



MARIA JÚLIA DOS
SANTOS
COUTINHO
MORGADO

**A FAMÍLIA E A ESCOLA NO
SUPORTE À REALIZAÇÃO DOS
TRABALHOS DE CASA DOS
ALUNOS:
IMPACTOS NA INOVAÇÃO E
GESTÃO DOS PROCESSOS DE
COOPERAÇÃO**

Relatório de Dissertação do Mestrado em
Gestão e Administração de Escolas

ORIENTADORA

Professora Doutora Isaura Pedro

COORIENTADORA

Professora Doutora Sandra Nunes

Setembro, 2021

MARIA JÚLIA DOS
SANTOS
COUTINHO
MORGADO

**A FAMÍLIA E A ESCOLA NO
SUPORTE À REALIZAÇÃO DOS
TRABALHOS DE CASA DOS
ALUNOS:
IMPACTOS NA INOVAÇÃO E
GESTÃO DOS PROCESSOS DE
COOPERAÇÃO**

JÚRI

Presidente: Professor Doutor Agostinho Bucha,
Professor Adjunto, ESCE-IPS

Orientador: Professora Doutora Isaura Pedro,
Professora Adjunta, ESE-IPS

Vogal: Professora Doutora Gina Cláudia Lemos,
Professora Adjunta Convidada, ESE-IPS

Setembro, 2021

Dedicatória

É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos...

*Antoine de Saint-Exupéry
in O Príncipezinho*

*Aos meus filhos, Jessica e Bernardo, que são a minha alegria e fonte de
inspiração...*

*À minha mãe, Eleanor, pelo seu amor incondicional, modelo de
santidade e resiliência...*

Ao meu pai, Estêvão, pelo orgulho que demonstra ter por mim....

*Às minhas irmãs, Ana Maria, Dulce, Viviana e Dalila, pela amizade,
incentivo, apoio e generosidade...*

*Ao meu esposo, Bernardino, pelo amor e compreensão demonstrados
nesta exigente caminhada...*

In memoriam

*Ao meu irmão Estevão Elias e ao meu padrinho, Jorge Martins, pela
forma singular e extraordinária de me acompanharem...*

Agradecimentos

A todos os que de alguma forma contribuíram, a título individual ou institucional, para a realização deste meu percurso formativo que culminou com a conclusão da presente dissertação e a quem quero aqui expressar a minha enorme gratidão, designadamente:

Ao Professor Doutor Pedro Dominginhos, Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal e aos órgãos Diretivos da ESCE e ESE pelos excelentes meios e recursos colocados à disposição.

Ao Professor Doutor Agostinho Bucha e Professor Doutor Jorge Pinto, Coordenadores do curso de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, bem como a todos os professores do curso, pelo ensino de excelência e pela oportunidade de desenvolvimento pessoal.

À Professora Doutora Isaura Pedro, Orientadora, por partilhar comigo o seu saber e experiência, imprimindo rigor científico na forma como conduziu a presente dissertação de mestrado.

À Professora Doutora Sandra Nunes, Coorientadora, pela simpatia, incentivo e pronta disponibilidade no apoio científico e pedagógico, fundamental no tratamento dos dados do estudo empírico.

À Escola “Laranja” (nome fictício) onde se realizou a pesquisa de campo, na pessoa do seu Diretor, aos docentes, diretores de turma, pais/encarregados de educação, presidente da associação de pais e restante comunidade educativa, pela forma disponível, gentil e cordial com que acolheram o nosso convite e participaram neste estudo.

Ao meu querido colega, Professor Renato Amendoeira, pelo seu entusiasmo e grande colaboração na recolha dos dados.

Às minhas colegas de equipa de trabalho, pelo ânimo, cooperação e partilha de experiências.

Aos amigos e amigas: Ana Margarida, António Alberto, Carlos Esteves, Conceição, Guida, Rita e Lena, Vítor, Cláudia, Alberto e Guilherme, pelo encorajamento e manifestações de genuína amizade, que me fizeram acreditar que seria capaz de chegar ao fim desta etapa.

Em especial, à minha querida irmã Dalila, à Paula e à Márcia pelo inestimável apoio ao longo deste percurso formativo.

Aos meus familiares, pela força das suas preces, paciência e compreensão demonstradas durante este longo tempo de ausência, ficando a promessa da alegria do reencontro.

Gratidão a todos e a todas, por serem verdadeira essência de Deus na minha existência que, silenciosamente, Se faz presente, na luz e na esperança!

RESUMO

A par das rápidas transformações sociais que exigem inovação na educação do século XXI, no seio familiar e na dinâmica da escola, o envolvimento das famílias no acompanhamento escolar dos filhos constitui um dos grandes desafios para as escolas. Urge compreender a dimensão do envolvimento parental nos trabalhos de casa (TPC) para maior eficácia na promoção do sucesso escolar, com vista a uma relação escola-família mais cooperante e confiante.

A presente investigação visa: (i) conhecer as perceções de pais e professores sobre a importância dos TPC no processo de aprendizagem dos alunos; (ii) analisar as perceções de pais e professores sobre a construção do seu papel e as expectativas mútuas; (iii) identificar as perceções de pais e professores sobre as dificuldades sentidas no desempenho do seu papel e as mudanças propostas. Trata-se de um estudo de caso, com recurso ao método misto, que combina abordagens quantitativas e qualitativas do tipo transversal. Os dados foram recolhidos através de vários instrumentos complementares: análise documental, de fonte escrita, documentos orientadores de escola, inquéritos por questionário (*survey*) e entrevista *focus-group*, semi-estruturada. Para o tratamento da informação utilizou-se software SPSS®, transcrição de entrevistas, técnica de análise de conteúdo e categorização temática, tendo sido utilizadas as etapas de pré-análise, exploração de material, triangulação e tratamento dos resultados.

Os resultados convergem para uma incongruência relativa entre a construção do papel dos pais no que se refere aos TPC e as expectativas dos professores acerca do papel que estes desempenham. Pais e professores têm atitudes positivas em relação aos TPC e revelam elevadas expectativas em relação ao seu papel no suporte ao TPC. Concluímos que a relação escola-família facilita o envolvimento parental através de estratégias de participação ativa e cooperativa, onde a comunicação é a chave no contributo para o sucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalhos de casa, Relação escola-família, Envolvimento parental, Sucesso escolar

ABSTRACT

Alongside the fast paced social changes that call for innovation in 21st century Education, both within the family and in school dynamics, the involvement of families in school monitoring of their children is a major challenge for schools. Understanding the dimension of parental involvement in homework (Homework) is vital for greater effectiveness in promoting school success with a view to a more cooperative and reliable school-family relationship. This research aims at: (i) getting to know parents' and teachers' perceptions on the importance of homework in the students' learning process; (ii) analysing parents' and teachers' perceptions as far as their role building and mutual expectations; (iii) identifying parents' and teachers' perceptions concerning difficulties experienced when performing their role, as well as proposed changes. This paper is a mixed method case study, combining quantitative and qualitative approaches of a cross-sectional type. Several complementary tools were used for data collection: document analysis, from written sources, school guidelines, questionnaire surveys (survey) and focus-group semi-structured interview. SPSS® software, transcription of interviews, content analysis technique and thematic categorisation were used to process data, resorting to stages of pre-analysis, material assessment, triangulation and treatment of results.

Results converge on a relative incongruence between parents' construct of their own role regarding homework, and teachers' expectations of the role they play. Both parents and teachers show a positive attitude towards homework, manifesting high expectations about their role in supporting homework. We reach the conclusion that the school-family relationship assists parental involvement through active and cooperative participation strategies, whereby communication is a key factor in contributing to school success.

KEYWORDS: Homework, School-family relationship, Parental involvement, School success

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 - Revisão da literatura	6
1.1 Relação Escola–Família	6
1.2 Relação Escola-Família e Envolvimento parental.....	11
1.2.1 Conceito de Envolvimento Parental.....	12
1.2.2. O envolvimento parental enquanto conceito multidimensional.....	14
1.3 Modelos compreensivos de envolvimento parental.....	15
1.3.1 O modelo de Grolnick e Slowiaczek (1994)	15
1.3.2 O modelo de Eccles e Harold (1993-1996)	16
1.3.3 O modelo de Joyce Epstein (1995)	16
1.3.4 O modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997).....	18
1.4 Trabalhos de Casa: Conceito e Finalidade	21
1.4.1. Envolvimento parental nos trabalhos de casa	23
1.4.2. Atividades de envolvimento no TPC	27
1.4.3. Alguns estudos pertinentes	27
Capítulo 2 – Objetivos e Metodologia	30
2.1 Objetivo (s) Geral (is).....	30
2.1.1. Objetivos Específicos	30
2.2 Metodologia.....	30
2.2.1 Contexto do estudo	32
2.2.2 Participantes do estudo	34
2.2.2.1 Primeira fase do estudo - caracterização dos participantes	34
2.2.2.2 Segunda fase do estudo - caracterização dos participantes	35
2.2.3 Instrumentos de recolha de dados	35
2.2.3.1. Inquéritos por questionário	36
2.2.3.2 Entrevista de grupo de discussão (" <i>focus-group</i> "), semiestruturada	37
2.2.3.3 Análise documental	39
2.2.4 Procedimentos de recolha de dados	39
2.2.5 Procedimentos de análise de dados	40
Capítulo 3 – Apresentação e discussão de resultados	42
3.1 Análise dos dados obtidos dos inquéritos por questionários	42

3.1.1	Percepções dos pais sobre a importância dos TPC	42
3.1.2.	Percepções dos pais sobre a importância dos TPC	43
3.1.3	Construção do papel dos pais e expectativas dos professores	44
3.1.4	Construção do papel dos professores e expectativas dos pais	50
3.1.5	Análise comparativa entre a compreensão dos pais sobre o seu papel de pais e as expectativas dos professores em relação aos pais (A1/B1)	54
3.1.6	Análise comparativa entre a compreensão dos professores sobre o seu papel de professor e as expectativas dos pais em relação aos professores (B2/A2)	56
3.2	Análise de Recorte da transcrição da entrevista	61
3.3	Discussão de resultados	71
Conclusão e Investigação Futura		81
Referências bibliográficas		86
APÊNDICES		90
Apêndice 1 – “Questionário aos Pais”		91
Apêndice 2 – “Questionário aos Professores”		96
Apêndice 3 – Caracterização respondentes – Pais		101
Apêndice 4 – Caracterização respondentes – Professores		105
Apêndice 5 – Resultados - Análise Estatística		108
Apêndice 6 – Resultados - Análise Descritiva		124
Apêndice 7 – Guião de Entrevista		127
Apêndice 8 – Recorte da Transcrição da Entrevista <i>focus-group</i>		129

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Importância do TPC – Pais	108
Gráfico 2: Importância do TPC – Professores	108
Gráfico 3: Comparação da perceção Pais /Professores sobre a importância do TPC	109
Gráfico 4: Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o trabalho de casa	109
Gráfico 5: Decidir quando é que o/(a) filho/(a) deve fazer o trabalho de casa	109
Gráfico 6: Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho/(a)	110
Gráfico 7: Ajudar o/(a) filho/(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do TPC	110
Gráfico 8: Ler o trabalho de casa com o/(a) filho/(a)	110
Gráfico 9: Garantir que o/(a) filho/(a) termina o seu trabalho de casa	111
Gráfico 10: Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a)	111
Gráfico 11: Assegurar que o/(a) filho/(a) tenha um local tranquilo para realizar o TPC	111
Gráfico 12: Constatar quais foram os progressos na realização dos TPC	112
Gráfico 13: Assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o TPC que tem de realizar	112
Gráfico 14: Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos	115
Gráfico 15: Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles Pode desenvolver nos TPC	116
Gráfico 16: Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de TPC	116
Gráfico 17: Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os TPC	116
Gráfico 18: Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos TPC	117

Índice de Tabelas

Tabela 1: Grau de concordância dos pais relativamente à sua responsabilidade nos TPC	46
Tabela 2: Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o TPC	112
Tabela 3: Decidir quando é que o/(a) filho/(a) deve fazer o TPC	113
Tabela 4: Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho/(a)	113
Tabela 5: Ajudar o/(a) filho/(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do TPC ..	113
Tabela 6: Ler o trabalho de casa com o/(a) filho/(a)	113
Tabela 7: Garantir que o/(a) filho/(a) termina o seu TPC	113
Tabela 8: Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a)	114
Tabela 9: Assegurar que o/(a) filho/(a) tenha um local tranquilo para realizar o TPC	114
Tabela 10: Constatar quais foram os progressos na realização dos TPC do filho/(a)	114
Tabela 11: Assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o TPC que tem de realizar	114
Tabela 12: Grau de concordância dos professores relativamente à responsabilidade dos pais em relação aos TPC	49
Tabela 13: Definir de forma clara o objetivo do TPC que é solicitado	115
Tabela 14: Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no TPC	115
Tabela 15: Dar informação ao aluno/(a) sobre o TPC realizado	116
Tabela 16: Grau de concordância dos professores relativamente à sua responsabilidade quanto aos TPC	51
Tabela 17: Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado	117
Tabela 18: Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no TPC	117
Tabela 19: Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado	117
Tabela 20: Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos	118
Tabela 21: Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos TPC	118
Tabela 22: Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de TPC	118
Tabela 23: Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os TPC	118
Tabela 24: Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos TPC	118
Tabela 25: Grau de concordância dos pais relativamente à responsabilidade dos professores quanto aos TPC	54
Tabela 26: Responsabilidade dos pais em relação aos TPC segundo pais e professores	55

Tabela 27: Análise comparativa A1/B1- Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o TPC	119
Tabela 28: Análise comparativa A1/B1 - Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a)	120
Tabela 29: Responsabilidade dos professores quanto aos TPC segundo professores e pais	56
Tabela 30: Análise comparativa B2/A2 - Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os TPC	122
Tabela 31: Análise comparativa B2/A2 - Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos TPC	123
Tabela 32: Comparação da média dos itens da dimensão A - (Teste t)	57
Tabela 33: Comparação da média dos itens da dimensão B - (Teste t)	57
Tabela 34: Validação da média dos itens da dimensão A	58
Tabela 35: Validação da média dos itens da dimensão B	58

Índice de Figuras

Figura 1: Análise global de fiabilidade interna A1/B1	59
Figura 2. Análise global de fiabilidade interna A2/B2	60

Lista de abreviaturas

DE – Diretor de Escola

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregados de Educação

PEE – Projeto Educativo de Escola

R/Resp. – Respondente

RAP – Representante da Associação de Pais

RI – Regulamento Interno

RP – Representante de Pais

SASE – Serviços Ação Social Escolar

TPC – Trabalhos de/para Casa

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

ESCE – Escola Superior de Ciências Empresariais

ESE – Escola Superior de Educação

IPS – Instituto Politécnico de Setúbal

3.º CEB – 3.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

(...) os tempos estão mudando. O trabalho de casa envolve questões sociais, culturais e educativas importantes. Uma nova concepção de trabalho de casa não é apenas uma tarefa acadêmica, mas que se infiltra nas dinâmicas da família e de colegas e da natureza do ensino em organizações comunitárias, bem como na própria escola. Um papel único do trabalho de casa numa era moderna é o de proporcionar a comunicação social e contacto entre os pares, especialmente pares que vivem além da vizinhança da escola, aumentando, assim, um sentido de comunidade. Além disso, os processos de autorregulação são um fator importante e tanto os professores como os pais podem monitorizar e atender diretamente o trabalho de casa. Os alunos desenvolvem aptidões para futuro trabalho de casa a partir das regularidades do trabalho de casa em curso.

Corno (2000, cit. Silva, 2004, p.21)

Como bem refere Corno, os trabalhos de casa (TPC) têm uma forte componente de reforço de conhecimentos e, por isso, são um importante contributo para o sucesso escolar dos alunos, favorecido em larga escala quando envolve a escola, a família, a comunidade e outros atores do processo educativo. Assim, para além das relações humanas e afetivas, o meio educativo compreende uma abordagem de questões educativas, sociais e culturais. Família e comunidade são envolvidas no processo educativo escolar através dos TPC dos alunos, pela comunicação que se estabelece e apelo à participação e, quando continuada, tem reflexos no aumento das aptidões dos estudantes e melhoria do seu espírito crítico e da sua capacidade de resposta. Através da autorregulação, os pais¹ e professores acompanham e monitorizam diariamente os TPC que os alunos vão realizando.

