



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Peceções sobre tipologias familiares e sucesso escolar: o caso
do Agrupamento de Escolas de Moura**

Marisa Isabel Rodrigues Moita Ferreira

Orientador(es) | Ana Maria Cristóvão

Évora 2024



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Peceções sobre tipologias familiares e sucesso escolar: o caso
do Agrupamento de Escolas de Moura**

Marisa Isabel Rodrigues Moita Ferreira

Orientador(es) | Ana Maria Cristóvão

Évora 2024



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Marília Favinha (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Maria Cristóvão (Universidade de Évora) (Orientador)
Paulo Costa (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Com a apresentação deste trabalho, quero expressar sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma o tornaram possível.

Em primeiro lugar ao Miguel, Pedro e Vasco, marido e filhos respetivamente, pelo apoio, confiança, incentivo e paciência, durante as minhas ausências durante este processo, pelo amor que deles recebo e me estimula a querer sempre chegar mais além. Aos meus pais com quem sempre posso contar e que acreditam que posso sempre fazer melhor.

Em particular, à Orientadora desta dissertação, Professora Doutora Ana Maria Cristóvão, o meu profundo reconhecimento pela disponibilidade, pelos seus ensinamentos, pela orientação e pertinência das suas observações, bem como pelo estímulo que me transmitiu neste momento tão particular da sua vida, sempre com bonomia e assertividade, foi a peça fundamental para a conclusão deste trabalho. Todos os vocábulos são poucos para expressar a minha imensa gratidão. Muito obrigada!

Aos professores do Mestrado na pessoa da sua Coordenadora Professora Doutora Marília Favinha. Aos meus colegas de Mestrado, em particular ao Nuno, por ter sido um apoio e colega excepcional mais uma vez.

Aos alunos, diretores de turma, professores e técnicos do Agrupamento de Escolas de Moura, que prontamente colaboraram neste estudo, o meu agradecimento pelo valioso contributo que prestaram. Agradeço também à Direção do Agrupamento, na pessoa do seu Diretor que foi um facilitador em todo o processo, o que muito contribuiu para a conclusão do mesmo.

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.”

Leonardo da Vinci

Resumo

Percepções sobre tipologias familiares e sucesso escolar: o caso do Agrupamento de Escolas de Moura

O presente trabalho resulta de um estudo efetuado no Agrupamento de Escolas de Moura, tendo como ponto de partida a relação entre as tipologias familiares e o sucesso escolar, sendo o objetivo geral do estudo aferir a influência que a tipologia familiar pode ter no desempenho escolar dos alunos. Os objetivos específicos deste estudo pretendem identificar a tipologia familiar predominante dos alunos do Agrupamento de Escolas de Moura do 2.º, 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário; identificar as condicionantes que as famílias podem ter no acompanhamento escolar dos filhos; perceber o nível de autoestima académica dos alunos; conhecer os fatores que possam contribuir para a melhoria da relação Escola-Família; analisar o papel do Diretor de turma, na relação escola-família. Para o efeito foram realizados inquéritos por questionários a alunos, com uma amostra aleatória de 212 alunos do 2º, 3º ciclo e Secundário e também realizadas quatro entrevistas, Diretor do Agrupamento de Escolas de Moura e Diretores de turma dos diferentes ciclos, procedendo-se à posteriori à recolha de dados através da análise documental dos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas (AE). Através do tratamento dos dados recolhidos, foi-nos possível relacionar as variáveis em análise, tendo sido também possível obter resultados que reforçam conclusões de outros estudos efetuados, bem como da literatura sobre o assunto. Concluimos que a variável tipologia familiar não é independente na definição de percursos diretos de sucesso estando associada ao nível socioeconómico das famílias e à valorização da cultura de escola. Os resultados apontam para uma maior taxa de insucesso (residual) em termos percentuais, nas famílias monoparentais femininas tendo estas sido apontadas, durante as entrevistas, como mais vulneráveis economicamente. Concluimos também que a comunicação é apontada como fator de condicionamento na relação entre a escola e a família, sendo a eficácia da mesma um aspeto a considerar para a melhoria desta relação por se considerar que pode contribuir de forma emergente para a melhoria do ambiente escolar e por esta via do sucesso académico em geral. O Diretor de turma surge como figura determinante no esbater da influência que os fatores externos à escola, neste caso os familiares, podem ter no sucesso dos alunos, sendo urgente definir critérios específicos para a atribuição do cargo e respetiva valorização, por ser apontado como fator decisivo na mudança de padrões e o principal mediador na relação escola-família,

podendo promover dinâmicas que estimulem a valorização da escola e a promoção do sucesso.

Abstract

Perceptions about family typologies and school success: the case of the Agrupamento de Escolas de Moura

This paper is the result of a study carried out at the Agrupamento de Escolas de Moura, starting from the relationship between family typologies and academic success. The general objective of the study is to assess the influence that family typology can have on the academic performance of students. The specific objectives of this study are to identify the predominant family typology of the students of the Moura School Group in the 2nd and 3rd cycles of primary and secondary education; to identify the constraints that families can have on their children's academic performance; to assess the level of academic self-esteem of the students; to find out what factors can contribute to improving the school-family relationship; and to analyse the role of the class teacher in the school-family relationship. To this end, questionnaires were sent to the students, with a random sample of 212 students from the 2nd, 3rd and Secondary cycles, four interviews were conducted with the Director of the Moura School Group and the Class Directors of the different cycles, and data were collected by analysing the structuring documents of the school group. By processing the data collected, we were able to establish a relationship between the variables analysed, and we were also able to obtain results that confirm the conclusions of other studies carried out, as well as the literature on the subject. We concluded that the variable of family typology is not independent in defining direct pathways to success, but is associated with the socio-economic level of families and the value placed on school culture. The results indicate a higher percentage of failure (residual) in single-parent, female-headed households, which were identified in the interviews as being more economically vulnerable. We also concluded that communication is seen as a conditioning factor in the relationship between the school and the family, and its effectiveness is an aspect to be considered in order to improve this relationship, as it is believed that it can contribute in an emergent way to improving the school environment and therefore academic success in general. The Class Teacher is a key figure in the blurring of the influence that factors external to the school, in this case family members, can have on student success, and there is an urgent need to define specific criteria for the attribution of the position and its respective valorisation, as it is

seen as a decisive factor in changing patterns and as the main mediator in the school-family relationship, and can promote dynamics that stimulate the valorisation of the school and the promotion of success.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
Enquadramento e motivação para o estudo	1
Estrutura da tese	2
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	3
A Família.....	3
Família: Perspetiva histórica	3
Tipologias familiares.....	5
Políticas familiares em Portugal.....	7
Políticas familiares no concelho de Moura	10
Relação Escola-Família.....	14
Envolvimento parental na promoção do sucesso escolar	16
Tipologias familiares e sucesso escolar.....	19
Obstáculos na relação escola-Família	21
O papel do Diretor de Turma na relação escola-família.....	24
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO	27
Contextualização do estudo.....	27
Indicadores demográficos: Portugal e concelho de Moura	27
Caracterização do Agrupamento de Escolas de Moura	30
Opções metodológicas.....	33
Problema, questões e objetivos de investigação.....	33
Tipo de Estudo	34
Técnica de recolha de dados.....	34
<i>Inquérito por questionário</i>	36
<i>Entrevista</i>	36
Técnica de análise de dados	38
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
Verificação da Hipóteses.....	64
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	67
Limitações ao estudo.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

Índice de Figuras

Figura 1 - Mapa do Concelho de Moura	10
Figura 2 - Qualidades do Diretor de Turma, adaptado de Marques (2002).....	26
Figura 3 - Distribuição da população residente no concelho de Moura por idades (Pordata, 2021)	28
Figura 4 - Evolução do número de agregados domésticos monoparentais (Pordata, 2021).....	28
Figura 5 - Comparação do número de jovens residentes (Pordata, 2021)	29
Figura 6 - Evolução da taxa de interrupção precoce (Moura A. d., 2021)	29
Figura 7- Distribuição dos inquiridos por sexo	40
Figura 8 - Idades dos alunos inquiridos.....	40
Figura 9 - Distribuição dos inquiridos pelo ano de escolaridade.....	41
Figura 10 - Retenção de pelo menos um ano nas «Famílias Tradicionais» e nas «Outras Tipologias Familiares»	42
Figura 11 - Famílias que passam tempos livres juntas	45

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Medidas sociais implementadas no Concelho de Moura	11
Tabela 2 - Número de alunos do 2.º, 3.º CEB e Secundário do AE Moura, por ano de escolaridade.....	32
Tabela 3 - Vantagens e desvantagens da aplicação de questionário para recolha de dados	35
Tabela 4 - Número de inquiridos por tipologia familiar.....	41
Tabela 5 - Alunos com pelo menos uma retenção.....	42
Tabela 6 - Relação entre o apoio familiar e a tipologia familiar	43
Tabela 7 - Relação entre interação familiar face a problemas dos filhos	43
Tabela 8 - Relação entre a tipologia familiar e o apoio aos TPC	43
Tabela 9 - Relação entre os tempos livres e a tipologia familiar.....	44
Tabela 10 – Perceção de carência económica	45
Tabela 11 - Aspetos que podem condicionar o sucesso escolar	46
Tabela 12 – Comunicação nas famílias.....	46
Tabela 13 - Relação entre o autoconhecimento académico e a tipologia familiar.....	47
Tabela 14 - Relação entre o sucesso escolar e fatores de sorte ou azar	47
Tabela 15 - Capacidade de aprendizagem.....	48
Tabela 16 - Esforço para alcançar os objetivos escolares	48

Tabela 17 - Dificuldades sentidas na vida escolar.....	49
Tabela 18 - Relação entre a tipologia familiar e o interesse evidenciado pelos pais no desempenho escolar dos filhos	49
Tabela 19 - Incentivo dos pais ao estudo.....	50
Tabela 20 - Caraterização dos participantes	51
Tabela 21 - Distribuição das Unidades de Registo (F=13) por categorias (n=3) relativas ao Tema Motivação/Satisfação profissional «Motivação/Satisfação profissional»	52
Tabela 22 - Distribuição das Unidades de Registo (F=69) por categorias (n=3) relativas ao Tema Motivação/Satisfação profissional «Motivação/Satisfação profissional» dos Diretores de Turma.	53
Tabela 23 - Distribuição das Unidades de Registo (F=96) por categorias (n=3) relativas ao Tema: Relação escola-família.	53
Tabela 24 - Distribuição das Unidades de Registo (F=140) por categorias (n=6) relativas ao Tema: Relação escola-família percepção dos Diretores de turma.....	56
Tabela 25 - Distribuição das Unidades de Registo (F=27) por categorias (n=3) relativas ao Tema «Perceções sobre Tipologias Familiares no Agrupamento de Escolas».....	57
Tabela 26 - Distribuição das Unidades de Registo (F=79) por categorias (n=5) relativas ao Tema «Perceções sobre Tipologias Familiares no Agrupamento de Escolas». Opinião dos Diretores de turma	58
Tabela 27 - Distribuição das Unidades de Registo (F=32) por categorias (n=3) relativas ao Tema: Perceções sobre o Diretor de turma. Opinião do Diretor do AE	59

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Enquadramento e motivação para o estudo

A presente dissertação é fruto do trabalho final do Mestrado em Administração, Regulação e Políticas Educativas, cujo objetivo é a análise do impacto das tipologias familiares no desempenho académico das crianças e adolescentes.

A experiência profissional como professora, Diretora de turma e Comissária/ Presidente de uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), suscitou o interesse pelo estudo das dinâmicas familiares e tipologias familiares, e o seu impacto no sucesso escolar das crianças e jovens. O facto de ter sido possível “olhar” para as famílias de uma perspetiva diferente da de docente, e o contacto com famílias de crianças e jovens disruptivos, com elevado absentismo e desinteresse pela escola, motivou-me a investigar o insucesso escolar através de uma lente mais minuciosa. A experiência na CPCJ permitiu a tomada de consciência das diferentes tipologias familiares existentes no concelho de Moura e foi sobretudo por esta razão que decidi investigar sobre o impacto que estas poderão ou não ter, no sucesso escolar dos filhos.

O número de famílias monoparentais tem vindo a aumentar, passando de 14,9% em 2011 para 18,5% do total de famílias da atualidade sendo a maioria destes agregados compostos por mães com filhos, 85,6%, apesar do número de pais com filhos também ter aumentado na última década. Apesar das percentagens parecerem diminutas os números são bastante expressivos, sendo a tendência para aumentar, é pertinente analisar a existência de impacto destas dinâmicas familiares na vida académica dos filhos (Faria, 2023).

Pretendeu-se, através da aplicação de um Questionário recolher dados que permitissem conhecer a tipologia familiar dos alunos, compreender a perceção dos alunos sobre a forma como os pais se envolvem na sua vida escolar, a forma como os motivam à aprendizagem e também o tipo de relação familiar, grau de confiança assim como a perceção dos alunos sobre as suas capacidades de aprendizagem e motivação para aprender.

O estudo surge da necessidade de compreender se existe uma relação entre a tipologia familiar do aluno e o seu sucesso escolar, em particular no Agrupamento de Escolas de Moura (AE Moura), que pelas suas características particulares foi considerado um

Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). As mudanças recentes na economia, cultura e sociedade das famílias portuguesas suscitam o questionamento sobre a possível responsabilidade dessas mudanças na atual crise académica nacional e local, dada a importância indiscutível que as famílias têm no desenvolvimento das crianças e adolescentes. De acordo com o ranking das escolas de 2022 do jornal Público, o AE de Moura está na posição 553, com uma média de 9.09 nos exames de ensino secundário (Público, 2023). Face a estas evidências, é urgente refletir sobre os fatores que podem ter contribuído para esta classificação e procurar alternativas que promovam uma melhoria progressiva do desempenho académico dos alunos deste AE.

Estrutura da tese

O trabalho está dividido em cinco capítulos: o primeiro conta com uma introdução e motivação para este estudo e apresenta a estrutura da tese. No segundo capítulo, intitulado Revisão da Literatura, iremos explorar a informação existente na literatura acerca da família nas suas várias tipologias, e será realizada uma perspetiva histórica da sua evolução, bem como as políticas familiares que foram e são implementadas em Portugal, por considerarmos que estas são decisivas para o bem-estar das famílias e dos estudantes em particular. A relação escola-família também está incluída neste capítulo por se entender pertinente aprofundar o conhecimento sobre esta dinâmica que pode ser decisiva no sucesso escolar dos estudantes. No terceiro capítulo, realiza-se uma contextualização do estudo, apresentando-se os seus objetivos e população analisada bem como as opções metodológicas, o tipo de estudo e técnicas e procedimentos para a recolha e análise dos dados recolhidos. No quarto capítulo, são apresentados, analisados e discutidos os resultados através da verificação das hipóteses avançadas previamente. Finalizamos o trabalho com a conclusão geral decorrente da análise dos contributos recebidos sustentada na literatura existente, sendo também feita uma breve referência às limitações do estudo. Por último, são enunciadas as fontes bibliográficas às quais se recorreu para realizar este trabalho.

No decurso deste trabalho optámos por utilizar a designação pais, sempre que nos referimos aos pais e encarregados de educação, de modo a tornar o texto mais fluído.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

A Família

O conceito de família, pela importância de que o mesmo se reveste, tem sido alvo de discussão e debate. Leigos e académicos definem o seu conceito baseando-se em aspetos pessoais uns e em estudos empíricos outros.

Família: Perspetiva histórica

O conceito tradicional de família implica a consanguinidade, a união pelo casamento ou a adoção, a partilha de residência e a responsabilidade pelo sustento e educação das crianças (Chouvinard & Bouchand, 2013). Na opinião de Leandro (2001), não existe consenso na definição de família, pela pluralidade de funções que lhe estão associadas e pela variedade de elementos que a podem constituir. Neste sentido existem recomendações para que se fale de família sempre no plural, por se falar na família substituta, família natural, família de adoção, uniões de facto, família nuclear, família monoparental, família reconstituída, famílias homoparentais e outras formas de união afetiva (Arriaga, 2013).

A família será o grupo onde são construídas pela criança as primeiras experiências de interação, desenvolvendo a sua socialização primária, que servirá de suporte para todas as aquisições que vai fazer ao longo da sua vida, a nível académico, social e moral. Sendo a família, nas suas diversas aceções, a responsável pelo provimento das necessidades básicas da criança ao nascer, tem também esta a responsabilidade de cuidar e educar, estando na génese da formação da individualidade por ser a provedora, ou não, de princípios e valores que servirão de referência no futuro (Ballenato, 2009). A família deve ser entendida como um sistema, por não ser a soma de todos os seus elementos, mas sim o resultado das interações dos mesmos, principalmente no que diz respeito à autoimagem e ao desenvolvimento dos afetos. No que diz respeito à formação e relação com a escola, deve a família ter a responsabilidade primordial e efetiva de educar e formar a criança, preparando-a para a frequência e valorização do ensino formal (Villas-Boas, 2001).

Considerando os aspetos evolutivos da família, somos a observar que o modelo de família clássico, predominantemente patriarcal, em que o homem é o sustento da mesma, é um modelo fortemente hierarquizado onde predominam os laços de sangue e o poder

financeiro. As fortes mudanças sociais que tiveram lugar no último século na Europa alteraram este paradigma familiar, uma vez que as duas guerras mundiais e a revolução industrial levaram a que a mulher saísse de casa e assumisse funções laborais que até à data eram maioritariamente masculinas (Baliana, 2013). No caso português acresce a convulsão social provocada pela guerra colonial, que afastou muitos homens das suas famílias, tendo as mulheres que assumir o sustento destas e em exclusivo a responsabilidade da educação dos filhos. Segundo Melo (2017), a revolução de abril de 1974, levou a uma alteração significativa do modo de estar e ser dos portugueses nos últimos cinquenta anos, tendo surgido grandes alterações que decorrem da passagem de um regime autoritário e dogmático para um regime democrático, estas alterações atingem contundentemente as famílias e as dinâmicas instituídas até então, passando as mulheres a assumir papéis sociais que pertenciam exclusivamente aos homens. O mesmo autor refere que tais alterações conduziram a uma mudança do modelo familiar que vigorava à época, que se caracterizava pelo modelo de família clássica. Este modelo foi sendo alterado ao longo dos anos, fruto de mudanças estruturais na sociedade portuguesa e dando lugar, de forma progressiva a vários modelos, sendo estes tantos ou mais do que os anteriormente citados (Melo, 2017).

O modelo de família contemporâneo nasce de todas estas profundas mudanças sociais ocorridas no último século, tendo começado a valorizar-se o afeto e os sentimentos em detrimento do ter e do poder material. A autonomia financeira e a generalização do trabalho em ambos os sexos permitiu a opção de escolha em função dos valores e capacidades e a manutenção das relações independentemente da questão financeira, posição social, ou género. A independência financeira a par das alterações legais pós 25 de abril, levou também a que as mulheres e homens pudessem optar pelo divórcio, o que anteriormente não se verificava facilmente, trazendo esta alteração fortes mudanças nas famílias. O modelo clássico de família vai assim tendencialmente desaparecendo, dando lugar a modelos familiares onde predomina a igualdade conducente a uma nova perspectiva sobre as questões de género e onde a realização pessoal dos cônjuges é fundamental para a união conjugal. Surgiu uma reformulação dos papéis masculino e feminino no seio familiar e também social em que a liberdade individual de cada um espera-se que esteja em harmonia com o seu modelo familiar (Baliana, 2013).

O conceito de família evoluiu, deixando de ser um modelo hierarquizado, para assumir uma estrutura de igualdade derivando daqui, como afirma Vaitsman “todos os modelos

familiares contemporâneos” (1994, p.154), onde se pretende alcançar a harmonia entre o bem-estar pessoal-familiar-social. A par desta mudança surge também, com a saída da mulher de casa, a necessidade de recorrer a creches, amas e também familiares para assegurar o cuidado dos filhos, o que altera de forma significativa as dinâmicas familiares preexistentes, com a introdução de elementos externos na estrutura familiar e as alterações decorrentes destas influências (Vaitsman, 1994). Neste momento o Estado Português implementou como medida de apoio às famílias, a gratuidade das creches com a garantia de vaga em estabelecimentos públicos, em todo o território português, com vista a dar resposta às famílias e ainda hoje de forma particular, às necessidades das mães trabalhadoras.

Nos últimos 20 anos, decorrente da revolução tecnológica, o acesso à internet, aos telemóveis e outras plataformas online fez com que pessoas que vivem na mesma casa não se conheçam nem conversem, tal alteração vai influenciar significativamente a intimidade e privacidade dos elementos o que pode beneficiar, mas também ser muito prejudicial para a estrutura familiar (Hintz, 2001). Na opinião de Pichardo (2015), a evolução do conceito de família busca reconhecer e respeitar a diversidade e complexidade das relações familiares, sendo certo que atualmente a família continua a desempenhar funções importantes na sociedade, sejam elas de cuidado e proteção dos seus membros, a transmissão de valores e tradições, bem como a regulação das relações sociais, sendo certo que as funções da família são influenciadas por diversos fatores: culturais, económicos e sociais, que variam com a época e a cultura vigente (Mota, 2016).

