas (média superior a 4,4). Em relação à visão do próprio DT sintetizámos a informação transmitida pelos mesmos nas entrevistas (Anexo VI).

Quadro 29 – Qualidades/Atitudes do DT – perspetiva dos EE e perspetiva do DT

	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6
EE	Capacidade de comunicação; Sociabilidade; Liderança; Autenticidade; Criatividade; Preocupação com o bem-estar do outro; Amabilidade; Aceitação da opinião do outro.	Sociabilidade; Justiça; Honestidade; Criatividade; Preocupação com o bem-estar do outro; Capacidade de encontrar soluções; Espírito de solidariedade.	Capacidade de comunicação; Competência; Responsabilidade; Exigência; Honestidade; Autenticidade; Transmite confiança aos EE; Preocupação com o bem-estar do outro; Disponibilidade e flexibilidade de horário; Amizade; Capacidade de encontrar soluções; Profissionalismo no desempenho do cargo Respeito pelo outro; Incentiva os EE a participarem na vida escolar dos educandos.	Capacidade de comunicação; Transmite confiança aos EE; Cativa os EE; Sociabilidade; Competência; Responsabilidade; Justiça; Honestidade; Liderança; Autenticidade; Criatividade; Sensibilidade Preocupação com o bem-estar do outro; Disponibilidade e flexibilidade de horário; Amizade; Amabilidade; Aceitação da opinião do outro; Capacidade de negociação; Capacidade de encontrar soluções; Não diferencia de acordo com a classe social; Consideração pelas preocupações e problemas das famílias e alunos; Salienta aspetos positivos; Profissionalismo no desempenho do cargo; Espírito de solidariedade; Realismo; Respeito pelo outro; Incentiva os EE a participarem na vida escolar dos educandos.	Capacidade de comunicação; Cativa os EE; Sociabilidade; Competência; Responsabilidade; Exigência; Justiça; Honestidade; Liderança; Autenticidade; Criatividade; Sensibilidade Transmite confiança aos EE; Preocupação com o bem-estar do outro; Disponibilidade e flexibilidade de horário; Amizade; Amabilidade; Aceitação da opinião do outro; Capacidade de encontrar soluções; Não diferencia de acordo com a classe social; Consideração pelas preocupações e problemas das famílias e alunos; Salienta aspetos positivos; Profissionalismo no desempenho do cargo. Espírito de solidariedade; Realismo. Respeito pelo outro; Incentiva os EE a participarem na vida escolar dos educandos.	Capacidade de comunicação; Cativa os EE; Sociabilidade; Competência; Justiça; Honestidade; Autenticidade; Transmite confiança aos EE; Preocupação com o bem-estar do outro; Disponibilidade e flexibilidade de horário; Amizade; Amabilidade; Aceitação da opinião do outro; Capacidade de encontrar soluções; Não diferencia de acordo com a classe social; Salienta aspetos positivos; Espírito de solidariedade; Realismo; Respeito pelo outro; Incentiva os EE a participarem na vida escolar dos educandos.
DT	Capacidade de comunicação; Competência; Autenticidade Exigência Autoridade Organização; Não diferencia de acordo com a classe social O gosto pelo cargo;	Capacidade de comunicação; Exigência; Competência Disponibilidade para ouvir os EE; Flexibilidade de horário; O DT confessa não insistir com os EE.	Humanidade; Compreensão; Amizade; Flexibilidade de horário; Consideração pelas preocupações e problemas das famílias e alunos; Polivalência de funções.	Capacidade de comunicação; Responsabilidade; Sensibilidade; Competência; Autenticidade; Compreensão Amizade; Flexibilidade de horário;	Sociabilidade; Respeito; Autoridade; Competência; Disponibilidade para ouvir os EE; Autenticidade; Compreensão Flexibilidade de horário; Não diferencia de acordo com a classe social; Aceitação da opinião do outro;	Capacidade de comunicação; Flexibilidade de horário; Preocupação com o outro;

De uma forma global, a capacidade de comunicação (subcategoria 4.1.1) foi a qualidade reconhecida pelos EE em todos os DT, também, pela maioria destes, identificada. Ainda a preocupação com o bem-estar dos outros foi destacada pelos EE de quase todas as turmas, contudo esta atitude não foi mencionada diretamente pela maioria dos DT, estando no entanto, subentendida ao longo da análise de conteúdo das entrevistas, nas diferentes dimensões (subcategoria 4.2.8). Verificámos também que a subcategoria 4.2.4, disponibilidade/flexibilidade de horário, foi mencionada por todos os DT exceto o DT1.

Analisando quadro 29 constatámos que foi aos DT 4 e 5 que os respetivos EE, que responderam ao inquérito por questionário, destacaram um maior número de qualidades e atitudes. O DT 5 é aquele que refere e parece reconhecer mais qualidades em si.

3.3.1.4 Síntese

De acordo com a síntese do ponto 3.3.1.2 e a análise realizada em 3.3.1.3 tentámos traçar um “perfil” do DT. Assim vimos que, a forma de agir do **DT1** era vista como frequente, pelo próprio e pelos EE, no envolvimento dos EE na escolaridade dos educandos, particularmente no controlo do estudo e dos TPC. Para além disso revelou preocupação na individualidade e privacidade de cada um. Para o DT, no contacto com os EE “*é preciso falar com eles assim, falar com eles diretamente, abertamente*” (subcategoria 4.1.1), tem que se que exercer autoridade (subcategoria 4.1.2), “*mantê-los sempre informados*” (subcategoria 4.1.5) e “*às vezes é preciso, temos de fazer as coisas tal e qual elas são*” (subcategoria 4.1.10). Para além disso, este DT considera ter flexibilidade “*temos é que às vezes seguir um caminho com um EE para chegar lá, com outro de outra maneira, temos que os conhecer também, é preciso jogo de cintura às vezes*” (subcategoria 4.2.1), ter o cuidado de não distinguir de acordo com a classe social (subcategoria 4.2.6) e ter gosto em ser DT (subcategoria 4.2.9).

As práticas do **DT2** foram consideradas regulares no envolvimento dos EE na escolaridade dos educandos, à exceção do que se refere ao controlo do estudo e da realização dos TPC, uma vez que considera que são os próprios EE que devem tomar esta iniciativa e assumir a responsabilidade. A preocupação com o outro é uma qualidade que sobressai na caracterização dos EE. Este DT destaca que “tenho a capacidade de conseguir transmitir aos EE” (subcategoria 4.1.1), a competência (subcategoria 4.1.2) e a flexibilidade de horário “*disponibilizei-me completamente à 3ª feira*” (subcategoria 4.2.4). Para este DT considera ser importante ouvir os EE e saber falar com eles, sendo uma das estratégias realizar reuniões individuais de forma a que os EE não se sentissem incomodados.

Quanto ao **DT3**, as suas práticas foram consideradas como regulares na responsabilização dos EE pelo controlo do estudo e TPC, mantendo ainda vários tipos de contacto com eles. Ao nível de contactos para além da via formal, também realizou contactos informalmente. As reuniões foram na maioria coletivas. Este DT é importante a polivalência de funções de forma a desempenhar da melhor forma o cargo, também os EE lhe atribuíram várias qualidades relacionadas com a referida polivalência.

Ao **DT4** foi atribuída, pelos EE, uma grande parte das qualidades que constavam no inquérito por questionário, o que demonstra que este DT se preocupava com os alunos e com a atuação dos EE. O próprio DT considerou ser persistente na verificação das ações dos EE, apesar de não ser necessário estar constantemente a responsabilizá-los e a contactá-los visto já

serem interessados e controlarem de facto a escolaridade dos EE. Realizou sempre reuniões individuais para respeitar a individualidade de cada um.

O **DT5** foi aquele que se destacou de todos os outros pela firmeza com que lidou com os EE (de acordo com o próprio). Foi-lhe atribuída a maioria das qualidades que constavam no inquérito por questionário, as quais ele próprio reconheceu. Este DT apesar de admitir que os EE estavam presentes e se envolviam na escolaridade dos educandos fez questão de frisar que os estimulava e contactava frequentemente com eles de forma a que os esforços de ambas as partes (escola-família) se complementassem. A disponibilidade para ouvir o outro e a autoridade foram das qualidades que mais destacou. As reuniões foram individuais para respeitar cada EE.

No que se refere ao **DT6**, este realizou várias tentativas para envolver os EE, tendo sido, por eles considerado preocupado com o outro. Os EE atribuíram-lhe várias outras qualidades relacionadas, na maioria, com a a relação com o outro, as quais foram reconhecidas pelo próprio. Realizou reuniões individuais para evitar que os EE se envolvessem em conflitos entre eles.

O Professor Diretor de Turma tem, entre outras competências, um papel importante na envolvência dos EE e da família na escolaridade dos alunos (Zinhas, 2006), sendo considerado por vários autores (Sá, 1997; Marques, 2002; Zinhas, 2006; Boavista, 2010), como o elo de ligação fundamental entre a escola e a família.

Sendo cada DT diferente do outro como pessoa, o desempenho do cargo também vai diferir de DT para DT, “o que sobressai é a pessoa e não os anos de serviço ou as habilitações académicas” (Marques, 2002 p. 27)

Tendo em conta os dados analisados tentámos identificar diferentes práticas entre os DT deste estudo.

Desta forma temos:

- DT que sensibilizavam os EE para a importância do acompanhamento e controlo da escolaridade, contactando-os apenas quando necessário (DT1 e DT6).
- DT que sensibilizavam os EE para a importância do acompanhamento e controlo da escolaridade, mantendo contacto com eles de forma a responsabilizá-los (DT3).
- DT que sensibilizavam os EE para a importância do acompanhamento escolaridade, contactando-os apenas quando necessário, deixando para eles a

tomada de iniciativa quanto ao controlo do estudo e dos TPC, entre outros (DT2).

- DT que estavam a par do interesse, controlo e acompanhamento da escolaridade dos educandos manifestados pelos EE e que os apoiavam, contactando-os apenas quando necessário (DT4).
- DT que estavam a par do interesse, controlo e acompanhamento da escolaridade dos educandos manifestados pelos EE e que reforçavam constantemente esse acompanhamento estando ainda frequentemente em contacto com eles (DT5).

3.4 Efeito Parental no envolvimento da escolaridade dos educandos e Papel do Diretor de Turma

Vários investigadores (Sá, 1997; Marques, 2002; Zenhas, 2006; Boavista, 2010), atribuem ao DT uma posição privilegiada na organização escolar, na dinâmica da própria escola e da sociedade. De entre várias competências, efetuar a ligação escola-família e envolver a família na escolaridade dos educandos são consideradas como relevantes (Boavista, 2010; Zenhas, 2006; Sá 1997). Também já vimos que cada DT pode ter a sua própria forma de desempenhar o seu papel principalmente no que se refere à relação com os EE assim, desenvolvemos a análise apresentada ao longo do trabalho no sentido de responder à questão: existe uma relação entre os perfis de envolvimento dos EE e a forma como o DT executa o cargo?

Desta forma, confrontamos, agora, o perfil de envolvimento dos EE de cada turma com o “perfil” do DT, relativamente à maneira como este desempenhou o cargo e se relacionou com as famílias dos alunos, com o objetivo de verificar como se articulam.

Quadro 30 – Perfil de envolvimento dos EE e papel do DT

Turma	Perfil de envolvimento dos EE	Desempenho do DT
1	Encarregados de Educação consideram acompanhar, apoiar e controlar os educandos no que se refere a assuntos escolares, em casa. Estes comparecem às reuniões, nas quais recebem informação sobre o desempenho dos educandos e através das quais é que têm conhecimento de faltas de TPC e dos resultados das fichas de avaliação. Estes EE delegam nos educandos a responsabilidade de controlarem o próprio estudo e a realização dos TPC.	DT que sensibilizava os EE para a importância do acompanhamento e controlo da escolaridade, contactando-os apenas quando necessário.
2	Encarregados de Educação consideram acompanhar, apoiar e controlar os educandos no que se refere a assuntos escolares, em casa. Estes comparecem às reuniões, nas quais recebem informação sobre o desempenho dos educandos e através das quais é que têm conhecimento de faltas de TPC e dos resultados das fichas de avaliação. Estes EE delegam nos educandos a responsabilidade de controlarem o próprio estudo e a realização dos TPC.	DT que sensibilizava os EE para a importância do acompanhamento escolaridade, contactando-os apenas quando necessário, deixando para eles a tomada de iniciativa quanto ao controlo do estudo e dos TPC, entre outros.
3	Encarregados de Educação que consideram acompanhar, em casa, algumas vezes os educandos no que se refere a assuntos escolares. Sendo, no entanto, assíduos às reuniões de entrega de avaliação.	DT que sensibilizava os EE para a importância do acompanhamento e controlo da escolaridade, mantendo contacto com eles de forma a responsabilizá-los.
4	Encarregados de Educação que não apoiam frequentemente os educandos no estudo e realização de TPC e outros trabalhos, mas que contudo, os acompanham e controlam frequentemente no que se refere ao seu desempenho escolar quer em casa, quer a partir da escola.	DT que estava a par do interesse, controlo e acompanhamento da escolaridade dos educandos manifestados pelos EE e que os apoiavam, contactando-os apenas quando necessário.
5	Encarregados de Educação que apoiam, acompanham e controlam frequentemente o desempenho escolar dos educandos, quer em casa, quer a partir da escola.	DT que estava a par do interesse, controlo e acompanhamento da escolaridade dos educandos manifestados pelos EE e que reforçavam constantemente esse acompanhamento estando ainda frequentemente em contacto com eles.
6	Encarregados de Educação consideram acompanhar, apoiar e controlar os educandos no que se refere a assuntos escolares, em casa. Estes comparecem às reuniões, nas quais recebem informação sobre o desempenho dos educandos e através das quais é que têm conhecimento de faltas de TPC e dos resultados das fichas de avaliação. Estes EE delegam nos educandos a responsabilidade de controlarem o próprio estudo e a realização dos TPC.	DT que sensibilizava os EE para a importância do acompanhamento e controlo da escolaridade, contactando-os apenas quando necessário.

Ao analisar quadro 30, pudemos identificar semelhanças e diferenças relativamente à forma de atuar do DT e o perfil de envolvimento dos EE da turma. Assim, verificámos que, de uma forma global, temos turmas nas quais os EE consideraram acompanhar os educandos nos assuntos escolares algumas vezes e DT que os sensibilizaram para esse acompanhamento e envolvimento, nomeadamente as turmas 1,2,3 e 6. As turmas 4 e 5 são as que se destacam por um envolvimento mais frequente (de acordo com os dados dos EE e DT analisados anteriormente), havendo, no entanto, diferenças quanto à atuação dos DT. O DT4 sabe que os EE se envolvem, contudo limita-se a acompanhar esse envolvimento, neste caso falamos em “limita-se” ao compararmos com o DT5 que para além de acompanhar o envolvimento parental, tenta ele próprio envolver ainda mais os EE.

Esta análise remete-nos para Diogo (2002) que indica três tipos diferentes de envolvimento parental que são visíveis de, certa forma, nos perfis por nós identificados, nomeadamente as turmas 1, 2, 3,e 6 apresentam características dos tipos de envolvimento dois e três da autora, enquanto que as turmas 4 e 5 apresentam características do tipo de envolvimento um.

Relativamente à visão que alguns DTs têm dos EE, podemos ver que traduz uma concepção apontada nas *Tipologias de Pais* de Stoer e Cortesão (2005). A perspetiva dos DT 4 e 5 abrange o conceito de “*pai colaborador*”, quanto ao DT6, a perspetiva deste enquadra os respetivos EE na tipologia de “*pai indiferente/pai hostil*”. Contudo, no que se refere aos EE das turmas 1, 2 e 3, não encontramos correspondência direta na tipologia referida, uma vez que não são “*pais colaboradores*” ou “*pais parceiros*”, pois não mantêm uma relação próxima com a escola, porém apesar de terem pouco contacto com a escola, os DT não os viam como indisponíveis, ao invés disso, quando convocados compareciam na escola e a maior parte lia as informações transmitidas na caderneta, o que não os identifica como “*pais indiferentes/pais hostis*”.

Capítulo IV

Conclusão

4. Conclusão

Durante a pesquisa bibliográfica verificámos que os EE têm formas distintas de se envolver na escolaridade dos educandos, por exemplo, Stoer e Cortesão (2005) fazem referência a várias *tipologias de Pais*.

De acordo com os estudos mencionados na fundamentação teórica (Zago 2000; Viana, 1998; Viana, 2000, Lahire, 2008, Portes, 2000) a classe social do núcleo familiar, pode ser também uma condicionante do apoio e acompanhamento por parte das famílias às crianças, no que se refere a assuntos escolares, existindo sentimento de menoridade por parte das famílias, que acabam por se mostrar incapazes de fornecer aos filhos recursos e ajuda que poderiam revelar-se fundamentais na obtenção de melhores resultados escolares.