O papel preponderante da relação escola-família na vida escolar das crianças, de acordo com a opinião de Perrenoud e Montadon (2001), está bem patente na prática educativa, para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Para a escola, os pais são parceiros essenciais a favor de uma educação de qualidade. Todavia, nem sempre parece existir a devida compreensão, por parte dos protagonistas educativos centrais desta relação, quanto ao seu papel a desempenhar no apoio dos jovens, dificultando a participação proativa e a cooperação desejável a favor do sucesso escolar e educativo. A escola e a família são "duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada" (Perrenoud, 1995, p. 90). A pertinência e a necessária cooperação na relação entre a escola e a família é hoje reconhecidamente consensual, levando a repensar

¹ Ao longo deste trabalho para nos referirmos aos pais ou encarregados de educação optámos por utilizar, sempre que possível, o termo família, pois além dos pais e encarregados de educação engloba outros membros (avós, tios, irmãos...) que, de algum modo, estão ligados à educação das crianças, adolescentes e jovens.

esta relação bem como à redefinição de papéis de dois dos atores sociais centrais envolvidos – os pais e os professores.

A participação dos pais na vida escolar é de extrema importância e constitui, segundo Perrenoud e Montandon (2001), uma forma de tomarem conhecimento da progressão, das dificuldades e sucessos dos filhos, o que obriga à sua mobilização e dedicação, nem sempre fácil de gerir, mas que pode contribuir para contrariar o insucesso escolar e a perda de controlo da educação dos filhos. Esta colaboração permite criar um impacto na relação escola-família que se repercute no sucesso educativo e que ganha expressão no reconhecimento da importância das aprendizagens geradas com o apoio das famílias e no contributo dos pais no projeto educativo e na gestão da escola.

Nesta ótica, Montandon (2001) refere estudos que corroboram que a participação dos pais na escolaridade dos filhos não está diretamente ligada aos recursos socioeconómicos nem mesmo à condição social das famílias, mas que estará dependente das suas atitudes perante a situação.

Acrescenta que o papel dos professores é também fundamental na influência que pode ter na relação escola-família, mas que depende da sua perceção relativa às suas próprias competências. Beja (2009) complementa referindo que, para a promoção da comunicação e alcance desta relação, é necessária a formação de professores. Enquanto profissionais da educação formal, os professores encontram-se numa posição privilegiada para assumirem o seu papel como mediadores desta parceria, não só porque estão mais tempo em contacto com os alunos, mas também porque no âmbito das suas competências são quem gere e tem, de certa forma, alguma influência nesta proximidade. Contudo, as suas perceções e expectativas sobre o envolvimento dos pais na vida académica dos alunos tanto podem promover como inibir o envolvimento dos mesmos (Prego e Mata, 2012).

Se as expectativas não forem verbalizadas e discutidas, mais provável será que se tornem fontes de conflito casa-escola, levando posteriormente a tensões e frustrações entre pais e professores. Trata-se de uma questão de construir pontes entre culturas e expectativas (Deslandes & Rousseau, 2007).

A perceção do envolvimento parental na escolaridade dos filhos refere-se às suas crenças sobre se têm tempo, energia, competências e conhecimentos para se envolverem na educação dos filhos. As crenças motivacionais dos pais são definidas como o seu papel autoconstruído e autoeficácia por se envolverem na educação dos seus filhos. As perceções dos pais sobre os convites, pedidos e oportunidades do meio para o seu envolvimento implicam as suas perceções

a convites gerais para envolvimento na escola e o convite específico do professor e das crianças (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Deste modo, o envolvimento dos pais é feito com base na construção do papel dos mesmos, na sua autoeficácia e na percepção que têm dos apelos ao seu envolvimento. Nesse sentido, quando aplicável aos trabalhos de casa dos filhos, o constructo refere-se a atividades que os pais consideram ser responsabilidade sua a esse respeito (Deslandes & Rousseau, 2007).

A compreensão das suas responsabilidades e do suporte adequado a prestar aos filhos para a realização dos trabalhos de casa é influenciada, em parte, pela sua própria experiência e pelas expectativas de terceiros, nomeadamente professores e outros pais (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Embora os professores, na generalidade, estejam de acordo quanto ao valor dos trabalhos de casa, sendo uma prática pedagógica muito utilizada, muito pouco se sabe sobre o modo como constroem o seu papel em relação a essa prática (Cooper, 2001, cit. por Deslandes & Rousseau, 2007).

No que toca às expectativas em relação aos professores, a narrativa de alguns pais vai no sentido da ausência de informação suficiente sobre objetivos dos trabalhos prescritos, estratégias de apoio adequadas ou sobre expectativas dos professores em relação ao próprio papel que desempenham no apoio aos trabalhos de casa (Kay, Fitzgerald, Paradee & Mellencamp, 1994, cit. por Deslandes & Rousseau, 2007).

Aceder às percepções de pais e professores acerca das suas responsabilidades e expectativas mútuas relativamente aos trabalhos de casa constitui um *input* importante para a compreensão das suas crenças, atitudes, comportamentos, atividades e estratégias subjacentes à construção de papéis a desempenhar num processo de interação e de cooperação desejável essencial para o sucesso escolar e educativo, e a cuja reflexão pretendemos conduzir no presente estudo.

Consideramos bastante pertinente realizar esta investigação tendo em conta que o tema da relação escola-família é muito atual e que a problemática apresentada se tem constituído como o centro de debate nos últimos anos, tendo sido objeto de vários trabalhos de investigação internacional. Contudo, a nível nacional existem poucos estudos sobre o assunto específico que nos propomos investigar, nem ainda foi feita nenhuma apreciação das percepções dos pais e dos professores sobre a construção do seu papel e as expectativas mútuas relativamente aos trabalhos de casa na escola onde a pesquisa foi realizada. Consideramos igualmente importante,

na medida em que nos parece ser possível identificar algumas circunstâncias que podem contribuir para a pluralidade de formas de atuar, propor alternativas de intervenções conjuntas entre família-escola no suporte à realização dos TPC dos alunos, apontar para políticas de escola e aumentar o número de estudos nesta área.

A presente dissertação realiza-se no âmbito do curso de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, do Instituto Politécnico de Setúbal, e intitula-se: *A família e a escola no suporte à realização dos trabalhos de casa dos alunos: Impactos na inovação e gestão dos processos de cooperação*. Aborda a temática da relação escola-família, tratando em particular as perceções dos pais e dos professores quanto à construção do seu papel e as expectativas mútuas relativas aos trabalhos de casa dos alunos. Iremos pesquisar, junto de pais e professores, os conteúdos representacionais associados ao seu envolvimento no suporte à realização dos trabalhos de casa dos alunos, reportando-nos ao 7.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico. Pretendemos vir a obter da presente investigação empírica uma ideia da compreensão que, os pais e os professores dos alunos do 7.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico têm sobre a construção do seu papel e as expectativas mútuas relativas aos trabalhos de casa. Procuramos dar resposta a duas questões de partida:

- 1) Que congruência(s) existe(m) entre a construção dos papéis de pais e professores e as expectativas mútuas em relação aos trabalhos de casa?
- 2) Como é que a família e a escola dão suporte à realização dos trabalhos de casa e quais os impactos na inovação e gestão de processos de cooperação?

Para melhor respondermos às questões de investigação, derivam do estudo outras três questões:

- 3) Que representações têm os pais e os professores sobre a importância dos trabalhos de casa?
- 4) Que perceções têm os pais e os professores sobre a construção do seu papel e as expectativas mútuas em relação aos trabalhos de casa?
- 5) Que perceções têm os pais e os professores quanto às dificuldades sentidas no desempenho do seu papel, e que mudanças propõem?

Neste sentido, os objetivos gerais da nossa investigação foram delineados do seguinte modo: perceber as representações dos pais e dos professores dos alunos do 7.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico sobre a construção do seu papel e as expectativas mútuas relativas aos trabalhos de casa; explorar a motivação para o envolvimento parental, as expectativas e as dificuldades sentidas no desempenho do seu papel e as mudanças que propõem. Para tal, a

investigação propôs-se concretizar os seguintes objetivos específicos: (i) conhecer as percepções dos pais e dos professores sobre a importância dos trabalhos de casa no processo de aprendizagem dos alunos; (ii) analisar as percepções dos pais e dos professores sobre a construção do seu papel e as expectativas mútuas; (iii) identificar as percepções dos pais e dos professores sobre as dificuldades sentidas no desempenho do seu papel e as mudanças propostas. Para a concretização dos objetivos realizámos um estudo de caso que adotou uma abordagem mista da problemática, operacionalizada numa escola secundária com 3.º ciclo - Escola “Laranja” (nome fictício), em Setúbal.

Deste modo, o presente estudo - Estudo de Caso - apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva complementada com dados de natureza quantitativa, recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados (entrevistas, inquéritos por questionário e registos de atividades) e posterior análise documental, de forma a responder às questões formuladas à partida. Assim, a partir da introdução à problemática de investigação assente no fundamento teórico procedemos à definição das questões de investigação e delimitação dos objetivos do estudo, estruturando este trabalho em três grandes capítulos.

O primeiro é dedicado à revisão da literatura considerada relevante para a contextualização da problemática, na qual se apresentam e se discutem os conceitos e os constructos essenciais que orientam este estudo: a relação escola-família e envolvimento parental, modelos compreensivos de envolvimento parental e atividades de envolvimento no trabalho de casa dos alunos. Procurou-se rever estudos que clarificam a construção do papel dos pais e dos professores no apoio aos trabalhos de casa. Esta dimensão esteve na base da construção e adaptação de alguns dos instrumentos utilizados.

O segundo capítulo especifica a metodologia seguida nesta investigação empírica e apresenta os objetivos gerais e específicos, a elaboração dos instrumentos de recolha de dados e a caracterização do contexto e do universo de estudo, a justificação das opções e os procedimentos metodológicos adotados na investigação sustentada nas questões de investigação.

O terceiro capítulo faz a apresentação e a discussão dos resultados, comparando-os com os estudos já referidos no capítulo um. Finalizamos o trabalho elencando a conclusão a que foi possível chegar com base nos objetivos que fomentaram a presente pesquisa, apontamos as limitações do estudo e recomendações para investigação futura neste domínio.

Capítulo 1 - Revisão da literatura

Neste capítulo iremos analisar diferentes perspectivas de vários autores relativamente ao tema desta investigação, tendo como ponto de partida a abordagem da relação escola-família. Assim, começamos por procurar definir os conceitos em torno dessa relação nem sempre pacífica, como poderemos constatar. Seguidamente, procuramos apresentar o conceito de envolvimento parental segundo alguns autores de referência e os modelos que nos ajudam a compreender a relação escola-família e o envolvimento parental. Nesta sequência, abordaremos os trabalhos de casa enquanto instrumento educativo e as motivações do envolvimento dos pais nos TPC. No final deste capítulo apresentamos de forma sucinta alguns estudos pertinentes que analisam a perceção dos professores face à importância do envolvimento parental na escolaridade dos filhos e, ainda, a construção de papéis dos pais e dos professores e as expectativas mútuas quando aplicável aos TPC. Pretendemos desta forma fundamentar o objeto do presente estudo – as perceções dos pais e dos professores sobre a construção do seu papel e expectativas mútuas em relação à sua participação nos trabalhos de casa dos alunos.

1.1 Relação Escola–Família

Segundo Don Davies (1989), a relação de partilha entre a família e a escola é indissociável e fundamental para o desenvolvimento pessoal e evolução de uma sociedade. Tanto a família como a escola sofrem influências mútuas que permitem gerar transformações, contribuindo para o processo de aprendizagem e consolidação da estrutura individual das crianças.

Família e escola constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento humano e a aprendizagem. As rápidas e sucessivas transformações do quadro social contemporâneo têm conduzido à redefinição da conceção de escola e de família. Os vários desafios de mudança têm vindo a refletir-se em interações implícitas na experiência educativa, familiar e social.

À família, primeiro ambiente onde o indivíduo desperta como pessoa e espaço educativo por excelência, é a quem cabe a primeira e permanente responsabilidade pela socialização primária, educação e formação do indivíduo (Bernardes, 2004, cit. por Prego & Mata, 2012). É no contexto familiar que a criança desenvolve a sua socialização primária, a partir da construção das suas primeiras experiências de interação. Numa perspetiva ecológica, Bronfenbrenner, (1989) refere que, quando inserida no microssistema família e no microssistema escola, as relações que a criança desenvolve em cada um destes sistemas com os seus pais e professores são distintas e têm diferentes repercussões no seu desenvolvimento e modo de estar no mundo.

Segundo o autor, o funcionamento efetivo do processo de educar crianças no contexto familiar e em outros contextos, tais como creches e escolas, requer padrões de trocas de informação estabelecidos e contínuos, além de confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e respetivas famílias vivem. Bronfenbrenner (1979, 1986), Jessor (1993) e Slaughter-Defoe (1995), citados por Hoover-Dempsey e Sandler (1997), defenderam veementemente que o desenvolvimento humano não pode ser adequadamente compreendido sem uma referência significativa aos sistemas sociais proximais e distais acionados para limitar ou reforçar tanto os processos de desenvolvimento como os resultados.

A escola é entendida como o contexto primordial da educação formal com responsabilidade pela socialização secundária, educação e formação do indivíduo. Inicialmente, competia apenas à instituição escola a função de instrução, caracterizando-se como uma entidade fechada à comunidade na qual se inseria. Por conseguinte, a sua relação com a comunidade desenvolveu-se de forma contraproducente: a comunicação com as famílias tinha lugar apenas quando havia problemas com os filhos e “só eram convidadas para atividades em que tinham um papel meramente de espectador” (Marujo et al., 2005). A atitude dos pais que se mostravam mais interessados em intervir na vida escolar muitas vezes era entendida como uma intromissão e ameaça ao exercício das funções da escola. Neste sentido, Pedro (1999) refere que a relação escola-família reveste-se de complexidade, na medida em que, normalmente os pais não se sentem encorajados, por parte da escola, a envolverem-se na educação dos filhos, o que agrava a sua demissão em relação à escolaridade dos filhos devido à sua baixa escolaridade e às exigências laborais. Trata-se, pois, de uma relação complexa, armadilhada e com múltiplas facetas que não podem ser ignoradas (Davies, Marques & Silva, 1997).

A relação entre as instituições, escolar e familiar, tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a educação, entre outras. O impacto da interação escola-família no desenvolvimento e adaptação escolar das crianças e adolescentes tem influenciado políticas educativas desenvolvidas neste domínio.

Silva (1994) cit. por Silva (2010), na sua análise sociológica sobre a reconfiguração da relação escola-família, descreve que a relação escola-família realça a transformação sofrida em Portugal entre os anos 1974 e 1994 a vários níveis, nomeadamente, em contexto social, nas políticas educativas e na investigação educacional. Evidenciou-se até meados do século XX o poder das instituições escolares sobre as famílias, traduzindo-se na divisão de tarefas, bem distintas, entre o que cabia às famílias e o que cabia às escolas, separando de forma clara a

socialização primária da socialização secundária. Esta última, em posição de poderio manifesto. A alteração então sofrida na relação escola-família manifesta-se na segunda metade do século XX, devido às transformações sociais, do seguinte modo: o avanço industrial, a globalização, o reforço das identidades, o surgimento de diferentes tipos de famílias, o ensino obrigatório até mais tarde, a abertura das escolas à comunidade, o envolvimento dos pais, entre outros (Stoer & Silva, 2005, cit. por Silva, 2010).

Silva (2002, 2003, 2010) aponta também para a existência de uma dupla díade na relação escola-família. Sugere que, por um lado, existe a dupla lar (interações no seio da família) e escola (ocorrências entre escola e família) e, por outro lado, a dupla individual e coletiva. Quanto a esta última dupla, a dimensão individual diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, sendo que, tanto em casa como na escola e na dimensão coletiva, a atuação é no sentido dos interesses gerais (por exemplo dirigentes associativos parentais).

O autor defende que a relação existente entre escola-família é uma relação entre culturas. Esta relação entre culturas pode potenciar situações de empatia e continuidade cultural e social, mas também pode acelerar o distanciamento ou o choque cultural. Defende que existe uma relação de poder, podendo contribuir para reforçar, manter ou atenuar desigualdades sociais e diferenças culturais (Silva, 2010).