Tipologias familiares

As configurações da família têm passado por diversas mudanças ao longo da história. De acordo com Danda Prado (2011, p.17), a família é uma instituição social que varia ao longo do tempo e pode apresentar diferentes formas e propósitos, dependendo do grupo social observado. Por isso, a família pode ser considerada como um sistema complexo de organização, no qual crenças, valores e práticas estão diretamente ligados às transformações sociais, visando adaptar-se da melhor forma para garantir a sobrevivência do grupo familiar. Todas as pessoas que compõem esse sistema podem ser influenciadas por mudanças culturais, sociais, políticas e económicas, o que leva a sociedade a reorganizar-se para estabelecer uma nova dinâmica familiar (Nascimento M., 2014).

Assumindo a grande variedade de tipologias familiares entendemos ser importante dar particular relevo às seguintes:

Família natural - conceito que se refere à organização familiar mais recorrente, sendo os membros da família unidos por laços de consanguinidade. Unidade social básica formada por pais e filhos que compartilham a mesma ancestralidade (Bordieu,2013);

Família nuclear (tradicional) - tipo de organização com um núcleo fundamental de pais e filhos. São estabelecidas relações sociais mais próximas e intensas em comparação a outros membros da família, sendo o modelo mais comum nas sociedades ocidentais, segundo Cavalcanti,2009;

Família substituta - definida como o modelo de organização familiar quando uma criança é retirada à família de origem e colocada aos cuidados de uma nova família, seja por adoção, guarda ou do acolhimento institucional. A nova família assume a responsabilidade de cuidar e educar a criança como se fosse seu filho (Gomes & Falcão, 2019);

Família monoparental - segundo Lobo, 1999, é aquela formada por apenas um dos pais e os seus filhos. É uma configuração familiar que se tem tornado cada vez mais comum na sociedade atual, seja por escolha ou por força das circunstâncias, como divórcio, morte do cônjuge ou a adoção de uma criança por uma pessoa solteira;

Família mosaico (reconstituída/recomposta/redimensionada) - formada por pessoas oriundas de uma família, cujos laços do casamento ou da união estável foram desfeitos. É o caso, por exemplo, de uma pessoa em segundas núpcias, que trouxe para um novo núcleo familiar filhos do relacionamento anterior, e nesse novo núcleo familiar gerou outros filhos. Nesses casos, surgem as figuras dos padrastos/madrastas e enteados(as). Chaves, M. (2014).

Políticas familiares em Portugal

Em Portugal, a entidade responsável pela monitorização das políticas familiares é o Observatório das Famílias e das Políticas da Família (OFAP). As políticas de apoio às famílias em Portugal passaram por diversas transformações nas últimas décadas, com o intuito de lidar com as mudanças demográficas, sociais e económicas. Embora existam políticas de apoio às famílias em Portugal, estas ainda não são suficientes para lidar com as dificuldades e desafios enfrentados pelas famílias, principalmente as de menores rendimentos (Branco, 2022).

Desde 1974, os governos de Portugal têm dado atenção especial às políticas de apoio às famílias. A promoção da natalidade e o apoio à parentalidade têm sido objeto de particular atenção no discurso político, devido à preocupação com o problema demográfico enfrentado pelo país (Branco, 2022). O termo "parentalidade" foi introduzido no léxico das políticas públicas portuguesas apenas nos anos 70, com um atraso de vinte anos em relação a outros países europeus, como a Suécia, onde advogados como Gunnar e Alva Myrdal defendiam que o apoio à parentalidade deveria ser concebido como uma política com objetivos específicos, conforme proposto por Dalym e citado por Branco (2022). Entre 1976 e 1980, uma das prioridades dos governos portugueses foi promover mudanças nos modelos de família e nos papéis de género, em conformidade com os direitos consagrados na Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976 e sob o princípio constitucional da igualdade. Tratava-se de estabelecer um modelo de família diferente daquele que existia anteriormente, baseado em relações hierarquizadas, em que o homem era o "ganha-pão" e o chefe da família, e em que a mulher tinha os seus direitos e liberdades restringidos no exercício dos seus papéis familiares, profissionais e sociais (Branco, 2022).

Na Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976, a proteção da família está prevista no artigo 67.º e a proteção à maternidade encontra-se consignada no artigo 68.º, no âmbito do capítulo relativo aos direitos e deveres sociais do Estado. Desde a primeira revisão, em 1982, que se encontra expresso o dever de o Estado desenvolver uma política de família. Alínea f) do ponto 2, do artigo 67.º prescreve que: Incumbe, designadamente, ao Estado para proteção da família (...). Definir, ouvidas as

associações representativas das famílias, e executar uma política de família com carácter global e integrado. Na revisão de 1982 da CRP, foi igualmente inscrito, no artigo 67.º, o dever de o Estado promover a criação de uma rede nacional de creches e infraestruturas de apoio à família. E o artigo 68.º assumiu um carácter mais inclusivo, ao contemplar a maternidade e a paternidade: Os pais e as mães têm direito à protecção da sociedade e do Estado na realização da sua insubstituível ação em relação aos filhos, nomeadamente quanto à educação, com garantia de realização profissional e de participação na vida cívica do país. Neste artigo foi ainda consagrado que [a] maternidade e a paternidade constituem valores sociais eminentes. Na quarta revisão constitucional, ocorrida, em 1997, o artigo 67.º é ampliado com a introdução do dever de o Estado “[r]egulamentar a procriação medicamente assistida, em termos que salvaguardem a dignidade da pessoa humana”. Por sua vez, ao artigo 68.º acresce um outro dever relativamente à paternidade e à maternidade: A lei regula a atribuição às mães e aos pais de direitos de dispensa de trabalho por período adequado, de acordo com os interesses das crianças e as necessidades do agregado familiar. Na sétima e última revisão constitucional, ocorrida em 2005, no artigo 67.º encontra-se plasmada a conciliação da vida profissional com a vida familiar, expressa na seguinte orientação: Promover, através da concertação das várias políticas setoriais, a conciliação da atividade profissional com a vida familiar (Branco, 2022).

Desde os anos 90, foram criadas políticas públicas que visam apoiar as famílias portuguesas, promovendo a igualdade de género e a protecção social, entre as principais políticas familiares em Portugal destacam-se:

1. Apoio à natalidade, como o subsídio parental, o abono de família e a majoração do subsídio por assistência a filho; o apoio a famílias monoparentais, por as mesmas serem consideradas particularmente vulneráveis foram implementadas

medidas de apoio específicas, como o subsídio parental exclusivo e o subsídio por assistência a filho. Sendo a natalidade um dos maiores desafios que os países europeus enfrentam atualmente, Portugal não é exceção, uma vez que a taxa de fecundidade tem vindo a diminuir ao longo dos anos. Nos últimos censos realizados a taxa de fecundidade em 2021 foi de 1,35 por mulher (Pordata, 2021). Para tentar reverter esta tendência o Governo tem implementado diversas medidas, como o aumento do período de licença parental e a majoração do subsídio por assistência a filho para famílias com dois ou mais filhos (Branco, 2022).

2. Apoio às famílias monoparentais por serem estas, dada a sua especial vulnerabilidade, uma preocupação na implementação de políticas familiares no país, pois cerca de 17% das famílias portuguesas são constituídas por um só progenitor (Pordata, 2021). Para apoiar estas famílias foram implementadas medidas como o subsídio parental exclusivo, que permite que o progenitor único fique em casa a cuidar do filho durante mais tempo.

3. Apoio à conciliação entre a vida profissional e familiar que passa pela promoção de medidas que visam facilitar a conciliação entre a vida familiar e profissional, onde se incluem a flexibilidade de horários, a possibilidade de trabalhar a tempo parcial e o teletrabalho, o acesso facilitado aos cuidados de saúde e educação. Algumas destas medidas decorreram de medidas impostas pela pandemia de COVID-19 que tornou evidente a necessidade de uma maior flexibilidade no mercado de trabalho para promover uma conciliação entre a vida familiar e profissional.

4. O apoio a idosos pois sendo esta população cada vez mais numerosas no país, o Estado Português tem vindo a implementar medidas de apoio específicas como o Complemento Solidário para Idosos e o Estatuto do Cuidador Informal (Branco, 2022).

A forma como as políticas relativas à família, natalidade e apoio à parentalidade são abordadas resulta em uma representação social pouco clara sobre o papel que o Estado desempenha nessa área. É necessário um olhar preciso, como o de uma grande objetiva, para conseguir capturar um retrato completo das medidas existentes nos diversos campos das políticas públicas. Nessa perspetiva, a promoção da natalidade e o apoio à

parentalidade, dentro do âmbito das políticas familiares, poderiam trazer benefícios se houvesse uma comunicação integradora, objetiva e clara sobre as medidas existentes e os seus objetivos futuros (Branco, 2022).

Políticas familiares no concelho de Moura

A região do concelho de Moura, localizada no Baixo Alentejo, distrito de Beja, abrange uma área de 958,5 Km² na margem esquerda do rio Guadiana. Faz fronteira com os concelhos de Portel, Vidigueira, Mourão, Reguengos de Monsaraz, Barrancos e Serpa. A Figura 1 apresenta a delimitação geográfica do concelho de Moura.



Mapa 1 – Localização do concelho de Moura (Fonte: CMM, 2010)



Mapa 2 – Distribuição das freguesias do concelho de Moura (Fonte: CMM, 2010)

Fonte: Câmara Municipal de Moura, 2021

Figura 1 - Mapa do Concelho de Moura

No concelho de Moura, é evidente a existência de problemas sociais que afetam direta ou indiretamente a população, colocando as famílias em situações de pobreza. Essas famílias enfrentam sérias dificuldades económicas, como baixas reformas/pensões, desemprego de longa duração e baixa empregabilidade, além de uma forte dependência do Rendimento Social de Inserção (RSI) (Pordata, 2021). Os rendimentos diminutos também contribuem para situações problemáticas no âmbito familiar, tornando as famílias ainda mais vulneráveis. Para lidar com essa realidade, existe o Núcleo Local de Inserção (NLI), uma equipa multidisciplinar que atua em parceria com diversas entidades, como o Centro Distrital de Segurança Social de Beja - Núcleo de Moura, o Centro de Saúde de Moura, a Câmara Municipal de Moura, o IEFP - Centro de Emprego de Moura, a ADC Moura, o

Centro Infantil N.ª Sra. Carmo, a DGESTE - Agrupamento de Escolas de Moura e a ETAF - Equipa Técnica de Apoio à Família. Esta equipa foi criada para fornecer apoio direto às famílias beneficiárias do RSI que necessitam de uma intervenção mais intensiva, e disponibiliza a equipa dos ajudantes familiares (Câmara Municipal de Moura, 2022).

A legislação do programa Rede Social estabelece a organização de diferentes níveis e instrumentos de planeamento, monitorização e informação a serem adotados no território tendo em março de 2007, sido criada a Plataforma Supraconcelhia do Baixo Alentejo (PSCBA), que atua como veículo de comunicação entre a atuação social no território nacional e a intervenção local, abrangendo o distrito de Beja, com exceção de Odemira. O Plano de Desenvolvimento Social de Moura (PDS), criado com base no diagnóstico social, estrutura programas e medidas municipais fundamentais para a qualidade de vida e desenvolvimento integrado da região. O PDS reúne estratégias de intervenção social a partir do desenvolvimento sustentável local e comunitário, envolvendo instituições e profissionais das diversas áreas e grupos sociais do concelho, com o objetivo de articular e integrar medidas regionais e nacionais, promover a atuação em rede, otimizar os recursos disponíveis e compartilhar responsabilidades, competências e conhecimentos (Câmara Municipal de Moura, Diagnóstico Social e Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Moura, 2021). A tabela 1 resume as principais medidas de políticas de apoio à família implementadas no concelho, que visam abordar as questões identificadas no diagnóstico social realizado pelas entidades locais.

Tabela 1 - Medidas sociais implementadas no Concelho de Moura

Medidas sociais implementadas no Concelho de Moura	
Tipo de Medidas	Ações desenvolvidas
Alojamento Social	Aumento do número de casas para habitação social (Bairro do Carmo, Mouraria); Requalificação das habitações do Bairro do Carmo. (CMM)
Apoios para Requalificação de Habitações	- Existência de apoio para a melhoria de habitações privadas (Regulamento de Concessão de Apoio a Estratos Sociais Desfavorecidos do Município de Moura); Apoio arqueológico junto dos particulares que realizem obras de reabilitação em edifícios no Centro Histórico da cidade (CMM); - Programa Freguesia Porta a Porta (pequenas reparações) (UFMSA - União de Freguesias de Moura e Santo Amador)
Apoio na saúde	- Programa Abem - Rede Solidária do Medicamento no concelho, com o apoio da Associação Dignidade que consiste na atribuição de medicação gratuita para pessoas com baixos rendimentos. (CMM); - Programa MEDISOL+ - oferta de medicamentos (UFMSA).

Apoio à Natalidade e Adoção	<ul style="list-style-type: none"> - Em 2018, o Município de Moura lançou o Programa Municipal de Apoio à Natalidade e Adoção que atribui uma verba pecuniária, no valor de 500 euros relativos ao nascimento/adoção de cada filho. Esta é uma medida de carácter social, mas também de estímulo da economia local, que contribui para a fixação da população jovem e apoio à família, assim como de articulação e valorização das empresas locais. (CMM); - Oferta de Kit's-bebé, às crianças nascidas na área de abrangência da UFMSA.
TU - Transporte Urbano	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamento aos dias úteis e gratuito.
Realização de ações de informação e sensibilização	<ul style="list-style-type: none"> - Semana Mundial do Aleitamento Materno, Dia Mundial da Saúde Mental, Dia da Saúde, Caminhadas Solidárias (Liga Portuguesa Contra o Cancro, Alzheimer).
Conselho Municipal de Educação de Moura	<ul style="list-style-type: none"> - Órgão que reúne um conjunto de entidades locais com recursos humanos e didáticos úteis para uma contribuição planificada e eficaz do ensino formal e informal e projetos de associações locais com incidência na educação, diversidade profissional e empreendedorismo.
O Município de Moura integra a AICE	<ul style="list-style-type: none"> - Associação Internacional das Cidades Educadoras desde 2005.
Oferta das fichas escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos de 2.º ciclo do ensino básico do concelho (CMM); - Alunos do 1.º ciclo do ensino básico (UFMSA).
Atribuição do Prémio Municipal de Mérito Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos com excelência académica.
Implementação das AAAF's - Atividades de Animação e Apoio às Famílias	<ul style="list-style-type: none"> - Conciliação da vida profissional com a vida profissional.
Programa Crescer Estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio para aquisição de material escolar no valor de 75 euros, por estudante. (UFMSA)
Apoio aos jovens	<ul style="list-style-type: none"> - Para o ensino superior técnico e ensino superior regular: 6 Bolsas de Estudo, no valor de 150 euros, com periodicidade mensal, durante nove meses. (UFMSA); - Bolsa de estudo para o ensino secundário artístico;(CMM) - Programa Porta 65 – um sistema de apoio financeiro ao arrendamento por jovens.
Projeto Mini Gym	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação ao meio aquático para todos os alunos do pré-escolar. (CMM)
Projeto Crescer com Energia	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade física para os alunos do pré-escolar da cidade de Moura e Santo Amador (UFMSA).
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Moura - CPCJ	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção educativa e familiar. Promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens.
GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamentos Escolares (Moura e Amareleja) e Escola Profissional de Moura. Intervenção educativa e familiar.
TIL – Técnica de Intervenção Local	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamentos Escolares (Moura e Amareleja) e Escola Profissional de Moura. Para a inclusão escolar de crianças e jovens ciganos.

Ação social escolar	- Transportes escolares, refeições escolares, auxílios económicos, prolongamentos de horário.
Ludotecas municipais	- Moura, Amareleja e OTL do Girassol.
Integração de alunos com PIT/NEE	- Estágio em serviços municipais.
Emprego	- Educação e Formação para Adultos desempregados, estágios profissionais e programas ocupacionais remunerados; - Microcrédito para criação do próprio negócio, através da Associação Nacional de Direito ao Crédito. (localmente através da ADC Moura)
Cobertura de toda a população com necessidades ao nível das prestações da Segurança Social	- Rendimento Social de Inserção (RSI) - ETAF – Equipa Técnica de Acompanhamento Familiar; - Complemento Solidário para Idosos (CSI); - Abonos de família e pensões; - Oferta de cabazes a famílias carenciadas de Moura e Santo Amador (UFMSA); - Cantina Social.
Existência de Instituições Públicas de Solidariedade Social - IPSS ao nível do concelho	- Visam dar respostas à infância, idosos, vítimas de violência doméstica e deficiência.
Programa Operacional de Ajuda às Pessoas Mais carenciadas	- Lojas Sociais do Centro Infantil N.ª Sra. do Carmo e Moura Salúquia.
Integração	- Percursos de inclusão profissional da APPACDM com a Câmara Municipal de Moura; - Integração de pessoas através de CEI e CEI+.
Mercadinho Circular da UFMSA	- Ocorre mensalmente e tem como lema “Tudo a circular para o planeta poupar”.
Igualdade de género	- Valências da Moura Salúquia – Associação de Mulheres do Concelho de Moura: Casa Abrigo, creche, ATL; - NAV: Núcleo de Apoio à Vítima de Violência com atuação a nível distrital, pela Moura Salúquia.
Minorias étnicas	- Projeto Despert´Arte do programa Escolhas da ADC Moura; - Programa ROMA Educa (bolsas estudo para estudantes das comunidades ciganas.
Imigrantes	- CMM - Membro da Rede Regional do Alentejo de Apoio e Proteção a Vítimas de Tráfico de Seres Humanos; - CLAIM – Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (Comoiprel); - Programa Contrato Local de Desenvolvimento Social-4G (CLDS-4G).

Existe assim no concelho de Moura um conjunto de entidades públicas e privadas comprometidas com a diminuição das assimetrias sociais e com preocupação em colmatar as muitas dificuldades que a interioridade, os difíceis acessos, o desinvestimento na educação e formação, bem como o desemprego e a subsidiodependência provocam. O diagnóstico social efetuado no PDS da Câmara Municipal de Moura - CMM espelha as dificuldades que uma grande maioria das famílias deste concelho vivem. Deste modo, as

entidades competentes desenvolvem um conjunto de ações integradas numa dinâmica de trabalho partilhada e integrada para colmatar as necessidades identificadas. Pretende-se prevenir a sobreposição de valências e a concertação de sinergias, recursos, serviços e equipas de trabalho que permitam agilizar a comunicação e a articulação entre as diferentes instituições a operar na área social, do emprego e da educação e deste modo suprimir as lacunas que existem na operacionalização das políticas familiares que existem a nível nacional.

Relação Escola-Família

A escola tem na vida das crianças e jovens o papel de proporcionar a formação académica, intelectual e cognitiva, a par da promoção do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuarem na sociedade (Digital, 2023). Na relação com a escola, deve a família ter a responsabilidade primordial e efetiva de educar e formar a criança, preparando-a para a frequência e valorização do ensino formal (Villas-Boas, 2010).

A escola e a família têm o objetivo comum de formar bons cidadãos, dotados dos conhecimentos necessários para uma ação enriquecedora e de intervenção na comunidade educativa. Esta relação, para além de necessária, tende a prolongar-se no tempo, no que respeita ao duplo envolvimento, mas também no que à adoção de medidas e estratégias relacionadas com a realidade observada num processo complexo que ao ato de educar alguém diz respeito. (Horta, 2012)

A “família” consta pela primeira vez na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) no seu Artigo 4.º, nº2 “A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.” (República, 1986), entende-se que a importância da família é basilar na relação com a escola e com o ensino.

A forma mais expressiva da relação entre a família e a escola evidencia-se na existência de reuniões de pais/encarregados de educação, sendo que estas são mais regulares nos primeiros anos de ensino por não haver regulamentação relativa à periodicidade, têm as mesmas lugar de acordo com o calendário dos estabelecimentos de ensino. Existem, contudo, autores que asseguram existir uma relação entre a implementação de programas

de envolvimento parental e a melhoria do ambiente e os resultados escolares dos alunos, podendo as reuniões de pais estimular o desenvolvimento parental nas escolas, auxiliar os educadores e professores a melhorar a sua prática na escola e os pais a dar apoio em casa, nas atividades de aprendizagem dos seus filhos podendo constituir um importante sistema de apoio às famílias e aos alunos (Horta, 2012).

Na opinião de Sousa (2016), em Portugal a LBSE necessita de uma alteração profunda ou mesmo de ser reescrita. Defende o autor que a antiguidade desta Lei, que data de há mais de 30 anos, não permite que a mesma dê resposta às necessidades do ensino, da escola e da sociedade atual.