A análise realizada ao longo do nosso estudo, que se centrou em turmas com alunos pertencentes, maioritariamente às classes populares, permitiu-nos verificar que, mesmo dentro da mesma classe económica existem diferentes perfis de envolvimento parental na escolaridade dos educandos, tal como Lahire (2008) referiu e que podem dever-se também ao capital social e cultural. Neste sentido, após identificarmos alguns desses perfis, reparámos que nas turmas com maior percentagem de EE empregados e/ou com escolaridade até ao 3º ciclo o envolvimento manifestado pelos EE e confirmado pelos respetivos DT era mais frequente, uma vez que os EE acompanhavam e controlavam muito regularmente a escolaridade dos educandos, o que vai ao encontro de Lahire (2008). Contudo não podemos deixar de referir que, de acordo com os dados recolhidos sobre a classe social do núcleo familiar dos inquiridos, a análise revelou que a maioria pertence às classes populares. Desta forma, conseguimos responder a uma das questões de pesquisa “*Será que existem diferentes perfis de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, nas classes populares?*”

Também verificámos que cada DT tem a sua forma de atuar e desempenhar o seu papel, o que vai ao encontro de Zenhas (2006) e Marques (2002). Contudo após, uma comparação e análise dos dados recolhidos, verificámos que não só o DT poderá ter influência na forma como os EE se envolvem na escolaridade dos educandos, como também os próprios EE, de acordo com o seu perfil de envolvimento, podem influenciar, por seu lado, a atuação do DT.

Tendo em conta os dados, verificámos que a grande maioria dos EE analisados se envolve na escolaridade dos educandos, contudo apenas alguns é que elevam esse envolvimento ao nível do controlo rigoroso (turmas 4 e 5). Vimos também que o baixo nível

de escolaridade não é um impedimento para os EE e família se envolver, por exemplo, os EE da turma 4 apresentavam, na maioria, uma escolaridade até ao 2º ciclo e perante a impossibilidade de os ajudar com os conteúdos não se coibiram de controlar o estudo, e a realização dos TPC, estando a par de datas de fichas de avaliação, eventuais faltas de realização de TPC, entre outros, e tomando as devidas providências para que os educandos cumprissem com as suas obrigações escolares. Relativamente aos DT todos confirmaram que ao longo do ano letivo tentaram envolver os EE na escolaridade dos educandos. Verificamos que cada um tinha a sua forma de agir, como Marques (2002) referiu, e também tendo em conta os EE, a forma como acompanhavam os educandos.

Quanto à questão principal “*De que modo os pais das classes populares se envolvem na escolaridade dos filhos?*”.

Os pais de classes populares podem envolver-se na escolaridade dos filhos de formas diferentes uns dos outros. Neste estudo identificámos quatro perfis diferentes de envolvimento parental:

- Encarregados de Educação que manifestam acompanhar, apoiar e controlar os educandos no que se refere a assuntos escolares, em casa. Estes comparecem às reuniões, nas quais recebem informação sobre o desempenho dos educandos e através das quais têm conhecimento de faltas de TPC e dos resultados das fichas de avaliação. Na perspectiva dos DT, estes EE delegam nos educandos a responsabilidade de controlarem o próprio estudo e a realização dos TPC.
- Encarregados de Educação que consideram acompanhar, em casa, algumas vezes os educandos, no que se refere a assuntos escolares. Sendo, no entanto, assíduos às reuniões de entrega de avaliação.
- Encarregados de Educação que não apoiam frequentemente os educandos no estudo e realização de TPC e outros trabalhos, mas que contudo, os acompanham e controlam frequentemente no que se refere ao seu desempenho escolar quer em casa, quer a partir da escola.
- Encarregados de Educação que apoiam, acompanham e controlam frequentemente o desempenho escolar dos educandos, quer em casa, quer a partir da escola.

Verificámos também que nas diferentes turmas os DT desenvolviam práticas diferentes, nomeadamente:

- DT que sensibilizavam os EE para a importância do acompanhamento e controlo da escolaridade, contactando-os apenas quando necessário.
- DT que sensibilizavam os EE para a importância do acompanhamento e controlo da escolaridade, mantendo contacto com eles de forma a responsabilizá-los.
- DT que sensibilizavam os EE para a importância do acompanhamento escolaridade, contactando-os apenas quando necessário, deixando para eles a tomada de iniciativa quanto ao controlo do estudo e dos TPC, entre outros.
- DT que estavam a par do interesse, controlo e acompanhamento da escolaridade dos educandos manifestados pelos EE e que os apoiavam, contactando-os apenas quando necessário.
- DT que estavam a par do interesse, controlo e acompanhamento da escolaridade dos educandos manifestados pelos EE e que reforçavam constantemente esse acompanhamento estando ainda frequentemente em contacto com eles.

Analisando os perfis de envolvimento dos EE de cada turma e as práticas que cada DT desenvolvia, concluímos que o envolvimento do Encarregados de Educação pode diferir de acordo com as práticas e com o perfil dos Diretores de Turma, respondendo, assim, a uma outra questão colocada no início deste estudo “*Será que as formas de envolvimento parental estão relacionadas com diferentes formas de exercer o cargo de Diretor de Turma?*”

Após esta análise que permitiu verificar que as práticas do DT podem ser influenciadas pelo envolvimento dos EE e o envolvimento dos EE pode ser influenciado pelas práticas do DT, chegamos à conclusão de que esta possível influência mútua possa resultar de um “efeito turma”, sendo a turma o conjunto de Encarregados de Educação e de Diretores de Turma. Portanto este “efeito turma” pode apresentar uma dinâmica baseada na relação DT – EE, na qual cada parte contribui para a atuação da outra.

4.1 Limitações do estudo

A realização deste estudo decorreu sempre estando eu a lecionar numa escola. O tempo dedicado à atividade profissional, na escola, limitou demasiado, o tempo dirigido a este trabalho. A marcação de entrevistas aos Diretores de Turma foi afetada, não só pelo meu horário profissional, mas pelo deles também. A elaboração do inquérito por questionário também foi prejudicada, assim como a sua aplicação aos Encarregados de Educação, para além disso, não consegui elaborar e realizar entrevistas aos Encarregados de Educação, que seriam uma mais-valia neste trabalho. O que teria permitido cruzar a voz dos DT com a voz pais, que surgiu mais diluída através da abordagem qualitativa.

Uma outra limitação foi o reduzido número de inquéritos devolvidos, que diminuiu consideravelmente a amostra.

4.2 Implicações para futuras investigações

No início deste estudo senti dificuldade em desligar-me do papel de professora e Diretora de Turma em relação aos Encarregados de Educação. Contudo, todo o percurso efetuado durante a investigação permitiu-me olhar para a atuação dos EE de uma forma mais clara e, ao tentar pôr de parte a perspetiva de professora, verifiquei que, contrariamente à noção inicial, estes se envolvem na escolaridade dos educandos. Deste modo, a minha curiosidade pelas conclusões foi “transportada” para um outro nível.

Assim, o trajeto percorrido ao longo deste estudo levou-me a acreditar que, a realização de um estudo no mesmo âmbito, mas com uma amostra consideravelmente maior e que abrangesse um acompanhamento não apenas do 6º ano, mas do 2º ciclo completo, poderia conduzir a resultados mais exatos.

Poderiam, para além dos inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação, realizar-se entrevistas para que a perspetiva destes fosse dita na primeira pessoa e explorada de forma mais aberta.

Um estudo deste género, poderia dar voz aos Encarregados de Educação, e tendo conta a sua opinião, permitir que em conjunto com as escolas se delineassem estratégias para promover um maior envolvimento parental nas classes populares e melhorar a relação escola-família, sempre tendo em vista o sucesso escolar e social dos alunos.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (1994). *A reforma da Administração Escolar. A abordagem política em Análise Organizacional*. Lisboa: IIE.
- Alaiz, V. et al. (2003). *Auto – Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Anderson, G. (1996). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Blau, P.; Scott, W. (1979). *Organizações formais*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Boavista, M. (2010). *Director de turma – perfil e múltiplas valências em análise. Dissertação não publicada*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1983). *Gosto de classe e estilo de vida*. Acedido a 12 de outubro de 2013, disponível em [www.unifra.br/professores/arquivos/8547/89602/gostos%20de%20classe%20e%20estilos%20de%20vida%20\(pierre%20bourdieu\).pdf](http://www.unifra.br/professores/arquivos/8547/89602/gostos%20de%20classe%20e%20estilos%20de%20vida%20(pierre%20bourdieu).pdf)
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1985). *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions du Minuit.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 121–139). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Cheng, Y. (1996). *School Effectiveness and School_based Management: a mechanism for development*. London: Falmer Press.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Crozier, M.; Friedeberg, E. (1977). *L'acteur et le systém*. Paris: Edicions du Seuil.

Curado, A. *et al.* (2003). *Resultados diferentes escolas de qualidade diferente? 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

Davies, D. (2005). Além da parceria: a necessidade de activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América. In S. Stoer & P. Silva (Orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 29–48). Porto: Porto Editora.

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

Diogo, A. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: representações e práticas. In J. Lima (Org.), *Pais e professores um desafio à cooperação* (pp. 251–281). Porto: Asa Editores.

Diogo, A. (2007). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. In P. Silva (Org.), *Escolas famílias e lares: um caleidoscópio de olhares* (pp. 91–114). Porto: Profedições, Lda.

Diogo, A. (2008). *Investimento das Famílias na Escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta Editora.

Diogo, A. (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Sociologia da Educação*, 1, 71–96.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima; J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105–159). Porto: Coleção Panorama.

Eztioni, A. (1967). *Modern organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.

Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. United States of America: Westview Press.

Epstein, J. (1986). Parents' Reactions to Teachers Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277–294.

Epstein, J.; Lee, S. (1995). National Patterns of School and Family Connections in the Middle Grades. In B. Ryan et al. (Eds.), *The Family-School Connection: theory, research and practice* (pp. 108–154). Thousand Oaks: Sage Publications.

Foddy, W. (2002). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Gonçalves, E. (2010). *Envolvimento Parental nos Trajectos Escolares dos Filhos nas Escolas Segmentadas: a influência sobre os resultados escolares dos alunos*. Dissertação não publicada. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Lahire, B. (2008). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In Lima, J. & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127–159). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A escolar como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. Lima (Org.), *Pais e professores um desafio à cooperação* (pp. 25–95). Porto: Edições Asa.
- Lourenço, L. (2008). *Envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola: Conceções Práticas*. Dissertação não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Machado, F. *et al.* (2003). Classes Sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciência Sociais*. 66, 45-80.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2007). Prefácio. In P. Silva (Org.), *Escolas famílias e lares: um caleidoscópio de olhares* (pp. 9–13). Porto: Profedições, Lda.
- Martins, J. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Director de Turma*. Dissertação não publicada. Universidade Aberta, Lisboa.
- Marzano, R. (2003). *Whats Works in Schools: Translatin research into action*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maytnz, R. (1985). *Sociologia de la Administración Pública*. Madrid: Alianza Editorial.

Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents e devenirs scolaires des enfants. In M. Kherroubi (Org.), *Des parents dans l'école* (pp. 37–87). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 15–43). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Acime Editor:

Pereira, A. (2005). *Sucesso Escolar de Alunos dos Meios Populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação não publicada. Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pol, M. *et al.* (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63–79.

Portes, E. (1993). *Trajelórias e Estratégias Escolares do Universitário das Camadas Populares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Portes, E. (2000). O trabalho escolar das famílias populares. In M. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.). *Família e escola: Trajelórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 63–80). Petrópolis: Vozes.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rocha, C. (2005). Relação escola-família: da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. In S. Stoer & P. Silva (Orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 138–143). Porto: Porto Editora.

Rocha, H. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Dissertação não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Instituto de Inovação Educacional.

Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

Um a cont

Salomon, M. (2001). *Alguns mecanismos de produção de percursos escolares acidentados nos meios sociais favorecidos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Sanders, M.; Epstein, J. (1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice*. Acedido a 23 de outubro de 2013, disponível em www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf.

Santos, S. (2004). *Serviço Social e seu significado nos Serviços de Psicologia e Orientação do Ministério da Educação*. Acedido a 25 de outubro de 2013, disponível em <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/166/3/tese%2520S%25C3%25B3nia.pdf>

Seabra, T. (2007). Relação das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de origem cabo-verdiana, de origem indiana e autóctones. In P. Silva (Org.), *Escolas famílias e lares: um caleidoscópio de olhares* (pp. 139–152). Porto: Profedições, Lda.

Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. Lima (Org.), *Pais e professores um desafio à cooperação* (pp. 97–132). Porto: Asa Editores.

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

Silva, P. (2007). O contributo da escola para a actividade parental numa perspetiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola/família/comunidade* (pp. 115–140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pág. 443–464. Acedido a 18 de outubro de 2013. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>

Silva, P. & Stoer, S. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. In S. Stoer & P. Silva (Orgs), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 13–28). Porto: Porto Editora.

Sousa, M. (2007). O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: um estudo etnomológico sobre projectos de participação parental, numa escola básica 2/3, situada em meio operário. In P. Silva (Org.), *Escolas famílias e lares: um caleidoscópio de olhares* (pp. 179–200). Porto: Profedições, Lda.

Sousa, M.; Sarmiento, T. (2010). *Escola-Família-Comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. Acedido a 18 de dezembro de 2013. Disponível em:

http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17_18/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf.

Srour, R. (1998). *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Stanley, J. & Wyness, G. (2005). Vivendo com a participação dos pais: estudo de caso de duas escolas “abertas”. In S. Stoer & P. Silva (Orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 51–74). Porto: Porto Editora.

Stoer, S.; Cortesão, L. (2005). A reconstrução das relações escola-família: concepções portuguesas de pai responsável. In S. Stoer & P. Silva (Orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 75–88). Porto: Porto Editora.

Stoer, S. & Silva, P (Orgs.) (2005). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Symeou, L. (2005). *Past and present in the notion of school-family collaboration*. *Aula Abierta*, 85, 165-184.

Terrail, J. (1997). La sociologie des interactions famille-école. *Société Contemporaines*, (25).

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Viana, M. (1998) *Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares: algumas condições de possibilidade*. Tese de doutoramento. Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Viana, M. (2000). “Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade”, In M. Nogueira, G. Romanelli, & N. Zago (Orgs.), *Família e Escola – Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares* (pp. 47–60). Petrópolis, Editora Vozes.

Viana, M. (2006). *Formas específicas de presença das famílias de camadas populares na escolarização dos filhos: casos de longevidade escolar*. Belo Horizonte: Relatório de Pesquisa, FaE/UFMG.

Zago, N. (2000). Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar. In M. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.). *Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.17–43) Petrópolis: Vozes.

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

Legislação consultada:

Decreto nº 48573, de 9 de setembro de 1968

Portaria nº 970/80 de 12 de novembro

Portaria 921/92 de 23 de setembro de 1992

Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A de 13 de abril

Anexos

Anexo I – Inquérito por questionário distribuído pelos EE

UNIVERSIDADE DOS AÇORES – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO*

Este questionário insere-se no desenvolvimento de uma investigação para a elaboração de uma dissertação de mestrado, na Universidade dos Açores, sobre o envolvimento dos pais/Encarregados de Educação (EEs) na escolaridade dos filhos e o papel do Diretor de Turma (DT). Neste âmbito, está prevista a aplicação de questionários a encarregados de educação de alunos que se encontram atualmente a frequentar o 6º ano de escolaridade. Nesse sentido, venho solicitar a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário.

Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que expressam a sua opinião, sendo importante que responda a todas.

Todos os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais, sendo utilizados exclusivamente com o propósito desta investigação.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada.

I – Envolvimento dos Encarregados de Educação (EEs) na escolaridade dos filhos!

1. Quem acompanha o seu filho/educando no estudo em casa?

Mãe! ___!!! Pai! ___!!! Irmãos! ___!!! Avós ___!!! Outros ___!!! Quem?! _____!

2. No acompanhamento da vida escolar do seu educando por si e/ou por outros costumam:

Para cada uma das questões faça um círculo no valor que melhor corresponde à sua situação, de acordo com a escala apresentada!