A dificuldade na relação entre família e os profissionais de educação é realçada por Epstein (1992) e outros estudiosos. Estes referem que as condições socioculturais de determinadas famílias poderão constituir motivo para um maior ou menor envolvimento dessas famílias na cultura dominante existente em determinada sociedade, podendo mesmo conduzir a situações de desconforto e mal-estar. A relação escola-família, por não ser fácil nem estável, leva as partes a agir com precaução e reserva.

Silva (2010) aponta para a existência de um paradigma de educação participada, tendo em conta a legislação que contempla a participação dos representantes parentais em diferentes órgãos da escola. Realça que, com isto, se cria um contraditório movimento: por um lado, as crianças iniciam cada vez mais cedo a vida nas instituições escolares e educativas, devido às atividades profissionais de ambos os membros do casal e que esta situação conduz à confusão entre aquilo que representa a socialização primária e o que representa a socialização secundária; por outro lado, a falta de capacidade de respostas das instituições escolares em garantir sozinhas, a educação escolar das crianças, empurra-as para a busca de apoios, junto das famílias e de outros. Esta situação é referida como um processo de “docentização” parental (p.446).

Todavia, todo este processo de aproximação, presentemente, aponta para relações formalmente mais estreitas entre escolas e famílias. Perrenoud (2001) alude: “ (...) a divisão do trabalho educativo cria entre a família e a escola um sistema de interdependência e de comunicação muito mais denso e complexo do que o que se tece entre a família e o mundo do trabalho dos adultos” (p.33). A emergência de um novo paradigma de escola é assim apontado por Diogo (1998): “A participação dos encarregados de educação e dos seus representantes em órgãos de direção testemunha a emergência de um novo paradigma de escola que, dotado de autonomia, define e incrementa as suas políticas educativas locais em parceria com as famílias e agentes comunitários. No terreno, porém, estes princípios não passam de algo que ainda está distante de encontrar eco no quotidiano da grande maioria dos nossos estabelecimentos de ensino, pelo que urge compreender as razões que condicionam essa realidade” (p.33). De facto, as mudanças podem dificultar o envolvimento da família na vida escolar dos filhos, uma vez que grande parte das famílias hoje viu alterados os seus modelos de funcionamento e as suas condições de vida, originando uma menor quantidade de tempo para os filhos (Morgado 2004). Importa referir a recorrente evidência das dificuldades dos pais na conciliação da vida profissional com a vida familiar que se repercutem no seu envolvimento na vida escolar dos filhos. Contudo, Montadon e Perrenoud (2001) mencionam que “as mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na instituição escolar e, de maneira geral, nas mentalidades, permitiram a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso esclarecido sobre o assunto” (p.14).

Swap (1997) cit. por Picanço (2012) sugere que é fundamental a ajuda mútua entre pais e professores, em especial numa altura em que os profissionais de educação sentem a mudança de paradigma e vêm posto em causa o seu estatuto profissional, a sua responsabilidade como profissionais e sentem dificuldades aumentadas com o sistema educativo a abranger a maior parte da população com o incremento da escolaridade obrigatória. Neste contexto, também os alunos sofrem as consequências no seu desenvolvimento. As famílias não estão preparadas para a assunção das suas reais responsabilidades, segundo Nunes (cit. por Picanço, 2012).

No entanto, é evidente que escola e família partilham interesses, objetivos, preocupações e necessidades comuns no cumprimento da missão que lhes é reconhecida, de promover o sucesso na formação escolar, a integração social e o desenvolvimento pessoal de crianças, adolescentes e jovens. Para uma eficaz relação de parceria e colaboração é essencial fomentar hábitos de partilha e de construção. Kaddouri e Zay (2001), cit. por Ferreira, (2011) defendem que o “partenariado é, hoje, um termo que, nascido empiricamente entre ideologia e desejo de

eficácia, recobre múltiplas realidades e, no sentido mais lato, traduz um modo de colaboração entre organizações e os seus atores para a realização de uma ação comum” (p.25). Portanto, a forma como a escola e a família encaram a sua missão constitui um desafio para a superação dos obstáculos que se colocam ao envolvimento e à participação dos pais no sentido de, juntas poderem construir uma verdadeira relação de parceria alicerçada nos valores da confiança, responsabilidade e cooperação em prol da aprendizagem, do desenvolvimento e do sucesso dos alunos. Assim, Villas-Boas (1994) salienta que “é necessária a existência na relação família-escola de uma cumplicidade geral em que cada uma das partes envolvidas tenha de assumir as suas responsabilidades educativas, participando embora desse processo cooperativo segundo as suas expectativas, as suas perspectivas, os seus talentos e o seu estudo. O objetivo será a substituição de uma situação de recriminação mútua por uma situação de responsabilização mútua” (p.12). Deste modo, o sentido democrático da educação assenta numa lógica de envolvimento e de cooperação que pressupõe o diálogo e uma responsabilização informal dos seus atores sociais (escola-família) para uma efetiva concretização do objetivo comum: a aprendizagem (Stöer, 2001, cit. por Ferreira, 2011).

Pedro (2010) defende que a relação da família com a escola é bastante importante na medida em que possibilita um clima de aprendizagem mais positivo para os alunos. Seguindo esta linha de ideias é, pois, fundamental a compreensão das expectativas da família e da escola, bem como das suas perspectivas e contribuições recíprocas no sentido de, cooperativamente, desempenharem com eficácia os seus papéis. Isso pressupõe a abertura do espaço escolar a toda a comunidade e uma autêntica interação com as famílias, contrariando a conceção tradicional de escola fechada e centrada em si mesma.

Ora, entre a escola e a família estabelecem-se relações de comunicação e interação que fazem parte do processo de socialização. A existência de diversas conceções no que concerne aos processos de socialização, ao bem-estar das crianças e também às práticas educativas podem condicionar esta relação escola-família (Perrenoud & Montadon, 2001). Os autores consideram que nem a escola nem os pais estão preparados para esta interação escola-família, gerando inclusive, situações de tensão e mesmo conflitos de ambos os lados. Sugerem que esta situação terá de ser ultrapassada, nomeadamente, através da aceitação de que ambas as partes se complementam no processo educativo da criança e que, para isso, é necessário um esforço no sentido da superação de obstáculos e dificuldades que são inerentes à função que cada uma das entidades desempenha. Sublinham que, para que exista uma relação construtiva entre estas

entidades e, para benefício das crianças, é fundamental que se crie uma relação de confiança e que se estabeleçam canais de comunicação eficazes.

Cada vez mais a escola é caracterizada como espaço congregador de toda uma comunidade educativa, onde diversos protagonistas sociais, famílias, autarquias, movimentos cívicos, instituições e comunidades locais desempenham um papel mais ativo e maior envolvimento na vida da escola. Neste envolvimento escola-família os atores são diversos, estabelecendo entre si relações, trocas, interações, mas também com as instituições e contextos que fazem parte das suas vidas (Prego & Mata, 2012).

1.2 Relação Escola-Família e Envolvimento parental

Nas últimas décadas, o envolvimento dos pais na área da educação parental tem recebido muita atenção, uma vez que vários esforços de melhoria por parte das escolas têm passado por procurar melhorar a aprendizagem dos alunos (Hoover-Dempsey et al., 2001). O envolvimento parental é um tópico de interesse para quem procura resultados ideais de educação e o desenvolvimento dos alunos, não só no pré-escolar, mas também no ensino básico onde cada vez mais as questões relacionadas com o envolvimento dos pais têm também sido analisadas no que diz respeito aos resultados dos adolescentes (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Vários autores, como Epstein, Montandon, Perrenoud, Meirieu, Davies, Silva, Marques, Diogo e Villas-Boas, (cit. por Henriques, 2006) são consensuais em reconhecer que o envolvimento das famílias e outras instâncias sociais na vida escolar se reflete positivamente no sucesso das crianças. Ducle (2006) destaca que o êxito escolar de um aluno depende, em grande parte, da participação ativa dos pais. Ao nível do processo de ensino/aprendizagem, vários estudos mostram que as crianças cujos pais se envolvem no estudo tendem a ter mais sucesso escolar do que as crianças cujos pais se envolvem pouco (Prego & Mata 2012). Assim, tem emergido uma forte conclusão, em toda uma série de estudos, de que o envolvimento parental na educação de crianças e adolescentes beneficia o sucesso escolar e a aprendizagem dos alunos na generalidade (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Não obstante, embora a literatura sugira fortemente que o envolvimento parental em geral tem efeitos positivos nos resultados educativos das crianças, é importante notar que o envolvimento dos pais pode também não ter consequências ou ter até consequências negativas para algumas crianças. Por exemplo, segundo Hoover-Dempsey e Sandler, (1997) tal como sugere todo o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995), se o envolvimento parental for inadequado em termos de desenvolvimento (por

exemplo, o pai de um adolescente ajuda ativamente a criança a fazer os trabalhos de casa todos os dias), ou se constituir um ajuste fraco em relação às expectativas da escola em matéria de envolvimento (por exemplo, o pai espera poder sentar-se na sala de aula todos os dias), as crianças, pais e professores poderão ter resultados negativos. Além disso, há claramente circunstâncias em que os filhos de pais que não se envolvem se saem bem, muitas vezes devido a pontos fortes a nível pessoal ou interesses e um apoio alternativo do seu meio. Pouco se conhece sobre as variáveis que influenciam a decisão dos pais para se envolverem. Trabalhos recentes que descrevem os correlatos e formas de envolvimento dos pais bem como as influências de professores e escolas no envolvimento, têm sido uma importante parte do atual esforço para entender por que motivo os pais optam por se envolver e porquê que o envolvimento destes serve muitas vezes para gerar resultados positivos para os alunos de todas as idades (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Inúmeros estudos analisam e procuram caracterizar o modo como as famílias se envolvem nas diferentes fases de desenvolvimento dos filhos, tanto em momentos e atividades mais informais, como no processo de escolarização dos mesmos (Pedro & Mata, 2012).

1.2.1. Conceito de Envolvimento Parental

O envolvimento parental é um constructo que envolve diversos comportamentos e atitudes e é influenciado por fatores socioculturais, económicos, étnicos, estruturas familiares, a idade, o género, escolaridade dos pais e envolve também o desempenho dos próprios alunos (Prego & Mata 2012).

Brandão (2008) cit. por Pereira (2014) “define envolvimento como um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p.7).

Na literatura não encontramos uma definição clara e abrangente de envolvimento parental. Em conformidade com diversos autores pode ser descrito através de comportamentos, atitudes, valores, crenças, sentimentos ou aspirações dos pais, em relação à escolaridade dos filhos (Desimone, 1999; Epstein, 1995; Fan & Williams, 2010; Grolnick & Slowiaczek, 1994, cit. por Pereira, 2014).

Hong e Ho (2005), cit. por Pereira (2014) reforçam que o envolvimento parental é definido como o conjunto de diferentes comportamentos e práticas que podem acontecer na escola ou em casa, e que abrangem as expectativas dos pais, aspirações, atitudes e crenças sobre a educação dos filhos. O envolvimento parental integra um leque de atividades parentais relacionadas com a escolaridade dos filhos e resultados escolares, citadas na vasta literatura sobre o envolvimento, amplamente categorizadas, que incluem atividades feitas em casa, relacionadas com a aprendizagem das crianças na escola como, por exemplo, rever o trabalho da criança e acompanhar a evolução da criança, ajudar com trabalhos de casa, falar com a criança sobre acontecimentos na escola ou problemas do curso, proporcionar atividades enriquecedoras pertinentes ao sucesso escolar e falar por telefone com o professor. Estas atividades incluem ainda o envolvimento na própria escola, centrado em atividades como conduzir em excursões da escola, integrar o pessoal de uma barraquinha durante os jogos escolares, ir à escola assistir a conferências programadas ou para conversas informais, fazer voluntariado na escola, ter assento num conselho de pais-professores (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Deste modo, verificamos que o envolvimento parental é um constructo difícil de definir na medida em que abarca um variadíssimo leque de comportamentos e atitudes dos pais em relação à escolaridade dos filhos e resultados escolares.

Hoover-Dempsey & Sandler (1997) cit. por Pedro (2010) salientam que há diferentes formas de atuação por parte dos pais na vida escolar dos seus filhos. Poderá ser de forma intencional e planeada ou, por outro lado, poderá ser reativo e contingente. Isto é, simplesmente acompanhando o aproveitamento escolar do filho, como por exemplo comparecer às reuniões escolares ou, estabelecendo relações com os assuntos das diferentes disciplinas e as suas exigências, motivando e sugerindo aos filhos formas diferentes de abordagem, incentivando e ajudando em determinada tarefa escolar.

Opinião corroborada também por outros autores, onde o enfoque vai para a importância da comunicação entre pais e filhos e para a relação de interação entre os pais e os diversos atores dos diferentes contextos, atuantes no processo de ensino escolar. Para os pais, o esforço terá de passar ainda pela necessidade de conjugar a vida profissional, social e de lazer, com a sua responsabilidade na vida escolar dos filhos. Ainda em relação aos pais e filhos, é defensável o diálogo sobre as tarefas e rotinas escolares, a partilha sobre o que se desenvolve na sala de aula e na escola e sobre a importância da escola no desenvolvimento dos filhos. A sintonia entre

todos os intervenientes no trajeto escolar dos filhos é complexa, pois envolve relações pessoais, familiares e ainda, institucional e normativa.

Importa assim, referir que os termos constructo unidimensional (abrange uma dimensão do envolvimento dos pais) e constructo multidimensional (abrange várias dimensões do envolvimento dos pais) surgem na literatura como forma de explicar a operacionalização do conceito de envolvimento parental. Este conceito per si envolverá comportamentos, atitudes, valores, crenças, sentimentos em relação aos pais, face àquilo que é esperado dos filhos na sua vida escolar. Resulta de uma combinação de vários elementos que fazem parte do processo educacional escolar. Entre eles, a comunicação entre pais e filhos, o acompanhamento em casa nas tarefas escolares, a gestão do tempo nas atividades extracurriculares dos filhos, a participação dos pais em atividades da escola.

Dada a dificuldade em operacionalizar o conceito de envolvimento parental, surgem abordagens teóricas, numa perspetiva multidimensional, pela diversidade de práticas que decorrem desse mesmo envolvimento parental na educação escolar dos filhos.

1.2.2. O envolvimento parental enquanto conceito multidimensional

Recentemente, existem tendências para abordagens multidimensionais e ecológicas no estudo do envolvimento parental. Deste modo, a conceptualização multidimensional do envolvimento parental implica diferentes dimensões, sendo por natureza multifacetado e remetendo para uma diversidade de padrões comportamentais e uma grande diversidade de práticas. Estas diferentes dimensões do envolvimento parental vão repercutir-se de forma diferenciada na educação e escolaridade do jovem (Pedro, 2010). Assim, o envolvimento parental engloba diversos comportamentos e atitudes dos pais para proporcionarem recursos educativos, de modo a apoiarem o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos.

Segundo Rivera e Milicic (2006) cit. por Prego e Mata (2012), o envolvimento dos pais na vida académica das crianças consiste na participação ativa dos pais no processo de aprendizagem dos filhos em casa e na escola. O envolvimento parental em casa compreende as atividades de aprendizagens dos alunos que os pais desenvolvem em casa (McBride et al., 2009 cit. por Prego e Mata, 2012), como o *feedback* dos pais às leituras das crianças; ler com e para as crianças; visitar bibliotecas, livrarias, museus ou assistir com as crianças a eventos que promovam a aprendizagem; orientar e monitorizar os trabalhos, etc. O envolvimento dos pais na escola

consiste na participação dos pais em atividades e/ou eventos promovidos pela escola, nomeadamente: em reuniões; na associação de pais; nas decisões importantes da escola; os pais voluntariarem-se para ações na escola; auxiliarem os professores nos eventos da escola ou em visitas de estudo; controlarem a assiduidade e o cumprimento os horários dos filhos, certificarem-se de que os filhos permanecem na escola, etc.. A comunicação dos pais com os professores compreende a troca de informação a partir do contacto que os pais estabelecem com os professores para prestarem e receberem informações sobre o processo de ensino/aprendizagem dos filhos (Prego & Mata 2012). Importa realçar que estas práticas e dinâmicas de interação constituem oportunidades de pais e professores gerarem respeito e compreensão mútuos.