No contexto de Portugal, a divulgação do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 1992) trouxe à luz o fracasso dos sistemas de ensino totalmente financiados e geridos pelo Estado. Ficou evidente a falta de diálogo com as comunidades locais e os pais em relação à direção da reforma do sistema de ensino. A orientação era definida apenas pelo Ministério da Educação e implementada pelos professores, sem levar em consideração as opiniões dos pais, responsáveis pela educação, e das comunidades locais, e sem haver diferenciação no ensino. Também foi apontado que as escolas estavam cada vez menos preparando os alunos com os conhecimentos e qualificações necessárias para o seu futuro trabalho e vida (desenvolvimento de habilidades).

Diante desse cenário, foram feitos esforços para mudar essa situação. Era necessário também estreitar as relações entre os diferentes níveis de ensino, pois eles estavam distantes e não mantinham uma interação adequada, o que tornava muito difícil o processo de transição entre os diferentes ciclos. Nesse contexto, foi publicado o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, cujo principal objetivo era dar o primeiro passo para que a escola fosse vista como centro das políticas educativas, construindo a sua autonomia e até mesmo uma identidade própria a partir da comunidade em que está inserida, levando em consideração os seus desafios e potencialidades. Foi notável uma nova postura por parte do poder central, regional e local, o que permitiu uma resposta melhor aos desafios da mudança. O processo de autonomia concedido a cada escola, como comunidade educativa, é um investimento nas escolas e na qualidade da educação. O objetivo era que isso fosse acompanhado diariamente por uma cultura de responsabilidade compartilhada pela comunidade educativa, que inclui os pais e responsáveis - em suma, as famílias (Horta, 2012).

Envolvimento parental na promoção do sucesso escolar

O título deste capítulo sugere a existência de uma relação intrínseca entre a família e o sucesso escolar dos alunos. Nesta perspectiva importa aprofundar o que é o sucesso e o insucesso e aferir o que já foi estudado sobre esta correlação.

Segundo Martins e Parchão (2000), o insucesso escolar pode ser definido pela incapacidade de alcançar metas no final de ciclo pelos alunos, dentro dos limites expectáveis. Para monitorizar este fenómeno são produzidos indicadores relativos a taxas de retenção e reprovação, abandono escolar e repetência. Podemos, no entanto, considerar outro tipo de insucesso escolar, que embora não seja tão facilmente quantificável é por certo mais nefasto, uma vez que diz respeito à desadequação entre os conteúdos ministrados nas escolas e os anseios, expectativas e realidades dos alunos, no que diz respeito a aspetos de natureza pessoal, familiar, social e de integração no mercado de trabalho. No primeiro tipo de insucesso escolar pode-se considerar existir uma redução do conceito à quantificação de um determinado fenómeno que pode ser observado e quantificado pela escola, o segundo tipo, por ser intrinsecamente real requer maior preocupação por não estar associado aos resultados quantificáveis individual ou socialmente de acordo com as premissas individuais e as necessidades dos sistemas envolventes. Segundo os autores, o primeiro tipo de insucesso só deverá ter razão de ser quando equacionado por referência ao segundo.

No estudo que apresentamos faremos referência ao primeiro tipo de insucesso, por ser o que facilmente conseguimos quantificar, no entanto subjaz ao mesmo a preocupação com os fatores familiares e a sua influência no sucesso dos alunos deste estudo, ponto de partida para o trabalho que apresentamos. Consideramos o insucesso escolar como um fenómeno complexo e multifatorial no que diz respeito à falta de progresso académico ou ao baixo desempenho dos alunos nos diferentes ciclos de ensino. Por ser caracterizado pela dificuldade em atingir as metas de aprendizagem definidas para cada ciclo de ensino. Neste contexto, apresentamos as principais causas e consequências.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o insucesso escolar ocorre quando os alunos não conseguem alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos para a sua idade ou ciclo de ensino. Esses objetivos podem variar de acordo com o currículo de cada país ou sistema educativo. O insucesso escolar pode manifestar-se de diferentes formas, incluindo notas baixas,

repetição de ano, desmotivação, abandono escolar ou dificuldades de aprendizagem específicas (UNESCO, 2015). Entre as causas mais comuns, que podem contribuir para o insucesso escolar, podemos destacar:

Fatores socioeconômicos: A desigualdade socioeconômica é frequentemente associada ao insucesso escolar. Alunos provenientes de famílias com poucos recursos socioeconômicos geralmente enfrentam desafios adicionais, como falta de recursos educativos em casa e menor acesso a oportunidades de enriquecimento educativo.

Fatores familiares: O ambiente familiar desempenha um papel fundamental no desempenho escolar dos alunos. Características como falta de apoio dos pais, baixo envolvimento parental na educação, conflitos familiares e negligência podem afetar negativamente o desempenho escolar.

Dificuldades de aprendizagem: Alunos com dificuldades em áreas específicas, como leitura, escrita ou matemática, podem ter mais dificuldade em acompanhar o currículo escolar e, conseqüentemente, podem apresentar insucesso escolar.

Problemas de saúde e bem-estar: A saúde física e mental dos alunos também pode influenciar o seu desempenho escolar. Problemas de saúde crônicos, transtornos de aprendizagem, ansiedade ou depressão podem afetar a capacidade do aluno de se concentrar e participar ativamente nas atividades escolares.

Falhas no sistema escolar: Falhas estruturais no sistema educativo, como falta de recursos, professores pouco qualificados ou desmotivados, currículos desatualizados ou métodos de ensino inadequados, também podem contribuir para o insucesso escolar (UNESCO, 2015).

Todos estes fatores incluem-se no segundo tipo de insucesso escolar referido anteriormente, o insucesso de difícil aferição e o mais difícil de combater, aquele a que o sistema educativo tarda em dar resposta, eventualmente por envolver uma miríade de variáveis que apesar de equacionadas continuam sem resposta adequada. Importa referir que o insucesso escolar pode ter conseqüências significativas para os alunos, como baixa autoestima, dificuldades de integração social, evasão escolar e limitações futuras de desenvolvimento pessoal e profissional.

A relação escola-família poderá ser determinante para o combate ao insucesso escolar. Segundo Villas-Boas, (2009) o insucesso é causado pela falta de “uma relação produtiva de aprendizagem entre a escola e a família” (Villas-Boas, 2009, p.54). Para o autor é urgente a cooperação entre ambas, é necessário a implementação de políticas claras e em concertação com a escola que visem a definição de estratégias eficazes de combate ao insucesso escolar. Nessa linha, Pedro Silva (2009) propõe que a escola desenvolva políticas de participação através dos espaços de promoção e debate: Direção, Conselho Geral; Conselho Pedagógico; Conselho de Diretores de Turma através de instrumentos que são o Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, devendo estes funcionar como expressão pública da política pública da política escolar.

O envolvimento parental é um tema amplamente discutido e estudado na área da educação. Os estudos demonstram que o envolvimento dos pais na educação dos filhos pode ter um impacto positivo no sucesso escolar destes (Sá, 2017). Apresentamos seguidamente uma análise das características do envolvimento parental e a sua relação com o sucesso escolar, com enfoque em diferentes níveis e perspetivas. De acordo com um estudo realizado pela UNESCO em 2018, o envolvimento parental pode ser definido como o conjunto de atividades realizadas pelos pais ou encarregados de educação que visam apoiar e promover o sucesso escolar dos alunos. Essas atividades podem incluir desde a monitorização das tarefas escolares até a participação ativa em reuniões e eventos escolares. O mesmo estudo indica que a qualidade do envolvimento parental é muito importante, e que o envolvimento excessivo ou inadequado dos pais ou encarregados de educação pode não ter o efeito desejado.

Por outro lado, um relatório da OCDE de 2019, sugere que o envolvimento parental tem uma correlação positiva com o desempenho académico dos estudantes. Ou seja, quanto mais os pais se envolvem na educação dos seus filhos, melhores são seus resultados escolares. O mesmo relatório aponta para o facto de o envolvimento dos pais ser especialmente importante durante o pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que é nesta fase que são desenvolvidas algumas das habilidades básicas necessárias para o sucesso escolar, como a leitura, a escrita e as habilidades sociais.

Alguns estudos recentes referem que os efeitos do envolvimento parental na educação podem variar de acordo com o nível socioeconómico dos pais. Um estudo de Reimers e McGinnis (2016) indicou que o envolvimento parental tem um maior efeito sobre o desempenho escolar dos alunos em famílias com um nível socioeconómico

desfavorecido. Nesses casos, os pais podem não ter acesso a recursos educativos externos e, portanto, o seu envolvimento direto na educação dos filhos pode ser ainda mais importante (Reimers e McGinnis, 2016). Outro fator que importa considerar é a qualidade do envolvimento parental uma vez que o envolvimento parental pode variar em eficácia, sendo que um modelo positivo de envolvimento parental tem como objetivo contribuir para o sucesso dos alunos, em vez de somente monitorizá-los. Isso pode incluir o incentivo de atividades educativas em casa, a participação em eventos escolares e a comunicação frequente com professores e outros funcionários da escola (Deslandes, Laurence e Mougeot, 2017).

Em resumo, há muitas evidências que sugerem que o envolvimento parental pode ter um efeito positivo no sucesso escolar dos alunos. É necessário, no entanto, que os pais se envolvam de maneira eficiente e que esse envolvimento se adapte às necessidades específicas destes e das famílias. Apesar de o envolvimento parental ser mais importante nas primeiras fases do ensino, importa valorizar e reconhecer a importância do envolvimento dos pais em todas as etapas escolares.

Tipologias familiares e sucesso escolar

O sucesso escolar tem sido tema de estudo por sociólogos ao longo dos anos, a relação, existindo ou não, com a tipologia familiar do indivíduo tem também sido alvo de estudo. Pierre Bordieu foi um dos precursores do desenvolvimento das teorias do “capital social” e do “capital cultural” como forma de explicar as opções que os estudantes fazem ao longo do seu percurso. A primeira teoria dá relevo à importância da origem social e do acúmulo de conhecimentos e habilidades transmitidas pelas famílias na reprodução das desigualdades escolares, e encontra-se relacionado com a quantidade e qualidade dos relacionamentos que alguém tem com outras pessoas ou grupos numa determinada sociedade. Essas relações podem fornecer benefícios, como acesso a recursos, informações ou oportunidades que podem influenciar o sucesso social e económico de um indivíduo (Bordieu, 1973). A teoria do capital cultural, complementa a teoria do capital social, na medida em que pode afetar as transições educacionais, como a escolha da instituição de ensino superior ou a capacidade de se adaptar académica e socialmente. Nos estudos sobre as transições educacionais, é frequente adotar como abordagem a observação de como o capital cultural de uma pessoa, especialmente da sua família, influencia as suas oportunidades de educação. É frequente que famílias com alto capital

cultural, como pais com níveis mais elevados de escolaridade, acesso a recursos educativos adicionais ou experiências culturais mais amplas, poderem ter maior probabilidade de fornecer suporte e orientação aos filhos durante as transições na sua vida acadêmica.

Vários sociólogos têm ao longo do tempo tentado encontrar uma relação entre a tipologia familiar e o sucesso escolar, tais como Coleman e Lareau. Tendo subjacente o estudo de Coleman, Lareau investiga como a classe social e a raça influenciam os estilos de educação das famílias e como essas formas de educar afetam as oportunidades educativas das crianças e o seu sucesso escolar. Na análise de famílias de diferentes origens sociais e raciais nos Estados Unidos, o autor identificou dois principais estilos de educação: "*concerted cultivation*" e "*the accomplishment of natural growth*", que são associados a diferentes classes sociais. No estilo de educação "*concerted cultivation*", geralmente adotado por famílias de classe média-alta, os pais envolvem-se ativamente nas atividades e no desenvolvimento dos seus filhos, proporcionando um vasto leque de experiências extracurriculares e promovendo habilidades de negociação e expressão verbal. Essas práticas criam um ambiente orientado para a criança que enfatiza o crescimento pessoal, a independência, o pensamento crítico e as capacidades socio emocionais para lidar com instituições, como a escola. Isso pode levar a uma maior confiança e competência na interação com a escola e, potencialmente, a melhores oportunidades educativas. Por outra via, o estilo de educação "*the accomplishment of natural growth*" é mais comum em famílias da classe trabalhadora e minorias raciais, caracterizadas por regras e estruturas mais rígidas, com maior ênfase na obediência e respeito à autoridade. Neste estilo de educação, os pais podem não ter os mesmos recursos e tempo livre para envolver os seus filhos em atividades extracurriculares ou fornecer suporte educativo adicional. Isso pode diminuir as hipóteses de acesso a oportunidades educativas mais privilegiadas e dificultar o desenvolvimento de habilidades sociais e estratégias de negociação necessárias para navegar no sistema escolar. Os diferentes estilos de educação têm implicações significativas para as oportunidades educativas e o sucesso escolar das crianças, destacando como a desigualdade social e racial se reforça através dos processos de educação na família e do acesso diferenciado a recursos educativos.

Estudos mais recentes como os de Andersson e Saksliin (2015), efetuados na Finlândia tiveram subjacente a teoria do capital cultural de Bourdieu, este estudo efetuado num país conhecido pelo seu sistema educativo de alta qualidade e igualdade de oportunidades

procurou entender como o capital cultural dos alunos influenciava as suas escolhas acadêmicas e a transição de um nível de ensino para outro. No estudo foram utilizados dados quantitativos de um questionário respondido por alunos finlandeses no último ano do ensino secundário e dois anos depois, quando eles estavam na universidade. Os resultados do estudo indicaram que o capital cultural dos alunos finlandeses tinha um impacto significativo nas suas transições educacionais. Os estudantes com maior capital cultural tinham uma maior probabilidade de ingressar em universidades e cursos mais seletivos. Além disso, os estudantes com maior capital cultural também tendiam a ter um desempenho acadêmico superior na universidade. O estudo também apontou que o sistema educativo finlandês ajudava a reduzir a influência do capital cultural nas transições educacionais dos alunos. Isso indica que, apesar de o capital cultural desempenhar um papel importante, as políticas educativas e a igualdade de oportunidades na Finlândia eram eficazes em mitigar as desigualdades resultantes do capital cultural (Sakslin, 2015).

O sucesso escolar e a sua relação com a família têm sido um tema amplamente estudado, com análises detalhadas das dinâmicas sociais que influenciam o desempenho dos estudantes e as desigualdades educativas. Nos estudos foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos para analisar fatores sociais, culturais e económicos e a sua relação com o sucesso ou o insucesso escolar, sendo evidente que esta relação, apesar de ser difícil de aferir, existe e que as famílias e o capital cultural de cada uma vai influenciar inequivocamente, as escolhas que os jovens fazem ao longo do seu percurso académico. Os estudos evidenciam também que a escola ainda tem um papel pouco relevante em diminuir o impacto que o capital social e cultural tem na definição de percursos de sucesso dos estudantes.

Obstáculos na relação escola-Família

As relações entre a escola e a família são fundamentais para a educação e o desenvolvimento das crianças. É, contudo, frequente, a existência de diversos obstáculos que dificultam a construção de uma parceria efetiva entre ambos. Alguns estudos internacionais identificaram as seguintes questões como obstáculos na relação escola-família:

Barreiras de comunicação: Problemas de comunicação podem surgir quando não há mecanismos claros de partilha de informações entre escola e família.

Barreiras linguísticas: falta de tempo para reuniões ou dificuldades no acesso a informações relevantes podem prejudicar a comunicação efetiva (Sanders, 2006).

Diferentes visões e expectativas: A escola e a família podem ter diferentes visões e expectativas em relação à educação, o que pode levar a atritos e mal-entendidos. Divergências nos métodos de ensino, disciplina, ou mesmo prioridades em relação à educação, podem ser obstáculos para uma colaboração harmoniosa (Pomerantz, 2007).

Valorização da participação dos pais: Em alguns casos, as escolas não conseguem valorizar adequadamente a participação dos pais, ou podem não proporcionar oportunidades adequadas para que os pais se envolvam ativamente na vida escolar dos filhos. Isso pode subestimar a importância da colaboração escola-família (López, 2011).

Diferenças socioeconómicas e culturais: Diferenças socioeconómicas e culturais entre as famílias podem criar obstáculos na relação escola-família. Fatores como falta de recursos financeiros, falta de conhecimento sobre o sistema educativo ou desafios linguísticos podem dificultar a participação efetiva dos pais na escola (Sanders, 2008).

Falta de confiança: A falta de confiança entre a escola e a família é um obstáculo significativo na construção de uma relação saudável. Má comunicação, estereótipos negativos, ou experiências de desrespeito ou discriminação podem afetar a confiança das famílias na escola, o que prejudica a parceria (Bastiani, 2008).

Durante muitos anos a escola em Portugal teve um comportamento insular, apresentando-se como um reduto que marginalizava as dinâmicas sociais e culturais. Os pais só eram chamados a comparecer na escola depois dos problemas com os filhos surgirem, nesta perspectiva, a família percecionava a escola de forma crítica, pois esta apenas pedia contas relativas ao insucesso e sucesso dos seus filhos. Com a evolução social e a crescente valorização do ensino e da escola, esta teve necessidade de se adequar e abrir às famílias

e à sociedade. A família passou a ser corresponsável pelo sucesso escolar dos filhos, esperando-se um papel ativo dos pais na participação da vida escolar dos seus filhos. Segundo Grilo, 2002, citado por Sarmiento e Sousa (2011), a cooperação escola-família é “a trave-mestra para o sucesso escolar” (p.23). É premente a necessidade de uma relação eficaz e duradoura entre ambas as instituições. São muitos os obstáculos para que esta simbiose não se efetive, nomeadamente os citados por vários autores: as discrepâncias culturais entre a escola e as famílias, a relutância dos professores em aceitar os pais como verdadeiros parceiros no processo de formação das crianças, o comportamento contraditório dos pais, que além de desconfiarem do papel dos professores, às vezes eximem-se da sua responsabilidade como primeiros e principais educadores, as características organizacionais e funcionais da escola que atuam como barreiras à participação dos pais, bem como a falta tradicional de uma cultura de comunicação e colaboração entre a escola e as famílias. A escassa colaboração dos pais e a sua forte correlação negativa com o desempenho académico e comportamento dos alunos é reconhecida e amplamente comprovada por vários estudos, uma dificuldade com a qual as escolas se deparam atualmente, sendo que o contexto escolar analisado é um caso em que esse problema é particularmente relevante (Sarmiento, 2011). No estudo realizado pelas autoras, é mencionado que "A escola e os diretores de turma não têm sabido aproveitar a presença dos encarregados de educação para promover e otimizar a sua participação e envolvimento". Como conclusão deste estudo, as autoras afirmam que "o sucesso escolar e educativo das crianças, adolescentes e jovens está, de facto, diretamente relacionado com o nível de interesse e envolvimento das famílias, especialmente dos encarregados de educação, na sua vida escolar" (Sarmiento, 2011, p. 190).

A escola deve desempenhar um papel fundamental na implementação de estratégias que envolvam todas as famílias e, reconhecendo e respeitando a sua grande diversidade, orientá-las no desenvolvimento de competências educativas, visando um melhor acompanhamento e supervisão dos seus filhos. É importante que sejam capazes de aproximá-las e envolvê-las, através do desenvolvimento de um senso efetivo de pertença à escola e à comunidade educativa. Estamos falando de estratégias que podem envolver ações de sensibilização e formação, além de apoios mais diretos e individualizados que, pela sua natureza integradora, podem contribuir para reduzir as disparidades sociais na relação entre a escola e as famílias, como argumenta Avelino (2005, p.76).

O papel do Diretor de Turma na relação escola-família

O Diretor de turma desempenha um papel fundamental no sistema de ensino em Portugal, sendo responsável pela orientação e acompanhamento dos alunos ao longo de um determinado ano letivo. Desempenha o papel de mediador entre a escola e a comunidade, surgindo como líder intermédio no desempenho da coordenação dos docentes e técnicos do conselho de turma, sendo a sua ação decisiva na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com vista a sua total integração no ambiente escolar, bem como para o relacionamento necessário entre a escola, encarregados de educação e comunidade (Ferreira, 2014). Representa a escola perante a família sendo o detentor de maior conhecimento em relação à realidade escolar é quem melhor pode agilizar a integração dos alunos e aproximar as famílias da escola (Castro, 1995). Algumas das principais funções do Diretor de turma incluem:

1. Acompanhamento académico: Orientar os alunos no desenvolvimento do seu percurso académico, auxiliando na definição de metas e planos de estudo.
2. Aconselhamento individual: Identificar as necessidades específicas dos alunos e fornecer aconselhamento individualizado sobre a sua progressão académica e desenvolvimento pessoal.
3. Comunicação com os pais/encarregados de educação: Manter contacto constante com os pais/encarregados de educação dos alunos, informando-os sobre o seu desempenho e progresso académico, bem como promovendo a colaboração entre a escola e a família.
4. Gestão do ambiente de sala de aula: Criar e manter um ambiente de sala de aula positivo e propício à aprendizagem, gerindo comportamentos e promovendo a disciplina.
5. Coordenação de atividades extracurriculares: Organizar e supervisionar atividades extracurriculares e eventos especiais, visando enriquecer a experiência educativa dos alunos (Mendes, 2013).