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
Conversar com a criança sobre o que se passa na escola?	1	2	3	4	5
Tentar orientar a criança a planear e organizar o seu tempo de estudo?	1	2	3	4	5
Estar informado das lacerções, datas, fichas e outros momentos de avaliação (aulas práticas, trabalhos de pesquisa, ...)?	1	2	3	4	5
Assinar as fichas de avaliação?	1	2	3	4	5
Controlar as notas das fichas de avaliação e outros momentos de avaliação?	1	2	3	4	5
Refletir com a criança sobre as notas das fichas de avaliação e outros momentos de avaliação?	1	2	3	4	5
Questionar a criança sobre as fichas de avaliação que realizou?	1	2	3	4	5
Controlar a caderneta do aluno?	1	2	3	4	5
Encorajar a criança a estudar em casa?	1	2	3	4	5
Encorajar a criança a procurar, em casa, por iniciativa própria, informação necessária ao estudo nos manuais, cadernos diários, Internet, ...?	1	2	3	4	5
Controlar o estudo da criança para verificar se realmente está a estudar?	1	2	3	4	5
Questionar a criança sobre os conteúdos que estudou?	1	2	3	4	5
Controlar o tempo de estudo da criança?	1	2	3	4	5
Deixar que seja a criança a controlar o próprio tempo de estudo?	1	2	3	4	5
Esclarecer as dúvidas da criança?	1	2	3	4	5
Procurar com a criança, nos manuais, cadernos diários, Internet, ..., informação que permita tirar as dúvidas?	1	2	3	4	5
Pedir à família que apoie a criança no estudo?	1	2	3	4	5
Dizer à criança que as dúvidas são para ser tiradas apenas com os professores?	1	2	3	4	5
Procurar saber quais os ITPC marcados nesse dia?	1	2	3	4	5
Observar a criança enquanto resolve o ITPC, para verificar se está realmente a resolvê-lo?	1	2	3	4	5
Resolver o ITPC, na vez da criança?	1	2	3	4	5

Ajudar a criança a resolver o ITPC, levando-a a encontrar as respostas por si própria?!	1 2 3 4 5
Deixar que a criança resolva sozinha o ITPC, certificando-se apenas no final que os exercícios foram todos resolvidos?!	1 2 3 4 5
Deixar que a criança resolva sozinha o ITPC e não confirmar que está tudo resolvido?!	1 2 3 4 5
Estar atento a eventuais recados/informação vindos da escola sobre o não cumprimento dos ITPC pela criança?!	1 2 3 4 5
Repreender a criança quando esta apresenta faltas de resolução do ITPC?!	1 2 3 4 5
Sentir dificuldade em ajudar a criança na resolução do ITPC?!	1 2 3 4 5
Estar em casa quando a criança estuda ou resolve o ITPC?!	1 2 3 4 5
Ajudar a criança na realização de trabalhos de pesquisa (individuais ou de grupo)?!	1 2 3 4 5
Procurar trabalhos já realizados na internet para que a criança os copie?!	1 2 3 4 5
Fazer os trabalhos de pesquisa pela criança?!	1 2 3 4 5
Incentivar a criança a realizar os trabalhos de pesquisa com base em informação recolhida em livros, internet, enciclopédias?!	1 2 3 4 5
Ir às bibliotecas, museus, exposições, ... com a criança?!	1 2 3 4 5
Incentivar a criança a ler?!	1 2 3 4 5
Elogiar a criança quando obtém boas notas?!	1 2 3 4 5
Repreender ou castigar a criança quando obtém más notas?!	1 2 3 4 5
Incentivar a criança a reforçar o estudo quando tem dificuldades?!	1 2 3 4 5
Pedir ao DT ou à escola para integrar a criança em aulas de apoio educativo?!	1 2 3 4 5
Questionar os professores sobre as melhores formas de ultrapassar as dificuldades da criança?!!!	1 2 3 4 5
Sugerir ao DT estratégias de superação das dificuldades da criança?!	1 2 3 4 5
Sugerir aos professores das diferentes áreas estratégias de superação das dificuldades?!	1 2 3 4 5
Inscrever a criança em aulas particulares (explicações) para superar as dificuldades apresentadas?!	1 2 3 4 5
Pedir à família ou amigos que ajudem a criança a superar as dificuldades?!	1 2 3 4 5
Consultar o regulamento interno da escola?'	1 2 3 4 5
Consultar o Projeto Educativo da Escola?'	1 2 3 4 5
Consultar a página Web da escola?'	1 2 3 4 5
Ir às atividades promovidas pela escola?'	1 2 3 4 5
Contactar o representante dos Encarregados de Educação (EES)?'	1 2 3 4 5
Consultar a legislação relacionada com a educação?'	1 2 3 4 5
Ir às reuniões convocadas pelo DT?'	1 2 3 4 5
Dar opiniões nas reuniões convocadas pelo DT?'	1 2 3 4 5
Contactar o DT por iniciativa própria?'	1 2 3 4 5
Contactar/ enviar informações por iniciativa própria para os professores da turma?'	1 2 3 4 5
Ir às reuniões de entrega de avaliação no final do período?'	1 2 3 4 5
Ir às reuniões de avaliação intercalar, a meio dos períodos?'	1 2 3 4 5
Definir em conjunto com o DT estratégias que permitam promover a aprendizagem da criança?'	1 2 3 4 5
Definir em conjunto com o DT estratégias que permitam resolver problemas da criança?'	1 2 3 4 5

!
!

II – Atuação dos Diretores de Turma (DT)

3. O 'DT' do seu filho/educando é o mesmo do ano passado?!!!! Sim ___! Não ___!

!
!

!

4. De acordo com as características do Diretor de Turma (DT) do seu filho/educando, expresse o seu acordo ou desacordo em cada um dos itens a seguir indicados numa escala de 1 a 5, em que 1 significa Desacordo Total e 5 significa Acordo Total.

	Desacordo total					Acordo total				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É um professor igual a qualquer outro professor da turma.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É um professor "fiscalizador".	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tem capacidade para informar aos Encarregados de Educação sobre o percurso escolar dos educandos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Preocupa-se com o bem-estar dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Preocupa-se com o bem-estar dos Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Está disponível para atender aos Encarregados de Educação fora do horário de atendimento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Mostra flexibilidade no horário de atendimento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tem a capacidade para comunicar com os Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utiliza linguagem acessível.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É um professor no qual os Encarregados de Educação confiam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Respeita os Encarregados de Educação independentemente da classe social ou cultural.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É amigo dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É afetuoso para com os Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Convoca os Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Incentiva os Encarregados de Educação a participarem na vida escolar dos educandos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Relaciona-se facilmente com os Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aceita a opinião dos Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Não diferencia os Encarregados de Educação de acordo com a classe social.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tem em consideração as preocupações da família com a criança.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Salienta aspectos positivos do aluno, para além de negativos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É indiferente aos problemas dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Relaciona-se facilmente com os alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Desempenha o cargo de DT de forma profissional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Deveriam atribuir-lhe o prestígio pela atividade profissional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É competente no desempenho das suas funções.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É responsável no desempenho do cargo de DT.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É exigente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É um professor autoritário.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Resolve os assuntos de forma justa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É honesto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Revela o espírito de solidariedade para com os alunos e família.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É realista, não ilude os Encarregados de Educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sabe liderar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É autêntico ou verdadeiro no desempenho do cargo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É criativo na forma como gere os conflitos e problemas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sabe negociar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
É sensível.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sabe encontrar soluções.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

!
!
!
!
!
!
!
!
!
!

!

5. Relativamente 'ao' Diretor' de' Turma' do' seu' filho/educando' com' que' frequência' é' que' ele' costuma:'

Para cada uma das questões faça um círculo no valor que melhor corresponde à sua situação, de acordo com a escala apresentada.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
	1	2	3	4
Manter contacto com os IEEs informando-os sobre o processo educativo dos filhos/educandos?	1	2	3	4
Estabelecer a ligação entre os professores do Conselho de Turma e os IEEs?	1	2	3	4
Informar os IEEs sobre o percurso escolar dos alunos?	1	2	3	4
Informar os IEEs periodicamente sobre a assiduidade?	1	2	3	4
Solicitar aos IEEs que controlem o tempo de estudo dos filhos?	1	2	3	4
Solicitar aos IEEs que confirmem a realização dos TPC pelos filhos?	1	2	3	4
Solicitar aos IEEs que supervisionem o estudo dos filhos?	1	2	3	4
Solicitar aos IEEs que incentivem os filhos a procurar informação em várias fontes (livros, internet,...)?	1	2	3	4
Solicitar aos IEEs que encorajem os filhos a ler?	1	2	3	4
Convocar os IEEs à escola ajudando-os para a apoio em casa aos filhos?	1	2	3	4
Atuar de forma a que as famílias sejam vistas como parceiras no lju de m as crianças no estudo?	1	2	3	4
Articular estratégias com os IEEs promotoras de aprendizagem para os alunos?	1	2	3	4
Articular estratégias com os IEEs que permitam resolver os problemas dos alunos?	1	2	3	4
Auxiliar os IEEs no apoio aos educandos?	1	2	3	4
Ensinar aos IEEs técnicas e métodos para apoiar em casa os filhos?	1	2	3	4
Garantir que os IEEs são informados dos resultados escolares ao longo de cada período?	1	2	3	4
Marcar várias reuniões por período para os IEEs?	1	2	3	4
Marcar reuniões em horário laboral?	1	2	3	4
Receber os IEEs em reuniões gerais ou coletivas?	1	2	3	4
Receber os IEEs individualmente?	1	2	3	4
Convocar os pais à escola sem ser para entrega de avaliações?	1	2	3	4
Encorajar os IEEs a participarem nas atividades realizadas na escola?	1	2	3	4
Desenvolver ações que facilitem a integração dos pais em atividades na escola?	1	2	3	4
Atuar junto dos IEEs de forma preventiva sensibilizando-os para a importância dos valores da cultura escolar?	1	2	3	4
Efetuar a orientação escolar dos alunos de acordo com as aptidões e necessidades de cada um?	1	2	3	4
Garantir que os IEEs tenham o conhecimento necessário acerca de programas específicos de apoio a aplicar aos alunos?	1	2	3	4
Ajudar os alunos a lidar com o sucesso dando-lhes apoio e esclarecendo-lhes as dúvidas?	1	2	3	4
Resolver problemas pessoais dos alunos (alimentação, vestuário, higiene,...)?	1	2	3	4

!
!
!
!
!
!
!
!
!

III – Caracterização pessoal

Concluindo gostaríamos de fazer algumas perguntas que nos permitirão caracterizar melhor os correspondentes desta pesquisa.
Lembramos que todas as declarações são tratadas de maneira confidencial. Os resultados serão apresentados de forma que não permitirem a identificação individual dos correspondentes.

§

6. Dados do aluno

a) Sexo! _____! ! b) Idade _____! ! ! c) Número de Reprovações! _____!

d) Por quantas pessoas é constituído o agregado familiar?! _____!

e) Por favor, seleccione quais as pessoas com quem o aluno vive:!

Mãe! ____! Pai ____! Irmãos! _____!! Outros! _____!(Quem?) _____!

,

f) Grau de parentesco com o Encarregado de Educação! _____!

,

7. Assinale o grau de escolaridade dos pais (ou das pessoas que os substituem).'

!

Grau de escolaridade'	Mãe'	Pai'
1º Ciclo!	!	!
2º Ciclo (6º ano)!	!	!
3º Ciclo (9º ano)!	!	!
Secundário (12º ano)!	!	!
Bacharelato/Licenciatura!!	!	!
Mestrado/Doutoramento!!	!	!

!

8. Assinale a ocupação atual dos pais (ou das pessoas que os substituem)?'

Situação profissional'	Mãe'	Pai'
Empregado!	!	!
Desempregado!!	!	!
Reformado!	!	!
Outra (qual?)!	!	!

!

9. Profissão dos pais (ou das pessoas que os substituem).'

(no caso de desempregado, reformado ou falecido indique a última profissão).!!

(no caso de ser funcionário público deve referir exactamente o nome da profissão)!

a. Qual a designação ou nome do trabalho ou profissão:'

I. da mãe?!

_____!!

II. do pai?!

_____!

b. Em que negócio ou empresa trabalha:'

I. a mãe?!

_____!

II. o pai?!

_____!!

!

!

!

!

10. Qual a situação na profissão?

!
!

	Mãe'	Pai'
Trabalha por conta de outro?!	!	!
Trabalha por conta própria?!	!	!
Quantos empregados trabalham por sua conta no seu negócio/empresa/exploração (no caso de trabalhar por conta própria)?!	!	!

11. Ainda no que se refere ao seu filho/educando,

c. Por favor, indique as notas do 3º período do ano letivo anterior às disciplinas:!

Português! __! !	Ciências da Natureza! __! !	Educação Física! __!!
Matemática! __! !	Inglês! __! ! ! !	Educação Musical! __!
História! Geografia de Portugal! __!! !	EVT! __!	

d. Por favor, indique as notas do 2º período deste ano letivo às disciplinas:!

Português! __! !	Ciências da Natureza! __! !	Educação Física! __!!
Matemática! __! !	Inglês! __! ! ! !	Educação Musical! __!
História! Geografia de Portugal! __!! !	EVT! __!	

Obrigada pela sua colaboração'

·
·
·

(Cláudia Santos)'

Anexo II – Consentimento informado

Consentimento Informado

Eu, Cláudia Santos, professora do grupo 230 (Matemática e Ciências da Natureza) do 2º Ciclo na EB2,3 de Ginetes, no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade dos Açores, venho, por este meio, pedir a colaboração desta escola no estudo intitulado “Envolvimento Parental dos pais de classes populares na escolaridade dos filhos / papel do diretor de turma” cujo objectivo é verificar se o envolvimento parental revela algum impacto nos resultados escolares dos alunos e se o diretor de turma tem alguma influência nesse envolvimento.

Neste sentido, solicito autorização para realizar entrevistas aos Diretores das Turmas de 6º ano, bem como a distribuição de inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação dos alunos de 6º ano desta escola, durante o mês de junho.

Todos os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais.

Agradeço toda a colaboração e disponibilidade.

(Cláudia Santos)

Anexo III – Guião da entrevista aos DT

Dados Biográficos

Sexo M__ F_____

Idade _____

Situação Profissional _____

Anos de serviço _____

Anos como Diretor de Turma _____

Funções (cargos) desempenhados no presente ano letivo _____

Turma _____

Área disciplinar _____

1. Como é que descreve o envolvimento/apoio na escolaridade realizado pelos EEs da sua direção de turma, ao educando, em casa?

Tópicos a explorar

- Controlo/apoio à criança na resolução dos TPC e na realização de trabalhos de pesquisa;
- Controlo/apoio à criança no estudo e preparação para os momentos de avaliação;
- Verificação da realização dos TPC;
- Auxílio à criança na planificação e organização do tempo de estudo.
- Nível de informação das aprendizagens/competências que a criança necessita para apoiar em casa;
- Controlo da data dos momentos de avaliação;
- Reflexão com a criança sobre as notas dos momentos de avaliação e realização dos trabalhos;
- Incentivo para a criança estudar;
- Inscrever a criança em explicações;
- Atividades lúdicas;
- Diálogo com a criança sobre a escola;
- Salienta algum caso? Em que medida?

2. Como caracteriza a relação estabelecida pelos EEs, com a escola, de forma a acompanharem a escolaridade dos educandos?

Tópicos a explorar

- Os EEs costumavam ir à escola? Para quê?
- Adesão dos EEs às reuniões que convocou;
- As reuniões que marcou com os EEs foram individuais ou coletivas? Porquê?
- O tipo de questões levantadas nessas reuniões;
- Que outros tipos de contacto existiram?
- De quem foi a iniciativa dos contactos? Os EEs contactaram-no voluntariamente? Quais as razões desses contactos?
- Os EEs tinham por hábito pedir-lhe informações? Que tipo de informações?
- Qual a frequência dos contactos estabelecidos (reuniões, telefonemas...)?
- Que informações transmitiu através dos contactos? Informou também acerca dos programas específicos e apoios a aplicar aos alunos?
- Realizou atividades com os EEs? Quais?

3. Como é que descreve a participação em atividades da escola dos EE da sua direção de turma?
Tópicos a explorar!
- Qual o tipo de atividade?!
 - Qual o papel dos pais?!
- !
4. Considerando o seu envolvimento dos EE em casa e na escola tal como o descreveu, a que motivos atribui este tipo de envolvimento?
 !
 !
5. Procurou atuar junto dos EE da sua direção de turma de maneira a promover um maior envolvimento destes na vida escolar dos educandos em casa? De que forma?
Tópicos a explorar!
- Supervisão da realização dos TPC, de trabalhos de pesquisa e do estudo;
 - Controlo da realização dos TPC e das classificações dos momentos de avaliação;
 - Incentivo dos EE à criança na procura de informação em várias fontes;
 - Articulação de estratégias com DT/EE de forma a que os pais possam apoiar a criança em casa;
 - Considera que a sua atuação contribuiu para melhorar o envolvimento dos EE na educação e escolaridade dos educandos, em casa? Em que medida?!
- !
6. Procurou atuar junto dos EE da sua direção de turma de maneira a promover maior envolvimento e colaboração destes com a escola? De que forma?
Tópicos a explorar!
- Que critérios usou para marcar o horário de atendimento aos EE? Houve intervenção dos EE neste processo? Encorajou os EE a participarem nas atividades realizadas pela escola? De que forma?!
 - Desenvolveu ações facilitadoras da integração dos EE em atividades realizadas pela escola? Quais?!
 - Fez alguma sensibilização dos EE no que se refere à cultura escolar? Em que medida?!
 - Considera que a sua atuação contribuiu para melhorar o envolvimento dos EE na educação e escolaridade dos educandos, na escola? Em que medida?!
- !
7. Como considera a relação entre o envolvimento parental dos EE dos alunos da sua direção de turma e o sucesso escolar dos referidos alunos?
 !
8. Como caracteriza a sua atuação com os alunos da sua direção de turma?
Tópicos a explorar!
- Orientação escolar de acordo com as necessidades de cada um;
 - Apoio aos alunos esclarecendo-lhes as dúvidas (não sobre conteúdos);
 - Resolução de problemas pessoais dos alunos (higiene, alimentação,...)!
- !
9. No que se refere à relação Escola/Família, que qualidades considera ter que lhe permitiram permitirão desempenhar o cargo de DT? Que outras qualidades considera importantes para o exercício deste cargo?
 !