1.3 Modelos compreensivos de envolvimento parental

Na tentativa de entendimento do conceito de envolvimento parental foram concebidos vários modelos teóricos e definidas tipologias de envolvimento, principalmente nas duas últimas décadas, que resumem as principais variáveis, os respetivos papéis e as relações entre essas variáveis e o comportamento ou desempenho académico dos alunos. Destacamos o modelo de Grolnick e Slowiaczek (1994), o modelo de Eccles e Harold (1993), o modelo de Joyce Epstein (1995) e o modelo de Hoover – Dempsey e Sandler (1995, 1997) cit. por Pedro (2010), por enfatizarem a importância do envolvimento parental na escolaridade dos filhos e, desse modo, estão relacionados com a presente investigação. Estes modelos têm impulsionado uma vasta gama de estudos procurando confirmar, identificar ou combinar novas variáveis, com o objetivo de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade e dos benefícios do envolvimento parental na educação das crianças, adolescentes e jovens.

1.3.1. O modelo de Grolnick e Slowiaczek (1994)

Para Grolnick e Slowiaczek (1994), o envolvimento parental enquanto conceito multidimensional é abordado em diferentes dimensões, sendo elas de natureza comportamental, pessoal ou intelectual/cognitiva. Na dimensão comportamental, os autores associam a ação dos pais à presença na escola e participação em atividades escolares com repercussões na vida escolar dos filhos, contribuindo para o seu sucesso. Ao nível da dimensão pessoal, a relação pais/filhos ganha pela existência de comunicação sobre as questões da escola. Quanto à dimensão intelectual/cognitiva, os pais atuam proporcionando aos filhos informação e

participação em atividades culturais, por exemplo, promovendo o seu desenvolvimento e agilizando a sua disponibilidade e bem-estar para a vida escolar.

1.3.2. O modelo de Eccles e Harold (1993-1996)

Eccles e Harold (1993, 1996) abordam o envolvimento parental como o resultado de influências dos pais, professores e crianças e, conseqüentemente, no sucesso da criança que sugere uma forma de pensar acerca das diversas formas como a escola e os pais podem influenciar o desempenho acadêmico das crianças. Assim, na descrição do envolvimento parental, o modelo dos autores assenta no pressuposto de que existem vários fatores influenciadores do rendimento, do progresso e desenvolvimento dos filhos. Desde logo, pelas influências que são geradas nas naturais interações entre pais, professores, filhos e meio envolvente.

O modelo explica o tipo de influências que estão na base do envolvimento parental. São elas, variáveis exógenas que abarcam as características da família/pais, as características do bairro/comunidade, as características da criança, as características gerais dos professores e as características de clima geral e estrutura escolar. Todas elas vão influenciar de alguma forma, outras variáveis como crenças, valores, atitudes, expectativas de sucesso dos filhos, relações afetivas dos pais em relação aos filhos e as relacionadas com os professores, como sendo, valores, conhecimentos e outros implicados na sua relação com as crianças.

1.3.3. O modelo de Joyce Epstein (1995)

Joyce Epstein (1995) representa o envolvimento parental através de uma abordagem sociológica das interações, em que preconiza um modelo de sobreposição de esferas de influência – escola, família e comunidade – que serve de base para grande parte de estudos nesta área. O modelo destaca a importância da cooperação e da complementaridade da escola e da família, encorajando a comunicação e a colaboração entre ambas e, implicitamente, a importância da reciprocidade entre professores, famílias e alunos. Nesta interação é evidenciado o papel central que os alunos desempenham na relação escola-família. No referido modelo é elencada uma tipologia de práticas de interação entre as esferas de influência, que configura seis tipos de envolvimento, sendo que cada um remete para diferentes práticas que conduzem a diferentes resultados entre os parceiros. Sempre que os pais se envolvem e participam na educação dos filhos, ou quando as atividades solicitadas pelo professor encorajam o

envolvimento dos pais, a zona de interação entre as duas esferas aumenta (Deslandes, 2001, cit. por Augusto, 2012). É também especificada uma estrutura externa que diz respeito às práticas que potencializam ou minimizam a comunicação e a colaboração entre as diferentes esferas institucionais e uma estrutura interna que remete para as relações interpessoais. Este nível envolve a troca de informações e a comunicação entre pais, crianças, professores e elementos da comunidade (Pedro, 2010).

As diferentes modalidades de envolvimento parental são tipificadas, segundo Epstein (1995), do seguinte modo: *O tipo 1 – Obrigações básicas da família* diz respeito às ações que se ligam às obrigações básicas da família no bem-estar da criança nas áreas da saúde, segurança, supervisão, disciplina e desenvolvimento como, por exemplo, o apoio à família na criação de um ambiente propício à aprendizagem e comportamentos adequados ao processo de escolarização e na promoção de competências parentais; *O tipo 2 – Obrigações básicas da escola* refere-se às obrigações da escola na comunicação com as famílias dos alunos referente ao progresso escolar do aluno, programas curriculares e projetos educativos; *O tipo 3 – Envolvimento em atividades na escola* diz respeito às práticas de voluntariado das famílias na escola ou na sala de aula e a participação em atividades ou eventos realizados no espaço escolar; *O tipo 4 – Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa* diz respeito ao empenhamento dos pais em situações de aprendizagem em casa, atividades de enriquecimento cultural e monitorização e incentivo ao trabalho escolar; *O tipo 5 – Envolvimento na tomada de decisão e gestão da escola* passa pela participação das famílias e dos seus representantes nos órgãos e grupos de gestão da escola bem como em processos de liderança e consultadoria e, ainda, em práticas conducentes à colaboração da escola com os parceiros da comunidade; *O tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com as organizações da comunidade* diz respeito ao conjunto de práticas de colaboração com a comunidade, na partilha de responsabilidades de educação do jovem e de mobilização de recursos e serviços disponíveis na comunidade, como serviços de saúde, de lazer e outros programas culturais. O autor engloba a categoria comunicação com os pais, que diz respeito à comunicação entre a escola e as famílias sobre o progresso das crianças e o programa educativo escolar, estando a chave do envolvimento dos pais na comunicação eficaz (Marques, 1997). A necessidade de troca de informações, escuta ativa, partilha de algum poder de decisão e das responsabilidades educativas, promove processos de cooperação essenciais para uma boa relação entre a escola e as famílias.

1.3.4. O modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997)

Hoover-Dempsey e Sandler (1995,1997) propõem um modelo compreensivo do envolvimento parental com enfoque no papel das crenças motivacionais dos pais no desenvolvimento de práticas de envolvimento na educação e escolaridade dos filhos. Os autores sugerem que variáveis específicas criam padrões de influência em pontos fundamentais do processo de envolvimento parental, ou seja, as decisões e escolhas de envolvimento parental baseiam-se em várias estruturas que partem das suas próprias ideias e experiências, bem como noutros constructos que derivam de pedidos e oportunidades do meio. Deste modo, as crenças e as expectativas têm uma função essencial no tipo de envolvimento dos pais.

Concretamente, modelo propõe-se explicar as opções dos pais no que respeita ao seu envolvimento na escolaridade dos filhos. Inclui as formas que as opções de envolvimento parental assumem, os principais mecanismos através dos quais o envolvimento parental influencia os resultados educativos e de desenvolvimento a eles associados nas crianças, as principais variáveis de mediação que reforçam ou reduzem a influência do envolvimento bem como, os principais resultados para a aprendizagem da criança. Hoover-Dempsey e Sandler (1995,1997) entendem que três constructos principais estão no centro das decisões de base de envolvimento dos pais: (a) a construção do papel dos pais define as crenças sobre o que se pressupõe que estes façam no que diz respeito à educação dos filhos, parecendo definir uma série de atividades básicas que os pais interpretam como importantes, necessárias e admissíveis em relação às ações dos próprios para com os filhos e em nome deles; (b) a noção de eficácia dos pais ao ajudarem os filhos a ter sucesso escolar está centrada na medida em que os pais acreditam que, através do seu envolvimento, podem exercer uma influência positiva nos desempenhos educativos dos filhos; (c) os convites, pedidos e oportunidades de envolvimento têm a ver com as perceções por parte dos pais de que os filhos desejam que eles se envolvam. Cada um dos referidos constructos são compostos por conjuntos específicos de crenças, experiências e comportamentos que servem para posicionar os pais em termos da sua resposta de querer ou não envolver-se na educação dos filhos. Entendem os autores que a tomada de decisão dos pais sobre o envolvimento ocorre de formas explícitas e implícitas. Os pais são, por vezes, explicitamente reflexivos, conscientes e ativos em relação às suas decisões de se envolverem na educação dos filhos. Noutras circunstâncias, parecem dar resposta a acontecimentos externos ou pedidos não avaliados de aspetos importantes do meio. Estas últimas circunstâncias também representam escolha parental, ainda que implícita.

Este modelo, descrito por Pedro (2010) desenvolve-se em cinco níveis, sendo que os dois primeiros níveis se prendem com os fatores explicativos da tomada de decisão dos pais quanto ao seu envolvimento e os restantes níveis reportam-se ao modo como o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos influencia a motivação e os resultados escolares dos alunos, conforme se explicita:

Nível 1 – Decisão de envolvimento parental de base, influenciada por três variáveis psicológicas: (a) construção parental do papel de pais; (b) autoperceção de eficácia no apoio ao sucesso escolar dos filhos; (c) convites gerais e solicitações dos filhos e da escola para o envolvimento dos pais. As variáveis incluídas neste nível são, segundo os autores, as que mais pesam na tomada de decisão dos pais em envolver-se na educação dos filhos. Essa decisão assume um modo específico de ação em função das variáveis do nível seguinte, que irão influenciar a forma como os pais se envolvem na educação dos filhos.

Nível 2 – Escolha por parte dos pais de formas de envolvimento parental, influenciada por três variáveis: (a) competências e conhecimentos em domínios específicos; (b) fatores contextuais: mobilização de tempo e energia, por parte do emprego e da família; (c) perceção das solicitações/convites específicos dos filhos, dos professores e da escola.

Na revisão deste modelo, Walker, et al., (2005) cit. por (Pedro 2010) mantêm as variáveis presentes nos dois níveis referidos anteriormente, reformulando a relação entre elas. Deste modo, as variáveis são agrupadas num único nível, a partir de três dimensões abrangentes: *crenças motivacionais dos pais*, *perceção dos convites de outrem relativo ao envolvimento e perceção das condições de vida*. Assim, a primeira dimensão, *crenças motivacionais dos pais*, agrupa a construção do papel de pais e a auto perceção de eficácia. A segunda dimensão, *perceção dos convites de outrem relativo ao envolvimento*, agrupa as perceções das solicitações em geral da escola, as perceções das solicitações específicas para o envolvimento por parte da criança e do professor. A terceira dimensão, *perceção das condições de vida*, assume as categorias anteriores de perceção do tempo e energia disponíveis e de competências e conhecimentos necessários ao envolvimento. Modificou-se ainda a distinção entre as decisões dos pais (nível 1) e as variáveis mediadoras (nível 2) na escolha dos modos de envolvimento, ou seja, uma relação sequencial entre níveis hierarquizados. Originalmente, cada nível tinha a sua própria variável dependente. Assim, os fatores psicológicos do nível 1 eram preditores das decisões de envolvimento dos pais e, os fatores do nível 2, eram preditores da escolha de modalidades de envolvimento. No modelo revisto mantém-se apenas as opções dos pais face às

modalidades de envolvimento, que se subdividem em envolvimento em casa e envolvimento na escola. Concretamente:

Nível 3 – Mecanismos de envolvimento dos pais: (a) modelação; (b) reforço; (c) instrução, que podem influenciar quer o desempenho escolar, quer os resultados escolares dos filhos.

Nível 4 – Variáveis de atenuação/mediação, os mecanismos de envolvimento dos pais são mediados por determinadas variáveis, em cujos fatores se inclui a idade da criança: (a) utilização por parte dos pais de estratégias de envolvimento ajustadas ao desenvolvimento; (b) ajuste entre as ações de envolvimento dos pais e as expectativas da escola.

Nível 5 – Resultados da criança/aluno apurados enquanto os pais estiveram envolvidos no processo educativo dos filhos e determinados por duas variáveis: (a) *aptidões e conhecimentos;* (b) *noção de eficácia por se sair bem na escola.*

O modelo sugere que um grande contributo para as decisões positivas dos pais em relação ao envolvimento na educação dos filhos pode ser encontrado na construção que os próprios fazem do papel parental. Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997) os papéis são considerados, em termos gerais, conjuntos de expectativas que certos grupos têm em relação ao comportamento de cada um dos seus membros – por exemplo, as expectativas de uma família quanto ao comportamento da mãe, as expectativas da comunidade quanto ao comportamento dos pais de crianças em idade escolar – ou conjuntos de comportamentos característicos de indivíduos dentro de um grupo – como, por exemplo, pais de crianças em idade escolar, mães de alunos do ensino secundário.

Sumariamente, os cinco níveis que compõem este modelo estão diretamente relacionados com fatores que influenciam a decisão em relação ao envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Os fatores compreendem as crenças motivacionais do seu envolvimento; a construção do papel parental que determina que tipo de atividades os pais consideram necessárias quando interagem com os seus filhos, e que são influenciados pela sua compreensão do papel parental (Deslandes, 2001; Lavenda, 2011 cit. por Hoover – Dempsey et.al., 2001). Este papel parental é construído na maioria das vezes através da experiência pessoal e das expectativas e percepções próprias e dos outros. A percepção de autoeficácia dos pais consiste na crença dos mesmos em relação às suas capacidades e competências para ajudar os seus filhos a obterem sucesso na escola. Este constructo é encontrado em diversas teorias, tais como, as de eficácia pessoal, teorias pessoais da inteligência e ainda alguns estudos referentes às estratégias parentais na resolução de problemas relacionados com a escola (Deslandes, 2001).

Várias pesquisas têm procurado analisar quais as características das famílias que influenciam essa relação, destacando-se as variáveis (de processo) dinâmicas de estatuto familiar como, por exemplo, nível socioeconómico e cultural, educação, etnia, situação profissional dos pais, estado civil, estrutura familiar, muitas vezes relacionadas com o envolvimento parental e com o sucesso dos filhos. As Variáveis (de processo) dinâmicas em carácter são realisticamente propícias ao crescimento e mudança ao longo do período do próprio desenvolvimento da maturidade da figura parental. Apesar de várias assentarem claramente em acontecimentos anteriores à assunção por parte da figura parental da sua responsabilidade pela educação dos filhos (i.e, fora de seu controlo imediato), todas estão sujeitas à influência e alteração por parte dos atores principais do processo de envolvimento: os pais, os seus filhos e o pessoal da escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Sucintamente, os quatro modelos dos autores apresentados explicam o envolvimento parental de forma distinta: Grolnick & Slowiaczek (1994) identifica o envolvimento parental enquanto práticas intelectuais estabelecidas pelos pais em casa e na escola, e no envolvimento pessoal dos mesmos. Eccles e Harold (1993-1996) perspetivam o envolvimento dos pais determinado por variáveis inerentes aos pais, professores e crianças. Epstein (1995) defende a existência de seis níveis de envolvimento dos pais na escola e na escolaridade dos seus filhos. E ainda, Hoover-Dempsey e Sandler (1995-1997) centram-se nas motivações dos pais para se envolverem na escolaridade dos seus filhos.

1.4 Trabalhos de Casa: Conceito e Finalidade

(...) o trabalho de casa é uma estratégia que pode ser projetada para motivar os alunos, aumentar a aprendizagem, envolver as famílias e melhorar o ensino.

(Epstein & Van Voorhis, 2001, p.37)

São vários os conceitos existentes de Trabalhos de casa (ou “Trabalhos Para Casa” — TPC). Para Cooper (1989, 2001), trabalhos de casa são as tarefas exigidas pelos professores e realizadas fora do horário escolar. Os TPC representam todo o trabalho/tarefa escolar que o professor prescreve para o aluno realizar além sala de aula, isto é, que em princípio se fazem em casa, mesmo que sejam feitos noutra local.

Para Perrenoud (1995), TPC são tarefas preparadas e controladas em sala de aula, mas cuja realização se processa fora da aula e relacionadas com as práticas e conteúdos da sala de aula.

Realça, desta forma, três principais momentos neste processo dos TPC que são a preparação, a realização e o controlo. Refere-se aos TPC, “cuja finalidade é a de estimular a compreensão, a memorização, a consolidação, a generalização de certas noções, métodos ou conhecimentos.” (p. 21).

As autoras Marujo, Neto e Preloiro (2005) realçam que os TPC são práticas que permitem desenvolver valores, atitudes e determinados comportamentos como sendo, por exemplo, a iniciativa, autodisciplina, autonomia, gestão de recursos e de tempo, sentido de responsabilidade e competência dos alunos. Afirmam que os TPC têm o objetivo “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática.” (p. 113).