Importa refletir sobre o modo como o Diretor de turma pode ou não influenciar as decisões dos alunos de modo que a educação e o ensino não reproduzam as desigualdades sociais, principalmente, se tivermos o foco no facto de as crianças provenientes de famílias monoparentais poderem não ter tanto apoio em casa como as provenientes de

famílias tradicionais. Nesta perspectiva, pensamos que o Diretor de turma pode ter um papel catalisador das assimetrias sociais, proporcionando soluções e mediando algumas dificuldades que estas famílias têm na conciliação da vida familiar com a vida profissional e escolar dos filhos.

O perfil do Diretor de turma não está definido, o que leva a que a nomeação para este cargo pelos Diretores atenda mais a questões de distribuição de serviço, do que às competências e experiência necessárias para a “tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma” (Boavista & Sousa, 2013, p.80), prevalecendo a dimensão prática da vida e gestão da escola em detrimento da dimensão pedagógica, da dimensão social, emocional e familiar. Na opinião dos autores, o papel dos diretores de turma é de grande valor no sistema educativo e deveria ter mais ênfase. Estes professores ocupam uma posição de liderança intermédia que é fundamental para o bom funcionamento das escolas. Portanto, eles deveriam receber formação específica para o desempenho do cargo, a fim de minimizar qualquer incerteza pessoal e profissional, já que muitas vezes não têm as condições nem a motivação necessária para ir além das expectativas normativas. Como educadores e professores com habilidades múltiplas, eles atuam como gestores e líderes de relacionamento, acompanhando e coordenando os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, desempenham um papel indispensável na gestão curricular e atuam como mediadores. Portanto, o seu papel deveria ser ainda mais valorizado, uma vez que a conexão que estabelecem com os alunos e as famílias é fundamental para um ensino eficaz e para uma sociedade melhor (Ferreira, 2014).

No Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas Escolas de Ensino Preparatório e Secundário, definido pela Portaria 970/80, está estabelecido o perfil específico para o Diretor de turma. Esse perfil inclui habilidades de relacionamento, dinamismo, tolerância, compreensão, bom senso, organização, disponibilidade e capacidade de resolver problemas. Conforme apontado por Marques (2002), a literatura é unânime ao destacar as qualidades necessárias para ser um Diretor de turma, conforme apresentado na Figura 2.



Figura 2 - Qualidades do Diretor de Turma, adaptado de Marques (2002)

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

Contextualização do estudo

O estudo Perceções sobre tipologias familiares e sucesso escolar: o caso do Agrupamento de Escolas de Moura decorreu ao longo do ano letivo 2022/2023. Para o mesmo foram aplicados um questionário a alunos e entrevistas ao Diretor e a docentes do AE de Moura. Sabendo que há vários estudos que apontam para um maior sucesso escolar das crianças cujos pais também o tiveram, a par de um real conhecimento do seu percurso e envolvimento académico (Anthony & Walshaw, 2007, p.71), que comprovam que um genuíno envolvimento da família resulta em comportamentos positivos, desenvolvimento emocional e boas aquisições académicas, são características de crianças com uma relação familiar positiva (Unamba, 2020). Acresce o facto de nas famílias com dois progenitores o desenvolvimento dos filhos tender a ser superior pois ambos os pais estão acessíveis (Fagan & Churchil, 2012). Neste sentido, procurámos através da amostra obtida aferir se estas famílias oferecem maior vantagem académica aos seus filhos em paralelo com outras tipologias familiares, onde se incluem as famílias monoparentais, por estudos apontarem para o facto de pais solteiros terem mais dificuldade em manter um ambiente favorável à aprendizagem, uma vez que têm de lidar com a dupla responsabilidade do trabalho e da criança (OCDE/UNESCO, 2002). Face a estes indicadores importa perceber a realidade local e tentar encontrar vias que visem diminuir a influência deste fator nas aquisições académicas das crianças e na definição de percursos escolares de sucesso.

Indicadores demográficos: Portugal e concelho de Moura

Segundo os dados do Pordata (2021) o número de residentes no concelho de Moura é de 13 258 indivíduos, o que revela um decréscimo de população de 12%, face ao censo de 2011. No número de residentes, incluem-se 249 estrangeiros. A densidade populacional é baixa sendo a comparação desta com os números nacionais bastante evidente, 13,8 indivíduos/km² em Moura, para 112,2 indivíduos/Km² em Portugal. Na Figura 3 encontram-se representados os números da população residente distribuídos por faixa etária.

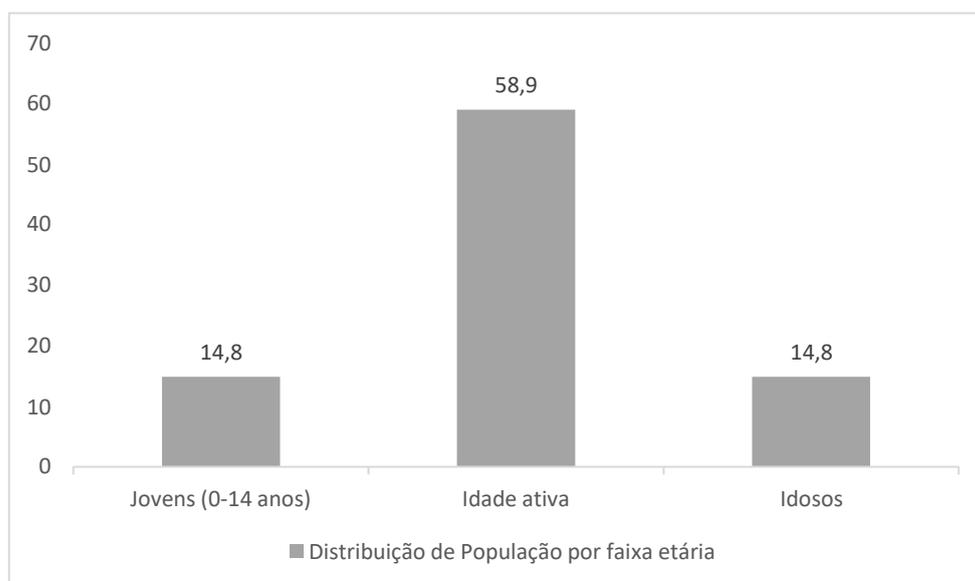


Figura 3 - Distribuição da população residente no concelho de Moura por idades (Pordata, 2021)

É observável na Figura 3 que neste concelho a percentagem de jovens está equiparada à de idosos, sendo a taxa de crescimento anual médio da população residente. -1,336%. O número de agregados monoparentais no concelho tem vindo a crescer, como evidencia o gráfico da Figura 4.

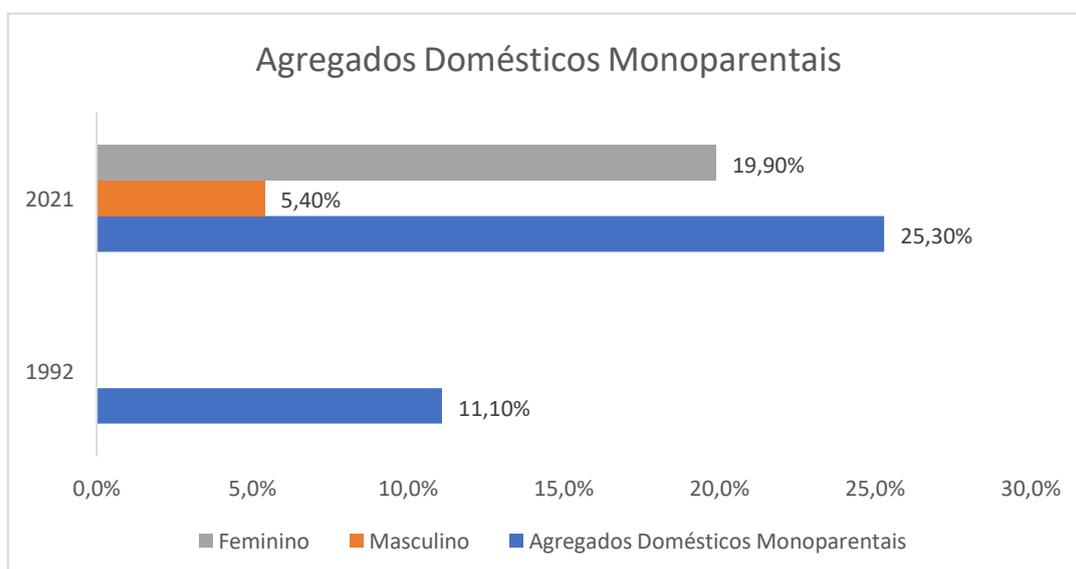


Figura 4 - Evolução do número de agregados domésticos monoparentais (Pordata, 2021)

A tipologia familiar predominante no concelho - 38,2%, são as famílias com três ou mais indivíduos, seguida das famílias com dois indivíduos - 34,5%. No ano de 2021, ocorreram 30 casamentos, sendo a taxa bruta de divorcialidade de 1,2%, ligeiramente abaixo da média nacional - 1,7%. A taxa bruta de natalidade é de 9,8%, superando a de Portugal - 7,7% e a da NUTS III - 8,4, o que pode eventualmente estar associado ao elevado número

de famílias ciganas no concelho, uma vez que estes agregados tendem a ser maiores. Moura regista, por esta via a taxa bruta de natalidade mais elevada do Baixo Alentejo.

Na Figura 5 podemos observar o número de jovens residentes em Moura comparativamente à NUTS III e ao território nacional.

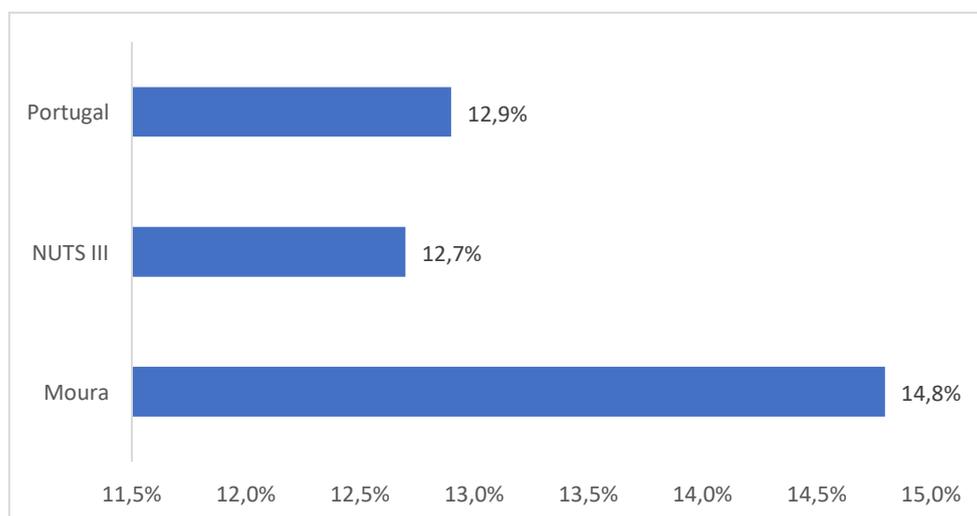


Figura 5 - Comparação do número de jovens residentes (Pordata, 2021)

O concelho regista a mais elevada taxa de jovens da NUTS III, sendo a mesma também superior à média nacional. O número de idosos por cada 100 jovens – 177, também está abaixo do registo a nível nacional – 182. No ano em análise, estavam matriculados nos agrupamentos de escolas do concelho 2285 alunos, 375 no ensino pré-escolar, 140 no ensino básico e 508 no ensino secundário, sendo a taxa de retenção e desistência no ensino secundário de 11,4%, conforme podemos observar no gráfico da Figura 6.

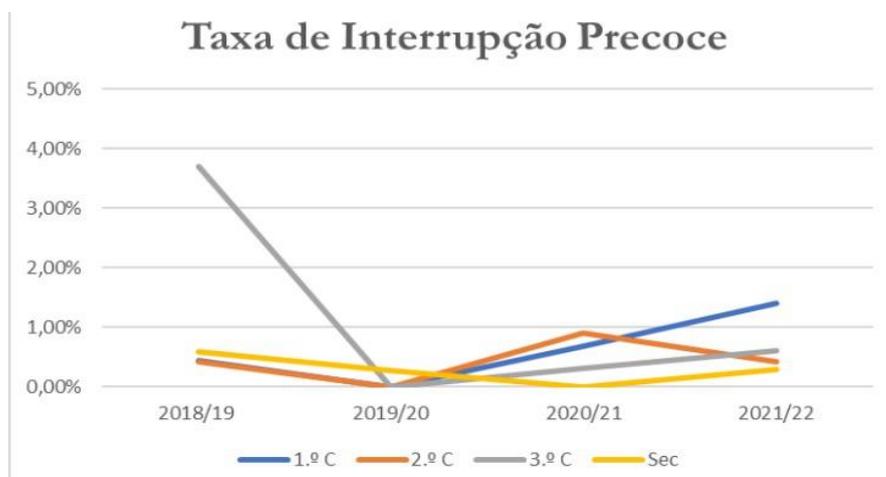


Figura 6 - Evolução da taxa de interrupção precoce (Moura A. d., 2021)

O número médio de anos da habilitação escolar era 9,8 (em 2019) o que evidencia pouca formação superior no concelho. Este número tem vindo sempre a subir, o que evidencia uma aposta na formação ou que as políticas educativas têm tido impacto, como será exemplo a obrigatoriedade da frequência escolar até aos 18 anos, ou de 12 anos.

A pouca valorização da educação e formação pelos residentes é espelhada no número de recém-nascidos, cujas mães têm ensino superior, uma vez que dos 131 nascimentos que ocorreram em 2021, só 10 crianças são filhos de mães com formação superior, números muito abaixo dos registados a nível nacional – 42,5 e da NUTS III – 31,5. A inexistência de estabelecimentos de ensino superior no concelho pode ser um fator que contribui para a pouca aposta no ensino superior, uma vez que existindo quatro estabelecimentos em Beja, capital de distrito, a mesma dista 60 km de Moura, o que aliado à fraca oferta de transportes públicos pode ser um fator dissuasor da continuidade dos estudos a nível superior.

Caracterização do Agrupamento de Escolas de Moura

O Agrupamento de Escolas de Moura resulta da agregação, em 2019, do já existente Agrupamento de Escolas de Moura com a Escola Secundária de Moura. Estando esta unidade orgânica inserida num território económico e socialmente desfavorecido (42% dos alunos beneficiam de apoios da Ação Social Escolar, 26% com Escalão A; 15% Escalão B e 1% Escalão C é importante referir que um número significativo de agregados familiares com educandos neste agrupamento usufrui de Rendimento Social de Inserção (RSI). (Moura A. d., 2021)

Em 2009 o anterior Agrupamento de Escolas de Moura candidatou-se ao programa TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária, motivou esta candidatura problemas como, o insucesso escolar, a indisciplina e o abandono escolar precoce. Esta iniciativa governamental tem como objetivos centrais a prevenção e redução do absentismo e do abandono escolar precoce, a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e a redução da indisciplina. Neste momento, o Agrupamento de Escolas de Moura é constituído por uma escola secundária com 3.º ciclo e ensino secundário, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e cinco escolas básicas com Jardim de infância e 1.º ciclo,

sendo que duas destas escolas, correspondem às freguesias rurais de Santo Amador e Sobral da Adiça. (Moura A. d., 2021)

Este Agrupamento de Escolas tem, nas suas diferentes escolas, 295 trabalhadores, entre pessoal docente e pessoal não docente. É uma organização com uma diversidade muito grande de valências e já com uma dimensão considerável, no contexto regional sendo a nível concelhio a segunda instituição com o maior número de trabalhadores. Conta com 208 docentes, dos quais cerca de dois terços estão afetos ao quadro. É de referir que deste universo fazem parte 16 docentes de educação especial, para dar resposta ao elevado número de alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (Moura A. d., 2021). Do corpo não docente fazem parte 87 elementos, organizados nas categorias de técnico superior, assistentes técnicos e assistentes operacionais.

No ano letivo de 2022/2023, encontram-se matriculados no Agrupamento 1545 alunos/alunas, distribuídos pelas várias escolas e ciclos de ensino, conforme quadro abaixo. Apesar de se ter verificado, na última década, um decréscimo de população na região, a população estudantil do Agrupamento tem-se mantido estável, não se verificando alterações significativas no número de alunos. Para dar continuidade aos seus estudos, a partir do 2.º ciclo, os alunos de Santo Amador e Sobral da Adiça deslocam-se diariamente para a cidade de Moura. Atualmente, o universo do ensino secundário integra alunos provenientes das restantes freguesias do Concelho de Moura e dos concelhos vizinhos de Barrancos, Serpa e Vidigueira. (Moura A. d., 2021)

Os pais estão representados em sede de Conselho Geral e de Conselho de Turma, de acordo com o previsto na legislação em vigor. A observação do contexto económico e sociocultural do Agrupamento evidencia que um número significativo de alunos provém de agregados familiares com um nível de escolarização relativamente baixo: 14,93% não concluíram o 1.º ciclo; 9,38% concluíram o 1.º ciclo; 9,57%, o 2.º ciclo e 17,23% o 3.º ciclo. Há ainda a acrescentar que, conforme se pode verificar no gráfico da figura 8, tendencialmente, quanto mais elevado for o nível de escolaridade do Encarregado de Educação, melhor é o desempenho do educando. (dados da plataforma da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo - CIMBAL KSTK).

Saliente-se ainda que um número significativo de encarregados de educação não reconhece ou valoriza o papel da escola no futuro dos seus educandos, não fazendo um

acompanhamento regular do seu percurso escolar. Este poderá ser um dos fatores que está na base do elevado absentismo por parte de um significativo número de alunos. (Moura A. d., 2021)

O presente estudo dá enfoque exclusivo a alunos a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade. A oferta educativa do Agrupamento de Escolas de Moura estende-se da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. Este último agrega, para além dos Cursos Científico Humanísticos, uma turma de Ensino Profissional, por cada ano de escolaridade. No Ensino Básico, a possibilidade de frequência da medida PIEF é oferecida a uma turma de 2.º ciclo e a duas de 3.º ciclo. No ano letivo 2022/23 está a funcionar uma turma CEF tipo III - na área de Eletrónica e Automação. O agrupamento tem ainda uma turma de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível secundário que funciona em regime noturno. Este curso destina-se a adultos com, pelo menos o 9.º ano, que pretendem concluir o Ensino Secundário (12.º ano) – Formação Escolar. Alguns docentes estão destacados no Centro Qualifica, que funciona nas instalações da Escola Secundária de Moura. O programa Qualifica, tem como objetivo a qualificação de adultos, visando melhorar os seus níveis de educação e formação, sustentado numa estratégia de qualificação com respostas educativas e formativas.

Tabela 2 - Número de alunos do 2.º, 3.º CEB e Secundário do AE Moura, por ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	Nº de Turmas	Nº Total de Alunos
5.º Ano	6	117
6.º Ano	5	112
7.º Ano	5	97
8.º Ano	5	96
9.º Ano	5	100
10.º Ano	4	84
11.º Ano	4	79
12.º Ano	4	87
Profissionais	3	1.º ano: 26 2.º ano: 24 3.º ano: 12
CEF	1	11
PIEF 2º Ciclo	1	9
PIEF 3º Ciclo	2	1º ano: 14 2º ano: 9
Total	45	877

Neste Agrupamento de Escolas o currículo formal, enriquecido com uma vasta oferta extracurricular que se desenvolve em várias áreas, desde as ciências, às artes, ao desporto e às tecnologias, tem em vista uma formação complementar e o desenvolvimento de variadas aptidões, permitindo diversificar e adequar a oferta formativa. Ainda para dar resposta à pluralidade de interesses dos alunos/alunas são implementados diferentes projetos de prevenção e combate à indisciplina, de adoção de comportamentos saudáveis e de promoção do sucesso educativo (Moura A. d., 2021).

Opções metodológicas

Problema, questões e objetivos de investigação

A tipologia familiar dos alunos sofreu alterações significativas revelando-se importante refletir e analisar se as tipologias familiares têm ou não influência no sucesso escolar dos seus filhos. Dado que o ambiente complexo da sociedade é sempre antecipado pela Escola e pelo ambiente que nela se vive, enquanto incubadora de “novos cidadãos” importa verificar qual a opinião dos atores deste processo. O problema de investigação tem em conta o crescente número de alunos provenientes de famílias monoparentais e/ou famílias reconstituídas, bem como, os poucos estudos realizados sobre esta temática no contexto português. A questão de partida foi:

A tipologia familiar influencia o sucesso escolar?

Os objetivos da investigação foram:

1. Identificar a tipologia familiar predominante dos alunos do Agrupamento de escolas de Moura a partir do 2.º Ciclo do ensino básico;
2. Identificar as condicionantes que as famílias podem ter no acompanhamento escolar dos seus filhos;
3. Percecionar o nível de autoestima académica dos alunos inquiridos;
4. Conhecer os fatores que possam contribuir para a melhoria da relação Escola-Família;
5. Analisar o papel do Diretor de turma na relação escola-família.