Anexo IV – Classe social dos pais

Quadro 31 – Classe social da mãe

Turma * Classe social mãe Crosstabulation

Turma		Classe social mãe					Total
		EE	OI	TI	PTE	SINF	
1	Freq. Abso	6	0	0	0	3	9
	%	66,7%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
2	Freq. Abso	5	2	0	0	2	9
	%	55,6%	22,2%	,0%	,0%	22,2%	100,0%
3	Freq. Abso	10	2	0	0	3	15
	%	66,7%	13,3%	,0%	,0%	20,0%	100,0%
4	Freq. Abso	6	0	0	1	1	8
	%	75,0%	,0%	,0%	12,5%	12,5%	100,0%
5	Freq. Abso	4	1	0	1	5	11
	%	36,4%	9,1%	,0%	9,1%	45,5%	100,0%
6	Freq. Abso	7	0	1	1	2	11
	%	63,6%	,0%	9,1%	9,1%	18,2%	100,0%
Total	Freq. Abso	38	5	1	3	16	63
	%	60,3%	7,9%	1,6%	4,8%	25,4%	100,0%

Quadro 32 – Classe social do pai

Turma * Classe social Pai Crosstabulation

Turma		Classe social Pai						Total	
		EE	OI	AA	AI	TI	PTE		SINF
1	Freq. Abso	4	1	2	0	0	0	2	9
	%	44,4%	11,1%	22,2%	,0%	,0%	,0%	22,2%	100,0%
2	Freq. Abso	0	4	3	0	0	0	2	9
	%	,0%	44,4%	33,3%	,0%	,0%	,0%	22,2%	100,0%
3	Freq. Abso	4	5	3	0	0	0	3	15
	%	26,7%	33,3%	20,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	100,0%
4	Freq. Abso	4	1	1	0	0	0	1	7
	%	57,1%	14,3%	14,3%	,0%	,0%	,0%	14,3%	100,0%
5	Freq. Abso	1	1	2	0	3	1	3	11
	%	9,1%	9,1%	18,2%	,0%	27,3%	9,1%	27,3%	100,0%
6	Freq. Abso	0	1	5	1	0	0	4	11
	%	,0%	9,1%	45,5%	9,1%	,0%	,0%	36,4%	100,0%
Total	Freq. Abso	13	13	16	1	3	1	15	62
	%	21,0%	21,0%	25,8%	1,6%	4,8%	1,6%	24,2%	100,0%

Anexo V – Quadro e matriz para determinar a classe social do núcleo familiar

Quadro 33 – Quadro para determinar a classe social do núcleo familiar

Nº Que st.	Profissã o Mãe		Situação Profissional	Categori a	Profissão Pai		Situação Profissional	Catego ria	Classe Social Núcleo familiar
01	5	Out.	Desemp.	EE	99		Desemp.	SINF	EE
02	5	Out.		EE	5		Desemp.	EE	EE
03	99		Desemp.	SINF	5	Out.		EE	EE
04	99	Out.		SINF	93	Out.		OI	OI
05	91	Out.	Desemp.	EE	92	Out.	Reformado	AA	AEpl
06	99		Desemp.	SINF	5	Out.		EE	EE
07	91	Out.		EE	5	Out.		EE	EE
08	91		Desemp.	EE	92	Out.		AA	AEpl
09	91	Out.		EE	99	Out.	Desemp.	SINF	EE
10	91	Out.	Desemp.	EE	92	Out.	Desemp.	AA	AEpl
11	91		Desemp.	EE	92	Out.		AA	AEpl
12	91		Outros	SINF	99		99	SINF	SINF
13	7	Out.		OI	7	Out.		OI	OI
14	91		Desemp.	EE	92	Out.		AA	AEpl
15	99		99	SINF	99		99	SINF	SINF
16	93	Out.	Desemp.	OI	93	Out.	Desemp.	OI	OI
17	91		Desemp.	EE	92		Desemp.	OI	AEpl
18	91	Out.		EE	7	Out.		OI	AEpl
19	91		99	EE	92	Out.		AA	AEpl
20	91	Out.		EE	93	Out.		OI	AEpl
21	93	Out.		OI	5	Out.		EE	AEpl
22	91	Out.		EE	7	Out.		OI	AEpl
23	5	Out.		EE	93	Out.		OI	AEpl
24	91		Desemp.	EE	93	Out.		OI	AEpl
25	99		Desemp.	SINF	92	Out.		AA	AA
26	91	Out.		EE	99	99	Desemp.	SINF	EE
27	99	Pro.	0 empreg.	SINF	99	Pro.	0 empreg.	SINF	SINF
28	5	Out.		EE	5	Out.		EE	EE
29	91		Desemp.	EE	7	Out.		OI	AEpl
30	93	Out.		OI	5	Out.		EE	AEpl
31	91	Out.		EE	5	Out.		EE	EE
32	5	Out.		EE	92		Desemp.	AA	AEpl
33	99		Desemp.	SINF	99		Desemp.	SINF	SINF
34	91	Out.		EE	99	99		SINF	EE
35	5	Out.		EE	5	Out.		EE	EE
36	2	Pro.	0 empr.	PTE	5	Out.	0 empr.	EE	PTE
37	91		outros	EE	0 militar		Reformado		
38	5	Out.		EE	5	Out.		EE	EE
39	99			SINF	7		Desemp.	OI	OI
40	91		outros	EE	92	Out.		AA	AEpl
41	5	Out.		EE	5	Out.		EE	EE
42	91		Desemp.	EE	92	Out.		AA	AEpl
43	91		outros	SINF	92	Out.		AA	AA
44	99		Desemp.	SINF	9	Pro.	0 empr.	TI	TI
45	7	Out.		OI	99		Desemp.	SINF	OI
46	99		Desemp.	SINF	99		Desemp.	SINF	SINF
47	91		outros	SINF	6	Pro.	3 empr.	TI	TI
48	4	Out.		EE	7	Pro.	5 empr	TI	Tipl
49	5	Out.		EE	7	Out.		OI	AEpl
50	99		Desemp.	SINF	99			SINF	SINF
51	5	Out.		EE	4	Out.		EE	EE
52	2	Out.		PTE	2	Out.		PTE	PTE
53	91		Desemp.	EE	92		Desemp.	AA	AEpl
54	91	Pro.	0 empr	TI	92	Pro.	0 empr.	AI	Tipl
55	91		99	EE	92		99	AA	AEpl
56	91		Desemp.	EE	6	Out.		AA	AEpl
57	2			PTE	99		99	SINF	PTE
58	91		Desemp.	EE	92	Out.		AA	AEpl
59	5	Out.		EE	99		99	SINF	EE
60	91		Desemp.	EE	92	Out.		AA	AEpl
61	91		Desemp.	EE	93	Out.		OI	AEpl
62	99		outros	SINF	99		99	SINF	SINF
63	99		Desemp.	SINF	99		99	SINF	SINF

! Cor Verde ! Empregado!!!! !!Out!! !por!conta!de!outrem!!!!!Pro.! !por!conta!própria!
 !!!!! 99! !Missing! ! ! ! SINF! !sem!informação!

Quadro 34 – Matriz para determinar a classe social do núcleo familiar

EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais **PTE** – Profissionais Técnicos e de Enquadramento
TI – Trabalhadores Independentes **TIpl** – Trabalhadores Independentes Pluriactivos
AI – Agricultores Independentes **AIpl** – Agricultores Independentes Pluriactivos
EE – Empregados Executantes **Oi** – Operários Industriais
AA – Assalariados Agrícolas **AEpl** – Assalariados Executantes Pluriactivos

!
!
!
!
!

		Homem!!						
		EDL/	PTE/	TI/	AI/	EE/	OI/	AA/
Mulher!	EDL/	EDL!	EDL!	EDL!	EDL!	EDL!	EDL!	EDL!
	PTE/	EDL!	PTE!	PTE!	PTE!	PTE!	PTE!	PTE!
	TI/	EDL!	PTE!	TI!	TIpl!	TIpl!	TIpl!	TIpl!
	AI/	EDL!	PTE!	TIpl!	AI!	AIpl!	AIpl!	AIpl!
	EE/	EDL!	PTE!	TIpl!	AIpl!	EE!	AEpl!	AEpl!
	OI/	EDL!	PTE!	TIpl!	AIpl!	AEpl!	OI!	AEpl!
	AA/	EDL!	PTE!	TIpl!	AIpl!	AEpl!	AEpl!	AA!

!
Fonte: Machado et al. (2003)!

!

Anexo VI – Análise de conteúdo

Conceito – Envolvimento parental (Perspetiva dos EE e dos DT)

Quadro 35 – Categoria 1 – em casa

Subcategorias		Unidades de registo	UC
1.1 Acompanhament o/ interação com o educando sobre a escola, em casa	1.1.1 Controlo das datas de fichas de avaliação, entrega de trabalhos...	Aquilo que fizemos no início do ano em cidadania fizemos aquela grelha de marcação dos testes, depois informei os EE, mesmo nas reuniões intercalares e ao longo do ano, para dizer que eles tinham aquela folha, que estava no, estava na sua capa, eles que tirassem uma cópia. Estou a dizer, mas é a regra geral, claro que houve um ou dois que tiram uma fotocópia, que eles próprios disseram, que tiraram uma fotocópia e colocaram numa zona visível em casa na cozinha ou uma coisa assim do género, para eles também irem controlando. Mas regra geral eles não sabiam quando é que os seus educandos tinham testes.	DT1
		Informados estavam, porque houve reuniões para o efeito e houve informações, havia grelhas de informação relativamente (...) às fichas de avaliação, àquilo que os alunos tinham que saber, mas assinavam e tenho a impressão até de que nem liam.	DT3
		Eles controlando também sabiam as datas dos testes? Sim a maior parte dos EE sim.	DT4
		A grande maioria dos pais não acompanha o percurso escolar dos alunos.	DT6
		Menos de metade da turma, estamos a falar de uma turma de 22 alunos, para aí 10 são acompanhados, o resto não.	DT6
	1.1.2 Controlo das notas das fichas de avaliação	Não controlavam.	DT1
		Só nas avaliações e avaliações intercalares (...)Então aí é que eles é que tinham noção e falavam depois com os filhos, só nessa altura. os pais tinham uma escolaridade mais baixa, não os acompanhavam no sentido de estudar com eles, mas eram pessoas muito interessadas (...)controlavam as notas”.	DT4
	1.1.3 Controlo da caderneta do aluno	os miúdos não entregavam as cadernetas, elas não vinham assinadas, os EE não pediam.	DT1
		qualquer EE o seu educando entrava em casa e não era visto mala,(...) que recados é que tem na caderneta.	DT2
		Mais para o 3º período, comecei a ver menos interesse por parte dos pais para assinarem os recados	DT2
	1.1.4 Organização e planificação do tempo	Sim, sim, tive alguns, especialmente aqueles que os filhos já eram repetentes (...)não só da parte dos alunos, mas dos próprios EE também, estiveram mais também. Esses foram os casos, talvez...especialmente uma que aí eu tenho a certeza que esteve mais em cima e controlou mais a filha, neste caso em termos de organização e de estudo mesmo.	DT1
		A organização do estudo e a planificação do estudo, os meus EE não se importavam com isto, afirmando que não tinham capacidade para o fazer.	DT3
à partida deviam ter algum tipo de controlo uma vez que a maioria dos alunos cumpria com a obrigações de casa.		DT4	

	1.1.5 Incentivo para a criança estudar	Sim, Sim. Porque eles EEs tinham consciência, especialmente dos alunos de dupla retenção, que se não passassem este ano ia ser mais complicado, teriam que frequentar talvez um outro programa. E os outros eles tinham e têm essa noção de que eles necessitavam estudar, agora é tal controlo que aí falhava.	DT1
		Incentivavam no sentido de querer apenas que eles melhorassem, mas não os ensinavam, até por que a maior parte da escolaridade deles era a quarta classe.	DT3
		Incentivavam ao estudo? Sim muito.	DT4
		E eles incentivavam a estudar? Sim senhora.	DT5
		Aqui o incentivar para estudar é mais à base da lambada	DT6
	1.1.6 Diálogo com os filhos sobre a escola e reflexão sobre as notas	A escola ficava, na maior parte dos casos, ficava para trás.	DT1
		(reflexão das notas) Ah, havia, mas havia mais era quando vinham cá à escola, por exemplo na altura das avaliações de final de período.	DT1
		A parte escolar começa quando saem de casa e acaba quando entra em casa.	DT2
		Diziam que não. Assinavam, todos os testes estavam assinados, ficavam informados da nota, mas eu perguntava “o que é que a tua mão disse” “para a próxima hás de fazer melhor.	DT3
		Isso significa que também falavam com as crianças sobre a escola? SIM	DT4
Falavam com eles sobre as avaliações que tinham.		DT4	
1.2 Apoio às tarefas escolares	1.2.1 Controlo do TPC e da realização do mesmo	notava-se que depois de eu falar com alguns deles e eles falarem com os seus educandos que alguns comportamentos mudavam, pelo menos durante um determinado período de tempo.	DT4
		E eles refletiam com os miúdos sobre as notas dos testes, falavam com eles sobre a escola? Sim senhora.	DT5
		E quando recebem os testes, será que eles refletiam com os filhos sobre as notas? Não, não. Não são pessoas com essa formação.	DT6
		Nem mesmo para TPC, o controle era pouco.	DT1
		qualquer EE o seu educando entrava em casa e não era visto se fez TPC, se não fez.	DT2
	1.2.2 Ajuda nos TPC	Alguns, alguns sim.	DT3
		Há caso de um aluno hiperativo que, aliás ele só fazia alguma coisa quando os pais chegavam a casa, esse tinha, mesmo não fazia sem o apoio dos pais.	DT3
		interessadas e estavam sempre preocupados se eles faziam os TPC, quais eram os resultados	DT4
		Na turma que eu tive, posso descrever como muito presentes, os pais. Acompanhamento dos TPC.	DT5
		Não a maioria não.	DT6
	1.2.2 Ajuda nos TPC	Eles tentavam Às vezes acompanhar os filhos, os seus educandos, ajudá-los, mas eles próprios não se sentiam capazes pois deparavam-se com as matérias que eles não tinham dado.	DT1
		Relativamente ao apoio nos TPC nunca era dado e os pais diziam que não conseguiram dar apoio nos TPC, muitos deles também não controlavam a realização dos mesmos.	DT3

	1.2.3 Controlar faltas de TPC	Havia muitos professores que estavam sempre a mandar recados na caderneta e havia alguns que não faziam e os EE quando era depois na avaliação intercalar não tinham conhecimento que eles não faziam TPC.	DT1
		Informados estavam, porque havia grelhas de informação relativamente à realização dos trabalhos de casa, (...) mas assinavam e tenho a impressão até de que nem liam.	DT3
	1.2.4 Acompanhamento do estudo	Eu senti que eles talvez quisessem dar mais apoio mas não conseguiram, ou por falta de disponibilidade e sobretudo por falta de capacidade científica	DT1
		O facto de eles não se sentirem à vontade desligam um pouco e não estão lá presentes.	DT1
		É muito a situação de, eles confiam no filho a dizer “eu vou estudar”, “eu vou para o quarto estudar”, mas depois não, não estão lá mesmo fisicamente.	DT1
		Pelo que fui entendendo, havia aquela pergunta “não tens nada que estudar?”, mas não me pareceu que houvesse muita pressão para o fazer	DT2
		Em relação às 3 exceções, realmente vê-se resultados escolares melhores. Num dos casos, mais especificamente, creio que a presença do EE acabou por ajudar, mais numa questão de persistência	DT2
		Essa EE, controlou, estudou com os filhos para os testes, fez os TPC com os filhos. Tinha mesmo bastante tempo do seu dia separado, para estar sentada com os filhos a fazer as tarefas da escola e mais algumas que os professores não tivessem pedido.	DT2
		Relativamente ao estudo também não era dado qualquer tipo de apoio. Só havia três alunos em que os EE apoiavam inclusivamente aquando os momentos de avaliação	DT3
		Controlavam o estudo, controlavam as notas e tomavam as devidas providências de acordo com as classificações que os educandos iam tendo	DT4
		não os acompanhavam no sentido de estudar com eles, mas eram pessoas muito interessadas, controlavam o estudo.	DT4
		Na turma que eu tive, posso descrever como muito presentes, os pais(...) acompanhamento do estudo para as fichas de avaliação.	DT5
A maior parte dos pais não verifica os TPC, não colabora com tarefas que são enviadas para casa, não controla as faltas.	DT6		
1.2.5 Apoio na superação de dúvidas e dificuldades (Apoio em casa, explicações por exemplo)	Não, que eu tenha conhecimento não	DT1	
	só um esteve na explicação durante o 3º período.	DT3	
	Tinha uma aluna que a EE viu que ela estava a baixar as notas a matemática e foi incansável. Veio pedir informação se eu conhecia algum explicador, ela foi incansável até arranjar explicações.	DT4	
Tinha um grupo que tinha, tinham alguma folga financeira, na matemática.	DT5		

Quadro 36 – Categoria 2 – na escola

Subcategorias		Unidades de registo	UC
2.1 Interação com DT e profs.	2.1.1 Reuniões marcadas pelos DT	Sim costumavam, tinha um que costumava vir com alguma frequência.	DT1
		A reunião intercalar alguns, mas a maior parte vinha só por causa das notas.	DT1
		Sim, mesmo nas reuniões intercalares vieram sim portanto e mesmo para receber as notas sim ,sim.	DT1
		De um modo geral os pais só vinham quando convocados e quando convocados vinham.	DT2
		. Sempre vieram buscar as notas todas, todos os pais.	DT2
		Sempre, sempre vieram às reuniões marcadas	DT3
		A maior parte deles vinha à escola só quando convocados, não eram EE de ligar muitas vezes, apesar de serem interessados, mas talvez por imperativos profissionais e neste meio que temos verificado por falta de meio de transporte eles não vinham À escola tantas vezes como seria desejado.	DT4
		Vinham apenas quando convocados e vinham quase todos.	DT4
		A maior parte vinha sempre na entrega dos registos de avaliação, os que não podiam vir eu tinha o contacto por e-mail.	DT5
		Só quando solicitados por mim. Chegaram a assinar, tinham várias opções e na parte em que se comprometiam a ir assinavam e depois não apareciam. Irresponsabilidade.	DT6
	2.1.2 Dar opiniões nas reuniões	Recebiam só mesmo a informação. Sentadinhos a ouvir. Salvo uma exceção, uma EE que tem um familiar professor e então sabia de muitas coisas e ia fazendo esse tipo de perguntas.	DT2
	2.1.3 Informações DT	Alguns casos mais específicos, não tivemos assim muitos problemas disciplinares, mas houve uma situação ou duas e aí eles quiseram saber o que é que tinha acontecido com os seus educandos, mas de resto era para saber qual o desempenho deles e em termos de comportamento, de desempenho, nas disciplinas, mas não assim questões nada... felizmente não tivemos assim casos complicados.	DT1
		Nas reuniões a questão principal deles era o escalão, era a questão económica, porque na nossa escola a partir de certa altura os escalões, por falta de verbas, ficaram congelados e a grande preocupação deles era o escalão,	DT3
		de resto ouviam as informações sobre o aproveitamento.	DT3
		apenas um caso pediu inclusivamente sites de internet para que o menino estudasse, porque ela não o podia ajudar e queria que ele estudasse e portanto apenas um caso se preocupava com questões pedagógicas.	DT3
		(nas reuniões) Era mais sobre os estudos, sobre o comportamento, as aprendizagens e muitos deles falavam um bocadinho sobre a vida pessoal, a vida que tinham em casa.	DT4
		Muito raramente ligavam a pedir informações.	DT4
		Tinham a ver com os exames nacionais e dentro dos exames nacionais o problema era sempre a matemática, que era um caso complicado.	DT5