Segundo Corno e Xu (2004), os TPC inseridos no processo de ensino-aprendizagem e como prática educativa já existem há muito tempo nos ensinos básico e secundário, e sempre com o intuito do envolvimento dos pais. Os motivos pelos quais os professores solicitam TPC aos alunos variam de professor para professor, sugerindo que entre eles não existe uma motivação uniformizada. Também neste sentido e, de acordo com Warton (2001), cit. em Corno e Xu, (2004), os objetivos dos professores quando solicitam TPC são variados, dando primazia aos resultados finais dos trabalhos em detrimento do seu processo.

Daqui resulta que as práticas dos TPC são criadas por cada um dos professores com base nas suas crenças, pela falta de consensualidade e políticas próprias, referidas na literatura da especialidade. Esta situação cria dificuldades e contestações por parte dos pais, já que uns consideram que os professores da mesma escola e do mesmo ano solicitam demasiados TPC e outros solicitam poucos. Um dos aspetos que torna difícil a utilização dos TPC enquanto ferramenta pedagógica diferenciadora é a não existência de políticas de TPC com objetivos concretos para a sua efetivação, e a existência dispersa e pouco consensual da sua utilização. É também necessário que a escola apoie e suporte a sua concretização, e devem incluir nestes apoios, medidas que encorajem os professores na melhoria das suas práticas na seleção dos trabalhos de casa e, ainda, que orientem e ajudem os intervenientes a perceber a importância desta ferramenta para a obtenção dos resultados desejados.

Há também autores que defendem uma posição desfavorável quanto aos TPC considerando-os como “algo inútil que retira do estudante tempo para a realização de outras atividade e para o lazer.” (Araújo, 2006; Marzano & Pickering, 2007; cit. por Salgado, 2018, p.19).

Apesar das diferentes opiniões geradas em torno dos TPC na educação escolar dos alunos, é ponto assente que representam uma estratégia de peso no processo ensino-aprendizagem e no currículo escolar, ultrapassando a simples abordagem do ser ou não benéfico (Blum, 2006, cit. por Candeias 2007) e, assim, ser perspectivado como política da escola e dos sistemas de ensino.

A realização dos TPC é vista como geradora de autonomia e competências nos alunos, que se tornam visíveis quando estes são capazes de lidar com a questão da gestão do tempo, quando utilizam os materiais escolares necessários para a sua concretização e quando são capazes de solicitar ajuda a familiares e amigos. Então, para atingir os seus objetivos, estes são obrigados a lidar com estas circunstâncias e perceber o peso da sua responsabilidade, e a valorizar o seu empenho e esforço (Epstein & Van Voorhis, 2001, cit. por Pestana, 2013).

Nesta perspetiva, os TPC são considerados um instrumento que permite que pais, explicadores e amigos se envolvam e percebam o que os alunos aprendem diariamente, pelo que esta é muitas vezes a forma dos pais se manterem a par do processo educativo escolar (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel e Green, 2004, cit. por Pestana 2013). Para os professores, este é também um meio de receber *feedback* dos educadores, através das suas opiniões sobre a aprendizagem dos seus filhos, sendo esta enriquecida quando os alunos sentem abertura para partilhar com os pais o que se passa diariamente na escola. É manifestamente importante esta relação que os TPC permitem incorporar na educação escolar, pois segundo Goldstein e Zentall (1999, cit. por Pestana, 2013), constitui um elo de ligação entre a escola e a família é uma forma de contributo positivo dos pais neste processo educativo. Depreende-se, assim, que a realização dos TPC com sucesso envolve terceiros, como familiares, explicadores e amigos, indo para além da sala de aula e da relação professor-aluno (Corno 2000, cit. por Pestana, 2013).

1.4.1. Envolvimento parental nos trabalhos de casa

A dimensão do envolvimento parental centrado no contexto de aprendizagem em casa é uma das formas de colaboração, no apoio aos alunos na realização dos TPC. A perceção do papel parental inclui o modo como os pais interpretam a partilha de responsabilidades educativas. De acordo com a opinião de Mata e Pedro (2021), o apoio aos alunos em casa por parte dos pais, no processo de aprendizagem, nomeadamente na realização dos TPC, representa o seu comprometimento com a sua vida escolar. Este apoio abarca diversas atividades, seja encorajando a aprendizagem, a manutenção de rotinas, a troca de impressões sobre as suas experiências escolares, a promoção de tempos livres para jogos e brincadeiras ou mesmo,

envolvendo-se nas visitas culturais programadas. Isto implica perceber o papel dos pais na responsabilização e envolvimento na progressão e nas dinâmicas de aprendizagem dos filhos. Para uns, traduz-se numa oportunidade de incrementar a aprendizagem e, para outros pais, são consideradas tarefas que acarretam um esforço acrescido e que afetam a vida familiar.

Delgado-Gaitan (1992); Grolnick e Slowiaczek (1994); Xu e Corno (1998) cit. por Hoover-Dempsey et al., (2001) partilham a sua posição, expressando o que muitos investigadores defendem sobre o envolvimento dos pais na concretização dos TPC dos filhos, que é o contributo para o sucesso pessoal (autorregulação e perceções de competência académica) e escolar.

Compreende-se da literatura que a participação dos pais na vida escolar e em particular nos TPC das crianças se constrói a partir das suas vivências, experiências e das perceções que detêm das expectativas dos outros (Biddle, 1986, cit. por Hoover-Dempsey et al., 2001). Reforça-se que a disponibilidade dos pais para apoiar os seus filhos nos TPC bem como a compreensão por parte dos pais das suas responsabilidades, é influenciada pela sua própria experiência e pelo peso que representa o que os outros, sejam professores ou outros pais, esperam deles (Deslandes & Rousseau, 2007).

Entre os pais, há os que se dedicam mais ou menos, ao apoio dado aos seus filhos na realização dos TPC. Esta diferença na sua dedicação e envolvimento, de acordo com vários estudiosos como Baker e Stevenson (1986); Dornbusch e Ritter (1992); Grolnick e Slowiaczek (1994) cit. em Deslandes & Rousseau (2007) tem que ver com o nível de instrução, de rendimentos e estrutura familiar na qual os alunos estão inseridos. Os pais com menores rendimentos, instrução, educação e estrutura familiar não tradicional, tendencialmente envolvem-se menos na vida escolar dos filhos evidenciando um menor envolvimento em casa, contrariamente aos pais com mais educação e nível de instrução, rendimento elevado e de estrutura familiar tradicional. Contudo, “o envolvimento das famílias na educação pode ajudar a compensar a falta de recursos familiares e os benefícios para os estudantes com menores recursos económicos podem ainda ser maiores do que para os restantes” (Epstein & Connors, 1994, p. 18). Para perceber de que forma as variáveis de contexto e as atitudes se relacionam com os tipos de atividades que os pais consideram ser da sua responsabilidade em matéria de TPC, os trabalhos de investigação dos autores Epstein (1986) e Van Voorhis (2001), cit. por Deslandes e Rousseau, (2007) revelam, respetivamente, que os alunos do ensino básico menos bem-

sucedidos dedicam mais tempo aos trabalho de casa e que, no nível secundário, estes fazem os trabalhos de casa à pressa ou até nem o fazem.

A literatura direciona ainda as estratégias de envolvimento parental nas aprendizagens através dos TPC, como sendo algo indispensável para o desenvolvimento dos filhos, ao nível das competências e em termos motivacionais. Através destas são disponibilizadas informações essenciais aos pais para que possam ter sucesso nas suas tarefas de envolvimento na vida escolar dos filhos, em contexto de casa. Estas indicações passam pela forma como poderão monitorizar, apoiar e interagir com os seus filhos, no trabalho escolar (Zenhas, 2004). O aluno ao realizar o que são as tarefas prescritas, assimila um conjunto de competências que passam por saber gerir o tempo e dividi-los nas diferentes tarefas, perceber o significado do sentido da responsabilidade e dar valor aos esforços despendidos para alcançar os seus objetivos (Epstein & Van Voorhis 2001 cit. por Deslandes e Rousseau, 2007). Os professores, enquanto Diretores de Turma, têm um papel acrescido no auxílio às famílias com menos competência e com baixo nível de escolaridade, preparando-as de alguma forma para que possam apoiar os seus filhos em casa, para que estas correspondam às solicitações da escola com sucesso (Zenhas, 2004).

Segundo Hoover-Dempsey e colegas (2001), a par das opiniões expressas outros estudiosos referem que as atitudes dos pais e dos filhos relativamente aos TPC e à aprendizagem escolar estão intimamente relacionadas, já que, se são positivas por parte de uns, logo, será também gerada uma atitude positiva por parte dos outros. Os alunos, sentindo o apoio dos pais, sentem-se mais disponíveis à aprendizagem de forma aprazível e, por isso, mais positivos no seu desenvolvimento escolar e na realização dos TPC. Esta atitude positiva por parte dos alunos, gera um sentimento de responsabilidade para a realização e conclusão das tarefas propostas e melhoria da capacidade de gerir o tempo e esforço para esse fim.

Nos Estados Unidos, Hoover-Dempsey e colegas (2001) dedicaram-se a uma investigação com base na análise da vasta literatura existente sobre TPC, de publicação recente, para tentarem compreender a relação que existe entre o envolvimento dos pais nos TPC dos filhos e o resultado daí advindo. Centraram-se também em perceber o que move os pais para este envolvimento e que estratégias utilizam para isso. Nesse estudo puderam concluir, da literatura analisada, que os pais decidem envolvem-se nos TPC dos alunos por acreditarem que têm um papel a desempenhar, logo devem estar envolvidos (é uma responsabilidade que lhes cabe por inerência) e, também, por acreditarem que a sua disponibilidade terá uma influência positiva nos resultados escolares dos seus filhos (noção de eficácia por ajudarem os filhos a ter sucesso

na escola) bem como por terem a percepção que os filhos ou os professores dos filhos desejam e esperam que eles se envolvam. O modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), que os autores referenciam para o processo de envolvimento parental, enfatiza o peso na construção do seu papel, na autoeficácia e na percepção que os pais têm dos apelos e convites em relação às obrigações que lhes são dirigidas para o seu envolvimento nos TPC.

Dos estudos, os autores retiraram que há variadas formas de envolvimento dos pais nos TPC, com apoio de recurso a estratégias, no sentido do sucesso dos seus filhos. As suas atuações passam pela realização de ações de modelagem, reforço e instrução para intensificar o desempenho dos alunos. Deste modo, o envolvimento dos pais nos TPC parece influenciar o desempenho dos alunos na medida em que apoia os atributos dos alunos que se relacionam com o sucesso escolar, i.e., atitudes em relação aos TPC, percepções de competência pessoal, capacidades de autorregulação.

Ainda deste estudo, surgem recomendações de investigação cujo objeto se centra nos processos e nos resultados atingidos com o envolvimento dos pais nos TPC, sendo sugeridas recomendações de práticas escolares para aumentar a eficácia do envolvimento dos pais nos TPC. Dão alguns exemplos que passam pelo reforço positivo aos pais por parte das escolas, expressando diretamente que o seu envolvimento faz a diferença na aprendizagem e sucesso dos seus filhos ou, através de convites explícitos e específicos ao seu envolvimento.

Assim, é preciso compreender o papel e a influência que os pais podem exercer no desenvolvimento e sucesso das escolas e dos alunos na sua trajetória escolar, que só pode ser reforçado por uma maior compreensão dos papéis, atividades e influência dos pais no desenvolvimento do sucesso escolar dos alunos (Hoover-Dempsey e Sandler (1997)).

Releva-se que a construção do papel dos pais na escolarização das crianças é o reflexo das suas crenças e é natural a sua responsabilidade no envolvimento na vida escolar e nos TPC, para o sucesso das crianças e adolescentes Hoover-Dempsey e Sandler (1997). Assim sendo, em conformidade com estes estudos, há interesse por parte dos pais no envolvimento no percurso escolar das crianças, manifestando crenças sobre a importância da sua ajuda nos TPC e procurando informações sobre estratégias eficazes de ajuda à realização dos TPC a utilizar, bem como emitindo opiniões sobre objetivos e volume dos TPC associados. Apesar das dificuldades sentidas pelos pais, nomeadamente, as que concernem às limitações pessoais ou dificuldades de aprendizagem das crianças os estudiosos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) referem que as conclusões retiradas da literatura apontam para a manifestação do interesse dos pais na

construção de papéis para ajudar os filhos nos TPC, como prática continuada, no sentido da obtenção do sucesso. Importa aqui sublinhar o poder da construção de papéis enquanto motivador de um envolvimento proativo e mais eficaz.

1.4.2. Atividades de envolvimento no TPC

A construção do papel dos pais para o seu envolvimento na educação dos filhos parece definir o leque de atividades que consideram necessárias e admissíveis (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Segundo os mesmos autores, os pais comprometem-se com um vasto leque de condutas de envolvimento nos TPC, cuja diversidade de esforços parece estar relacionada em parte com variações ao nível das competências, compromissos e situações familiares, parecendo também emergir de diversas práticas escolares relacionadas com o envolvimento nos TPC.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997) referem que, em conformidade com a tipologia de Epstein (1992) de envolvimento parental, as categorias de atividades de envolvimento nos TPC enquadram-se geralmente em dois tipos de envolvimento: «Obrigações básicas» das famílias na educação dos filhos e «Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa».

1.4.3 Alguns estudos pertinentes

Para além dos estudos já referidos ao longo deste capítulo, destacamos duas pesquisas de referência que se consultaram para a realização do presente estudo.

Prego e Mata (2012), no seu estudo sobre as *perceções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos*, concluíram que os professores atribuem importância ao envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos. No entanto, dão mais importância ao envolvimento dos pais em casa e na comunicação, do que ao envolvimento dos pais na escola. Por outro lado, os resultados indicam que os professores percebem os pais dos bons alunos como mais envolvidos na vida académica do que os pais dos alunos fracos. Estes autores referem que a importância atribuída à comunicação dos pais com os professores pode estar relacionada com o desejo dos professores estarem informados, não só sobre as características e necessidades específicas dos alunos, mas que esta poderá também ser uma importante via para poderem informar os pais sobre o rendimento escolar ou problemas que surjam e, assim, facilmente poderem obter a colaboração dos pais na sua resolução.

Deslandes e Rousseau (2007), no seu estudo intitulado *Congruência entre a construção do papel dos professores e dos pais e expectativas sobre a sua participação nos trabalhos de casa*,

levado a cabo junto de pais e professores do ensino básico e do ensino secundário, revelam resultados demonstrando que as atitudes positivas dos pais em relação aos trabalhos de casa estão relacionadas com uma maior perceção de responsabilidades da sua parte. Contrariamente aos pais do ensino secundário, os pais dos alunos do ensino básico com dificuldades de aprendizagem, comparativamente aos pais de alunos com bom aproveitamento, não acreditam tanto que “verificar o trabalho de casa e garantir que isso seja feito” faz parte do seu papel de pais. Tanto no ensino básico como no ensino secundário os professores têm expectativas mais elevadas quanto ao papel dos pais nos trabalhos de casa do que os pais.

Estas autoras consideram que há obviamente que trabalhar mais no que toca a atividades pelas quais os pais acham que são responsáveis no que diz respeito a trabalhos de casa. Se se quiser promover relações mais positivas entre a família e a escola, não deverá ser esquecida a incongruência relativa que existe entre a construção do papel dos pais no que se refere aos trabalhos de casa e as expectativas dos professores acerca do papel que estes desempenham.

Consideram ser de extrema importância a colaboração entre famílias e escolas; a existência de um relacionamento bem equilibrado, no qual os pais assumem as suas responsabilidades e compreendem as expectativas dos professores quanto ao papel que desempenham nos trabalhos de casa, e em que os professores assumem as suas responsabilidades e compreendem as expectativas dos pais quanto ao papel que desempenham nos trabalhos de casa.

Defendem que a comunicação entre pais e professores tem de ser promovida para aumentar a compreensão do papel e expectativas de cada um. Se os pais souberem o que fazer (o seu papel) e o que os professores esperam deles, envolver-se-ão nos trabalhos de casa de forma mais eficaz, sendo mais provável que os filhos façam os seus trabalhos de casa e desenvolvam competências conducentes ao sucesso escolar.