HIPÓTESES:

De acordo com Hill e Hill (2009), foram estabelecidas hipóteses simples, claras, bem fundamentadas na literatura, interessantes e alinhadas com os objetivos da pesquisa, as quais podem ser verificadas por meio da recolha de dados.

H1: As novas estruturas familiares conferem maior vulnerabilidade à família.

H2: A comunicação entre pais e filhos constitui um elo agregador na estrutura familiar fomentando a autoestima.

H3: O apoio parental esbata as assimetrias sociais, pedagógicas e pessoais que podem condicionar o sucesso escolar.

H4: Os jovens pertencentes a famílias monoparentais têm mais insucesso escolar do que os jovens das famílias tradicionais.

H5: Uma relação positiva entre a família e o Diretor de turma pode resultar numa maior satisfação dos alunos, promovendo o desenvolvimento de um clima propício ao sucesso escolar.

H6: A existência de relações familiares positivas pode contribuir para a criação de um ambiente escolar favorável, no qual o Diretor de turma pode desempenhar eficazmente o seu papel de líder intermédio.

Tipo de Estudo

O estudo recorre a abordagens de natureza qualitativa, de pendor interpretativo, e pontualmente a abordagens de natureza quantitativa de descrição simples de dados. Neste sentido, para a recolha dos dados utilizámos o inquérito por questionário, a entrevista e a análise documental, utilizando como método de estudo a pesquisa comparativa, por a mesma dar aos pesquisadores a oportunidade de obter a opinião da população amostrada e daí inferir a opinião de toda a população, tendo neste caso a população do estudo compreendido todos os alunos do AE de Moura do 2.º CEB ao ensino secundário assim como Diretores de turma e Diretor do A.E. de Moura.

Técnica de recolha de dados

Adaptámos um questionário utilizado na tese de Mestrado em Educação Social na Universidade do Algarve, intitulado “Monoparentalidade: Estudo sobre o impacto no

sucesso escolar” (Pacheco, 2021), depois da autora ter expressamente autorizado a sua utilização para este estudo em particular. Optámos por uma metodologia quantitativa, sendo o instrumento de recolha de dados um questionário, realizado online através do Google Forms. Este questionário foi partilhado e divulgado pelos Diretores de turma das turmas do 5º ao 12ºano. Consideramos vantajosos aplicar o inquérito por questionário por entendermos que o mesmo apresenta as vantagens e desvantagens enunciadas na tabela seguinte.

Tabela 3 - Vantagens e desvantagens da aplicação de questionário para recolha de dados

Vantagens	Desvantagens
<p>Eficiência e rapidez: Os questionários podem ser administrados a um grande número de participantes simultaneamente, o que economiza tempo e recursos (Gregório e Guerreiro, 2016).</p> <p>Escalabilidade: Os questionários podem ser facilmente adaptados e aplicados a diferentes contextos e populações (Nunes et al., 2019).</p> <p>Facilidade de análise: Os dados recolhidos em questionários podem ser facilmente tabulados e analisados quantitativamente, permitindo a obtenção de resultados mais objetivos (Silva e Oliveira, 2015).</p>	<p>Respostas tendenciosas: Os participantes podem fornecer respostas não verdadeiras, tentando ajustar-se às expectativas sociais ou transmitindo uma imagem mais favorável de si mesmos (Nunes et al., 2019).</p> <p>Possíveis erros de interpretação: Os questionários podem ser mal-entendidos ou mal interpretados pelos participantes, resultando em respostas incorretas ou inconsistentes (Gregório e Guerreiro, 2016).</p>

Atendendo às vantagens e desvantagens da aplicação deste método de recolha de dados optámos por adaptar um questionário não muito extenso para evitar um preenchimento incorreto e eventuais desistências.

Como complemento deste estudo foram realizadas quatro entrevistas, ao Diretor do A.E. e três Diretores de turma, foram efetuadas presencialmente em momento acordado com os próprios, de acordo com a sua disponibilidade, com recurso a um guião previamente definido. As entrevistas foram pensadas como método complementar de recolha de

dados por considerarmos que permitem uma interação direta entre o entrevistador e o entrevistado, o que permite uma exploração mais profunda dos assuntos (Almeida et al., 2017), permitem o esclarecimento de questões pela solicitação de exemplos e por inerência a obtenção de respostas mais elaboradas e ricas em detalhes (Zotz et al., 2020) e podem ser adaptadas de acordo com as características individuais dos participantes, permitindo uma maior adequação às necessidades e realidades (Mezzomo et al., 2018). As entrevistas realizadas, semiestruturadas do tipo exploratório, permitiram formular um conjunto de perguntas guias com o objetivo de conseguir respostas relacionadas com os objetivos da investigação. Este tipo de entrevista é aberto possibilitando que o inquirido possa falar mais livremente.

Inquérito por questionário

O inquérito aplicado constituiu-se por um questionário com 21 questões fechadas, aplicado aos alunos. A partir da questão 6 foi aplicada a escala de Likert, com as opções: - Concordo totalmente; - Concordo; - Discordo; - Discordo totalmente. Na primeira parte do inquérito procedeu-se à caracterização dos inquiridos, tendo em conta as respetivas características como o género, idade, ano de escolaridade que frequentam, o nível de ensino e informação sobre o percurso escolar, seguido da caracterização da tipologia familiar, da relação escola-família, a relação dos filhos com os pais/encarregados de educação e a sua perceção da vida escolar.

Entrevista

Auscultámos três Diretores de turma do 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário e o Diretor do agrupamento de escolas de Moura. Os fatores que determinaram a escolha dos inquiridos são os que de seguida se enumeram: para os Diretores de turma: - ser professor efetivo do A.E, por se considerar que são estes os docentes que mantendo-se na escola, podem operar as ações necessárias à melhoria e dar-lhe continuidade; cada um pertencer a um ciclo diferente, uma vez que cada ciclo tem as suas especificidades; - um dos Diretores de turma é também coordenador de Diretores de turma do secundário com a intenção de aferir as dificuldades de um Diretor de turma que também se inclui noutra patamar da liderança intermédia e verificar os canais de comunicação; - as duas Diretoras de turma foram selecionadas com o intuito de verificar as dificuldades de quem está de fora das coordenações e se relaciona diretamente com as famílias, de modo a sentir se a

comunicação entre os diversos intervenientes se faz de forma eficaz, sem ter a "contaminação" de quem decide. O Diretor do AE por ser a figura de liderança que pode fazer a diferença na implementação de medidas que visem diminuir o impacto que os fatores externos e internos podem influir no sucesso escolar dos alunos.

O tema central das entrevistas foi a relação escola-família, sendo o objetivo principal perceber a dinâmica entre ambas e qual a perspetiva dos inquiridos. As entrevistas foram constituídas por oito blocos de perguntas estando os primeiros três blocos relacionados com a caracterização pessoal e profissional e as restantes relacionadas com a relação escola-família, com o papel do Diretor de turma e com o ambiente escolar, com o intuito de perceber o ponto de vista dos entrevistados em relação às temáticas. As entrevistas foram adaptadas apesar do tronco comum ser similar, foram adaptadas atendendo ao papel de cada um dos entrevistados no agrupamento de escolas. Foram realizadas individualmente em salas que o agrupamento de escolas disponibilizou e registadas através de uma gravação com telemóvel, que posteriormente foi transcrita. Todos os entrevistados autorizaram que a entrevista fosse gravada sem colocar qualquer tipo de impedimento.

Procedimentos na recolha dos dados

Os resultados dos instrumentos de recolha de dados levados a cabo, nomeadamente, o inquérito por questionário feito aos alunos, requereu autorização prévia dos pais, tendo os mesmos sido contactados pelo respetivos Diretores de turma. Os questionários foram respondidos pelos alunos com recurso a meios telemáticos - Google Forms, na presença do Diretor de turma. Relativamente às entrevistas realizadas ao Diretor do AE e aos Diretores de turma foram pensadas como método complementar de recolha de dados. Consideramos que esta permite interação direta entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo uma maior exploração dos temas (Almeida et al., 2017). O esclarecimento de dúvidas pela solicitação de exemplos e consequentemente a obtenção de respostas mais detalhadas e ricas em pormenores (Zotz et al., 2020) pela possibilidade de ser adaptadas tendo em conta as características individuais dos inquiridos, permite uma maior adequação ao propósito a que se destina (Mezzomo et al., 2018).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas do tipo exploratório, isto permitiu-nos formular um conjunto de questões-chave para obter respostas relacionadas com o objetivo do estudo. Este tipo de entrevista é aberto, possibilitando que o inquirido possa falar mais

livremente. A entrevista ao Diretor teve a duração de 42 minutos, tendo as entrevistas realizadas à Diretora de turma de 2º CEB (DT1) demorado 47 minutos, à Diretora de turma do 3º CEB (DT2) 43 minutos e ao Diretor de turma do ensino Secundário (DT3) 42 minutos foram realizada pela investigadora do presente estudo, tendo sido gravadas com recurso ao telemóvel e transcritas integralmente.

Técnica de análise de dados

Para a análise dos questionários foram utilizadas estatísticas descritivas simples, com recurso do software de análise estatística SPSS 27. A técnica escolhida para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo, esta técnica é adequada para o processamento de dados qualitativos. A abordagem qualitativa reflete fielmente o conteúdo do material recolhido. Esta abordagem permite uma reflexão mais profunda e uma compreensão mais completa dos dados, com a vantagem de criar um conjunto de informações detalhadas sobre um número limitado de indivíduos ou casos, permitindo uma melhor compreensão das situações analisadas (Patton, 1990). A análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de técnicas e procedimentos de organização e interpretação de verbalizações com o objetivo de “tirar conclusões lógicas e racionais sobre as origens das mensagens” (Vilelas, 2017, p. 388). Com base na metodologia proposta por Bardin (2008), a estrutura de processamento dos dados foi a técnica utilizada para interpretar, organizar e apresentar o conteúdo. A análise de conteúdo realizada neste programa utiliza o software de análise de dados qualitativos WebQDA, este software permite desenvolver projetos de análise e criar uma base de dados de categorias estruturadas em árvore (também conhecidas como categorias livres) e a partir daqui armazenar, codificar, indexar e classificar informações, permite que as mesmas informações sejam recuperadas e recodificadas (Neri de Souza, Costa & Moreira, 2011).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo começamos por apresentar e analisar os dados dos questionários e numa segunda parte apresentamos e analisamos os dados relativos às entrevistas.

Apresentação, análise e discussão dos dados dos questionários

O critério de seleção da nossa amostra foi a frequência do ensino básico e secundário (incluindo o ensino profissional), no Agrupamento de Escolas de Moura, ou seja, crianças e jovens do 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Optámos por aplicar uma amostra probabilística, por esta representar bem as características qualitativas e quantitativas da população de interesse e pelo facto de ao representar adequadamente a população permitir a generalização. A opção de escolha deste critério de seleção da amostra deveu-se ao facto de se considerar que nesta faixa etária os alunos já têm autonomia suficiente para responder a um questionário de forma independente e capacidade reflexiva suficiente para uma resposta individual às questões colocadas com a frontalidade que caracteriza a adolescência e início da juventude. Na análise efetuada aos questionários, entendemos, por forma a facilitar a categorização das respostas agrupar as respostas «Pai e Mãe»; «Pai, Mãe e irmão(s)/irmã(s)» na unidade de análise identificada como «Pai e Mãe». As respostas «Mãe, Padrasto e irmão/ã,»; «Mãe e Padrasto» e «Pai e Madrasta» na unidade de análise “Famílias Reconstituídas” e “Outros» e «Avós» na unidade «Outros». No que diz respeito às respostas «Só com a Mãe» e «Mãe e irmão(s)/irmã(s)» designámos por «Só com a mãe» e as respostas «Só com o pai» ficou com a mesma nomenclatura. Na análise de alguns gráficos e/ou tabelas optámos por dividir as tipologias familiares em dois grandes grupos: «Famílias tradicionais», onde se incluem as famílias nucleares e «Outras tipologias familiares», onde se incluem as famílias monoparentais, famílias reconstituídas e outros. A Figura 7 apresenta a distribuição dos inquiridos por sexo.

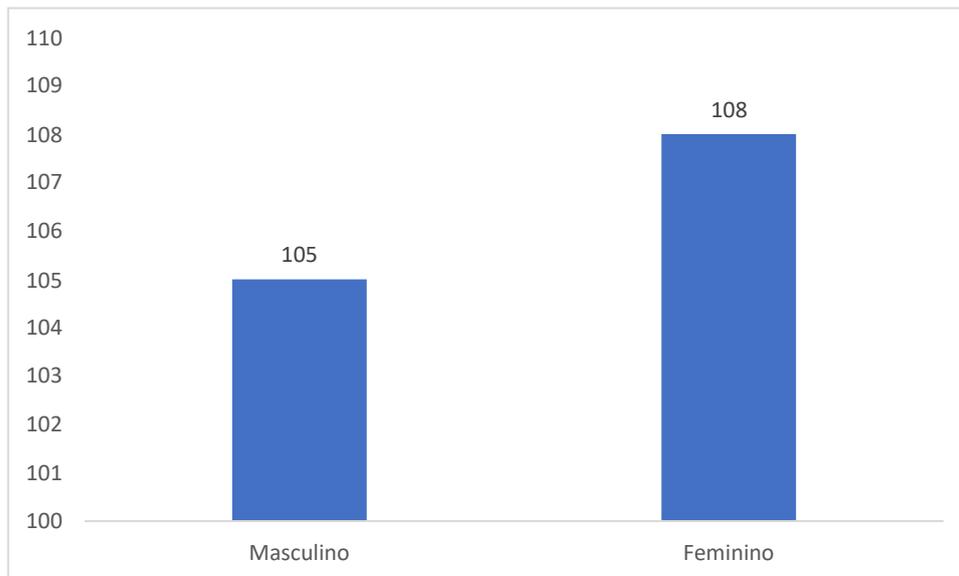


Figura 7- Distribuição dos inquiridos por sexo

Como se pode observar pela Figura 7 a amostra foi constituída por 213 indivíduos, 105 do sexo masculino (49,3%) e 108 do sexo feminino (50,7%). A Figura 8 apresenta a distribuição das idades dos inquiridos.

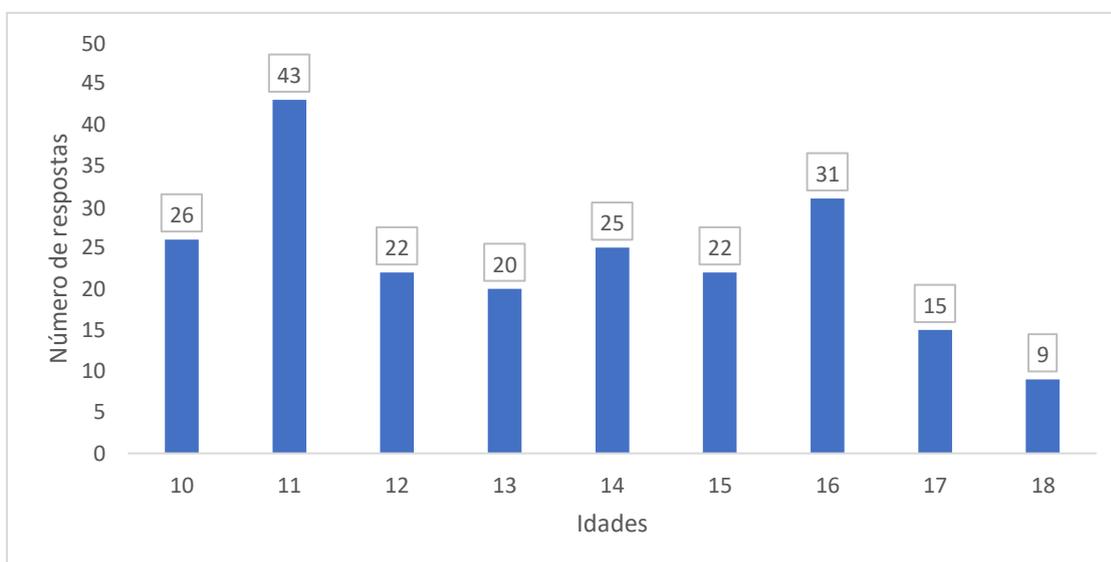


Figura 8 - Idades dos alunos inquiridos

A idade dos inquiridos variou entre os 10 e os 18 anos, verificando-se uma maior predominância de respostas nos indivíduos com 11 anos (20,2%) e 16 anos (14,6%) respetivamente. A média de idades dos alunos que responderam foi de 13 anos.

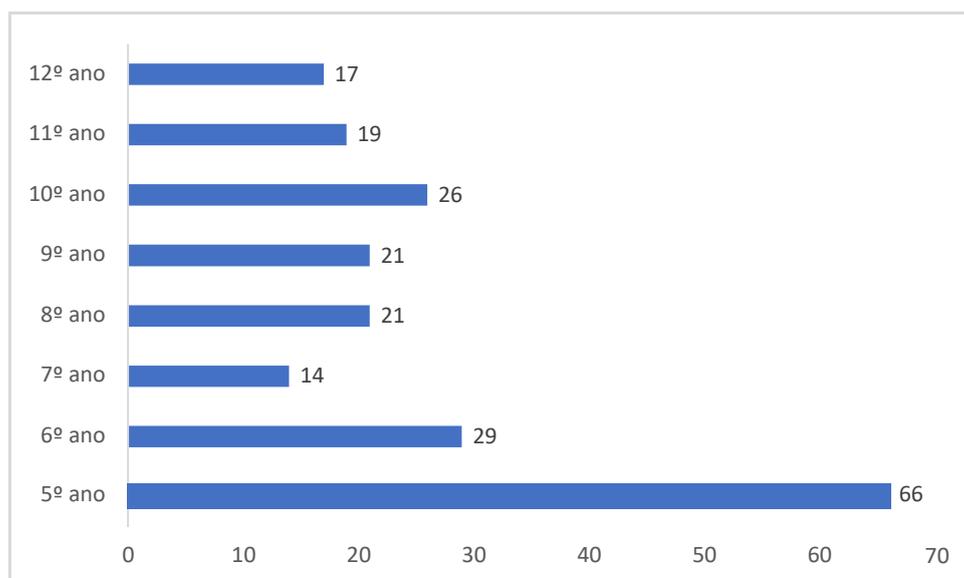


Figura 9 - Distribuição dos inquiridos pelo ano de escolaridade

No que diz respeito à escolaridade o maior número de respostas diz respeito aos alunos de 5º ano, 66 respostas (30,7%), seguido dos alunos de 6º ano, com 29 respostas (13,5%) e pelos alunos de 10º ano, com 26 respostas (12,1%). A Tabela 4 apresenta a distribuição dos inquiridos pela tipologia familiar.

Tabela 4 - Número de inquiridos por tipologia familiar

Tipologia familiar	Nº de inquiridos	(%)
Família Tradicional	169	79%
Família Monoparental	32	15%
Reconstituídas	4	2%
Outras tipologias	8	4%
Total	213	100%

A tipologia familiar mais representativa é a «Família tradicional», 79% sendo a percentagem de alunos pertencentes a «Outras tipologias familiares» de 21%. No que diz respeito ao sucesso escolar ao comparar os resultados escolares das diferentes tipologias familiares da amostra estudada inquiriram-se os alunos relativamente à existência de reprovação(ões) no seu percurso escolar, conforme espelhado na tabela 5.

Tabela 5 - Alunos com pelo menos uma retenção

Tipologias Familiares	Não (%)	Sim (%)	Total	%
Famílias tradicionais	160 (75,1%)	9 (4,2%)	169	79,3%
Só com a Mãe	24 (11,3%)	6 (2,8%)	30	14,1%
Só com o Pai	2 (0,9) %	0 (0%)	2	0,9%
Outros	8 (3,8%)	0 (0%)	8	3,8%
Família Reconstituída	4 (1,9%)	0 (0%)	4	1,9%
Total	198 (93%)	15 (7%)	213	100%

Observou-se que o número de indivíduos com pelo menos uma retenção é superior nas famílias tradicionais, sendo as famílias monoparentais femininas as que evidenciam percentagem de retenção 2,8%, não se observando alunos com retenção nas restantes tipologias familiares. Comparando os resultados escolares, observámos que a percentagem da amostra que já tinha repetido pelo menos um ano é superior nos agregados familiares monoparentais, em específico nos femininos. A Figura 10 apresenta a percentagem de retenções nas famílias tradicionais e outras tipologias familiares.