		Muitas vezes por contingências de trabalho não podiam vir às nossas horas então por e-mail dava-lhes a informação daquilo que era necessário.	DT5
		Eles não pediam informações, porque eles já vinham... alguns até vinham contrariados.	DT6
	2.1.4 Interação com o DT e profs.	Por iniciativa própria? Sim, sim. Este aqui. Neste caso sim.	DT1
		Tive um outro aluno desta turma que veio transferido e teve uma situação mais complicada, aí tive os dois EE vieram cá, portanto dessa parte houve preocupação e o resultado até foi positivo e ele acabou por passar.	DT1
		Portanto pouca iniciativa houve? Sim sim.	DT2
		Sim, alguns vinham por sua própria iniciativa.	DT3
		Voluntariamente por e-mail.	DT5
		E eles ligavam para ti por iniciativa própria? Não	DT6
2.2 Outras formas de acompanhamento	2.2.1 Presença em atividades organizadas pela escola	Não, aqui na escola não vi nenhum em nenhuma festa, nem natal nem final de período.	DT1
		Das atividades que houve aqui na escola, foi aquela atividade de final de ano e não tenho noção de terem participado.	DT2
		Não. Alguns pais vieram apenas na última atividade do ano, mas apenas para assistir.	DT3
		as atividades da escola em que eles participaram, no final do ano na barraquinha da assembleia de alunos que nós dinamizámos com outras turmas da escola nas aulas de cidadania, e participaram trazendo comes e bebes para serem vendidos.	DT4
		No ano passado houve cá umas palestras sobre o ensino a maior parte das pessoas não veio. A festa final de ano foi só para assistir, não tiveram papel ativo.	DT5
		Se participaram foi só no churrasco só como convidados.	DT6

Conceito – Papel do diretor de turma (Perspetiva dos EE e dos DT)

Quadro 37 – Categoria 3 – Prática do DT em relação às família

<p align="center">3.1 Práticas de envolvimento dos EE na educação/ escolaridade dos educandos;</p>	<p align="center">3.1.1 Instrumentos de verificação</p>	em cidadania fizemos aquela grelha de marcação dos testes	DT1
		elaborei, por exemplo horários de estudo para serem cumpridos em casa, portanto, neste caso, temos que ajudar os EE e fazer a papinha para eles.	DT1
		para já a nível da realização dos TPC havia uma grelha com todas as disciplinas onde o aluno registava qual era o TPC que tinha que fazer, quando o tinha que entregar e depois tinha uma parte que o pai tomava conhecimento do TPC	DT3
	<p align="center">3.1.2 Sensibilização para a cultura escolar</p>	Aliás tentei mesmo, fui mais mauzinho e ainda acho que vou conseguir ser mais mauzinho para o próximo ano.	DT1
		Sim e nesse aspeto, mesmo em todas as reuniões que tive tenho sempre a mesma frase de que “isto é o emprego deles”. É positivo para as crianças, para os miúdos, o saber não ocupa lugar e eu acho que enquanto aqui estão na escola têm que fazer o melhor possível.	DT2
		E relativamente à cultura escolar? Sempre.	DT3
		Sim, e por exemplo na 1ª reunião informei de todos os procedimentos da escola.	DT4
		Fizeste alguma sensibilização à cultura escolar? Já estavam	DT5
		A escola não é vista como uma saída para os filhos, é mais uma obrigação.	DT6
	<p align="center">3.1.3 Responsabilização do EE pela verificação dos TPC e pelo apoio em casa</p>	vi perfeitamente as habilitações dos EE e ao longo do ano fui tentando sensibilizar exatamente para isso “ mesmo não tendo aquela capacidade científica aqueles conhecimentos, mas bastava só estar presente lá que era para controlar mesmo o estudo. Se estivessem lá com eles dez quinze minutos eles estavam ali a estudar mesmo. Ele estava a vê-los, portanto tentei fazer isso ao longo do ano.	DT1
		não fiz tanta pressão ao nível de TPC e de estudo como de assiduidade e comportamento.	DT2
		Mais para o 3º período, comecei a ver menos interesse por parte dos pais para assinarem os recados e tive que insistir mais com os miúdos para trazerem os recados assinados.	DT2
articulei estratégias inclusivamente explicar aos pais qual era o melhor sítio para estudar, que deviam ter uma hora de estudo, aquelas informações que damos aos alunos foram dadas aos pais, que se deve começar pelas disciplinas que se tem mais dificuldade, que se deve ter uma hora de estudo, não estudar para os testes só.		DT3	
E esses pais tentei chamá-los à atenção sempre que possível, ter conversas sérias com eles, levá-los a ver que realmente os seus educandos não estavam a ter o sucesso que poderiam ter se fossem mais acompanhados.		DT4	
os tais e-mails que muitas vezes funcionavam, porque no horário de atendimento muitos não podiam vir, nós também tínhamos a caderneta, mas sempre ache mais seguro contactar com os pais por e-mail porque eu tinha a certeza que estavam a ver porque respondiam, porque na caderneta podem ver, podem não ver, podem assinar ou não, no e-mail tinha mesmo a certeza que eles estavam a ver.	DT5		

		<p>houve alunos em que me apercebi que os pais eram capazes de exercer essa pressão a esse eu... quando me deparei com uma situação como aquela de ligar para casa e ver que os pais são completamente alheios, são ausentes, não exercem o dever de pai.</p>	DT6	
<p>3.2 De envolvimento dos EE na escola</p>	<p>3.2.1 Marcação de reuniões</p>	<p>Reuniões individuais porque eu gosto de falar individualmente especificamente com cada EE, com calma e também que é uma questão de privacidade, portanto essa parte eu respeito muito e prezo muito.</p>	DT1	
		<p>recebia-os um a um, porque poderiam haver sempre informações mais melindrosas e os outros EE não tinham nada a ver com isso.</p>	DT2	
		<p>foi coletiva primeiro porque havia assuntos comuns para tratar e depois os pais que queriam falar individualmente e que necessitavam ficavam para o fim, portanto eram ao mesmo tempo coletivas e individual.</p>	DT3	
		<p>Geralmente eram individuais, fiz uma coletiva só que acho que não foi muito produtiva porque os EE não se sentiam muito à vontade para perguntar nem para falar sobre os alunos, por isso a partir daí fiz sempre individuais.</p>	DT4	
		<p>Tive necessidade de marcar duas (individuais) para o acompanhamento do for psicológico e outra para que um dos alunos fizessem despiste funcional aqui no centro de psicologia e orientação.</p>	DT5	
		<p>As notas aqui na escola são individuais e ao longo da semana tinha os atendimentos individuais, sempre.</p>	DT5	
		<p>Marquei uma para a eleição do representante dos pais e a nossa escola oferece as Equipas Pedagógicas de Esclarecimento de Dúvidas, isso funciona como explicações e eu marquei uma reunião com os pais para escolher as horas mais indicadas para esta turma.</p>	DT5	
		<p>Foram na maioria individuais, porque logo na 1ª reunião que tive com eles eu vi que era gente muito conflituosa e que estavam a passar a responsabilidade de os alunos não terem tido sucesso para a antiga diretora de turma deles e vi logo que começavam a dispersar muito e cada um do seu problema, a individualizar muito, não traziam nada de positivo para a turma.</p>	DT6	
		<p>3.2.2 Disponibilidade de atendimento/flexibilidade de horário</p>	<p>Mas compreendendo que os pais poderiam não estar disponíveis nesses 45 minutos e que a vida fora da escola não é regida por toques e por blocos de 45 minutos, disponibilizei-me completamente à 3ª feira a partir das 10h30 até às 14h incluindo a minha hora de almoço, podiam aparecer, podiam telefonar, estavam à vontade.</p>	DT2
			<p>Para marcar horário, marquei aquele que me dava mais jeito, no entanto, que era de manhã, no entanto, sempre estive disponível para receber os pais noutras horas. Aqueles que não podiam vir àquela hora ou telefonavam ou marcávamos a uma hora que lhes desse jeito.</p>	DT3
	<p>tentei Marcar o horário de atendimento mais próximo do horário dos transportes públicos, para que os pais pudessem vir mais frequentemente.</p>		DT4	
	<p>Apesar de ter apenas 45 minutos para atendimento, disponibilizei-me para outros horários para quando os pais não podiam vir, combinava através da caderneta um outro horário e eles vinham noutra hora.</p>		DT4	
		<p>O horário de atendimento já vem marcado nos nossos horários, mas mesmo assim a informação que eu dei na primeira reunião, nós temos um conselho muito díspar, há pessoas que demoram muito a chegar cá, o que ficou combinado foi que a uma outra hora que os pais pudessem vir, desde que eu esteja na escola e não interrompa a atividade letiva estou sempre disponível.</p>	DT5	
		<p>Eu tive contactos com EE muitas vezes fora do horário de atendimento. Eles falhavam, combinavam comigo e não apareciam no horário de atendimento e depois “ai professor eu vou passar aí na vila, será que dava?” e pronto, o meu</p>		

		<p>horário era flexível</p> <p>eu cheguei a ir entregar o registo de avaliação de uma aluna, que a mãe não tinha dinheiro para combustível,</p>	DT6
			DT6
	<p>3.2.3 Convites para atividades</p>	<p>Era só o convite para as festas de final de período.</p> <p>Foi a nível de escola, o convite para as atividades de final de período, as convocatórias, mas especificamente eu não.</p> <p>eram sempre convidados, alguns vinham.</p> <p>Encorajaste-os a participar em atividades? A do ano passado? Exato, no final de ano e as festas de encerramento do letivo.</p>	DT1
			DT3
			DT4
			DT5
	<p>3.3.1 Datas de reuniões</p>	<p>eram frequentes para aquelas datas que eram já certas, entregas de notas reuniões intercalares.</p> <p>a comunicar o dia de entrega das notas</p>	DT1
			DT2
	<p>3.3.2 Comportamento</p>	<p>Felizmente não tive grandes problemas de disciplina</p> <p>está tudo na caderneta, assiduidade, comportamento.</p>	DT1
			DT2
	<p>3.3.3 Assiduidade</p>	<p>Houve casos de alunos que estavam a atingir já um certo limite de faltas, atingiram metade tive que comunicar.</p> <p>está tudo na caderneta, assiduidade</p> <p>exclusão desses apoios por falta de assiduidade,</p>	DT1
			DT2
	<p>3.3.4 Informações Provas Finais</p>	<p>a comunicar (...) toda esta questão agora dos exames do 6º ano,</p> <p>tinham a ver com os exames nacionais e dentro dos exames nacionais o problema era sempre a matemática, que era um caso complicado.</p>	DT2
			DT5
	<p>3.3.5 Outras informações</p>	<p>Faltas de material, de TPC de material que não estava a vir, portanto isto especialmente faltas de material a EVT.</p> <p>nas reuniões era dito que havia vários sites onde os alunos deviam estudar, todos eles tinham internet, ou quase todos, portanto eram informados os pais desses sites, para que eles pudessem estudar</p> <p>é óbvio que fui sempre comunicando quando é que tinham coisas mais importantes ... e todas essas partes</p> <p>na 1ª reunião informei de todos os procedimentos da escola,</p>	DT1
			DT3
			DT2
			DT4
	<p>3.4 De apoio/orientação aos alunos</p>	<p>Mesmo que estejam há 3 ou 4 anos numa escola há sempre coisas que eles não sabem, ou porque estranham ou porque estão na brincadeira.</p> <p>Nessa parte tentei sempre responder-lhes a todas as dúvidas (...) procurei estar informado e se não sabia procurei saber e na aula seguinte respondia-lhes.</p> <p>, fiz tudo, além disso a minha turma acompanhei por dois anos, e portanto junto dos alunos fiz tudo quanto sabia</p> <p>Tentei sempre orientá-los de acordo com as necessidades de cada um, nesta fase dos exames também, tentei sempre prestar-lhes apoio sempre que possível e que eles tinham alguma dúvida e estar sempre disponível para eles e tentar ajudá-los em todos os problemas que surgiram.</p>	DT2
	<p>3.4.1 Esclarecimento de dúvidas gerais dos alunos</p>		DT2
			DT3
			DT4

		às vezes por brincadeira ou por distração,, vinham sem tomar o pequeno almoço para a escola e uma ou duas vezes acabei por mandar uma moedita ao miúdo “olha vai comer um pão se não ainda desfaleces aí”. Isso tentei estar sempre atento.	DT2
		os problemas que houve foram rapidamente resolvidos, houve problemas não cá dentro da sala de aula, foram fora da escola, mas foram resolvidos.	DT1
		Nas primeiras reuniões em que fazemos o levantamento sócio-afetivo e socioeconómico dos alunos, a gente já começa a ver casos que possam precisar da nossa atenção (...) que possa implicar algum cuidado melhor da nossa parte.	DT5
	3.4.2 Apoio aos alunos em problemas	Sou muito mãe galinha com os meninos que tenho na direção de turma. Tudo quanto eles fazem, e peço sempre ao meu conselho de turma, tudo quanto eles estão a fazer eu tenho obrigatoriamente de saber, que é para poder responder perante os pais deles e para orientá-los.	DT5
		tive poucos casos assim, mas contribui para a resolução de alguns problemas.	DT6
		Portanto foram frequentes quando era necessário.	DT1
		Se fosse uma coisa séria que realmente o miúdo precisasse de ser repreendido e que os pais precisassem de saber, sim senhora.	DT2
		Pronto para convocar para virem cá para falar de algum assunto mais sério.	DT2
		Havia alunos que eram quase semanais	DT3
		não fiz muitos contactos telefónicos, eram a reuniões estabelecidas, uma ou duas por período, de resto era se houvesse algum caso extremo, uma participação disciplinar, ou qualquer coisa desse género é que ligaria para casa.	DT4
		Normalmente eram semanais, havia casos que eram semanais, outros de alunos que não tinham problemas eram situações esporádicas.	DT5
		Sempre que se verificavam ocorrências eu ligava.	DT6
		Caderneta, telefonemas foi sobretudo assim, claro que presencial, deslocavam-se aqui à escola, mas sobretudo por telefone também fora aqui do contacto telefónico da escola, mesmo telemóvel.	DT1
		Eu contactei sempre através da caderneta	DT2
		Para eles eu ligava... por correio não pois há limitações	DT2
		Fiz contactos telefónicos, vários ao longo do ano, variadíssimos e inclusivamente informais, encontrava alguns pais e informava-os.	DT3
		as cadernetas estão repletas de recados escritos que os pais tinham sempre conhecimento.	DT3
		Contactos telefónicos às vezes, E recados na caderneta? Sim.	DT4
		Tinha por telefone e por e-mail	DT5
		eram os tais e-mails que muitas vezes funcionavam, porque no horário de atendimento muitos não podiam vir, nós também tínhamos a caderneta, mas sempre ache mais seguro contactar com os pais por e-mail porque eu tinha a certeza que estavam a ver porque respondiam, porque na caderneta podem ver, podem não ver, podem assinar ou não, no e-mail tinha mesmo a certeza que	DT5
3.5 Frequência	3.5.1 Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes		
3.6 Meios	3.6.1 E-mail Telefone Correspondência Caderneta do aluno Informalmente		

		<p>eles estavam a ver</p> <p>Ligava, mas e-mails não porque a maior parte não tem e-mail.</p>	DT6
--	--	---	-----

Quadro 38 – Categoria 4 – Qualidades /Perfil do DT

Subcategorias		Unidades de registo	UC
4.1 Qualidades e atitudes do DT	4.1.1 Capacidade de comunicação	não tenho problema de falar com os EE diretamente. É preciso falar com eles assim, falar com eles diretamente, abertamente	DT1
		Em termo de relação com a família com a escola, eu acho que tenho a capacidade de conseguir transmitir aos EE.	DT2
		comunicativa	DT4
		Acho que é importante ter um discurso acessível, o que acho mais importante é isso, a maneira como transmites a mensagem, um discurso que os afaste, uma linguagem que eles não dominem vais-te afastando deles, não há hipótese.	DT6
		ser responsável.	DT4
	4.1.2 Responsabilidade	Eu estou aqui para cuidar deles, mas também estou aqui para acertar alguma coisa que possa não estar bem	DT5
	4.1.3 Exigência	Com os pais, eu sei o que me falha sei o que não tenho que é essa capacidade de andar a pegar no telefone todos os dias a dizer que o menino não se sentou direito na sala, ou que espirrou, mas isso..	DT2
		ser objetivo na informação que se passa, no início do ano esclarecer muito bem as regras, quais são as regras que eles têm que seguir e dizer muito bem o que eles têm que fazer	DT1
	4.1.4 Autoridade	Muitas vezes temos que usar com eles a pedagogia que usamos com os alunos	DT1
		é preciso ser assim, organizado, disciplinador	DT1
		Agora aquilo que é preciso ter é isso, a disciplina que devemos manter com os alunos também devemos manter um bocadinho às vezes com os EE	DT1
		por acaso eu gostava de conseguir, a nível de disciplina, também não me safo muito mal	DT2
		dá-me trabalho por onde eu quero. Mas a nível de, isso gostava de conseguir impor regras.	DT2
	4.1.5 Sensibilidade	e há coisas que na escola eu não admito, não admito falta de respeito para comigo e com os meus colegas.	DT5
		Acho que é muito importante os DT serem bons ouvintes, porque muitas vezes os EE conversam connosco não só sobre os filhos, mas sobre a sua vida pessoal.	DT4
devemos mantê-los sempre informados		DT1	