De igual modo, se os professores souberem o que os pais esperam deles, mais provável será que ajam em conformidade, reforçando relações positivas entre pais e professores bem como o sucesso dos alunos.

Recomendam ainda as autoras que estes resultados devem estimular debates sobre a relação família-escola, no que se refere à realização dos trabalhos de casa, expectativas dos professores e envolvimento dos pais em relação ao género dos estudantes e ao sucesso escolar.

Deste modo, a literatura reitera ser fundamental a compreensão das escolas sobre o envolvimento parental, cabendo aos professores/escolas serem conscientes dos benefícios do

envolvimento construtivo dos pais no processo de ensino-aprendizagem e acionarem esforços para que os pais tenham o seu papel clarificado durante as atividades de envolvimento, visando dar efetivo suporte aos filhos na realização dos trabalhos de casa e sucesso escolar. Será mesmo o reforço deste inter-relacionamento moderado entre escola-família/professores-pais que, segundo a investigação recente, poderá beneficiar positivamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Concluimos assim este capítulo, citando Pedro (2010) que afirma que “a representação da construção do papel parental surge na literatura revista, como um forte preditor da motivação dos pais para o seu envolvimento parental, interagindo com outras dimensões representacionais que, em conjunto, contribuem para explicar uma grande percentagem de variabilidade das práticas educativas dos pais face à escolaridade dos filhos” (p.100).

O nosso estudo empírico foi configurado com base nestes desideratos e outros de índole mais específica que passamos a descrever.

Capítulo 2 – Objetivos e Metodologia

No presente capítulo iremos definir todo o processo de pesquisa, apresentar os objetivos de estudo (geral e específicos) e a metodologia, começando por abordar a natureza do estudo, apresentar as suas questões de investigação e os sujeitos do estudo, bem como explicitar os instrumentos e os procedimentos metodológicos adotados, que consideramos melhor se adequarem a esta investigação empírica. É na fase metodológica que se definem os métodos a utilizar com vista à resolução das questões da investigação (Alarcão, 2001).

Com referência à revisão da literatura apresentada no capítulo anterior, a nossa investigação empírica foi delineada segundo os objetivos gerais e específicos que passamos a descrever:

2.1 Objetivo(s) Geral(is)

Perceber as representações dos pais e dos professores dos alunos do 7.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico, no que diz respeito à construção do seu papel e às expectativas mútuas relativas aos trabalhos de casa; explorar a motivação para o envolvimento parental, as expectativas e as dificuldades sentidas no desempenho do seu papel e as mudanças que propõem.

2.1.1 Objetivos Específicos

- i) Conhecer as perceções dos pais e dos professores sobre a importância dos TPC no processo de aprendizagem dos alunos;
- ii) Analisar as perceções dos pais e dos professores sobre a construção do seu papel e as expectativas mútuas;
- iii) Identificar as perceções dos pais e dos professores sobre as dificuldades sentidas no desempenho do seu papel e as mudanças propostas.

2.2 Metodologia

Tratando-se de uma investigação na área das ciências da educação pode-se seguir diversas opções metodológicas a que o investigador recorre para analisar o objeto da sua investigação. Neste caso, o nosso objeto de estudo é a construção do papel dos pais e dos professores e as expectativas mútuas em relação aos trabalhos de casa, que pretendemos analisar e compreender

a partir dos respetivos pontos de vista e interpretar à luz dos pressupostos que foram objeto de discussão no capítulo I.

Quanto à natureza e atendendo a que centramos a nossa investigação numa única unidade orgânica, em Setúbal, a Escola “Laranja” (nome fictício), escola secundária com o 3.º ciclo do ensino básico, configura-se num estudo de caso do tipo transversal, uma vez que foi realizada num tempo determinado, designadamente de janeiro de 2020 a julho de 2021.

De acordo com os objetivos e a natureza das informações finais, Yin (2005) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Ainda segundo o mesmo autor, um estudo de caso é exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; um estudo de caso é descritivo quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural; um estudo de caso é explicativo quando os dados tratam de determinar relações de causa e efeito em situações reais, ou seja, de que forma os factos acontecem em função uns dos outros.

Adotando uma abordagem mista, o plano de investigação contempla metodologias qualitativas e quantitativas complementares, incluindo a pesquisa exploratória, descritiva e interpretativa, “transpondo a dicotomia quantitativa vs. qualitativa, colocando de lado a ideia de confronto paradigmático e apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico” (Coutinho, 2018, p. 355).

A metodologia interpretativa, centrada no significado que os indivíduos dão aos fenómenos, revela-se a opção indicada para o desenvolvimento desta investigação, uma vez que o que caracteriza este tipo de metodologia é o facto de colocar o “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 119).

Assim, a opção por um estudo de caso corrobora Bell (2010), uma vez que este estudo está centrado num local específico dentro da organização: a Escola “Laranja”, um grupo específico de pessoas; pais e professores de alunos do 7º ano de escolaridade e qualquer atividade da escola; trabalhos de casa, “[o] método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo...” (p.23).

Bassey (1981) é da opinião que “é mais importante que um estudo possa ser relatado do que possa ser generalizado”, considerando ainda que se os estudos de caso “forem realizados sistematicamente e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional” (p.85-86).

2.2.1 Contexto do estudo

O presente estudo decorreu no período de janeiro a setembro de 2020, na escola “Laranja” (pseudónimo), uma escola secundária com 3.º ciclo situada no concelho de Setúbal. O concelho de Setúbal demarca-se por forte contraste entre a terra e o mar. Caracteriza-se por uma zona habitacional bastante populosa, N.º de habitantes: 121.185 (Censos 2011). A recolha de dados através de análise documental, os documentos organizativos deste estabelecimento de ensino, tais como, o seu Projeto Educativo de Escola (PEE), Plano anual de Atividades (PAA), o Regulamento interno (RI) e Relatórios de avaliação (RA) dos alunos permitiu-nos efetuar uma breve caracterização do contexto onde se realizou o presente estudo que passamos a descrever.

A Escola “Laranja” (pseudónimo) é uma escola não agrupada e tem contrato de autonomia. Os alunos beneficiam, em geral, de um círculo familiar favorável, constituindo o apoio dos familiares mais próximos, que a escola considera importante para a sua formação integral. Considera ainda que esta situação representa um desafio para os docentes, pois gera um clima motivacional propiciador de um maior investimento científico e pedagógico na preparação das atividades letivas. De acordo com o seu PEE, encontram-se matriculados 1327 alunos, distribuídos por 47 turmas, sendo 46,8% do 3.º CEB regular, 53,2% do ensino secundário. A escola oferece ainda, em parceria com outras instituições de ensino musical, o ensino articulado da música com várias turmas no ensino básico e alguns alunos em diferentes turmas, no ensino secundário. Em relação à assiduidade dos alunos, não há situações problemáticas passíveis de um acompanhamento especializado e a maioria das famílias presta muita atenção ao percurso dos seus educandos. Regista-se, aliás, uma ligação muito estreita entre os diretores de turma e os encarregados de educação. O número de alunos subsidiados é reduzido, notando-se a partir do ano de 2015 uma tendência decrescente do número de alunos oriundos de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos e de diferentes culturas. Na generalidade, os alunos têm um bom desempenho académico, que se confirma nos relatórios de avaliação de acesso restrito.

Relativamente ao pessoal docente, a escola tem sofrido uma redução significativa do número de professores de quadro, verificando-se, ainda, uma tendência de diminuição do número total de elementos do corpo docente. Os professores do quadro de escola representam atualmente cerca de 70% de todo o corpo docente, o que cria constrangimentos na gestão de recursos humanos e no funcionamento da organização. A maioria dos professores do quadro de escola trabalha nesta instituição há mais de 10 ou 20 anos e tem uma média de idades acima dos 50 anos. A escola integra também um professor do ensino especial e uma psicóloga.

No que se refere aos pais e encarregados de educação, o nível socioeconómico das famílias é médio/alto com um elevado número de pais e mães com qualificações académicas e profissionais de grau superior, que cultivam expectativas elevadas relativamente ao sucesso dos seus educandos. De acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, a escola encontra-se acima do percentil 95 no que diz respeito ao número médio de anos de escolaridade dos pais e das mães. Este dado é revelador da importância que a educação tem para as famílias. Esta escola sempre contou com uma associação de pais que tem mantido com os órgãos de gestão da escola uma relação de estreita colaboração. O índice de participação e colaboração dos pais e encarregados de educação é elevado, verificando-se, em média, nas reuniões formais com os diretores de turma valores superiores a 65% de pais e encarregados de educação presentes, no ensino básico, e superiores a 50%, no ensino secundário. Também semanalmente, no horário de atendimento dos diretores de turma, são muito frequentes os contactos presenciais. Além destes contactos, os diretores de turma têm, nos últimos anos, recorrido ao correio eletrónico como forma privilegiada de comunicação. Considerando a dimensão da escola e a necessidade de uma passagem de informação que complemente a fornecida pelo diretor de turma e responda às questões colocadas pelos encarregados de educação, a direção reúne ainda, em documento próprio para o efeito, toda a informação pertinente para que o diretor de turma preste um esclarecimento completo e cabal nas reuniões de início do ano letivo. A direção reúne trimestralmente com os representantes dos encarregados de educação de todas as turmas, visando a mobilização e sensibilização dos pais para uma parceria construtiva e importante para detetar e colmatar dificuldades que se constituam como barreira à aprendizagem e ao bem-estar dos seus educandos. Os encarregados de educação e a associação de pais são ainda convidados a participar ativamente em atividades da escola de cariz académico e lúdico. Importa ainda referir, tendo em conta o interesse para a nossa investigação, as oportunidades identificadas no relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2017): reconhecimento de pais e alunos da importância da escola na construção de um

futuro de sucesso; pais e mães com elevado índice de escolaridade; disponibilidade dos encarregados de educação para colaborar com a escola; ligação entre a escola e a comunidade educativa; a qualidade do corpo docente (Fonte: PEE, 2018-2021).

2.2.2 Participantes do estudo

Os participantes do estudo são o conjunto de indivíduos que possui as características de interesse relacionadas com os objetivos, neste caso, pais e professores de alunos do 7.º ano de escolaridade, de uma escola do concelho de Setúbal. Numa amostra do tipo não probabilística não existe uma “garantia estatística” de que a amostra recolhida a partir da população seja representativa. A nossa amostra é selecionada de acordo com a disponibilidade para recolher os dados, independentemente de possuir ou não uma listagem exaustiva da população.

A nossa amostra é não probabilística, de conveniência, constituída na primeira fase do estudo por pais (n=42) e professores (n=12), para a concretização dos objetivos (i) e (ii). Na segunda fase do estudo, por diretores de turma (n=4), diretor/gestor escolar (n=1) e representantes da associação de pais (n=2), para a concretização do objetivo (iii).

2.2.2.1 Primeira fase do estudo - caracterização dos participantes

Relativamente aos pais, sabemos que a maioria (88%) têm idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos ou tem mais de 50 anos (9%) sendo, maioritariamente portugueses (93%) com habilitações académicas que variam entre licenciatura (38%), ensino secundário (21%), Pós-Graduação (12%) e outros níveis de ensino. Dos respondentes, maioritariamente mães (N=35) acumulam funções como encarregadas de educação (81%) e são maioritariamente pertencentes a famílias parentais (86%). No que aos seus filhos diz respeito, sabemos que 67% tem dois filhos, 24% um filho e apenas 9% três ou mais filhos. O filho em questão para este estudo (pertence ao 7.º ano de escolaridade) é em 45% dos casos primeiro filho, em 31% segundo filho e apenas em 24% filho único. Metade é do género feminino e a outra metade do género masculino, sendo que 36% têm 12 anos, 70% 13 anos e 4% 14 anos, dos quais 98% nunca repetiu nenhum ano de escolaridade. No que concerne ao aproveitamento escolar dos filhos podemos constatar que 98% não apresentam nenhuma retenção e 2% repetiram uma vez. O aproveitamento escolar dos filhos é bom, sendo que, numa escala de notação de 1 a 5, constatamos que a nota média de todas as disciplinas é aproximadamente de 4, com exceção da disciplina de História que, arredondando, tem uma nota média de 5. Podemos ainda salientar

que apenas nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Geografia encontramos alunos com nota inferior a 3. Quanto ao seu envolvimento na vida escolar, designadamente como membro da Associação de Pais, verificamos que 93% não é membro (Apêndice 3 - “Caracterização respondentes pais”).

Relativamente aos professores, sabemos que a maioria têm idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos de idade (67%) e mais de 50 anos (33%), sendo que 67% são do género feminino e 33% do género masculino. Quanto à categoria profissional, 50% são contratados, 25% são do Quadro de Zona Pedagógica e 25% dos docentes pertencem ao Quadro da Escola. Quanto ao tempo de serviço, 42% leciona há mais de vinte anos, 33% entre onze e vinte anos, 17% entre cinco a dez anos e 8% leciona há menos de 5 anos. Relativamente aos anos de serviço na escola em que incidiu o nosso estudo, apenas 17% dos inquiridos trabalha aí há mais de vinte anos, 8% entre onze e vinte anos, 17% entre cinco a dez anos, sendo que a maioria (58%) até quatro anos. Quanto a outras funções como membros de órgãos de gestão e de supervisão pedagógica, importa destacar que a maioria destes docentes (58%) são diretores de turma, 8% coordenadores de diretores de turma e de projetos e 25% não exerce cargos nem outras funções para além das de docência (Apêndice 4 - “Caracterização respondentes professores”).

2.2.2.2 Segunda fase do estudo - caracterização dos participantes

Foram sete os participantes da segunda fase do estudo, dos quais 3 do género masculino e 4 do género feminino, com idades compreendidas entre os 43 e os 56 anos, maioritariamente licenciados (71%), um com grau de Mestre e outro com grau de Doutor, este último com funções de diretor/gestor de escola. A mãe e a representante da Associação Pais/Encarregados de Educação são do género feminino. Os professores têm entre 12 e 35 anos de serviço.

2.2.3. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Hamel (1997), cit. por Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso recorre a uma diversidade de formas de recolha de informação, dependente da natureza do caso e tendo por finalidade possibilitar o cruzamento de diferentes ângulos de estudo ou de análise.

Torna-se então necessário proceder à recolha de dados para melhor investigar o problema, considerando fundamental recolher as opiniões dos atores sociais envolvidos: pais e

professores; diretores de turma, diretor de escola e representantes da associação de pais, visando a operacionalização dos objetivos anteriormente explicitados.

Neste sentido, foram concebidos, testados e aplicados para a recolha de dados, de acordo com as fases do estudo, os instrumentos seguidamente descritos.

2.2.3.1 Inquéritos por questionário

Na primeira fase do estudo, que visa a concretização dos objetivos (i) e (ii) já enunciados, foram construídos na aplicação Microsoft 365 – Forms® dois inquéritos por questionário (*Survey*), adaptados de Deslandes & Rousseau (2007) e baseados no referencial teórico e conceptual de Epstein (1995). Esta opção reforça a fiabilidade e a validade dos inquéritos utilizados. O “Questionário aos Pais” (Apêndice 1) pretendia avaliar as representações dos pais de alunos do 7.º ano de escolaridade sobre o que considera ser sua responsabilidade em relação aos trabalhos de casa dos filhos e sobre o que considera ser da responsabilidade dos professores quanto aos trabalhos de casa. O “Questionário aos Professores” (Apêndice 2) pretendia avaliar as representações dos professores dos alunos do 7.º ano de escolaridade sobre o que considera ser da responsabilidade dos pais em relação aos trabalhos de casa dos filhos e sobre o que considera ser sua responsabilidade quanto aos trabalhos de casa dos alunos.

Na 1.ª seção foram incluídos itens com vista à obtenção de dados sociodemográficos e profissionais, com questões fechadas e abertas. Para medir as atitudes dos pais e dos professores em relação aos Trabalhos de Casa (Deslandes e Rousseau, 2007), os pais e os professores foram convidados a responder à questão: Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam? Respondendo (1. Sim; 2. Não) e justificando: Porquê?