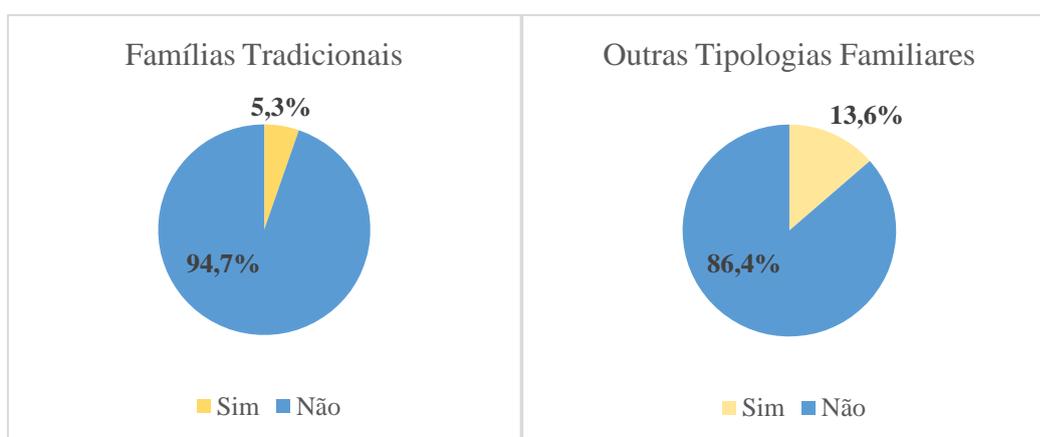


Figura 10 - Retenção de pelo menos um ano nas «Famílias Tradicionais» e nas «Outras Tipologias Familiares»

Quando comparamos as duas amostras em separado, ou seja, «Famílias tradicionais» e «Outras tipologias familiares», verificamos que na amostra das «Famílias Tradicionais» os alunos com pelo menos uma retenção representa 5,3% da amostra. No caso das «Outras tipologias familiares», os alunos com pelo menos uma retenção representa 13,6% o que revela maior incidência de retenções nas «Outras tipologias familiares» relativamente às «Famílias tradicionais». Na tentativa de identificar condicionantes das famílias no

acompanhamento escolar dos seus educandos questionámos os alunos sobre a percepção do apoio da família, conforme referido na Tabela 6.

Tabela 6 - Relação entre o apoio familiar e a tipologia familiar

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Família Tradicional	0	11	83	75	169
Só com a Mãe	0	2	13	15	30
Só com o Pai	0	1	0	1	2
Outros	1	0	3	3	7
Família Reconstituída	0	1	1	2	4
Total	1	15	100	96	213

Como se pode verificar pela Tabela 6, 196 (92,4%) dos inquiridos referiu sentir-se apoiado pelos pais, sendo que deste número 76% corresponde a família tradicional, 12,7% famílias monoparentais, 2,8% a outras tipologias e 13% a famílias reconstituídas.

Quando questionados sobre a prática de resolução de problemas do aluno no seio familiar, as respostas são as espelhadas na tabela seguinte.

Tabela 7 - Relação entre interação familiar face a problemas dos filhos

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	1	11	62	95	169
Só com a Mãe	0	2	12	16	30
Só com o Pai	0	0	1	1	2
Outros	1	1	3	3	8
Famílias Reconstituídas	1	0	1	2	4
Total	3	14	79	117	213

Neste aspeto apenas 8% dos inquiridos, 17 alunos, não sente apoio da família aquando da resolução de problemas das crianças/jovens. Na tabela 8 os resultados são ligeiramente diferentes no que diz respeito ao apoio direto nos TPC.

Tabela 8 - Relação entre a tipologia familiar e o apoio aos TPC

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	26	37	72	34	169
Só com a Mãe	6	3	12	9	30
Só com o Pai	1	0	1	0	2
Outros	2	1	4	1	8
Famílias Reconstituídas	0	2	2	0	4
Total	35	42	92	44	213

No que diz respeito a este item, 63,8% (136 alunos) Concordam/Concordam totalmente e 36,2% (77 alunos) Discorda/ Discorda totalmente. Dos que não se sentem apoiados na realização dos TPC 29,6% (169 alunos), pertencem a agregados de família tradicional, 4,7% (32 alunos) famílias monoparentais e 1,8% (12 alunos) incluem-se nas restantes tipologias em análise.

A análise estatística descritiva parece indicar que a maioria dos inquiridos (92,4%) se sentem apoiados pelos pais (n=196), existe apenas uma pequena parte (7,5%) dos inquiridos que não se sentem apoiados pelos pais, sendo o indicador confirmado pelas respostas obtidas relativamente à prática de resolução de problemas no seio familiar, em que só 8% dos inquiridos refere não sentir apoio da família aquando da resolução dos seus problemas, contudo quando analisamos as respostas facultadas ao apoio aos TPC-trabalhos de casa, 36,2% dos alunos referem não se sentir apoiados.

Relativamente ao tempo passado em família, depois de cruzarmos os dados relativos às respostas à questão “Os teus pais levam-te a passear nos teus tempos livres?” com a tipologia familiar dos inquiridos, obtivemos os resultados da Tabela 9.

Tabela 9 - Relação entre os tempos livres e a tipologia familiar

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	3	21	83	62	169
Só com a Mãe	1	5	9	15	30
Só com o Pai	0	0	2	0	2
Outros	1	0	4	3	8
Reconstituídas	0	1	2	2	4
Total	5	27	100	80	213

Da análise da Tabela 9 podemos observar que 84,5% (180 alunos) Concorda ou Concorda totalmente que passa tempos livres em família, enquanto 15,5% (32 alunos) Discorda ou Discorda totalmente, destes 11,2% pertencem a famílias tradicionais, 2,8% a famílias monoparentais, e 1% a famílias reconstituídas e outras tipologias familiares. A figura seguinte revela a comparação entre os dois grandes universos em análise.

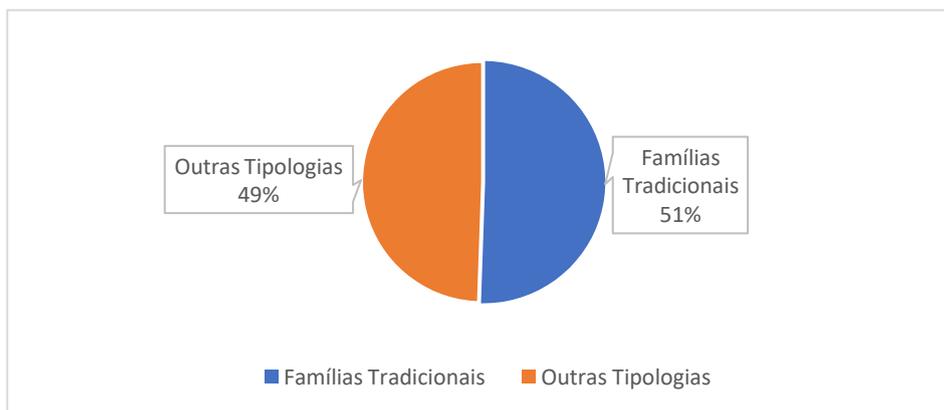


Figura 11 - Famílias que passam tempos livres juntas

Na observação da Figura 11 fica claro que não há grandes discrepâncias no que a este indicador diz respeito, relativamente a cada um dos grupos comparados, ou seja, metade dos inquiridos passam tempos livres em família. No que diz respeito ao sentimento de carência económica por parte dos discentes, observamos o espelhado na Tabela 10.

Tabela 10 – Perceção de carência económica

Tipologias Familiares	Não	Sim	Total
Família Tradicional	128	41	169
Outras tipologias familiares	33	11	44
Total	161 (75,6%)	52 (24,4%)	213

A tabela reflete a opinião dos alunos relativamente às necessidades económicas do seu agregado sendo patente que a maioria considera que o seu agregado familiar não tem dificuldades económicas.

No que diz respeito às condicionantes que as famílias podem ter no acompanhamento escolar dos filhos consideramos que o tempo disponível para o acompanhamento dos filhos e as dificuldades económicas sentidas, poderiam ser condicionantes facilmente verificáveis, pelo apoio que as famílias dão aos filhos estando os dados agrupados na tabela 11.

Tabela 11 - Aspetos que podem condicionar o sucesso escolar

Tipologias Familiares	Apoio aos TPC		Resolução Problemas		Tempos Livres		Dificuldades económicas	
	S	N	S	N	S	N	S	N
Família tradicional	136	77	157	12	145	24	41	128
Monoparental Feminina	21	9	28	2	24	6	7	23
Monoparental Masculina	1	2	2	-	2	-	1	1
Outras	5	3	6	2	7	1	1	7
Família Reconstituída	2	2	3	1	4	1	2	2
TOTAL	165 (63,4%)	93 (36,6%)	196 (92%)	17 (8%)	182 (85,4%)	32 (15%)	52 (24%)	162 (76%)

Na análise da tabela supra podemos observar que a maior parte dos inquiridos sente o apoio da família no que diz respeito à resolução de problemas e aos tempos livres passados em família. Notamos alguma divisão nas opiniões no que diz respeito ao apoio aos TPC, em que a percentagem entre o sentir-se ou não apoiado é menos expressiva. A maioria dos inquiridos, 76% refere não sentir que as suas famílias passem por dificuldades económicas, contudo sabendo que o tecido socioeconómico do concelho revela muitas fragilidades, tendemos a considerar que os inquiridos podem não ter a perceção correta das dificuldades económicas que os seus agregados podem sentir. Na tabela 12 encontra-se a análise da comunicação entre pais e filhos, os dados apresentados indicam a opinião dos inquiridos na partilha dos problemas familiares.

Tabela 12 – Comunicação nas famílias

	Não	Sim
Família tradicional	12	157 (92,8%)
Outras tipologias familiares	3	41(93,8%)
Total	15 (≈7%)	198 (92,9%)

Os dados apresentados na tabela 12 indicam que é na família tradicional, que existe uma maior incidência na resposta positiva. Contudo, analisando os dois universos obtemos uma percentagem superior nas «Outras tipologias familiares», 93,8% relativamente à

«Família tradicional», 92,8% o que indica de forma geral que os inquiridos têm uma comunicação familiar muito positiva.

Recorremos a cinco questões para aferir a autoestima académica dos inquiridos, “Concordas que tens um bom desempenho escolar?”, “Consideras que o sucesso escolar pode estar ligado a fatores de sorte e azar?”, “Concordas que tens uma boa capacidade de aprendizagem?”, “Achas que te esforças para alcançar os teus objetivos escolares?” e “Sentes que tens dificuldades na tua vida escolar?” A tabela 13 apresenta a apreciação que cada indivíduo faz do seu desempenho enquanto estudante na resposta à primeira questão “Concordas que tens um bom desempenho escolar?”.

Tabela 13 - Relação entre o autoconhecimento académico e a tipologia familiar

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	2	11	103	53	169
Só com a Mãe	0	1	20	9	30
Só com o Pai	0	0	2	0	2
Outros	0	1	3	4	8
Famílias Reconstituídas	0	0	1	3	4
Total	2	13	128	69	213

Neste âmbito a maioria dos inquiridos tem uma boa impressão do seu desempenho académico uma vez que obtivemos 197 resposta de concordância e apenas 15 de desacordo. A segunda questão, “Consideras que o sucesso escolar pode estar ligado a fatores de sorte e azar?”, revelou os resultados resumidos na tabela 14.

Tabela 14 - Relação entre o sucesso escolar e fatores de sorte ou azar

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	46	72	38	12	169
Só com a Mãe	6	9	11	4	30
Só com o Pai	1	0	1	0	2
Outros	4	3	1	0	8
Famílias reconstituídas	1	3	0	0	4
Total	58	87	51	16	213

A amostra revela que a grande maioria dos inquiridos considera que o sucesso é fruto do esforço e trabalho individual, uma vez que a maioria, 145 indivíduos responderam negativamente à questão.

No que diz respeito à questão “Concordas que tens uma boa capacidade de aprendizagem?”, os resultados foram os que a tabela 15 indica.

Tabela 15 - Capacidade de aprendizagem.

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	1	16	88	64	169
Só com a Mãe	0	3	16	11	30
Só com o Pai	0	0	1	1	2
Outros	0	0	3	5	8
Família Reconstituída	0	0	1	3	4
Total	1	19	109	84	213

Constatamos que a maioria dos alunos inquiridos considera ter uma boa capacidade de aprendizagem, 193 do total da amostra. Relativamente aos dois universos em análise as percentagem são de 89,9% (152 alunos) para as «Famílias tradicionais» e 93% (41 alunos), para «Outras tipologias familiares». No que diz respeito à questão “Achas que te esforças para alcançar os teus objetivos escolares?” os resultados encontram-se expostos na tabela 16.

Tabela 16 - Esforço para alcançar os objetivos escolares

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	1	17	80	71	169
Só com a Mãe	0	1	17	12	30
Só com o Pai	0	0	0	2	2
Outros	0	1	5	2	8
Família Reconstituída	0	0	3	1	4
Total	1	19	105	88	213

No que diz respeito ao esforço dos alunos para alcançar os seus objetivos escolares, as outras tipologias familiares revelam assumir mais esforço 95,5% (42 alunos) relativamente às famílias tradicionais 89,3% (151 alunos). Em resposta à questão “Sentes

que tens dificuldades na tua vida escolar?” agrupámos todas as respostas positivas como Sim e todas as negativas como Não, conforme tabela 17.

Tabela 17 - Dificuldades sentidas na vida escolar

Tipologias Familiares	Não	Sim	Total
Pai e Mãe	105	64	169
Só com a Mãe	17	13	30
Só com o Pai	2	0	2
Família Reconstituída	5	2	7
Outros	4	1	5
Total	133 (62,4%)	80 (37,5%)	213

Podemos concluir que a maioria dos estudantes não sente dificuldades na sua vida escolar, 62,4%, sendo que destas respostas 79% diz respeito a famílias tradicionais e 21% a outras tipologias familiares. Analisando as respostas que visam fornecer dados sobre a autoestima académica dos inquiridos estes referem ter um bom desempenho académico não considerando que este esteja dependente de fatores de sorte ou azar, 68,8%. A maioria dos alunos não sente dificuldades na sua vida escolar, 62,4% tendo a quase totalidade dos inquiridos afirmado que os pais têm interesse pelo seu desempenho escolar quando 106 alunos referiram que os pais os incentivam ao estudo.

Tabela 18 - Relação entre a tipologia familiar e o interesse evidenciado pelos pais no desempenho escolar dos filhos

Tipologias Familiares	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	1	33	135	169
Só com a Mãe	0	3	27	30
Só com o Pai	0	0	2	2
Outros	0	1	7	8
Família Reconstituída	0	1	3	4
Total	1	38	174	213

Com o intuito de encontrar relação entre a tipologia familiar com o sucesso académico considerámos relevantes os dados obtidos e que dizem respeito ao interesse que os pais têm pelo desempenho dos seus filhos. Estes estão expressos na tabela que a seguir se

apresenta, em que a pergunta efetuada foi “Os teus pais preocupam-se com as tuas notas escolares?”.

De acordo com os dados recolhidos 212 alunos afirmaram o interesse das famílias pelo seu desempenho escolar não sendo relevante as diferenças observáveis entre as diversas tipologias em estudo. Podemos afirmar que a quase totalidade dos inquiridos sente que os pais têm interesse pelo seu desempenho escolar independentemente da sua tipologia familiar. Podemos observar na tabela 19 os dados recolhidos no que diz respeito ao incentivo que os alunos recebem das famílias para estudar.

Tabela 19 - Incentivo dos pais ao estudo

Tipologias Familiares	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pai e Mãe	1	5	44	119	169
Só com a Mãe	1	0	11	18	30
Só com o Pai	0	0	1	1	2
Outros	0	0	3	5	8
Famílias Reconstituídas	0	0	1	3	4
Total	2	5	60	146	213

No relativo ao incentivo ao estudo, só 3,3% dos inquiridos – 7 alunos, não considera que os pais tenham essa preocupação, dividindo-se esta percentagem pelas tipologias tradicional e monoparental feminina.

Apresentação, análise e discussão dos dados das entrevistas

Neste estudo exploratório pretendeu-se conhecer e analisar a opinião do Diretor do Agrupamento de Escolas de Moura e de três Diretores de turma sobre as suas motivações profissionais e a sua perspetiva sobre a relação entre a escola e a família. Foi selecionado o Diretor para a entrevista pelo seu papel central na direção e gestão do Agrupamento de Escolas e pela possibilidade legal que o seu estatuto lhe confere com vista a aplicação de estratégias específicas para a resolução de problemas locais diagnosticados. Foram também entrevistados três Diretores de turma, cada um pertencente a um ciclo diferente, de modo a perceber as opiniões e visões da realidade em cada um dos ciclos de ensino em análise. A possibilidade de uma reflexão conjunta sobre aspetos que podem

determinar o sucesso dos alunos poderá conduzir a alterações nas metodologias implementadas que não estando a surtir o efeito desejado se perpetuam.

A questão orientadora para a realização destas entrevistas foi: Tendo em conta as diversas tipologias familiares existentes no agrupamento de escolas, de que forma estas podem influenciar o desempenho escolar dos alunos? A Tabela 20 apresenta a caracterização dos participantes.

Tabela 20 - Caracterização dos participantes

Cargo	Sexo	Idade	Anos de serviço
Diretor do AE	Masculino	46	23
Diretor de Turma (2.º ciclo)	Feminino	55	33
Diretor de Turma (3º Ciclo)	Feminino	56	34
Diretor de Turma (Secundário)	Masculino	46	23

Na tabela 20 podemos observar que dos quatro sujeitos do estudo, dois são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 46 e os 56 anos. Todos os docentes têm mais de vinte anos de serviço, tendo estado pelo menos cinco anos consecutivos neste AE. Podemos concluir que os participantes são todas pessoas muito experientes conhecedores dos problemas destas escolas e envolvidos na procura de soluções.

O corpo da análise de conteúdo consiste na transcrição da entrevista realizada ao Diretor do AE de Moura individualmente e a análise das entrevistas realizadas aos Diretores de turma posteriormente. A fase de recorte da análise de conteúdo da entrevista ao Diretor do AE de Moura produziu 168 unidades de registo, que foram agrupadas num sistema de categorias e subcategorias.

Motivação/ Satisfação profissional

O primeiro tema: Motivos/Satisfação profissional do Diretor do AE apresenta três categorias com 13 UR (7,7% do total), conforme podemos observar na Tabela 21.

Tabela 21 - Distribuição das Unidades de Registro (F=13) por categorias (n=3) relativas ao Tema Motivação/Satisfação profissional «Motivação/Satisfação profissional»

CATEGORIA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	
	f	F (%)
Motivos para ser diretor		
Influência dos colegas	2	6 (46,2%)
Dar continuidade ao trabalho anterior	4	
Motivos para a satisfação profissional		
Desafios do dia a dia	3	4 (30,8%)
Melhorar a escola	1	
Constrangimentos ao cargo		
Fatores familiares	3	3 (23,1%)
Total	13	13 (100%)

A categoria mais representativa é «Motivos para ser diretor» com 6 UR (46,2%) fazendo o participante referência à continuidade do trabalho desenvolvido “foi dar continuidade ao trabalho que estava a ser desenvolvido”. A categoria «Motivos para a satisfação profissional» 4 UR foi a segunda categoria com maior número de UR, tendo a subcategoria «Desafios do dia a dia» contado com 3 UR (20,1%), sendo referido “Porque vão surgindo no dia a dia, coisas que aparecem e que nós temos que resolver. É um bocado, o desafio.” Sendo de considerar os desafios do cargo como aspeto de importância a reter bem como a subcategoria «Fatores familiares» com 3 UR, que surge da categoria «Constrangimentos ao cargo» sendo referido “a parte de estar aqui, tanto como subdiretor, como diretor prejudicou os meus filhos”.

Este primeiro tema teve, nas entrevistas realizadas aos Diretores de turma 69 UR (20%) do total conforme revela a tabela 22.

Tabela 22 - Distribuição das Unidades de Registo (F=69) por categorias (n=3) relativas ao Tema Motivação/Satisfação profissional «Motivação/Satisfação profissional» dos Diretores de Turma.

CATEGORIA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO			
	DT1	DT2	DT3	F(%)
Motivos para a satisfação profissional				
Paixão pela profissão	3	3	1	30 (43%)
Relação com os alunos	4	4	3	
Diversidade de funções	5	4	3	
Desafios ao cargo de Diretor de Turma				
Motivar os alunos	-	-	8	8 (12%)
Constrangimentos ao cargo de Diretor de Turma				
Falta de valorização profissional	4	4	-	31 (46%)
Sobrecarga de trabalho	4	6	7	
Falta de formação para o cargo	-	6	-	
Total	20	27	22	69 (100%)

Relativamente a este tema os diretores de turma revelam que os motivos para a satisfação profissional e os constrangimentos ao cargo que ocupam distam pouco, contando os constrangimentos apenas com mais uma UR – 31 que os motivos para a satisfação profissional – 30 UR. Estes resultados sugerem que os constrangimentos ao cargo são grandes, sendo referido pelos entrevistados, “mas a motivação e o gosto pela profissão permitem que os mesmos continuem a investir na profissão, uma vez que “paixão”, “o que me apaixona mesmo é a parte letiva e a lecionação” e “gosto de partilhar conhecimento” foram frases proferidas em vários momentos das entrevistas.