	4.1.6 Competência	<p>nesse aspeto a parte do papéis necessários eu acho que funciono muito bem a partir do momento em que me dizem “é preciso fazer, isto, isto e isto” funciono bem e sei que me safo a fazer isso.</p> <p>É porque aí uma pessoa consegue fazer aquilo que é importante com mais afinco e dedicação e nesse aspeto não me estou a safar muito mal.</p> <p>ser uma pessoa organizada uma vez que é um cargo que exige muito trabalho burocrático,</p> <p>Eu enquanto DT os alunos são a minha prioridade.</p>	DT2
	4.1.7 Disponibilidade	<p>Por isso temos que fazer aquilo que é o melhor para eles mesmo que chateie, mesmo que incomode tanto nós professores como os pais temos que despende do nosso tempo e daquilo que queremos fazer para acompanhar os miúdos e para fazer deles homens e mulheres crescidos.</p> <p>nas entregas de avaliações falei com os pais e estive sempre presente dentro do possível.</p> <p>tenho muita disponibilidade também para ouvir os pais em todas as situações também. Também sou muito organizada nas coisas.</p>	DT2
		DT2	
	4.1.8 Sociabilidade	Eu acho que tem que haver uma boa relação com os EE	DT3
	4.1.9 Humanidade	Eu acho que eu trato, a minha principal preocupação foi tratar os meus alunos como se de meus filhos se tratassem, (...) e portanto acho que tenho humanidade e gosto dos miúdos	DT3
	4.1.10 Autenticidade	. Às vezes é preciso, temos de fazer as coisas tal e qual elas são.	DT1
<p>Temos que ser imparciais</p> <p>és frontal com os pais? Sim</p>		DT4 DT5	
4.2 Atitudes	4.2.1 Flexibilidade	temos que ser diplomatas também, mas nunca nos podemos desviar daquilo que nós queremos, temos é que às vezes seguir um caminho com um EE para chegar lá, com outro de outra maneira, temos que os conhecer também, é preciso jogo de cintura às vezes.	DT1
	4.2.2 Compreensão	quando há crítica, porque há sempre há que ter calma para resolver a situação	DT3
		Ter Paciência	DT4
		Sou extremamente paciente	DT5
	4.2.3 Amizade	eu tentei sempre, aliás tenho um ótima relação com os EE.	DT3
		e temos que tentar também ser amigos sem deixar que eles se sobreponham a nós.	DT4
4.2.4 Disponibilidade/ Flexibilidade de horário	disponibilizei-me completamente à 3ª feira	DT2	
	sempre estive disponível para receber os pais noutras horas.	DT3	
	disponibilizei-me para outros horários para quando os pais não podiam vir	DT4	
	o que ficou combinado foi que a uma outra hora que os pais pudessem vir	DT5	
	Eu tive contactos com EE muitas vezes fora do horário de atendimento.	DT6	
4.2.5 Consideração	e nalguns aspetos as pessoas devido à conjuntura económica estão muito agressivas, portanto do nosso lado tem que haver mais alguma calma para	DT3	

	<p>pelas preocupações e problemas das famílias e alunos</p>	<p>resolver as situações.</p>	
	<p>4.2.6 Não diferencia de acordo com a classe social</p>	<p>falar com eles normalmente, há que são todos diferentes</p>	<p>DT1</p>
	<p>4.2.7 Aceitação da opinião do outro</p>	<p>porque dentro da sala de aula os miúdos são todos iguais, independentemente do estatuto social ou do estatuto cognitivo</p>	<p>DT5</p>
	<p>4.2.8 Preocupação com o outro</p>	<p>eu respeito muito a opinião que os pais possam dar</p>	<p>DT5</p>
	<p>4.2.8 Preocupação com o outro</p>	<p>Sou muito preocupado e faz-me muita aflição essa inércia das pessoas e tento ao máximo acordá-los para a vida.</p>	<p>DT6</p>
	<p>4.2.9 Outras</p>	<p>Além disso o DT tem que ser polivalente é mãe, é pai é professor tem que resolver as situações todas, porque os alunos são entregues aqui de manhã e são recebidos à noite e toda a educação é dada na escola, não só a instrução</p> <p>Gosto de ser DT, porque gosto de ter contacto com os EE. (...)acho que é assim que nós vamos chegar lá, é a única maneira de conseguirmos ter alguns resultados é envolver os EE.</p>	<p>DT3</p> <p>DT1</p>

Anexo VII – Transcrição integral das entrevistas

Entrevista ao Dt da turma 1

1

- período.
- **Só nas avaliações?**

cola, por exemplo na altura das avaliações de final de

- anto e mesmo para receber as notas sim, sim.
- **E que tipo de questões é que os EE levantavam nessas reuniões?**

abilitações dos EE e ao longo do ano fui tentando sensibilizar exatamente para isso “ mesmo não tendo

ia vontade de dar apoio, mas era tudo feito em termos de discurso, portanto

e vai sair e perguntas, um pequeno caderninho. Que é “olhe você vai fazer isso com o seu filho em

em casa. E é esse o envolvimento.

meiro momento, se não houver consolidação

- 7 tenho 34 anos, sou contratado e trabalho há 10, apesar de ter à volta de 5 anos de serviço (risos).
- 7 **Anos como DT?**
- 7 2.
- 7 **Para além da Direção de turma que outras funções desempenhaste?**
- 7 Nada! Este ano não tive nada.
- 7 **Então como é que describes o envolvimento na escolaridade realizado pelos EE da tua direção de turma, mas só em casa?**
- 7 Pronto é assim, no aspeto geral daquilo que me foi dado a entender dos EE era que com uma, duas, três exceções qualquer EE o seu educando entrava em casa e não era visto mala, se fez TPC, se não fez, que recados é que tem na caderneta. Salvo essas 3 exceções..., qualquer EE recebia os filhos e estava mais preocupado com a parte física, alimentar, por na cama tudo e esse tipo de coisas.
- 7 **Ou seja, nada relacionado com a escola?**
- 7 Não! A parte escolar começa quando saem de casa e acaba quando entra em casa.
- 7 **E mesmo na altura das avaliações, já não falas dos testes, mas do final de período?**
- 7 Não! Pelo que fui entendendo, havia aquela pergunta “não tens nada que estudar?”, mas não me pareceu que houvesse muita pressão para o fazer. Aliás os resultados estão à vista.
- 7 **E em relação àquelas 3 exceções, a nível de resultados escolares?**
- 7 Em relação às 3 exceções, realmente vê-se resultados escolares melhores. Num dos casos, mais especificamente, creio que a presença do EE acabou por ajudar, mais numa questão de persistência, porque, neste caso, o miúdo reprovou e só e apenas pela insistência do EE e pelo acompanhamento que sempre lhe deu, o miúdo está neste momento a fazer exames de equivalência a frequência e creio que tem todas as hipóteses de passar de ano, o que... é uma coisa da minha experiência é rara.
- 7 **Em relação a essa criança e ao seu EE, ao longo do ano, por exemplo a resolução dos TPC era controlada?**
- 7 Controlada? Ela fez o 6º ano outra vez. Essa EE, controlou, estudou com os filhos para os testes, fez os TPC com os filhos. Tinha mesmo bastante tempo do seu dia separado, para estar sentada com os filhos a fazer as tarefas da escola e mais algumas que os professores não tivessem pedido.
- 7 **OK. Agora em relação à escola como caracterizas o acompanhamento da escolaridade dos educandos?**
- 7 É assim, em termos de acompanhamento os EE só vinham quando convocados, ponto! Tive apenas uma EE que durante o 1º período vinha todos os dias do meu horário de atendimento vinha para reclamar, tanto é que a miúda em janeiro foi transferida, mas isso é do foro pessoal. De um modo geral os pais só vinham quando convocados e quando convocados vinham! Pronto são duas situações separadas. Sempre vieram buscar as notas todas, todos os pais. Só mesmo na 1ª reunião, no 1º dia de aulas é que vieram 6 EE.
- 7 **Nessas reuniões eles levantavam questões, punham dúvidas?**
- 7 Não não! Recebiam só mesmo a informação. Sentadinhos a ouvir. Salvo uma exceção, uma EE que tem um familiar professor e então sabia de muitas coisas e ia fazendo esse tipo de perguntas. Tive dois ou 3 telefonemas, que eu sempre disponibilizei a minha hora de atendimento, se não pudessem vir que telefonasse. Eu dizia mesmo, “estou a ser pago nesta hora para estar sentado ao pé do telefone, ao pé de uma secretaria, à espera dos senhores. Portanto façam favor”.
- 7 **Portanto pouca iniciativa houve?**
- 7 Sim sim.
- 7 **Que outro tipo de contacto houve, para além das reuniões? Poucos ligaram e poucas vezes, mas ligavas para eles para informar, por correio?**

- 7 Para eles eu ligava... por correio não pois há limitações. Em termos de ligar eu tenho por norma, se calhar a nível de 2º ciclo estou errado, mas tenho por norma inculir um bocado de autonomia, tanto nos pais como nos miúdos. Se fosse uma coisa séria que realmente o miúdo precisasse de ser repreendido e que os pais precisassem de saber, sim senhora. Mas não tenho por norma ligar todos os dias a dizer que ele só fez 2 palavras quando podia ter feito 3. Não tenho essa linha de pensamento. Acho que quanto mais nós fornecemos, menos os miúdos põe de si. E pronto tem que ser inculida a vontade de eles querem aprender por si próprios. Os meus contactos com os EE foram mesmo nessa linha, Pronto para convocar para virem cá para falar de algum assunto mais sério.
- 7 **As reuniões geralmente eram individuais? Porquê?**
- 7 Sim, sim, recebia-os 1 a 1, porque poderiam haver sempre informações mais melindrosas e os outros EE não tinha nada a ver com isso.
- 7 **A nível de informações na caderneta, os EE costumavam enviar?**
- 7 Sim. Eu contactei sempre através da caderneta. Mais para o 3º período, comecei a ver menos interesse por parte dos pais para assinarem os recados e tive que insistir mais com os miúdos para trazerem os recados assinados.
- 7 **Que tipo de recados é que eram?**
- 7 Sempre coisas... a comunicar o dia de entrega das notas, toda esta questão agora dos exames do 6º ano, está tudo na caderneta, assiduidade, comportamento.
- 7 **Realizaste alguma atividade com os EE?**
- 7 Não.
- 7 **Para além das outras informações, os EE foram sempre informados de apoios?**
- 7 Sim, sim. E também de exclusão desses apoios por falta de assiduidade, o que se deve à falta de acompanhamento. Os pais têm que inculir nos miúdos que o apoio é importantíssimo, são explicações gratuitas que a escola dá.
- 7 **OK. Com é que descreves a participação dos EE na escola a nível de atividades dinamizadas pela escola e qual o papel deles?**
- 7 Das atividades que houve aqui na escola, foi aquela atividade de final de ano e não tenho noção de terem participado.
- 7 **Já descreveste o envolvimento dos pais em casa e na escola a que motivos atribuis este envolvimento?**
- 7 Os motivos do não envolvimento, ahhh, não sei, se calhar dois fatores, 1º os pais têm a preocupação a nível da vida em si, ou seja, o que é importante é por a comida na mesa e ter os filhos limpinhos e lavados e isso sim, verificou-se na minha direção de turma. Agora o outro fator, é que muitas destas crianças no ano de escolaridade em que estão, já são a pessoa que tem mais estudos. Ora, nesta linha é óbvio que é difícil para os pais darem importância para a escola, porque, ...não é? Se os próprios pais e os próprios miúdos veem isso, os pais estão ali, estão inteiros, funcionam na sociedade e só têm o 5º ano, ora já está, já me licenciarei entre aspas.
- 7 **Tentaste atuar junto dos EE de forma a promover um maior envolvimento destes na vida escolar dos educandos em casa?**
- 7 Vou ser, sincero e nesse aspeto eu acho que tem que partir dos EE (é óbvio que fui sempre comunicando quando é que tinham coisas mais importantes, os exames e todas essas partes) agora eu acho que a partir do momento em que um pai tem um filho tem que ter a noção de que isso faz parte do território. Tem que estar atento ao que o filho faz, tem que estar atento ao percurso escolar do filho e é assim, esse aspeto acho que devem ser os pais a pensar um bocado nisso. Tudo bem não, dá-se a carta de condução para se conduzir, também se devia passar licença para o pessoal ser EE, porque eu acho que faz parte, pois a partir do momento em que se tem um filho deve-se estar atento ao que se passa na escola. E nesse

aspecto, não fiz tanta pressão ao nível de TPC e de estudo como de assiduidade e comportamento. Ao nível do TPC e do estudo tem que partir do miúdo primeiro, que tem que ter o TPC feito e os pais têm que estar atentos se ele faz ou não.

- 7 **E a nível da escola, atuaste da mesma maneira para eles virem às reuniões, para eles participarem em atividades?**
- 7 Sim, isso, nessas partes em termos de reuniões em termos de tudo aquilo, é o que eu digo, no meu pragmatismo, aquilo que eu acho que é realmente de importância maior, por assim dizer, de assinar papéis de estarem presentes nas entregas de avaliações falei com os pais e estive sempre presente dentro do possível.
- 7 **Fizeste alguma sensibilização relativamente à cultura escolar?**
- 7 Sim e nesse aspeto, mesmo em todas as reuniões que tive tenho sempre a mesma frase de que “isto é o emprego deles”. É positivo para as crianças, para os miúdos, o saber não ocupa lugar e eu acho que enquanto aqui estão na escola têm que fazer o melhor possível.
- 7 **E achas que ajudou os pais a envolverem-se mais, essa tua maneira de atuar?**
- 7 Não sei, nalguns casos acho que sim, mas na sua maioria, acho que os pais acabavam por vir por obrigação. Mas vinham, vinham quase por obrigação receber essas informações.
- 7 **Que critérios usaste para marcar o horário de atendimento aos EE?**
- 7 O horário de atendimento marquei-o... no meu horário vinha discriminado uma altura de hora de direção de turma que era de 90 minutos e a hora de atendimento seriam 45 minutos desses 90. Mas compreendendo que os pais poderiam não estar disponíveis nesses 45 minutos e que a vida fora da escola não é regida por toques e por blocos de 45 minutos, disponibilizei-me completamente à 3ª feira a partir das 10h30 até às 14h incluindo a minha hora de almoço, podiam aparecer, podiam telefonar, estavam à vontade
- 7 **Portanto neste caso não houve intervenção dos pais, mas flexibilizaste o teu horário de forma a ...**
- 7 Sim, sim, completamente e flexibilizei nesse aspeto se não pudessem comparecer em pessoa telefonassem. Há uns anos, tive uma EE, não foi este ano, que tudo bem nunca vinha à escola por impossibilidade de transporte, mas todos os dias de atendimento telefonava. Ora só aqui esteve muito mais atenta aos problemas do seu educando do que metade dos meus EE este ano.
- 7 **Então e agora em relação ao envolvimento destes EE e ao sucesso escolar dos educandos como é que caracteriza esta relação? Há alguma relação a nível dos resultados?**
- 7 Claro que há claro que há. Tive alunos e alunas que só aqui no dia de entrega das notas é que ficaram com a noção de que o filho chumbou ou reprovou, ou não, ou seja nem faziam a mínima ideia, nem se estaria perto ou não, ficaram com ar surpreendíssimo. Até o próprio aluno, ao receber as notas, “ohhh reprovei?” tipo ?
- 7 **ou seja, se houvesse realmente envolvimento...**
- 7 pois, tive outros EE que ao receber as notas, sabiam as negativas, contudo não os acompanhavam em casa.
- 7 **Ao nível de alunos, a nível de orientação orientastes os teus alunos, as dúvidas que tinham, não a nível de conteúdos, as necessidades de cada um deles?**
- 7 Ah sim, sim, essa é a parte que, modéstia à parte, brilhei um bocadinho mais, essa parte do DT eu valorizo muito, que é o acompanhar os alunos, Mesmo que estejam há 3 ou 4 anos numa escola há sempre coisas que eles não sabem, ou porque estranham ou porque estão na brincadeira. Nessa parte tentei sempre responder-lhes a todas as dúvidas, tanto a nível de prazos de exames, desde isso, a dúvidas maiores de “com que idade é que se pode tirar a carta? É preciso tirar estes estudos ou aqueles? Se eu quiser tirar este curso para onde é que eu vou?” sobre tudo isso procurei estar informado e se não sabia procurei saber e na aula seguinte respondia-lhes.

7 E a nível de resolução problemas pessoais?

7 Sim. Isso também, sempre tentei acompanhá-los e nessa parte sempre me preocupei se comiam bem, tive alguns alunos durante o ano que se via que estavam com..., à vezes não tem a ver com os EE neste aspeto, porque acho que acompanhavam, mas às vezes por brincadeira ou por distração,, vinham sem tomar o pequeno almoço para a escola e uma ou duas vezes acabei por mandar uma moedita ao miúdo “olha vai comer um pão se não ainda desfaleces aí”. Isso tentei estar sempre atento.