A 2.ª seção é composta por um primeiro grupo de afirmações (10 itens) relativas à responsabilidade dos pais e um segundo grupo de afirmações (8 itens) relativas à responsabilidade dos professores, utilizando escala do tipo Likert, com 5 pontos, em que 1.Discordo completamente, 2.Discordo, 3.Nem concordo nem discordo, 4.Concordo, 5.Concordo completamente. Esta escala foi traduzida e adaptada para a língua portuguesa a partir da versão inglesa, tendo-se recorrido ao apoio de uma profissional de tradução inglês-português. Neste sentido, foi pedido aos inquiridos que indicassem o grau de acordo ou desacordo com dois grupos de afirmações (itens) relativamente a uma atitude, organizados da seguinte forma:

Construção do papel dos pais em relação aos trabalhos de casa:

Primeiro Grupo A1/B1 – Escala (10 itens)

A1 - Mede as crenças dos pais acerca das suas responsabilidades em relação aos trabalhos de casa dos filhos.

B1 - As expectativas em relação aos papéis dos pais medem as crenças dos professores acerca das responsabilidades dos pais dos seus alunos quanto aos trabalhos de casa.

Construção do papel dos professores em relação aos trabalhos de casa:

Grupo: A2/B2 – Escala (8 itens)

B2 - Mede as crenças dos professores acerca das suas obrigações em relação aos trabalhos de casa dos alunos.

A2 - As expectativas do papel dos professores medem as crenças dos pais acerca do que os professores devem fazer em relação aos trabalhos de casa dos alunos.

No “Questionário aos pais”, os pais respondem respetivamente às duas escalas de perceção (A1 e A2) correspondentes ao primeiro grupo (10 itens) e ao segundo grupo (8 itens).

No “Questionário aos professores”, os professores respondem às duas escalas de perceção (B1 e B2) correspondentes ao primeiro grupo (10 itens) e ao segundo grupo (8 itens).

Como é aconselhável, antes de ser distribuído o instrumento inquérito por questionário foi preliminarmente testado por um pequeno grupo de docentes e pais, ou seja, “(...) antes de o utilizar sistematicamente, de modo a assegurar-se que o seu grau de adequação e precisão é suficiente” Quivy (1992, p.205), para que as questões sejam colocadas de uma forma lógica, com uma estrutura simples, e principalmente não suscitem ambiguidades.

2.2.3.2 Entrevista de grupo de discussão focalizada (“focus-group”), semiestruturada

Na segunda fase do estudo, que visa a concretização do objetivo (iii), o instrumento escolhido para complementar a recolha de dados foi a entrevista de grupo focalizado - *focus-group*. “Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a

observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Segundo Flick (2004), cit. por Meirinhos e Osório (2010), uma vantagem das entrevistas em grupo é o facto de serem ricas em dados, uma vez que vão além das respostas das entrevistas individuais, dado que estimulam as respostas e a recordação de acontecimentos. Vásquez e Angulo (2003), citados pelos mesmos autores, salientam que a entrevista grupal é particularmente útil para comparar, debater e replicar diferentes opiniões entre os elementos do grupo. Bell (2010) salienta que empregarmos uma estrutura flexível sobre cujos tópicos seleccionados a entrevista será conduzida permite uma margem considerável “de movimentos” dentro dessa estrutura, isto é, são feitas determinadas perguntas mas os participantes têm a liberdade de falar sobre o assunto e exprimir as suas opiniões. O entrevistador fará habilmente as perguntas e, se necessário, sonda outras opiniões na altura certa. A vantagem de uma entrevista focalizada prende-se com o estabelecimento prévio de “uma estrutura, simplificando assim, grandemente, a análise subsequente” (p. 141). Este aspeto reveste-se de maior importância quando se trata de ter um curto espaço de tempo para a realização da investigação, como é o nosso caso.

O guião de entrevista (Apêndice 7) que foi previamente construído serviu de base à realização da mesma, tendo uma estrutura completa da entrevista semiestruturada ao *focus-group* que consideramos como participante para esta investigação. Estruturalmente inclui os blocos temáticos, os objetivos específicos, o formulário de perguntas e observações.

Partindo do tema: *A família e a escola no suporte à realização dos trabalhos de casa dos alunos: Impactos na inovação e gestão dos processos de cooperação* e articulando com o objetivo específico (iii) - Identificar as perceções dos professores e dos pais sobre as dificuldades sentidas no desempenho do seu papel e as mudanças propostas, consideramos pertinente enunciar os blocos temáticos considerados. Bloco A - A Legitimação da entrevista e Motivação dos entrevistados; Bloco B - Importância dos TPC; Bloco C - Política da Escola relativa aos TPC; Bloco D - Relação Escola-família; Bloco E - Expectativas; Bloco F - Dificuldades sentidas no desempenho de papéis e Bloco G - Mudanças propostas. Também se considerou pertinente indagar o perfil dos entrevistados, considerando-os no Bloco H, tendo

sido elaborado para o efeito um formulário Microsoft 365 Forms® para preenchimento, atendendo à natureza da informação delicada sobre os seus dados sociodemográficos.

2.2.3.3 Análise documental

Para complementar o nosso estudo incluímos, para além da análise bibliográfica de fonte escrita traduzida dos autores de referência, a análise documental, de fonte escrita de documentos orientadores de escola, tais como o projeto educativo de escola (PEE) e o Regulamento Interno (RI) da escola onde incidiu a presente investigação, consultado no portal “Inovar Consulta - Inovar Mais Gestão Escolar”, de acesso público, bem como relatórios de avaliação dos alunos facultados pelos respetivos professores diretores de turma que participaram neste estudo.

2.2.4 Procedimentos de recolha de dados

Num primeiro momento, procurámos salvaguardar todas as questões éticas adjacentes, tendo sido solicitada a autorização ao diretor/gestor escolar da Escola Laranja, em Setúbal, para proceder à recolha dos dados da investigação. Após esse consentimento foram efetuados contactos diretos com os quatro diretores de turma, por forma a agilizar a partilha de toda a informação relativa ao estudo e convidar à participação dos pais e dos professores dos alunos de quatro turmas de 7.º ano, escolhidas aleatoriamente.

A recolha de dados através dos inquéritos por questionário e das entrevistas foi realizada pela investigadora no período de março a setembro de 2020. Inicialmente previsto para o formato em papel e no regime presencial, respetivamente questionários e entrevistas, tivemos que nos adaptar para que esta investigação chegasse ao seu término. Assim, por ter sido decretado o estado de emergência nacional devido à pandemia por COVID-19 em março de 2020, e com sucessivas medidas de contingência, principalmente o confinamento, fomos levados a reformular os instrumentos inicialmente concebidos e a adotar novas formas de comunicar recorrendo às tecnologias digitais, motivo pelo qual estes instrumentos foram aplicados *online* - Microsoft 365 Forms® no formato para PC e/ou Smartphone (inquéritos por questionário/formulário) e com recurso à Plataforma Zoom® (entrevista – *focus-group*). Para administração dos questionários online foi necessário o envio pela investigadora do *link* de acesso aos mesmos aos respetivos diretores de turma, ficando a cargo destes a colaboração na partilha a cada participante - pais e professores das turmas, designadamente dos grupos

disciplinares de Português, Inglês, Francês, Matemática, História, Geografia e Físico-Química que recorrem tradicionalmente à solicitação de trabalhos de casa. Para a realização da entrevista procedeu-se ao seu agendamento de acordo com a disponibilidade dos participantes - diretor/gestor escolar, diretores de turma, representante da associação de pais e representante de pais, sendo que a introdução das respostas foi realizada pela investigadora.

Seguindo o protocolo da entrevista, todos os participantes foram informados dos objetivos do estudo e foram prestados todos os esclarecimentos sobre a participação voluntária e assegurada a confidencialidade das informações prestadas pelos entrevistados e a proteção de dados cedidos, tendo sido obtido o respetivo consentimento informado para a recolha de dados e gravação da entrevista. Para a recolha de dados para caracterização do perfil dos entrevistados foi enviado a cada participante um *link* de acesso a um breve formulário Microsoft 365 Forms®, tendo sido solicitado o respetivo preenchimento no final da entrevista no Bloco H, dada a natureza da informação delicada sobre os seus dados sociodemográficos. Após ter sido realizada a entrevista, procedeu-se a partir da plataforma Zoom® ao *download* da gravação da entrevista em áudio/MP4, constituindo-se um suporte à transcrição da entrevista em documento Word.

2.2.5 Procedimentos de análise de dados

Para o tratamento e análise da informação recolhida utilizámos diferentes estratégias de acordo com a tipologia de dados. Relativamente aos questionários, de forma a analisar os dados quantitativos: média, frequência e respetiva percentagem, análise do *p-value*, recorreu-se à transferência do programa *online* Microsoft 365 Forms® para o Excel e, posteriormente, para o programa IBM SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 27.

Para análise dos dados qualitativos, o protocolo da entrevista *focus-group* foi alvo de análise de conteúdo de acordo com os princípios de Bardin (1979). A partir da gravação da entrevista em áudio/MP4, que serviu de suporte à transcrição da entrevista em documento Word, foi efetuada uma leitura flutuante que permitiu extrair impressões gerais sobre o discurso integral e recolher ideias sobre possíveis categorias a serem analisadas posteriormente. Realizaram-se outras leituras para que o processo de codificação em unidades de registo de significado fosse realizado. Nesta fase, na qual foram utilizadas as etapas de pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados, agregaram-se do texto as categorias, categorias intermédias e

subcategorias, de acordo com a técnica de análise de conteúdo e categorização temática de Bardin (1979).

Para Bogdan & Biklen (1994, p.205) a análise de dados é: “O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados. (...), no paradigma qualitativo, o investigador é o «instrumento» de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento”. Procedeu-se em conformidade, de modo a não comprometer a veracidade de todos os dados obtidos ao longo do desenrolar de todo este estudo de investigação, sendo fundamental que o início do processo seja feito com organização e a maior clareza possível. Deste modo, os dados recolhidos e resultados provenientes dos diferentes grupos de análise, questionários e *focus-group*, serão comparados a fim de serem identificadas afinidades de ideias e atitudes dos participantes dos grupos de análise.

Capítulo 3 – Apresentação e discussão de resultados

A investigação tem como referente a própria realidade, (...) É a recolha de dados que permite identificar a investigação como processo empírico.

Tuckman (2002, p.18)

Neste capítulo são apresentados os dados e analisados e discutidos os resultados obtidos em todas as fases do estudo, através dos instrumentos descritos no capítulo da metodologia. Assim, são apresentados e discutidos os dados dos questionários a pais e professores relativamente a cada um dos itens que deles fazem parte, complementando-se com a apresentação da análise descritiva e dos resultados obtidos da análise do conteúdo da entrevista em *focus-group*. Foram ainda alvo de análise o conteúdo mais relevante para o nosso estudo de documentos como o Projeto Educativo da Escola “Laranja” (PEE), o Regulamento Interno (RI), bem como relatórios de avaliação de alunos.

3.1 Análise dos dados obtidos dos inquéritos por questionários

Os dados sociodemográficos constituintes da primeira secção dos questionários são de carácter descritivo e dizem respeito à caracterização dos participantes, já detalhada no capítulo anterior.

Com o objetivo (i) de conhecer as perceções dos pais e dos professores relativamente à importância dos Trabalhos de Casa (TPC) que os Professores solicitam, colocou-se a seguinte questão (colocada em ambos os questionários):

“Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam?”- “Porquê?”

3.1.1. Perceções dos pais sobre a importância dos TPC

A grande maioria dos pais (90,5%) afirma que sim, que considera importantes os TPC que os professores solicitam (cf. Gráfico 1- em apêndice), porque:

“Revela a aprendizagem do aluno sobre a matéria lecionada, assim como apreende o grau de exigência do professor [R31]; é o seguimento de estudo em casa [R40]; complementam os conteúdos apresentados nas aulas [R18]; são uma forma de validar e reforçar as aprendizagens adquiridas nas aulas [R16]; para ajudar a consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas síncronas e nas assíncronas [R15]; promove o estudo e autonomia na pesquisa [R13]; creio ser importante rever os assuntos abordados em aula sem ser em

ambiente de grupo [R37]; (...) desde que não seja em quantidade excessiva de uma disciplina ou de várias disciplinas em simultâneo.” [R28]

Com opinião contrária, 10% dos pais inquiridos responderam que não consideram importantes os trabalhos de casa, porque:

“(...) os alunos já passam muitas horas entre escola e explicações e precisam de tempo para outras atividades bem como tempo para eles [R3]. Para além disso, ninguém gosta de levar trabalho para casa [R3]; Os trabalhos de casa na grande maioria das vezes são em demasiada quantidade afetando o tempo livre das crianças para atividades extra curriculares, muitas vezes trazem ansiedade porque obrigam as crianças a passar ainda mais tempo conectados a um computador [R35]; tornam-se excessivos e sem intervalo para que sejam devidamente geridos pelo aluno, o que se vem constatando.” [R41]

3.1.2. Perceções dos Professores sobre a importância dos TPC

Verificamos que mais da metade da amostra 66,7% dos professores responderam que consideram importantes os TPC (cf. gráfico 2- em apêndice). À questão “Porquê?”, referem:

“Porque são uma forma de os alunos descobrirem e corrigirem as suas dúvidas [Resp.1]; para um melhor acompanhamento das matérias e esclarecimento de dúvidas [Resp.2]; são uma forma de consolidar, reforçar e também praticar os conteúdos aprendidos durante as aulas [Resp.3]; servem para consolidar conhecimentos e identificar questões/dificuldades [Resp.4]; permite que os alunos solidifiquem aprendizagens [Resp.11]; estimulam a autonomia do aluno na aprendizagem, ajudam a consolidar as aprendizagens; representam uma oportunidade para o aluno se autoavaliar, quanto aos conhecimentos adquiridos [Resp.12]; Apenas para sistematização e treino de algumas matérias, quando não há tempo útil para o fazer nas aulas.” [Resp.10]

Com opinião contrária, podemos aferir que 33% dos professores responderam a este estudo que não consideram importantes os TPC, justificando em resposta à questão “Porquê?”:

“Porque não são os alunos quem os produz em “90%” dos casos [Resp.5]; os trabalhos de casa são, geralmente, feitos por explicadores; muitos alunos copiam os trabalhos feitos por outros alunos [Resp.9]; considero que o crescimento intelectual de um indivíduo passa por muito mais do que pelo estudo teórico que já é sobejamente explorado na escola, mormente em contexto sala de aula; o tempo despendido em trabalhos de casa, exigindo ao aluno que mantenha o seu intelecto direcionado para conteúdos académicos, impede-o de assimilar aquilo que lhe foi ensinado adaptando-o de forma orgânica ao seu contexto prático da vida diária [Resp.7]; depende da regularidade, da sua dimensão; rever o sumário da aula é muito mais construtivo.” [Resp.6]

Para perceber se existem diferenças nas respostas dos pais e dos professores relativamente à importância dos TPC que os Professores solicitam, procedeu-se à análise comparativa das respostas dos inquiridos. Dado que a variável “Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam?” é uma variável nominal, não sendo possível aplicar o teste não paramétrico de Mann-Whitney, optou-se pelo cruzamento entre as duas variáveis tipologia de respondente (pais e professores). Destacamos que a amostra de professores é muito reduzida. Os resultados revelam que os professores e os pais têm uma posição favorável relativamente à importância dos TPC (cf. Gráfico 3 - em apêndice).

Com o objetivo (ii) de analisar as perceções dos pais e dos professores sobre a construção do seu papel e as expectativas mútuas aplicou-se a escala adaptada de Deslandes e Rousseau (2007), cujos resultados apresentamos em seguida.

3.1.3. Construção do papel dos pais e Expectativas dos professores

A1 - A responsabilidade dos pais em relação aos trabalhos de casa dos filhos

A aplicação da escala foi realizada a partir da seguinte instrução:

“As pessoas têm diferentes entendimentos sobre o que são as suas responsabilidades. Pense em si enquanto pai ou mãe, no ano de escolaridade em que se encontra o seu/(sua) filho/(a), no presente ano letivo e diga-nos, em que medida discorda ou concorda com as seguintes afirmações, assinalando a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.”

Os pais que responderam, de acordo com o seu grau de concordância com o primeiro grupo de afirmações (10 itens), “Acho que é da minha responsabilidade”:

“Estar com o/a filho/(a) quando faz os trabalhos de casa”, ilustra que cerca de 12% dos pais inquiridos *concordam completamente* e 19% *concordam*. Percentagem mais elevada de respostas, cerca de 26%, *não concorda nem discorda* sendo também a mesma percentagem para aqueles que *discordam*. Aqueles que *discordam completamente* representam cerca de 17% (cf. Gráfico 4 - em apêndice).