Relação escola-família

No segundo tema: Relação escola-família, na entrevista ao Diretor do AE, contamos com três categorias com 96 UR (51,1% do total), conforme podemos observar na Tabela 23.

Tabela 23 - Distribuição das Unidades de Registo (F=96) por categorias (n=3) relativas ao Tema: Relação escola-família.

CATEGORIA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	
	f	F (%)
Constrangimentos		
Relação fraca	6	50 (52,1%)
Dificuldades em contactar as famílias	3	
Desinteresse das famílias	4	
Aspetos relacionados com a escola	6	
Dificuldades na criação de uma Associação de Pais	11	
Pais/EE chamados à escola por motivos negativos	7	

Alunos chamados à atenção por motivos negativos	3	
Medidas de Apoio às Famílias		
Estruturas de apoio	4	26 (27,1%)
Medidas do Gabinete Atendimento à Família (GAAF)	5	
Apoio dos psicólogos	1	
Disponibilidade do Diretor em receber as famílias	5	
Resolução de problemas por outras estruturas além do Diretor	7	
Formação dos pais com pouca escolaridade	4	
Participação das famílias nas atividades do AE		
Participação fraca das famílias nos assuntos da escola	4	20 (20,8%)
Abertura da direção a sugestões de atividades	6	
Maior participação das famílias nos anos iniciais	9	
Fraca monitorização realizada pelo AE	1	
Total	96	96 (100%)

Na análise da tabela 23 podemos constatar que a maioria das UR diz respeito à categoria «Constrangimentos» 50 UR (52,1%) correspondendo estes a quase metade das UR deste tema. A subcategoria «Dificuldades na criação de uma Associação de pais», contando com 11 UR (11,5%), faz referência às várias tentativas alavancadas pela Direção ao longo dos anos, todas infrutíferas. O Diretor refere que “o fato de nós já estarmos algum tempo a tentar constituir uma associação de pais, e ainda não conseguimos”, “quando as pessoas percebem que a associação de pais dá algum trabalho algumas dores de cabeça, porque neste momento, tem que se constituir mesmo uma associação e é muito pouca gente a ficar interessada” refletem o sentimento de desânimo face à ausência desta estrutura de participação dos pais na vida do AE. A subcategoria «Pais/EE chamados à escola por motivos negativos recolhe 7 UR (7,3%), é também um aspeto de grande relevância a considerar nos constrangimentos detetados na relação escola-família, sendo referido “chamamos o pai para dizer que o seu filho «está-se a portar mal na aula» ou «falta muito à escola», mas não chamamos para dizer se o filho teve um comportamento espetacular, ou teve 5, participou aqui ou ali”. A categoria «Medidas de apoio às famílias» registou 26 UR (27,1%) emergiram seis subcategorias que espelham a preocupação em dar resposta às necessidades e solicitações das famílias tendo a subcategoria «Resolução de problemas por outras estruturas além do Diretor» 7 UR (7,3%) e a subcategoria «Medidas do Gabinete Atendimento à Família (GAAF)» 5 UR (5,2%) evidenciam a intenção de descentralização da ajuda prestada às famílias, como refere o Diretor “penso que alguns assuntos, o Diretor de turma principalmente ou o professor titular no 1º ciclo poderia ajudar, ou pelo menos minimizar muitas vezes”, “Muitos fazem-no, é verdade, mas na

maior parte dos problemas podia ser resolvido não por mim, por eles”. No que diz respeito ao GAAF “As medidas que implementam são as sessões para alunos e pais”, “fazem consulta de atendimento personalizado aos miúdos.”, “o GAAF faz um pouco de tudo.”. As estruturas de apoio visam dar resposta aos problemas diagnosticados embora os canais não sejam respeitados pelas famílias “Não sei se será por sentirem que ao vir falar com o Diretor, o assunto vai ficar resolvido por artes mágicas.”, uma vez que há delegação de poderes na maioria das matérias que levam os pais ao gabinete do Diretor.

A categoria «Participação das famílias nas atividades do AE» conta com 20 UR (20,8%) divididas em quatro subcategorias «Participação fraca das famílias nos assuntos da escola», «Abertura da Direção a sugestões de atividades», «Frac monitorização realizada pelo AE» e «Maior participação das famílias nos anos iniciais». A subcategoria «Maior participação das famílias nos anos iniciais» foi a que contou com mais unidades de registo 9 UR o Diretor destaca o facto de ser considerável a participação dos pais nas atividades do AE, mas, esta participação vai-se dissipando ao longo dos anos de escolaridade, chegando a ser residual no Secundário, como se pode observar no seu testemunho “Quanto mais pequeno o aluno for, mais novo, menos idade, mais participação tem do encarregado de educação.”, “ Nós costumamos dizer que há uma curva e é verdade à medida que o aluno vai crescendo, vai tendo maior idade, o interesse do encarregado de educação pela escola diminui.” e “Se nós formos a uma reunião do primeiro ciclo, do primeiro ano se calhar estão lá os pais todos, se formos a uma do 12º, se calhar estão lá 30%.”.

No que a este tema diz respeito, as entrevistas aos Diretores de turma produziram 140 UR, repartidas em seis categorias: «Desafios do Diretor de turma na relação com as famílias» - 12 UR; «Caracterização da relação escola-família» - 46 UR; «Constrangimentos na relação Diretor de turma-famílias» -17 UR; «Medidas de apoio às famílias e aos Diretores de turma» -35 UR; «Associação de pais» -20 UR e «Participação das famílias nas atividades do AE» -10 UR, conforme atesta a tabela 24.

Tabela 24 - Distribuição das Unidades de Registo (F=140) por categorias (n=6) relativas ao Tema: Relação escola-família percepção dos Diretores de turma

CATEGORIA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO			
	DT1	DT2	DT3	F (%)
Desafios do Diretor de Turma na relação com as famílias				
Estabelecer contacto com as famílias	5	-	3	12 (9%)
Necessidade de tempo para estabelecer relação	4	-	-	
Caracterização da relação escola-família				
Boa relação dos Diretores de turma com as famílias	3	-	-	46 (33%)
Compromisso do A.E. em estabelecer boa relação	5	3	7	
Recetividade dos pais às convocatórias	4	1	2	
Existência de tempo disponível para receber as famílias	1	2	1	
Pertinência dos temas tratados no tempo de atendimento aos pais	4	5	1	
Flexibilidade em reunir	3	2	2	
Constrangimentos na relação Diretores de turma-Famílias				
Pais chamados à escola por motivos negativos	5	3	-	17 (12%)
Desinteresse das famílias	3	1	3	
Conflitos entre pares	2	-	-	
Medidas de apoio às famílias e aos Diretores de turma				
Valorização/conhecimentos das estruturas de apoio	14	6	7	35 (25%)
Comunicação aos pais dos apoios às famílias/alunos	4	2	2	
Associação de pais				
Impedimentos para a sua criação	7	-	-	20 (14%)
Aposta da Direção na criação da Associação de pais	2	1	-	
Importância	-	6	4	
Participação das famílias nas atividades do A.E.				
Disponibilidade das famílias	1	2	1	10 (7%)
Abertura do A.E. a sugestões de atividades pelos pais	3	1	2	
Total	70	35	35	140 (100%)

Após análise da tabela 24 podemos constatar que a maioria das UR diz respeito à categoria «Caracterização da relação escola-famílias» com 46 UR (33%), correspondendo estes a um terço das UR deste tema a subcategoria «Compromisso do A.E. em estabelecer boa relação», contando com 15 UR (11%), sendo perceptível que há, na opinião dos

inquiridos uma preocupação efetiva no compromisso com os pais, referindo o DT1 “desde há muitos anos a esta parte tem sido feito um trabalho continuado nesse sentido” e “porque o próprio projeto educativo, um dos eixos é e um dos objetivos gerais é, precisamente o estreitamento dessa relação. Reforçado pelo DT3 “Há uma abertura da escola aos encarregados de educação.”, sendo estas referências bastante elucidativas da preocupação que os Diretores de turma entendem existir na aposta de boa relação entre a escola e a família. A categoria «Participação das famílias nas atividades do AE» é contudo a que regista menos UR-10, o que pode apontar para uma fraca adesão dos pais às iniciativas do AE para o estreitamento de relação entre a escola e estes.

Perceções sobre Tipologias Familiares no Agrupamento de Escolas

O terceiro tema: Perceções sobre Tipologias Familiares no Agrupamento de Escolas regista três categorias, na entrevista efetuadas ao Diretor, com 27 UR (16,1% do total), conforme podemos observar na Tabela 25.

Tabela 25 - Distribuição das Unidades de Registo (F=27) por categorias (n=3) relativas ao Tema «Perceções sobre Tipologias Familiares no Agrupamento de Escolas»

CATEGORIA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	
	f	F (%)
Conhecimento das tipologias escolares no AE		
Conhecimento apenas de alguns casos	7	10 (37%)
Necessidade de a escola ter um conhecimento profundo da história dos alunos	3	
Constrangimentos detetados em famílias não tradicionais		
Impacto no desempenho escolar	3	11 (40,7%)
Alunos com problemas emocionais	6	
Dificuldades Económicas	2	
Participação nas atividades do AE		
Maior participação das famílias tradicionais	3	6 (22,2%)
Horários podem dificultar certas tipologias familiares	3	
Total	27	27 (100%)

Das três categorias produzidas, «Conhecimento das tipologias escolares no AE» o Diretor refere ter conhecimento da diversidade de famílias “nos casos mais prementes, mais preocupantes”, aponta constrangimentos detetados em famílias não tradicionais “principalmente, quando é uma família em que o aluno é rapaz, masculino e não tem presente a figura do pai muitas vezes, ou algumas vezes, sente essa falta de não ter uma

figura masculina “. «Participação nas atividades do AE» 6 UR, é a segunda categoria que recolhe maior número de UR (40,7%) sendo de referir que “a família tradicional provavelmente traz um maior equilíbrio e faz com que os pais se calhar, participem mais na escola” e reflete equacionando que as atividades promovidas pelo AE estão mais direcionadas “A quem tem um horário tradicional”.

As categorias produzidas nas entrevistas efetuadas aos Diretores de turma relativas a este tema, são as apresentadas na Tabela 26. Nesta tabela é possível observar que foram produzidas 79 UR, distribuídas em cinco categorias «Tipologias familiares nas turmas»; «Constrangimentos detetados em famílias não tradicionais»; «Visão e valores do projeto educativo»; «Impacto da tipologia familiar no desempenho escolar dos educandos» e «Comunicação de problemas pela família», tendo as mesmas originado doze subcategorias.

Tabela 26 - Distribuição das Unidades de Registo (F=79) por categorias (n=5) relativas ao Tema «Perceções sobre Tipologias Familiares no Agrupamento de Escolas». Opinião dos Diretores de turma

CATEGORIA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO				
	DT1	DT2	DT3	F (%)	
Tipologias familiares nas turmas					
Existência de diferentes tipologias	5	4	3	17 (22%)	
Conhecimento através de diagnóstico realizado pelo Diretor de Turma	4	4	1		
Constrangimentos detetados em famílias não tradicionais					
Insucesso escolar	-	2	1	8 (100%)	
Alunos com problemas emocionais	2	-	-		
Dificuldades económicas	2	-	1		
Visão e valores do Projeto Educativo					
Divulgação realizada de forma implícita	1	4	2	23 (29%)	
Atende à tipologia familiar	3	1	2		
Não atende à tipologia familiar	-	2	2		
Medidas de promoção do sucesso	2	1	3		
Impacto da tipologia familiar no desempenho escolar dos educandos					
Tipologia familiar influencia o desempenho escolar	5	1	1	17 (22%)	
Postura familiar tem impacto no desempenho escolar	3	3	2		
Nível socioeconómico tem impacto no desempenho escolar	1	1	-		
Comunicação de problemas pelas famílias					
Diversas formas de comunicar com a Direção	5	7	2	14	14 (18%)
Total	33	30	20	79	(100%)

Na tabela 26 observamos que relativamente a este tema a categoria que produziu mais UR foi «Visão e valores do Projeto Educativo», com 23 UR. Esta categoria foi aqui incluída por entendermos pertinente aferir se os documentos estruturantes do AE, como o Projeto Educativo têm em conta a diversidade de tipologias familiares bem como se atende às suas necessidades e expectativas e se existe interesse em divulgar as ações e estratégias do AE junto das famílias. Pelas respostas obtidas podemos depreender que os Diretores de turma consideram existir divulgação efetiva dos valores constantes nesse documento junto das famílias por a subcategoria «Divulgação realizada de forma implícita» ser a que conta com mais UR-7 nesta categoria e as subcategorias «Atende à tipologia familiar» e «Medidas de promoção do sucesso» terem obtido igual número de UR-6. As categorias «Tipologias familiares nas turmas» e «Impacto no desempenho escolar dos educandos» obtiveram ambas 17 UR, revelando que os Diretores de turma têm conhecimento da diversidade familiar presente nas suas turmas, contando a subcategoria «Existência de diferentes tipologias» com 12 UR. A categoria «Impacto da tipologia familiar no desempenho escolar dos educandos» entendemos ser relevante destacar a subcategoria «Postura familiar tem impacto no desempenho escolar» com 8 UR por referências como a emanada pelo DT3 em relação ao sucesso académico “isso tem que ver com os objetivos que as crianças têm, que as famílias têm”, reforçado pela referência proferida pelo DT1 “Independentemente da tipologia familiar, se o aluno não sentir que o pai, ou a mãe, ou ambos supervisionam o seu processo académico” e “Havendo esse acompanhamento, essa supervisão, essa colaboração connosco”, “essa presença”, é meio caminho andado para que o aluno não se desvie do seu foco”.

Perceções sobre o Diretor de turma

O terceiro tema: Perceções sobre o Diretor de turma a entrevista ao Diretor do AE regista três categorias com 32 UR (10% do total), conforme podemos observar na tabela 27.

Tabela 27 - Distribuição das Unidades de Registo (F=32) por categorias (n=3) relativas ao Tema: Perceções sobre o Diretor de turma. Opinião do Diretor do AE

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	
	P1	F (%)
SUBCATEGORIA		
Papel do Diretor de turma		11 (34,4%)
Figura central na Escola	3	
Maior proximidade com a comunidade que o Diretor	3	
Ponte entre a comunidade e a Direção	2	

Trabalho diferenciador na relação com as famílias	3	
Perfil do Diretor de turma Nomeação dos Diretores de turma		
Gosto pelo cargo	2	17 (53,1%)
Emocionalmente forte	3	
Necessidade de formação para os Diretores de turma	1	
Prioridade ao perfil da pessoa	5	
Sem critério para os novos professores	2	
Dificuldades em selecionar professores que acumulam cargos	4	
Constrangimentos à função dos Diretores de turma		
Comunicação com as famílias	4	4 (12,5%)
Total	32	32 (100%)

As categorias emanadas a partir deste tema, nesta entrevista evidenciam a opinião do Diretor sobre o papel preponderante que o Diretor de turma tem, uma vez que na opinião do Diretor “o Diretor de turma, ou o professor titular de turma, no 1º ciclo e pré-escolar, são as pessoas mais importantes da escola” sendo a “nível profissional, a nível de professores, na minha opinião e sem modéstia à parte, são mais importantes que o Diretor” por este docente ter a capacidade “de ser muito mais próximo”, “ajudar em situações que não académicas até, muito mais do que eu, ou qualquer outra pessoa”. Esta valorização, quando o desempenho do cargo é diferenciador positivamente é também reconhecida pelos pais “chegou uma carta, de dois encarregados de educação a fazer um elogio muito grande ao Diretor de turma.” O que para a escola é sinónimo de “um ótimo sinal” relativamente à escolha dos docentes que vão desempenhar esse cargo, uma vez que não existindo diretrizes rígidas para a nomeação, o Diretor designa “primeiro aqueles que têm perfil e depois chega a uma altura que é aquilo que é possível”, sendo premissa “alguém que tem que ter na minha opinião, três coisas, uma que gosta de ser Diretor de turma, gosta do que está a fazer, outra que tenha uma parte humana forte, porque muitas vezes, os problemas são de cariz afetivo que levam depois a outras coisas. Portanto, se o Diretor de turma tiver essa capacidade, pode ser uma chave a peça chave.”. Um constrangimento evidenciado será “chega uma certa altura da distribuição de serviço, em que o puzzle já está tão difícil, que às vezes, entram colegas que nós não fazemos ideia, portanto, há colegas que são diretores de turma e que chegaram à escola este ano a primeira vez” o que pode levar a um maior intervalo de tempo para se proceder ao diagnóstico social da turma não respondendo às necessidades dos alunos tão rápido quanto o desejável. Trata-se de um cargo exigente existindo a preocupação de não nomear

“quem tem outros cargos, tentar evitar que seja Diretor de turma, para não sobrecarregar, embora há pessoas que tenham, mas tentamos evitar”, para que o Diretor de turma possa estar disponível para as solicitações dos alunos, das famílias e do conselho de turma, uma vez que um dos constrangimentos apontados é a comunicação (12,5%) “a dificuldade em trazer os pais à escola e em contactar os pais também.”

No que respeita a este tema as entrevistas realizadas aos Diretores de turma produziram 64 UR, divididas em 2 categorias «Caracterização do Diretor de turma» com 56 UR e «Formas de desempenhar o desempenho do cargo» com 8 UR, conforme explanado na Tabela 28.

Tabela 28 - Distribuição das Unidades de Registo (F=64) por categorias (n=2) relativas ao Tema: Perceções sobre o Diretor de Turma. Opinião dos Diretores de turma

CATEGORIA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO			
	DT1	DT2	DT3	F (%)
Caracterização do Diretor de turma				
Figura central na escola	2	3	1	56 (88%)
Figura privilegiada na relação com as famílias	1	4	1	
Trabalho diferenciador na relação com as famílias	-	6	5	
Influência no sucesso escolar dos alunos	2	1	3	
Necessidade de competências para o cargo	7	6	6	
Tempo para o desempenho das funções	5	-	-	
Multiplicidade de funções	3	-	-	
Formas de melhorar o desempenho do cargo				
Sugestões recolhidas nos Conselhos de Turma/Conselhos de Diretores de turma	4	3	1	8 (12%)
Total	24 (37,5%)	23 (35,9%)	17 (26,6%)	64 (100%)

No que toca a este tema os Diretores de turma parecem considerar que a competência do professor que exerce este cargo é determinante para o sucesso das suas ações, a subcategoria «Necessidade de competências para o cargo» contou com 19 UR, o que corresponde a 30% do total de UR deste tema, tendo o DT 1 referido como fundamental para o exercício do cargo “Tem que ser sensato. Muito sensível”, “muito paciente, muito diplomata... Portanto, o advérbio de quantidade e grau, tem que estar sempre aí a acompanhar. O muito não pode faltar!”. Consideram também os Diretores de turma que para o exercício competente deste cargo tem de haver um «Trabalho diferenciador junto das famílias» - 11 UR considerando o DT2 “Diferenciador, ou seja, dirigido a diferentes pais”, justificando que “procuro sempre criar uma imagem positiva da escola, pronto

colocar-me o mais à disposição possível.”. O DT3 refere ser fundamental a capacidade de ouvir e estar disponível “esteja recetivo a ouvir os alunos, disponível sempre para os ouvir, dentro daquilo que é possível, ouvir os alunos, estar disponível para eles.”, “que tente acompanhar os alunos as famílias.” e “Que eles sintam que precisam falar com o Diretor de turma sobre determinado assunto e eles sintam que o Diretor de turma tem a paciência e esteja disponível para isso.”.

A análise de conteúdo efetuada à entrevista do Diretor do AE produziu 168 unidades de registo que foram sistematizadas em quarenta subcategorias, agrupadas em doze categorias: «Motivos para ser Diretor», «Motivos para a satisfação profissional», «Constrangimentos ao cargo», «Constrangimentos», «Medidas de Apoio às Famílias», «Participação das famílias nas atividades do AE», «Conhecimento das tipologias escolares no AE», «Constrangimentos detetados em famílias não tradicionais», «Participação nas atividades do AE», «Papel do Diretor de turma», «Perfil do Diretor de turma| Nomeação dos Diretores de turma» e «Constrangimentos à função dos Diretores de turma». Este sistema de categorização foi o que obteve maior nível de concordância entre os codificadores e, embora não tenha sido a única configuração possível, agrupou todas as unidades de registo e demonstrou consistência entre e dentro das categorias. Desta forma, as doze categorias têm o seu foco nos alunos e famílias, tanto como destinatários da intencionalidade dos comportamentos desenvolvidos pela Direção, diretor, professores e técnicos, como agentes ativos que colocam em prática essas ações, e concretamente sobre as práticas.