7 No que se refere à relação escola-família que qualidades consideras que tens e que ter permitiram e que mastarde te permitiram desempenhar este cargo?

7 Pronto, o cargo de DT, está completamente atulhado de papéis, está um bocadinho melhor até, pelo menos nesta escola, mas nesse aspeto a parte do papéis necessários eu acho que funciono muito bem a partir do momento em que me dizem “é preciso fazer, isto, isto e isto” funciono bem e sei que me safo a fazer isso. Em termo de relação com a família com a escola, eu acho que tenho a capacidade de consegui transmitir aos EE, neste aspeto, que nós estamos aqui, portanto eles, nós os professores, os nossos principais “clientes”, digo sempre isto muitas vezes, os nossos principais clientes são os miúdos. Por isso temos que fazer aquilo que é o melhor para eles mesmo que chateie, mesmo que incomode tanto nós professores como os pais temos que despende do nosso tempo e daquilo que queremos fazer para acompanhar os miúdos e para fazer deles homens e mulheres crescidos.

7 Para além disso consideras que há outras qualidades importantes para o exercício deste cargo, por exemplo que gostarias de ter?

7 Isso por acaso eu gostava de conseguir, a nível de disciplina, também não me safo muito mal, mas vejo pessoal que se safa melhor, a nível de conseguir impor regras e de ter os miúdos sossegados e quietinhos com as costas direitas, eu sou muito (é a parte do artista, risos) sou muito *laissez faire* nesse aspeto, depois às vezes dá-me trabalho por onde eu quero. Mas a nível de, isso gostava de conseguir impor regras.

7 E com os pais?

7 Com os pais, eu sei o que me falta sei o que não tenho que é essa capacidade de andar a pegar no telefone todos os dias a dizer que o menino não se sentou direito na sala, ou que espirrou, mas isso..

7 E consideras isso uma qualidade?

7 Pronto eu vejo isso ser feito e não sei de devia fazê-lo ou não mas eu não estou para aí virado e enquanto puder não o fazer... é o que eu digo, cada vez mais valorizo o pragmatismo das pessoas de separar aquilo que realmente é importante fazer. Vou fazê-lo com afinco e aquilo que não é importante fazer e ter a coragem de dizer, “isto não vou fazer”.

7 Saber separar, isso é uma qualidade?

7 É porque aí uma pessoa consegue fazer aquilo que é importante com mais afinco e dedicação e nesse aspeto não me estou a safar muito mal.

*

Sexo feminino, 51, situação profissional DND, anos de serviço 32, anos como DT. Funções desempenhadas ao longo do ano letivo: só DT, grupo 200

- 4 **Como é que descreves o envolvimento/apoio na escolaridade realizado pelos EE da tua Direção de Turma em casa?**
- 4 Relativamente ao apoio nos TPC nunca era dado e os pais diziam que não conseguiam dar apoio nos TPC, muitos deles também não controlavam a realização dos mesmos. Relativamente ao estudo também não era dado qualquer tipo de apoio. Só havia três alunos em que os EE apoiavam inclusivamente aquando os momentos de avaliação. A organização do estudo e a planificação do estudo, os meus EE não se importavam com isto, afirmando que não tinham capacidade para o fazer.
- 4 **Eles estavam informados de quais as competências e aprendizagem tinha que ter?**
- 4 Informados estavam, porque houve reuniões para o efeito e houve informações, havia grelhas de informação relativamente à realização dos trabalhos de casa, às fichas de avaliação, àquilo que os alunos tinham que saber, mas assinavam e tenho a impressão até de que nem liam.
- 4 **E controlavam as datas dos testes?**
- 4 Alguns, alguns sim.
- 4 **E quando o miúdo recebia os testes eles refletiam com ele sobre as notas?**
- 4 Não! Diziam que não. Assinavam, todos os testes estavam assinados, ficavam informados da nota, mas eu perguntava “o que é que a tua mãe disse” “para a próxima hás de fazer melhor.
- 4 **Apesar de não apoiar em a criança no estudo incentivavam-na a estudar e casa?**
- 4 Alguns sim. Incentivavam no sentido de querer apenas que eles melhorassem, mas não os ensinavam, até por que a maior parte da escolaridade deles era a quarta classe.
- 4 **Inscreveram as crianças em explicações?**
- 4 Não, só um esteve na explicação durante o 3º período.
- 4 **E realizavam atividades lúdicas com eles?**
- 4 Não.
- 4 **E achas que quando o miúdo chegava a casa falava com os pais sobre a escola?**
- 4 Alguns sim.
- 4 **Salientas algum caso de envolvimento e apoio em casa?**
- 4 Há caso de um aluno hiperativo que, aliás ele só fazia alguma coisa quando os pais chegavam a casa, esse tinha, mesmo não fazia sem o apoio dos pais.
- 4 **Relativamente ao envolvimento na escola? Costumavam vir à escola?**
- 4 Sim, alguns vinha por sua própria iniciativa.
- 4 **E para quê?**
- 4 Vinham para saberem o comportamento dos filhos, porque havia alguns com problemas de comportamento, vinham para saber o aproveitamento deles e vinham nas horas marcadas para atendimento.
- 4 **E adesão à reuniões que marcaste?**
- 4 Sempre, sempre vieram às reuniões marcadas.
- 4 **Todos eles?**
- 4 Sim.
- 4 **E as reuniões que marcaste foram individuais ou coletivas?**
- 4 Houve situações em que foram individuais, em que se tratava de um aluno específico e situações em que eram reuniões coletiva.
- 4 **E por que é que optaste por coletivas nesses casos?**

*

- 4 Optei por coletivas, por exemplo a 1ª reunião do ano é sempre coletiva para se explicar aos pais o que é que se pretende e algumas também, outras por exemplo a entrega das avaliações intercalares e inclusivamente a avaliação do final do 1º e do 2º período, foi coletiva primeiro porque havia assuntos comuns para tratar e depois os pais que queriam falar individualmente e que necessitavam ficavam para o fim, portanto eram ao mesmo tempo coletivas e individual.
- 4 **E que tipo de questões é que os pais levantavam nessas reuniões?**
- 4 Nas reuniões a questão principal deles era o escalão, era a questão económica, porque na nossa escola a partir de certa altura os escalões, por falta de verbas, ficaram congelados e a grande preocupação deles era o escalão, de resto ouviam as informações sobre o aproveitamento e apenas um caso pediu inclusivamente sites de internet para que o menino estudasse, porque ela não o podia ajudar e queria que ele estudasse e portanto apenas um caso se preocupava com questões pedagógicas.
- 4 **E para além das reuniões que outro tipo de contactos é que foram realizados?**
- 4 Fiz contactos telefónicos, vários ao longo do ano, variadíssimos e inclusivamente informais, encontrava alguns pais e informava-os.
- 4 **Mas sempre sobre o percurso escolar?**
- 4 Sim, sim.
- 4 **Os EE a nível de contactos telefónicos também tiveram iniciativa?**
- 4 Alguns casos sim.
- 4 **E a nível de recados na caderneta?**
- 4 Fiz sempre, montes, aliás as cadernetas estão repletas de recados escritos que os pais tinham sempre conhecimento.
- 4 **E eles assinavam sempre?**
- 4 Sempre.
- 4 **E eles também enviavam informação através da caderneta?**
- 4 Poucos casos, mas alguns sim a nível de o alunos tinha de sair mais cedo, algumas críticas inclusivamente à atuação de alguns professores. Tenho um caso então em que a mãe era bastante crítica.
- 4 **Qual a frequência dos contactos?**
- 4 Havia alunos que eram quase semanais, portanto tenho o caso de aluno que era de uma família desintegrada e que era quase semanal porque o aluno tem dificuldades de aprendizagem e havia muitas informações que ele não percebia, portanto contactava quase semanalmente com a EE para lhe explicar o que é que se passava.
- 4 **Os pais estavam informados acerca do apoio?**
- 4 Sim, sim, autorizaram todos a frequência dos filhos no apoio.
- 4 **E realizaste alguma atividade com os EEs?**
- 4 Não.
- 4 **Os EE participaram em alguma atividade promovida pela escola?**
- 4 Não. Alguns pais vieram apenas na última atividade do ano, mas apenas para assistir.
- 4 **A que motivos atribuis o envolvimento/não envolvimento**
- 4 A falta dele, da maior parte deles, dificuldades económicas, falta de perspetiva de futuro, desinteresse, desmotivação porque muitos deles são desempregados, portanto não se justifica que não se empenhem mais no futuro dos filhos, mas há muito desinteresse dos pais.
- 4 **Procuraste atuar de forma a promover maior envolvimento em casa? De que maneira?**
- 4 Sim, para já a nível da realização dos TPC havia uma grelha com todas as disciplinas onde o aluno registava qual era o TPC que tinha que fazer, quando o tinha que entregar e depois tinha uma parte que o pai tomava conhecimento do TPC, portanto se não controlava é porque não lhe interessava, porque todos os professores tinham a preocupação de verificar se eles escreviam ou não, na grelha, os TPC.

*

Relativamente ao estudo, nas reuniões era dito que havia vários sites onde os alunos deviam estudar, todos eles tinham internet, ou quase todos, portanto eram informados os pais desses sites, para que eles pudessem estudar.

4 **Articulaste alguma vez estratégias com os pais?**

4 Sim articulei inclusivamente explicar aos pais qual era o melhor sitio para estudar, que deviam ter uma hora de estudo, aquelas informações que damos aos alunos foram dadas aos pais, que se deve começar pelas disciplinas que se tem mais dificuldade, que se deve ter uma hora de estudo, não estudar para os testes só. Tudo isto foi diversas vezes explicado aos pais sem grande sucesso.

4 **Apesar de tu e o Conselho de Turma terem atuado não contribuiu para um maior envolvimento?**

4 Não, dos pais não. Há um grande trabalho a fazer com os pais, não sei como.

4 **E em relação à escola?**

4 Para marcar horário, marquei aquele que me dava mais jeito, no entanto, que era de manhã, no entanto, sempre estive disponível para receber os pais noutras horas. Aqueles que não podiam vir àquela hora ou telefonavam ou marcávamos a uma hora que lhes desse jeito e muitos vieram até à tarde depois do trabalho, portanto não foi por isso que eles não apareceram

4 **A acabou então por surtir efeito porque eles compareceram?.**

4 Sim, sim.

4 **E relação às atividades promovidas pela escola, realizaste alguma ação que os integrasse?**

4 A ação específica para a participação dos pais, eu propriamente não. Foi a nível de escola, o convite para as atividades de final de período, as convocatórias, mas especificamente eu não.

4 **E relativamente à cultura escolar?**

4 Sempre.

4 **E contribuiu?**

4 Nalguns casos contribui, mas na maioria da turma nem por isso.

4 **Como consideras a relação envolvimento resultados?**

4 Foi determinante porque se os pais tivessem tido mais algum controlo, embora na prática só tivesse chumbado um aluno, porque o outro teve atestado médico desde o início do ano, os outros transitaram, mas transitaram com níveis praticamente 3. Se de facto os pais tivessem estado mais presentes no estudo dos filhos teria sido a avaliação teria sido melhor, porque os alunos, maior parte deles tem alguma capacidade. Há ali mesmo falta de estudo.

4 **Como caracterizas a tua atuação junto dos alunos?**

4 Olha, eu acho que não fiz mais porque não sei, fiz tudo, além disso a minha turma acompanhei por dois anos, e portanto junto dos alunos fiz tudo quanto sabia, desde as aulas de cidadania de história de português, sempre, sempre a tentar a incentivar os alunos e a inculzir-lhes métodos e hábitos de estudo.

4 **Qualidades achas que tens para desempenhar o cargo de DT?**

4 Eu acho que eu trato, a minha principal preocupação foi tratar os meus alunos como se de meus filhos se tratassem, como gostaria que tratassem os meus filhos e portanto acho que tenho humanidade e gosto dos miúdos como se fossem meus filhos e é esta a minha principal lema.

4 **E que outras qualidades consideras necessárias?**

4 Eu acho que tem que haver uma boa relação com os EE, e quando há crítica, porque há sempre há que ter calma para resolver a situação e eu tentei sempre, aliás tenho um ótima relação com os EE e nalguns aspeto as pessoas devido à conjuntura económica estão muito agressivas, portanto do nosso lado tem que haver mais alguma alma para resolver as situações. Além disso o DT tem que ser polivalente é mãe, é pai é professor tem que resolver as situações todas, porque os alunos são estregues aqui de manhã e são recebidos à noite e toda a educação é dada na escola, não só a instrução.

Idade 33, situação profissional QND, anos de serviço 10, anos como DT 5. Outros cargos não. Grupo 230

3 **Como é que describes o envolvimento dos EE da tua DT realizado aos educandos em casa?**

3 Bem os alunos desta DT eram alunos com alguma autonomia e com bastantes capacidades e os pais tinham uma escolaridade mais baixa, não os acompanhavam no sentido de estudar com eles, mas eram pessoas muito interessadas e estavam sempre preocupados se eles faziam os TPC, quais eram os resultados. Falavam com eles sobre as avaliações que tinha, ou seja, apesar de não os acompanharem na realização dos TPC estavam sempre por dentro, Controlavam o estudo, controlavam as notas e tomavam as devidas providências de acordo com as classificações que os educandos iam tendo. Para além disso verificavam a resolução dos TPC.

3 **Eles ajudavam os filhos a planear e organizar o tempo de estudo?**

3 Isso não sei, mas à partida deviam ter algum tipo de controlo uma vez que a maioria dos alunos cumpria com a obrigações de casa.

3 Os pais estavam informados das competências e aprendizagens.

3 Sim, sim, eles têm conhecimento dos programas e dos critérios de avaliação dos alunos, por isso à partida estarão dentro disso e ajudarão os alunos a planificar de acordo com essas competências exigidas.

3 **Eles controlando também sabiam as datas dos testes?**

3 Sim a maior parte dos EE sim.

3 **E refletiam com os alunos sobre as notas?**

3 Minimamente, notava-se que depois de eu falar com alguns deles e eles falarem com os seus educandos que alguns comportamentos mudavam, pelo menos durante um determinado período de tempo.

3 **Isso significa que também falavam com as crianças sobre a escola?**

3 Sim.

3 **Incentivavam ao estudo?**

3 Sim muito.

3 **E explicações?**

3 Tinha uma aluna que a EE viu que ela estava a baixar as notas a matemática e foi incansável. Veio pedir informação se eu conhecia algum explicador, ela foi incansável até arranjar explicações.

3 **Como é que caracteriza a relação dos EE com a escola? Eles costumavam vir à escola?**

3 A maior parte deles vinha à escola só quando convocados, não eram EE de ligar muitas vezes, apesar de serem interessados, mas talvez por imperativos profissionais e neste meio que temos verificado por falta de meio de transporte eles não vinham à escola tantas vezes como seria desejado. Vinham apenas quando convocados e vinham quase todos. Um ou dois de vez em quando ligavam mas não com muita frequência. Só quando tinham alguma coisa urgente para tratar.

3 **Por exemplo?**

3 Comportamento, às vezes alguma viagem ou consulta que os aluno teria, algumas coisas mais pontuais.

3 **As reuniões que marcaste eram individuais ou coletivas?**

3 Geralmente eram individuais, fiz uma coletiva só que acho que não foi muito produtiva porque os EE não se sentiam muito à vontade para perguntar nem para falar sobre os alunos, por isso a partir daí fiz sempre individuais.

3 **E que tipo de questões é que eles levantavam?**

3 Era mais sobre os estudos, sobre o comportamento, as aprendizagens e muitos deles falavam um bocadinho sobre a vida pessoal, a vida que tinham em casa.

3 **Para além das reuniões que outro tipo de contactos é que existiram?**

3 Contactos telefónicos às vezes, os EE eram convidados a vir às atividades, a maior parte não aparecia pelos tais imperativos profissionais, mas alguns apareciam quando podiam.

3 **E recados na caderneta?**

3 Sim.

3 **E vinham assinados?**

3 A maior parte, um ou dois casos que se destacam pela negativa.

3 **Pelo que vimos há pouco a iniciativa da maioria dos contactos era da tua parte...**

3 Sim.

3 **Eles tinham o hábito de pedir informações?**

3 Muito raramente ligavam a pedir informações.

3 **Qual a frequência dos contactos que estabeleceste com eles?**

3 Como era uma turma que não tinha muitos problemas de comportamento nem de assiduidade, tirando dois casos, não fiz muitos contactos telefónicos, eram a reuniões estabelecidas, uma ou duas por período, de resto era se houvesse algum caso extremo, uma participação disciplinar, ou qualquer coisa desse género é que ligaria para casa.

3 **Os pais estavam informados do apoio?**

3 Eles não tinham apoio este ano, mas os pais foram contactados no final do ano passado que eles iriam continuar no apoio, entretanto por decisão da escola eles não tiveram apoio.

3 **Realizaste alguma atividade com os pais?**

3 Eu especificamente não, tirando as atividades da escola em que eles participaram, no final do ano na barraquinha da assembleia de alunos que nós dinamizámos com outras turmas da escola nas aulas de cidadania, e participaram trazendo comes e bebes para serem vendidos.

3 **Que motivos é que atribuis o envolvimento?**

3 Os pais que se envolviam eram pais que queriam que os filhos seguissem um percurso académico. A maior parte dos pais acho que espera que os filhos vão para uma universidade e tire um curso superior, mesmo eles tendo uma escolaridade mais baixa acho que dão muito valor à escola e acham que é importante para os seus filhos. Aqueles que não se envolviam tanto... isso já é ... se calhar não tinham motivos para não se envolver, mas se calhar eram um bocadinho mais desleixados.