O Diretor referiu intenção e implementação de medidas que visem diminuir a dificuldade de comunicação entre a escola e as famílias, enunciando ações concretas cujo objetivo é melhorar a escola no geral e o sucesso dos alunos em particular. Evidenciou a valorização dos Diretores de turma enquanto mediadores entre a escola e a família e principais agentes de mudança da imagem, eventualmente negativa que as famílias têm da escola. O Diretor manifesta clara intenção de orientar as estruturas de apoio aos alunos e famílias. Há intenção no sentido de direcionar os pais para os elementos diferenciadores e mais conhecedores da realidade das turmas e dos alunos em particular, que visem dar uma resposta mais eficaz às solicitações feitas pelas famílias. Entendemos que considera as estruturas de apoio existentes no AE como um aspeto positivo na relação com as famílias, manifestando algum desânimo por os pais não reconhecerem a importância das estruturas intermédias na resolução de problemas, recorrendo a ele quando, na maior parte das vezes

será o Diretor de turma ou um dos técnicos de apoio aos alunos a resolver a maioria das questões, seria importante divulgar junto das famílias as várias ofertas que existem, sendo a comunicação e os métodos a utilizar para a difusão da mensagem um considerando relevante a otimizar com vista a melhoria da relação e à implementação de estratégias que promovam a eficácia das estruturas de apoio existentes. No respeitante à tipologia familiar e a sua influência no sucesso escolar dos alunos considera-se que estas influenciem embora não sejam determinantes, considerando-se que o nível socioeconómico da família determina o tempo que as famílias passam com os filhos e o apoio que as mesmas facultam e no valor que as famílias atribuem à escola. É de salientar que a tipologia familiar não é um fator de categorização nos documentos internos do AE existindo interesse sobre a tipologia familiar quando ocorre algum incidente com o aluno, o que sugere uma associação negativa na relação com a tipologia familiar e os comportamentos disruptivos dos alunos. O afastamento das famílias da escola ao longo do percurso académico dos filhos é identificado como um problema pelo que perante esta evidência urge refletir sobre os motivos que levam os pais a afastar-se da escola ao longo da escolaridade dos seus filhos.

Relativamente à análise de conteúdo das entrevistas efetuadas aos três Diretores de turma, estas produziram 352 unidades de registo, divididas em 16 categorias e 45 subcategorias. Das 16 categorias «Motivos para a satisfação profissional», «Desafios ao cargo de Diretor de turma», «Constrangimentos ao cargo de Diretor de turma», «Desafios do Diretor de turma na relação com as famílias», «Caracterização da relação escola-família», «Constrangimentos na relação Diretores de turma-famílias», «Medidas de apoio às famílias e aos Diretores de turma», «Associação de pais», «Participação das famílias nas atividades do A.E.», «Tipologias familiares nas turmas», «Constrangimentos detetados em famílias não tradicionais», «Visão e valores do Projeto Educativo», «Impacto da tipologia familiar no desempenho escolar dos educandos», «Comunicação de problemas sobre as famílias», «Caracterização do Diretor de turma» e «Formas de melhorar o desempenho do cargo», das 16 categorias que emergiram entendemos dar especial enfoque às «Características do Diretor de turma» que teve 56 UR, o que corresponde a 16% do total de unidades de registo selecionadas, entendemos que na opinião destes Diretores de turma as competências dos professores que exercem este cargo são determinantes para o bom desempenho do mesmo, a par de um trabalho diferenciador, por os mesmos considerarem que a postura do Diretor de turma pode ter grande influência no sucesso dos alunos, apesar de também considerarem não ser este o único responsável

consideram que “Se o conselho de turma tiver abertura, aí faz-se a diferença” (DT2). De referir também é a categoria «Caracterização da relação escola-família», que contou com 46 UR, o que corresponde a 13% da totalidade de unidades de registo, nesta categoria, a subcategoria «Compromisso do AE em estabelecer boa relação» foi a que teve maior número de unidade de registo, 15UR sendo evidente para os inquiridos o reconhecimento da existência dessa prática pelo AE através de “maior envolvimento da família e desde há muitos anos esta parte tem sido feito um trabalho continuado nesse sentido” (DT1) existindo da parte do AE “preocupação em chegar às famílias” (DT2) sendo unânimes em afirmar que existe abertura e são feitos convites à participação “Às famílias, ao meio, promovem-se muitas atividades, onde se convidam os pais, peças de teatro, algumas atividades do desporto escolar.” (DT3).

Considerámos também relevante as unidades de registo obtidas na categoria «Medidas de apoio às famílias» 35 UR, correspondentes a 9% do total de unidades recolhidas sendo a subcategoria «Valorização/conhecimentos das estruturas de apoio» a que obteve mais unidades de registo - 27 sendo de referir a existência de “uma relação de colaboração muito forte, muito cimentada com o Gabinete de apoio ao aluno e à família.” e o reconhecimento de “uma equipa vasta, pluridisciplinar que colabora com a escola, com os diretores também, no sentido de estreitar estas pontes que são fundamentais para o processo ensino” (DT1).

A categoria «Constrangimentos ao cargo de Diretor de turma» também merece particular atenção pelo facto dos Diretores de turma terem sido perentórios em afirmar que “os horários são sobrecarregadíssimos” (DT1), que “as horas que me são atribuídas para o desempenho do cargo não coincidem com o horário da turma” (DT1) ser necessário “tentar fazer a gestão pedagógica do trabalho com a turma, que é uma das funções do Diretor de turma e que não é fácil” (DT2) pois os professores a par da direção de turma têm “grande diversificação de cargos” (DT3) o que conduz a uma «Sobrecarga de trabalho», subcategoria que obteve 17 UR (5% do total).

Verificação da Hipóteses

HIPÓTESE 1: As novas estruturas familiares conferem maior vulnerabilidade à família. Não se confirma a hipótese com o estudo efetuado. Das referências efetuadas pelos entrevistados, podemos alvitrar que as famílias Monoparentais femininas podem ter

maior vulnerabilidade económico-social, segundo a perceção dos mesmos. A nível académico, do estudo que efetuámos os dados referidos levam-nos a avançar que as “Outras tipologias familiares” não divergem no apoio prestado aos filhos, não se verificando vulnerabilidades associadas nem nas «Famílias tradicionais» nem nas «Outras tipologias familiares».

H2: A comunicação entre pais e filhos constitui um elo agregador na estrutura familiar fomentando a autoestima.

Os dados recolhidos confirmam esta hipótese uma vez que decorrente da análise das respostas confirma-se uma boa comunicação entre pais e filhos o que se traduz numa saudável autoestima académica.

H3: O apoio parental esbate as assimetrias sociais, pedagógicas e pessoais que podem condicionar o sucesso escolar.

Os dados recolhido confirmam esta hipótese, uma vez que os inquiridos revelaram sentir grande interesse dos pais pelo seu sucesso académico, sentindo-se estimulados a trabalhar para o sucesso, uma vez que os dados comprovam que os inquiridos creem que o sucesso depende do seu esforço e determinação.

H4: Os jovens pertencentes a «Outras tipologias familiares» têm mais insucesso escolar do que os jovens das «Famílias tradicionais».

Os dados da amostra validam esta hipótese, comparando os resultados das duas tipologias verificou-se que alunos pertencentes a “Outras tipologias familiares”, mais concretamente “Famílias monoparentais femininas” têm mais insucesso, traduzido pela existência de pelo menos uma retenção ao longo do percurso académico, contudo as percentagens demonstram que a grande maioria dos alunos não manifestam dificuldades escolares e sentem-se muito apoiados pelas suas famílias, não nos permitindo afirmar que a tipologia familiar por si só esteja diretamente ligada ao sucesso escolar.

H5: Uma relação positiva entre a família e o Diretor de turma pode resultar numa maior satisfação dos alunos, promovendo o desenvolvimento de um clima propício ao sucesso escolar.

Os dados recolhidos validam esta hipótese, uma vez que os Diretores de turma revelam que quando existe concertação entre a família e o Diretor de turma as dificuldades dos alunos são mais facilmente debeladas, pela rapidez na resposta que é dada decorrente da comunicação rápida e eficaz sempre que se consegue estabelecer uma relação positiva entre pais e Diretor de turma. O Diretor do AE refere por diversas vezes, ser o Diretor de turma a figura central da escola pela proximidade com as famílias e alunos e pela facilidade em tomar conhecimento das necessidades e ter meios para dar as respostas necessárias sem perda de tempo.

H6: As relações familiares positivas podem contribuir para a criação de um ambiente escolar favorável, no qual o Diretor de turma pode desempenhar eficazmente o seu papel de líder intermédio.

Esta hipótese foi parcialmente validada uma vez que os alunos referiram, na sua maioria existir uma boa comunicação na família, o que nos leva a inferir que esta comunicação é ambivalente e possível de criar uma comunicação eficaz com o Diretor de turma. Constatamos, porém, que grande parte das vezes e sempre que há problemas mais graves, o papel Diretor de turma é subvalorizado, recorrendo os pais ao Diretor do AE como via para resolução de problemas “mais complicados” o que, na opinião do Diretor dificulta o processo de resposta, por o mesmo passar sempre pelo Diretor de turma. Este tipo de situação, que percebemos ser recorrente, revela desconhecimento das funções do Diretor de turma e um problema ao nível da comunicação e do funcionamento das estruturas do AE.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Após análise dos resultados podemos elencar algumas notas finais de forma mais sintética, o sucesso escolar não está só relacionado com as tipologias familiares, ao longo deste estudo identificámos uma panóplia de fatores que podem influenciar o desempenho escolar dos alunos, nomeadamente, as condicionantes sociais, emocionais e económicas. Os participantes do estudo consideram que as suas famílias são presentes, sentindo-se apoiados no estudo e estimulados a superar as suas dificuldades sentem-se apoiados a nível pessoal e escolar, o que contribui para um elevado nível de confiança e autoestima académica, não existindo diferenças significativas entre as famílias tradicionais e as outras tipologias familiares. Os resultados apontam para uma maior taxa de insucesso (residual) em termos percentuais, nas famílias monoparentais femininas, contudo não podemos generalizar uma vez que segundo estudos realizados por Alves, J., & Marques, S. (2020), as famílias monoparentais femininas apresentam uma maior vulnerabilidade económica em comparação a outros tipos de famílias. De acordo com os autores, a falta de apoio financeiro e o menor acesso a oportunidades laborais de qualidade são fatores que contribuem para esta realidade, colocando as mães monoparentais numa posição de maior fragilidade económica (Alves, 2020) o que pode originar uma maior dificuldade no acompanhamento escolar dos filhos. Podemos concluir que independentemente da tipologia familiar, sejam as famílias tradicionais ou outras tipologias familiares o sucesso escolar está inteiramente ligado ao esforço, ao empenho e apoio familiar, e não ao tipo de família a que o aluno pertence. Independentemente da sua tipologia familiar, a grande maioria dos inquiridos sente-se apoiado e seguro em família, pois podemos perceber que apesar da separação dos pais não há uma rutura das referências parentais sendo evidente que as relações parentais subsistem à rutura ou afastamento dos casais, assim, em convergência com a problemática inicial, a tipologia familiar não influi significativamente no sucesso escolar das crianças, nem na qualidade e quantidade do tempo que os pais dispensam aos mesmos.

Pelos dados recolhidos nas entrevistas torna-se relevante mencionar o papel do Diretor de turma enquanto mediador na relação escola-família e rosto da escola junto das famílias, de modo a proporcionar um ambiente de confiança que permita a colaboração das famílias com a escola e promovendo uma efetiva melhoria da qualidade da comunicação entre

ambos, visto ter sido observado que os problemas de comunicação entre a escola e as famílias podem estar na gênese da ineficácia de algumas medidas que a escola implementa com vista a promoção do sucesso educativo. Não existindo um perfil legal para a designação para este cargo importa refletir sobre a valorização dos professores que o desempenham, sobre o perfil ideal que o mesmo deve ter e sobre as expectativas que se colocam no desempenho desta função, tendo em conta que a sua posição de liderança intermédia permite fazer a ponte entre todas as estruturas que a escola dispõe e a resposta às solicitações das famílias e dos alunos. A sua posição e as informações de que dispõe permitem-lhe dar à escola as indicações necessárias e reais das dinâmicas familiares, sociais, emocionais, económicas e culturais dos alunos e famílias. Será necessário formação especializada, tempo de qualidade para a reflexão e execução e definição de estratégias de articulação entre este e os demais intervenientes do processo ensino-aprendizagem, desburocratizando os procedimentos e tornando os mecanismos de comunicação e interação mais fluídos e eficazes para contribuir de modo real para a construção de uma cultura de “escola eficaz”, com identidade e onde os alunos, pais, professores, técnicos e funcionários a sintam como sua, desenvolvendo o sentimento de pertença a um projeto e uma instituição que requer o contributo de todos na tentativa de formar indivíduos autónomos, reflexivos e proativos.

Consideramos que a maioria dos diretores de turma, professores e coordenadores de diretores de turma não possui formação especializada para o exercício do cargo, porém, entendemos que formação para o exercício do cargo de Diretor de turma seria vantajoso para o desempenho da função, especialmente quando se procura melhorar a qualidade do ensino. Professores, Diretores de turma e Encarregados de educação defendem a existência de um perfil definido por lei para o cargo de Diretor de turma e destacam a importância da sua valorização. Todos os participantes consideram o cargo como um dos mais relevantes no sistema educativo e afirmam que os Diretores de turma devem participar na elaboração e supervisão dos documentos estruturantes da escola, devendo ser avaliados pelo Diretor, pelo Coordenador de diretores de turma, pelos Encarregados de educação e até pelos próprios alunos, por se considerar ser um elemento relevante no esbater de assimetrias sociais, familiares que podem conduzir à promoção do sucesso escolar neste AE.

Limitações ao estudo

Como limitações a este estudo evidenciamos a recusa de um número significativo de pais em autorizar que os seus filhos respondessem ao questionário, tendo sido identificado neste número incidência significativa de famílias monoparentais femininas que recusaram autorizar a resposta ao questionário, o que no universo em questão pode ter influência nos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, U. d. (2022). *Relatório de Gestão 2022*. Moura.
- Baliana, L. K. (2013). *Monoparentalidade Feminina e seus Desafios: Um estudo exploratório*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Barron, L. (2008). The Seven Ages of Kylie Minogue: Postmodernism, Identity, and Performative Mimicry. *Nebula*, 5(4). Obtido em 9 de 11 de 2022, de <http://nobleworld.biz/images/barron.pdf>
- Bastiani, J. (2008). Home and School Partnerships for Educational Change in English Urban Primary Schools: Parents' Views on Relations with Teachers, Teaching Assistants and Principals. *International Journal about Parents in Education*, 42-54.
- Bordieu, P. (1973). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro.
- Branco, P. N. (2022). *OFAP-Politica-Familias_Online.pdf*. Obtido de ofap.ics.ulisboa.pt: https://ofap.ics.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2023/01/OFAP-Politica-Familias_Online.pdf
- Branco, P. N. (2022). Políticas de família e de apoio à parentalidade nos programas do governo em Portugal: do I ao XXIII Governo Constitucional (1976-2016). *Policy brief 2022*, p. 16.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas Portuguesas – O desafio de uma*. Porto: Porto Editora.
- Comoiprel. (2023). *Plano de atividades e Orçamento 2023*. Moura.
- digital, S. (maio de 2023). *Sae digital*. Obtido de Sae Digital: <https://sae.digital/parceria-familia-e-escola/>
- Europe, C. (12 de Setembro de 2022). *Conselho da Europa*. Obtido de <https://www.consilium.europa>: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/work-life-balance/timeline-work-life-balance/>
- Eva M. Pomerantz, E. A. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Sage Journal*, 373-410.
- Família, O. d. (2022). ICS Universidade de Lisboa. Obtido de ofap.ics.ulisboa.pt: https://ofap.ics.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2023/01/OFAP-Politica-Familias_Online.pdf
- Faria, N. (24 de janeiro de 2023). *Público.pt*. Obtido de <https://www.publico.pt>: <https://www.publico.pt/2023/01/24/sociedade/noticia/familias-monoparentais-reconstituídas-ja-representam-273-familias-portuguesas-2036206>
- Ferreira, M. S. (2014). *O DIRETOR DE TURMA NO PAPEL DE LÍDER INTERMÉDIO*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Hintz, H. C. (2001). Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. *Pensando família*, 8-19.

- Horta, M. H. (2012). *Relação escola/família em Portugal: uma perspectiva histórica*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/5646>
- Khan, S. B. (1997). Family Change and family policies in Great Britain, Canada, New Zealand and United States. Em S. B. Khan, *Family Change and family policies in Great Britain, Canada, New Zealand and United States*. Clarendon Press Oxford.
- Leitão, M. (2019). Políticas de família em Portugal e no Brasil: Quadros legais, sistemas de proteção e novos desafios. *Principais políticas de apoio à família em Portugal: Evolução recente* (p. 34). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais- Universidade de Lisboa.
- Lobo, K. W. (1999). Famílias monoparentais em Portugal. *Análise social Vol. XXXIV (150)*, pp. 123-145.
- López, M. L. (2011). *A qualitative study of the barriers to parental involvement perceived by parents and principal*. *Early Child Development and Care*.
- Melo, D. (2017). Women's movements in Portugal and Spain: Democratic processes and policy outcomes. *Journal of Women, Politics & Policy* 38(3), 251-275.
- Mendes, F. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra Revista Científica, N°7*, 71-73.
- Moura, A. d. (2021/2025). *Projeto Educativo*. Moura.
- Moura, C. (2022). *Plano Local de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens de Moura*. Moura.
- Moura, C. M. (2021). *Carta Educativa de Moura*. Moura: Câmara Municipal de Moura.
- Moura, C. M. (2021). *Diagnóstico Social e Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Moura*. Moura: Câmara Municipal de Moura.
- Pacheco, M. I. (2020/2021). Monoparentalidade: estudo sobre o impacto no sucesso. Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Parchão, A. M. (2000). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores*.
- Parlamento. (3 de ABRIL de 2001). *Assembleia da República*. Obtido de <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c315a4a53556c4d5a5763765247396a6457316c626e527663306c7561574e7059585270646d4576596a557a4e5468685a6a6b744e6a646a4d4330304e6d45794c574977595455744d6d557959>
- Pordata. (5 de junho de 2021). *Pordata*. Obtido de <https://www.pordata.pt/portugal/indicadores+de+fecundidade+indice+sintetico+de+fecundidade+e+taxa+bruta+de+reproducao-416>
- Público, J. (18 de junho de 2023). *Público.pt*. Obtido de <https://www.publico.pt/rankings-escolas-2022/lugar-sua-escola>
- Reimers, F. &. (30 de Agosto de 2016). *IES NCES*. Obtido de National Center for Education Statistics: <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016144.pdf>
- República, A. d. (1986). *Ministério Público Procuradoria- Geral Distrital de Lisboa*. Obtido de Procuradoria- Geral Distrital de Lisboa:

https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=

- República, D. d. (2 de abril de 1976). *Constituição da República Portuguesa*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-49472775>
- Rui Oliveira, A. F. (12 de setembro de 2023). Tipologias familiares e sucesso escolar: o caso do Agrupamento de Escolas de Moura. (M. M. Ferreira, Entrevistador)
- Sá, F. &. (2017). Envolvimento paterno na escola: Implicações para o sucesso educacional dos filhos. *Revista Educação e Pesquisa*, 43, e171694.
- Sakslin, M. A. (2015). Cultural capital and educational transitions: A two-year follow-up study of innish students. *British Journal of Sociology of Education*, pp. 929-948.
- Sanders, J. L. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, and Community Partnerships. *PEABODY JOURNAL OF EDUCATION*, 81-120.
- Sanders, M. (2008). *Parental Involvement in Low-Income, Racial/Ethnic Minority Communities: Breaking Barriers to Enhance Achievement*. Education and Urban Society.
- Sarmiento, M. M. (2011). Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 10,. *Relação escola-família. Desocultar obstáculos/Adequar estratégias*, pp. 175-193.
- Silva, P. (2009). Conselho Nacional de Educação: Escola/Família/Comunidade, actas de seminário. *O contributo da escola para a atividade parental, numa perspetiva de cidadania* (pp. 115-140). Lisboa: CNE.
- Sousa, J. A. (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular. *Revista ELO*, pp. 89-98.
- Unamba, E. C.-K. (2020). Comparative Study of Levels of Academic Self Esteem and Academic Achievement in Mathematics among Pupils of Two and Single Parents Families. *MilkussalehJournal of Mathematics Learning (MJML) Vol.3, N°2, 70-75*.
- UNESCO. (2015). *Repensar a Educação: Rumo a um bem comum global?*
- Vaitsman, J. (1994). Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Em J. Vaitsman, *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas* (p. 203). Rio de Janeiro: Roco.
- Villas-Boas, A. (2009). Escola/Família/Comunidade: actas de seminário. *O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos* (pp. 47-63). Lisboa: Concelho Nacional de Educação .
- Villas-Boas, A. (2009). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. *Concelho Nacional de Educação Escola/Família/Comunidade: actas de seminário* (pp. 47-63). Lisboa: CNE.
- Villas-Boas, M. A. (2010). Parental involvement in the development of literacy. *educational sciences journal*, 117-126.