3 **Procuraste atuar junto dos EE de forma a promover o envolvimento em casa?**

3 Em dois casos que os pais não eram tão ativos, tentei contactar com eles diversas vezes, principalmente no que toca à assiduidade porque eram dois alunos que faltavam bastante, e que se notava que não tinham grande controlo em casa porque se notava que os TPC não vinham feitos, as cadernetas não vinham assinadas, eram apenas dois mas acabaram por fazer a diferença. E esses pais tentei chamá-los à atenção sempre que possível, ter conversas sérias com eles, levá-los a ver que realmente os seus educandos não estavam a ter o sucesso que poderiam ter se fossem mais acompanhados.

3 **Achas que resultou de alguma forma?**

3 Num caso talvez, no outro não e nesse 1º caso vamos ver para o próximo ano letivo como as coisas vão correr.

3 **Em relação à escola, que critérios usaste para marcar o horário de atendimento?**

3 Tentei que o horário de atendimento, de acordo com as horas que estavam destinadas no horário, tentei marcar o horário de atendimento mais próximo do horário dos transportes públicos, para que os pais pudessem vir mais frequentemente, porque uma coisa que eles estavam constantemente a queixar-se em outros anos era que muitas vezes o horário de atendimento não coincidia com os transportes públicos que eles podiam usar e às vezes tinham que vir muito cedo para a escola e ficar muito tempo à espera, outras vezes não apanhava, o transporte, assim eu tentei marcar o mais próximo possível desses horários, para que pudessem vir.

3 **Flexibilizaste esse horário?**

burocrático, comunicativa, ser responsável.

Sexo, feminino, idade 39, situação profissional QND, anos de serviço 17, anos como DT 15, coordenação do departamento de Ciências sociais, 200

- 3 **Como é que describes o envolvimento no apoio da escolaridade dos EE aos filhos em casa?**
- 3 Na turma que eu tive, posso descrever como muito presentes, os pais. Acompanhamento dos TPC, acompanhamento do estudo para as fichas de avaliação.
- 3 **E na planificação/organização do tempo de estudo?**
- 3 Eu fazia isto em cidadania, fizemos um horário de estudo. Também posso considerar com.
- 3 **E os pais?**
- 3 Cooperavam com isso.
- 3 **Eles estavam informados das aprendizagens/competências que a criança necessitava?**
- 3 Sempre. Nós enviamos no início do ano letivo os critérios de avaliação da escola, e durante o ano letivo eu como DT fui sempre enviando todo o tipo de informação.
- 3 **E eles refletiam com os miúdos sobre as notas dos testes, falavam com eles sobre a escola?**
- 3 Sim senhora.
- 3 **E eles incentivavam a estudar?**
- 3 Sim senhora.
- 3 **Os miúdos tinham explicações?**
- 3 Tinha um grupo que tinha, tinham alguma folga financeira, na matemática.
- 3 **E os pais realizavam atividades lúdicas com os filhos?**
- 3 Não faço ideia sei que muitos deles, quando fiz o horário de estudo, muitos deles estavam no futebol, nas filarmónicas e esses tempinhos constavam do horário de estudo deles. Agora não sei se os pais incentivavam outro tipo de atividades.
- 3 **Salientas algum caso? Já sabemos que os EE estavam muito presentes no estudo em casa, salientas algum caso que não estivessem?**
- 3 Nesta turma tive dois. Um deles é um casal divorciado cujo pai está noutra ilha do arquipélago a trabalhar e a mãe está a tirar um curso profissional em Ponta Delgada e nesse caso a menina ficou à guarda a avó paternal, já estava há muitos anos a viver com ela e não quis deixar a avó para ir viver com a mãe. O outro caso, os pais trabalhavam em Ponta Delgada, na restauração, tinham horários muito dispares dos horários de estudo, então por organização familiar o menino ficou a cargo da avó paterna.
- 3 **E a avó não se envolvia?**
- 3 A avó sempre que solicitado vinha cá, mas não é a mesma coisa que teres um pai presente. Em alguns fins de semana o miúdo ia para Ponta Delgada para os pais, mas não gostava.
- 3 **Em relação à vinda à escola, eles costumavam vir à escola?**
- 3 A maior parte vinha sempre na entrega dos registos de avaliação, os que não podiam vir eu tinha o contacto por e-mail. Muitas vezes por contingências de trabalho não podiam vir às nossas horas então por e-mail dava-lhes a informação daquilo que era necessário.
- 3 **Marcaste mais reuniões para além das notas?**
- 3 Marquei uma para a eleição do representante dos pais e a nossa escola oferece as Equipas Pedagógicas de Esclarecimento de Dúvidas, isso funciona como explicações e eu marquei uma reunião com os pais para escolher as horas mais indicadas para esta turma.
- 3 **E a adesão deles às reuniões?**
- 3 Vinham sempre, claro que eram 22 e os 22 não vinham todos por contingências profissionais, mas depois eu aconselhava que seria melhor a esta hora ou aquela hora e eram sempre bem aceites.
- 3 **Eram levantadas questões nessas reuniões?**

- 3 Muitas das preocupações dos miúdos tinham a ver com os exames nacionais e dentro dos exames nacionais o problema era sempre a matemática, que era um caso complicado.
- 3 **As reuniões algumas foram coletivas, marcaste também reuniões individuais, porquê?**
- 3 Tive necessidade de marcar duas para o acompanhamento do for psicológico e outra para que um dos alunos fizessem despiste funcional aqui no centro de psicologia e orientação.
- 3 **Mas mesmo quando contactavas para eles virem à escola para as notas também era individualmente?**
- 3 As notas aqui na escola são individuais e ao longo da semana tinha os atendimentos individuais, sempre.
- 3 **Para além das reuniões que outro tipo de contactos?**
- 3 Tinha por telefone e por e-mail.
- 3 **E os pais contactavam voluntariamente?**
- 3 Voluntariamente por e-mail.
- 3 **Que informações davam e pediam?**
- 3 Muitos era para informar que os filhos estavam doentes, mas como podiam vir à escola, para dar algum apoio na medicação, ou para lhes justificar as faltas. Tinha uns outros casos, porque nesta turma nós participámos em muitos concursos externo, e depois eu pedia a colaboração dos pais para espalhar pelo conselho e depois tinha a resposta dos pais a saber se era preciso mais alguma coisa, era mesmo cooperação.
- 3 **Qual a frequência dos contactos?**
- 3 Normalmente eram semanais, havia casos que eram semanais, outros de alunos que não tinham problemas eram situações esporádicas.
- 3 **Estavam informados dos apoios?**
- 3 Sim, sim.
- 3 **Realizaste alguma atividade com os EE?**
- 3 Nô no ano passado, participámos num concurso promovido pela associação portuguesa de diabetes que consistia na elaboração de um filme para sensibilizar as várias comunidades sobre o problema da diabetes. E isso funcionava como? Nós elaborámos o filme enviamos para a associação portuguesa e era colocada online, depois os videos mais votados seriam os vencedores. Foi nesta situação que nós envolvemos muito os pais quer a votar connosco quer a publicitar o filme.
- 3 **Participavam em atividades mesmo da escola?**
- 3 No ano passado houve cá umas palestras sobre o ensino a maior parte das pessoas não veio. A festa final de ano foi só para assistir, não tiveram papel ativo.
- 3 **Que motivos é que atribuis ao envolvimento?**
- 3 Neste caso é mesmo potenciar o sucesso escolar dos alunos. os pais desta turma têm mesmo a noção, e muitos são de origens mais humildes, que os filhos precisam ter boa bagagem de estudo para ter um tipo de vida diferente do que muitos tiveram e outros para manter o nível de vida que têm claro.
- 3 **Procuraste atuar junto deles de forma a promover maior envolvimento em casa?**
- 3 Sim, eram os tais e-mails que muitas vezes funcionavam, porque no horário de atendimento muitos não podiam vir, nós também tínhamos a caderneta, mas sempre ache mais seguro contactar com os pais por e-mail porque eu tinha a certeza que estavam a ver porque respondiam, porque na caderneta podem ver, podem não ver, podem assinar ou não, no e-mail tinha mesmo a certeza que eles estavam a ver.
- 3 **E isso contribuiu para melhorar o envolvimento?**
- 3 Contribuiu sim senhora, se bem que havia aqui os tais dois casos de que te falei dos meninos que estavam com os avós, a eficácia é muito mais reduzida, porque são pessoas mais velhas, já não têm o dever que os pais deveriam ter.
- 3 **E em relação à participação na escola?**

s para o desempenho de DT?

- 3 Eu quando estou na escola digo sempre na 1ª reunião que eu tenho com os pais digo sempre “eu aqui sou a responsável pelos vossos filhos”, o papel que eles desempenham em casa eu desempenho aqui na escola, no sentido quase maternal do termo, no bom sentido e no mau sentido. Eu estou aqui para cuidar deles, mas também estou aqui para acertar alguma coisa que possa não estar bem e há coisas que na escola eu não admito, não admito falta de respeito para comigo e com os meus colegas. Eles são pequeninos e nós também temos que educar.
- 3 **E és frontal com os pais?**
- 3 Sim e há coisas que os pais, tenham muita paciência, mas não podem interferir na sala de aula. porque dentro da sala de aula os miúdos são todos iguais, independentemente do estatuto social ou do estatuto cognitivo e a forma como nós os dispomos, nós os organizamos e nós trabalhamos, eu respeito muito a opinião que os pais possam dar, mas a partir do momento que a decisão está tomada no conselho de turma, está tomada, mas pode ser reajustada desde que a situação mude. Eu enquanto DT os alunos são a minha prioridade. Há situações, atividades cá na escola, a nossa escola é muito dinâmica, e posso decidir que os alunos não vão participar naquela atividade porque pode prejudicar o rendimento em certa disciplina.
- 3 **E mais qualidades?**
- 3 Minhas?
- 3 **Sim**
- 3 Sou extremamente paciente e tenho muita disponibilidade também para ouvir os pais em todas as situações também. Também sou muito organizada nas coisas.
- 3 **Há mais alguma qualidade que achas importante?**
- 3 Ficar um bocadinho menos stressada, porque às vezes quando estou com um grande nível de stress, eu acabo por pôr os miúdos no estado em que eu estou e às vezes eles precisam de estar mais calmos, mas eu não estou e não os consigo tranquilizar também.

Idade 38, situação profissional QND, anos de serviço 14, anos como DT 2, grupo disciplinar 240

- 3 **como é que describes o envolvimento dos EE da tua DT aos educandos em casa?**
- 3 A maior parte dos pais não verifica os TPC, não colabora com tarefas que são enviadas para casa, não controla as faltas. A grande maioria dos pais não acompanha o percurso escolar dos alunos.
- 3 **Nem ajudam a organizar o tempo de estudo? Datas dos testes?**
- 3 Não a maioria não.
- 3 **Eles mesmo não controlando podem estar informados das aprendizagens e competências?**
- 3 Eles os testes têm que assinar, portanto à partida...
- 3 **E quando recebem os testes, será que eles refletiam com os filhos sobre as notas?**
- 3 Não, não. Não são pessoas com essa formação.
- 3 **E incentivar para estudar?**
- 3 Já sabes que aqui o incentivar para estudar é mais à base da lambada.
- 3 **Será que falavam sobre a escola em casa?**
- 3 Menos de metade da turma, estamos a falar de uma turma de 22 alunos, para aí 10 são acompanhados, o resto não.
- 3 **Em relação à escola, os pais costumavam vir à escola?**
- 3 Só quando solicitados por mim.
- 3 **E essa adesão?**
- 3 Chegaram a assinar, tinham várias opções e na parte em que se comprometiam a ir assinavam e depois não apareciam. Irresponsabilidade
- 3 **As reuniões foram individuais ou coletivas?**
- 3 Foram na maioria individuais, porque logo na 1ª reunião que tive com eles eu vi que era gente muito conflituosa e que estavam a passar a responsabilidade de os alunos não terem tido sucesso para a antiga diretora de turma deles e vi logo que começavam a dispersar muito e cada um do seu problema, a individualizar muito, não traziam nada de positivo para a turma.
- 3 **Nessas reuniões individuais falavas com eles sobre a assiduidade, comportamento e mais?**
- 3 Participações disciplinares, que tem a ver com o comportamento e foi isso, assiduidade e comportamento.
- 3 **E os pais, levantavam alguma questão?**
- 3 Eles não pediam informações, porque eles já vinham... alguns até vinham contrariados.
- 3 **Para além das reuniões que outro tipo de contactos houve?**
- 3 Eu tive contactos com EE muitas vezes fora do horário de atendimento. Eles falhavam, combinavam comigo e não apareciam no horário de atendimento e depois “ai professor eu vou passar aí na vila, será que dava?” e pronto, o meu horário era flexível, e eu cheguei a ir entregar o registo de avaliação de uma aluna, que a mãe não tinha dinheiro para combustível, cheguei a para na Achadinha e ir a casa dela.
- 3 **Ligavas para eles e mandavas e-mails?**
- 3 Ligava, mas e-mails não porque a maior parte não tem e-mail.
- 3 **E eles ligavam para ti por iniciativa própria?**
- 3 Não.
- 3 **E qual era a frequência dos contactos?**
- 3 Sempre que se verificavam ocorrências eu ligava.
- 3 **Eles estavam informados acerca dos apoios?**
- 3 Estavam, mas não faziam questão de que eles os cumprissem. Chegou-me a acontecer isto : estava um aluno a faltar às EPEDs e apercebi-me ao sair da escola que ele estava a brincar, fui feito totó ligar para casa e a mãe disse-me que sabia e que não ia obrigar o miúdo a estar mais tempo fechado na sala, que ele já estava farto da escola.

- 3 **Realizaste alguma atividade com os pais?**
- 3 Não.
- 3 **E eles participaram em alguma atividade da escola?**
- 3 Se participaram foi só no churrasco só como convidados.
- 3 **A que motivos atribuis à falta de envolvimento?**
- 3 A escola não é vista como uma saída para os filhos, é mais uma obrigação. Eles não acham que eles vão conseguir alguma coisa a nível de estudos até as próprias expectativas dos pais é que eles façam o ensino obrigatório e o resto...
- 3 **apesar da falta de envolvimento atuaste junto deles de forma a que eles em casa apoiassem através da supervisão do controlo do incentivo?**
- 3 Individualmente, houve alunos em que me apercebi que os pais eram capazes de exercer essa pressão a esse eu... quando me deparei com uma situação como aquela de ligar para casa e ver que os pais são completamente alheios, são ausentes, não exercem o dever de pai. Olha tive uma mãe que me disse isto, eu estava preocupado, foi um dos contactos que tive, estava preocupado tinha um miúdo lá que estava sempre com uma sonolência, notava-se que estava com sono, falei com a mãe e perguntei-lhe “ouça lá, o seu filho dorme quantas horas por noite?” e ela “ah, isso ele só quer andar pela freguesia à noite!” a partir daí está tudo dito. Quando não há autoridade dos pais sobre os filhos não há nada a fazer
- 3 **E daqueles que tu procuraste intervir achas que...**
- 3 Adiantou havia uma aluna que estava perdidinha e se eu não falasse com a mãe, se eu não tivesse exercido mais pressão sobre a miúda, porque era um problema, a miúda já andava a pensar em fugir de casa durante a noite para ir ter com o namorado que era maior de idade e já andavam com telemóveis emprestados, uma grande confusão. Essa miúda se eu não tenho falado com a mãe ela este ano já estava perdida.
- 3 **E tiveste outros casos em que o envolvimento melhorou?**
- 3 Sim melhorou, tive mais alguns casos.
- 3 **E a participação na escola, por exemplo os pais muitos deles não vinham, mas muitos deles podiam vir menos, atuaste de alguma maneira de alguma forma para que eles viessem mais?**
- 3 Eu tentei pressioná-los sempre a virem, mas eles até para entregar as notas que é uma coisa que noutras escolas vês, que... pah, a maioria vem! Até para entregar as notas entregava do 1º e do 2º períodos no 3º período.
- 3 **Como consideras a relação entre o envolvimento e o resultado?**
- 3 Acho que não se pode dizer que não depende só dos pais, os miúdos já têm vícios, vão se habituando ao “é para ir fazendo” é essa a mentalidade que têm cá.
- 3 **Mas será que essa mentalidade não devia ser controlada em casa?**
- 3 Claro.
- 3 **Sabemos que eles não se envolviam, mas os alunos podiam ter melhores resultados se os pais se envolvessem?**
- 3 Claro que sim.
- 3 **Em relação aos teus alunos, atuaste junto deles orientando-os, ajudando-os?**
- 3 Nalguns casos sim, tive poucos casos assim, mas contribui para a resolução de alguns problemas. Mesmo pela integração de um aluno que veio lá de baixo, das laranjeiras, que quando chegou aqui à escola tinha o cabelo a meio das costas, ainda estava com a orientação sexual indefinida e eu e a Silvia antes de ele chegar preparámos a turma e não houve nenhum espetáculo e ele ficou integrado logo. E depois veio-se a revelar que afinal o miúdo pensava-se que ia dar muitos problemas, não deu problema nenhum, só que como faltava à escola para se prostituir, no 1º e 2º períodos depois não conseguiu porque não tinha pré-requisitos nem tinha hábitos de estudo, de trabalhar de se organizar. E integrou-se bem na turma, aliás ele dizia que não queria fazer educação física mas fez sempre, acabou por cortar o cabelo.

ipótese.