Quanto à responsabilidade dos pais de “Decidir quando o(a) filho(a) deve fazer o trabalho de casa”, a maioria destes, 31%, respondeu, *não concordo nem discordo*. Em percentagens iguais, 19%, surgem as respostas *discordo* e *discordo completamente*. Cerca de 17%, responde que *concorda* e 14% *concorda completamente* (cf. Gráfico 5 - em apêndice).

À responsabilidade dos pais de “Verificar o trabalho de casa realizado pelo(a) filho(a)”, apurou-se que a maioria das respostas, cerca de 40%, recaem no *concordo completamente* e cerca de 29%, no *concordo*. Abaixo destas percentagens os inquiridos respondem, 14% *não concordo nem discordo*, 10% *discordo* e 7% *discordo completamente* (cf. Gráfico 6 - em apêndice).

No que concerne à responsabilidade de “Ajudar o(a) filho(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do trabalho de casa”, 52% dos pais *concordam completamente*. Bastante abaixo, 21%, *concordam*, cerca de 17%, *não concorda nem discorda* e 10%, *discorda* (cf. Gráfico 7 - em apêndice).

Em relação a “Ler o trabalho de casa com o(a) filho(a)” observamos que, maioritariamente, 24% das respostas incidem no ponto, *não concordo nem discordo* e 21%, *discorda*. Com menor percentagem de respostas, 17% incide em, *concordo completamente*. *Concordam*, 19% dos inquiridos, sendo igual a percentagem para *discordo completamente* (cf. Gráfico 8 - em apêndice).

Mais de metade das respostas obtidas, 57%, *concorda completamente* que é necessário “Garantir que o(a) filho(a) termine o seu trabalho de casa”. Em desacordo, cerca de 2%, *discorda completamente* e 10% *discorda*. 14% dos inquiridos *não concorda nem discorda* e, 17%, *concorda* (cf. Gráfico 9 - em apêndice).

No que concerne a “Explicar o trabalho de casa ao(à) filho(a)”, a maior percentagem de respostas centra-se no ponto, *não concordo nem discordo* e representa 29%. *Concordam completamente*, 24% dos pais. Aqueles que *concordam*, representam 17%, os que *discordam* perfazem 19% e os que *discordam completamente* representam 12% das respostas (cf. Gráfico 10 - em apêndice).

Relativamente a “Assegurar que o(a) filho(a) tenha um local tranquilo para a realização dos trabalhos de casa”, apenas três das cinco opções de resposta foram consideradas: 2%, *não concorda nem discorda*, 12%, *concorda* e distanciados, com 86%, *concorda completamente*. Não existem respostas discordantes (cf. Gráfico 11 - em apêndice).

No que se refere ao item “Constatar quais os progressos dos(as) filhos(as) na realização dos TPC”, podemos destacar mais uma vez que a maioria das respostas dos pais encontra-se na parte positiva da escala. Nomeadamente, com 64% dos pais a *concordar completamente*, 29% a *concordar*, 5% diz *não concordar nem discordar* e 2% *discorda* (cf. Gráfico 12 - em apêndice).

Ao último item, “Assegurar que o(a) filho(a) compreende o TPC que tem de realizar” 57% dos pais *concorda completamente*, 19% *concorda*, 5% *discorda* e em igual percentagem, 10%, *discorda completamente e não concorda nem discorda* (cf. Gráfico 13 - em apêndice).

Quanto ao grau de concordância dos pais em relação à sua responsabilidade nos TPC, de forma global, através da tabela 1, constatamos que relativamente a “Estar com o filho, decidir quando é que o/(a) filho/(a) deve fazer o TPC, ler o TPC e explicar o TPC”, a média situa-se no 3, ou seja, em média os pais não concordam nem discordam (parece ser indiferente); “Verificar o TPC realizado, ajudar o/(a) filho/(a), garantir que o/(a) filho/(a) termina e assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o TPC” já tem uma média próxima de 4, ou seja em média os pais concordam; apenas “Assegurar que o filho tem um local tranquilo para realizar o TPC e Constatar quais os progressos do filho na realização dos TPC” conseguem médias próximas de 5, ou seja de concordância completa.

Tabela 1: Grau de concordância dos pais relativamente à sua responsabilidade nos

TPC										
Statistics										
	Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o trabalho de casa.	Decidir quando é que o filho/(a) deve fazer o trabalho de casa.	Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho/(a).	Ajudar o filho(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do trabalho de casa.	Ler o trabalho de casa com o filho/(a).	Garantir que o filho/(a) termina o seu trabalho de casa.	Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a).	Assegurar que o/(a) filho/(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa.	Constatar quais progressos na realização dos trabalhos de casa do/(a)	Assegurar que o filho/(a) compreende o trabalho de casa que tem de realizar.
I Valid	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2.83	2.88	3.86	4.17	2.93	4.17	3.21	4.83	4.55	4.10
Std. Deviation	1.267	1.310	1.260	1.034	1.369	1.146	1.335	.437	.705	1.322
Minimum	1	1	1	2	1	1	1	3	2	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Fonte: Elaboração Própria

Estes resultados permitem concluir que os pais não acreditam que “Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o TPC; Decidir quando é que o filho deve fazer o TPC; Ler o TPC e Explicar o

TPC ao/(à) filho/(a)” faz parte do seu papel de pais. Os pais acreditam mais que “Assegurar que o/(a) filho/(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa e “Constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa” faz parte das suas responsabilidades no suporte à realização dos TPC dos filhos.

Expectativas dos professores:

B1- A responsabilidade dos pais quanto aos trabalhos de casa dos filhos

A aplicação da escala foi realizada a partir da seguinte instrução:

“As pessoas têm diferentes entendimentos sobre o que são as responsabilidades dos pais relativamente aos trabalhos de casa. Pense nos pais dos/(as) seus/(suas) alunos/(as) do 7.º ano de escolaridade, no presente ano letivo e diga-nos, em que medida discorda ou concorda com as seguintes afirmações, assinalando a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.”

Os professores responderam, de acordo com o seu grau de concordância com o primeiro grupo de afirmações (10 itens), “Acho que é da responsabilidade dos pais:”

No que concerne ao item “Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o TPC”, percebe-se que apenas 8% dos professores responde que *concorda completamente*. A maioria dos professores que responderam têm um posicionamento neutro, 50%, *não concordam nem discordam*. Cerca de 25% dos professores *discorda* e 17% *discorda completamente*, (cf. Tabela 2 - em apêndice).

Observa-se que quanto a “Decidir quando é que o/(a) filho/(a) deve fazer o trabalho de casa”, *discordam* 25% dos professores, mas a mesma percentagem, 25%, *concorda*. No entanto, a maioria das respostas dos professores centra-se no ponto, *não discorda nem concorda*, com 42%. E, 8% dos professores que responderam à questão, *concordam completamente* (cf. Tabela 3 - em apêndice).

Verificamos que quanto à responsabilidade dos pais de “Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho/(a)”, cerca de 17% dos professores inquiridos, *discordam completamente*, 33% *não discorda nem concorda* e, na concordância, 25%, *concorda* e outros 25%, *concordam completamente* (cf. Tabela 4 - em apêndice).

Referente ao item, “Ajudar o/(a) filho/(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do trabalho de casa”, 33% dos professores responde que *concorda completamente* e, em igual percentagem, que *concorda*. 25%, *não discorda nem concorda* e uma baixa percentagem, 8%, *discorda* (cf. Tabela 5 - em apêndice).

Conforme se constata, para 25% dos professores inquiridos, “Ler o trabalho de casa com o/(a) filho/(a)” não deve ser responsabilidade dos pais, apresentando a sua resposta com *discordo*.

E, *discordam completamente*, 8% dos professores. Os que não *discordam nem concordam*, representam a maior percentagem, 42%. Respostas concordantes com esta responsabilidade dos pais somam 8% que *concordam* e 17% que *concordam completamente* (cf. Tabela 6 - em apêndice).

Na opinião relativa à assunção da responsabilidade dos pais para “Garantir que o/(a) filho/(a) termina o seu trabalho de casa”, a maior percentagem, 50%, recai no *concorda completamente*. Os restantes 50% dividem-se equitativamente, entre as respostas, *concordo* e *não discordo nem concordo*, (cf. Tabela 7 - em apêndice).

Em relação a “Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a)”, as respostas dos professores inquiridos distribuem-se em percentagens iguais, 17% em, *discordo completamente* e *concordo completamente*. As respostas dos professores, *discordo* e *não discordo nem concordo*, surgem ambas com igual percentagem, 33% (cf. Tabela 8 - em apêndice).

Todos os professores inquiridos consideram que os pais devem “Assegurar que o/(a) filho/(a) tenha um local tranquilo para realizar o trabalho de casa”, 8% *concorda* e 92% *concorda completamente* (cf. Tabela 9 - em apêndice).

Quanto à responsabilidade “Constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa do/(a) filho/(a)”, por parte dos pais, *concordam completamente* 58% dos professores da amostra, 25% referem que *concordam*. *Não discordam nem concordam*, 17% dos professores (cf. Tabela 10 - em apêndice).

No item, “Assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o trabalho de casa que tem de realizar” a maioria dos professores considera ser da responsabilidade dos pais, 50%, *concorda completamente*. Em percentagem mais baixa mas favorável, *concordam* 25%. *Discordam* desta perspetiva, 8% e, 17%, *não discorda nem concorda* (cf. Tabela 11 - em apêndice).

A tabela 12 apresenta de forma global os resultados relativos ao grau de concordância dos professores relativamente à responsabilidade dos pais em relação aos TPC, na qual constatamos que relativamente a “Estar com o filho, Decidir quando é que o filho deve fazer o TPC, Verificar o trabalho realizado pelo filho, ler o TPC e Explicar o TPC” a média situa-se próxima de 3, ou seja, em média os professores não concordam nem discordam (parece ser indiferente); “Ajudar o filho, Garantir que o filho termina, Constatar quais foram os progressos e Assegurar que o filho compreende o TPC que tem que realizar” têm uma média próxima de 4, ou seja, em média os professores concordam; apenas “assegurar que o filho tem um local tranquilo para realizar o TPC” tem média próxima de 5, ou seja, de concordância completa.

Tabela 12: Grau de concordância dos professores relativamente à responsabilidade dos pais em relação aos TPC

Statistics

		Estar com o(a) filho(a) quando o faz o trabalho de casa.	Decidir quando o é que o(a) filho(a) deve fazer o trabalho de casa.	Verificar o trabalho de casa pelo filho(a).	Ajudar o(a) filho(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do trabalho de casa.	Ler o trabalho de casa com o(a) filho(a).	Garantir que o(a) filho(a) termina o seu trabalho de casa.	Explicar o trabalho de casa ao(a) filho(a).	Assegurar que o(a) filho(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa.	Constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa do(a) filho(a).	Assegurar que o(a) filho(a) compreende o trabalho de casa que tem de realizar.
N	Valid	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	2.58	3.17	3.42	3.92	3.00	4.25	2.67	4.92	4.42	4.17
	Std. Deviation	1.084	.937	1.379	.996	1.206	.866	1.303	.289	.793	1.030
	Minimum	1	2	1	2	1	3	1	4	3	2
	Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Fonte: Elaboração Própria

Os resultados permitem, assim, concluir que os professores têm expectativas mais elevadas do papel dos pais, objetivamente nas seguintes condutas: “Garantir que o filho termina o seu TPC; Constatar quais foram os progressos; Assegurar que o filho tem um local tranquilo para realizar o TPC”. Verifica-se a existência de algumas diferenças nas respostas dos pais e dos professores.

3.1.4. Construção do papel dos professores e Expectativas dos pais

B2 - A responsabilidade dos professores quanto aos trabalhos de casa dos alunos

A aplicação da escala foi realizada a partir da seguinte instrução:

“As pessoas têm diferentes entendimentos sobre o que são as suas responsabilidades, Pense em si enquanto professor/(a) dos/(as) seus /(suas) alunos/(as) do 7.º ano de escolaridade, no presente ano letivo e diga-nos, em que medida discorda ou concorda com as seguintes afirmações, assinalando a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.”

Os professores que responderam, de acordo com o seu grau de concordância com o segundo grupo de afirmações (8 itens), “Acho que é da minha responsabilidade”:

“Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado”; “Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa” e “Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado”, são os itens cuja totalidade dos professores (100%) *concorda completamente* ser sua responsabilidade (cf. Tabela 13, 14 e 15 - em apêndice).

No que se refere ao item, “Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos” observamos que é unânime o grau de concordância (84%) dos professores que responderam, *concordo completamente* (cf. Gráfico 14 - em apêndice).

“Conhecer o interesse dos(as) alunos(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos TPC”, para os professores na sua maioria adivinha-se um aspeto importante no envolvimento dos pais, representando uma percentagem de 58% de respostas como *concordando completamente*. *Concordam* ainda com esta posição 17%. *Não discordam nem concordam* 25% dos inquiridos (cf. Gráfico 15 - em apêndice).

Para os professores respondentes do questionário, a responsabilidade dos pais em “Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de trabalho de casa” é determinante, já que mais de 80% se mostra favorável. Entre esta percentagem, *concordam* 25% e *concordam completamente* 58% dos respondentes. Uma pequena percentagem, 8%, *discorda* ou, *não discorda nem concorda* em partes iguais (cf. Gráfico 16 - em apêndice).

Quanto ao item, “Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os trabalhos de casa”, verificamos através do gráfico 17 que os professores da amostra *concordam* ou *concordam completamente* em 33%, de igual modo. Também de igual percentagem, 8%, surgem as respostas, *discordo completamente* e *discordo*. E, 17%, *não discorda nem concorda* (cf. Gráfico 17 - em apêndice).

Em relação à sua responsabilidade de “Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização”, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa, constata-se que, os professores *concordam* ou *concordam completamente*, respetivamente 25% e 67%

das respostas dadas. Dos restantes, 8% *não discorda nem concorda* (cf. gráfico 18 - em apêndice).

A tabela 16 permite averiguar que, comparativamente com os pais, o grau de concordância dos professores é bastante mais elevado. Na maioria das afirmações têm, em média, concordância próxima de 5, ou seja, concordância completa; apenas as três afirmações “Conhecer o interesse dos alunos por determinados tópicos, Perceber o interesse dos alunos pelo TPC e Ser sensível ao modo como a família encara os TPC” têm médias próximas de 4 (concordância). Verificou-se a existência de algumas diferenças nas respostas dos pais e dos professores.

Tabela 16: Grau de concordância dos professores relativamente à sua responsabilidade quanto aos TPC

		Statistics				Conhecer o interesse dos(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa.	Perceber o interesse dos(as) alunos/(as) por determinado tipo de trabalho de casa.	Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os trabalhos de casa.	Encorajar os(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.
N	Valid	12	12	12	12	12	12	12	12
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	5.00	5.00	5.00	4.83	4.33	4.33	3.75	4.58
	Std. Deviation	.000	.000	.000	.389	.888	.985	1.288	.669
	Minimum	5	5	5	4	3	2	1	3
	Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5

Fonte: Elaboração Própria

Os resultados permitem concluir que os professores têm uma atitude bastante positiva relativamente à compreensão do seu papel, considerando muito importante: “Definir de forma

clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado; Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa; Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado; Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos e Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa”.

Expectativas dos pais

A2 - A responsabilidade dos professores quanto aos trabalhos de casa

A aplicação da escala foi realizada a partir da seguinte instrução:

“As pessoas têm diferentes entendimentos sobre o que são as responsabilidades dos professores relativamente aos trabalhos de casa. Pense nos professores do seu/(sua) filho/(a), no presente ano letivo e diga-nos, em que medida discorda ou concorda com as seguintes afirmações, assinalando a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.”

Os pais que responderam, de acordo com o seu grau de concordância com o segundo grupo de afirmações (8 itens), “Acho que é da responsabilidade dos professores”:

Através das respostas obtidas, aferimos que existe concordância dos pais quanto à responsabilidade dos professores em “Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado”. Uma pequena percentagem, 9,5% (4 respostas) *concorda* e 90,5% (38 respostas) *concorda completamente* (cf. Tabela 17 - em apêndice).

De acordo com as respostas dos pais, relativas à condição de ser da responsabilidade dos professores “Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa”, a maioria, 93% (39 respostas) *concordam completamente* e 7% (3 respostas) *concordam* (cf. Tabela 18 - em apêndice).

Quanto a “Dar informação ao aluno(a) sobre o trabalho de casa realizado”, destacam-se pela positiva as respostas dos pais à questão, registando 12% (5 respostas) *concordam* e 88% (37 respostas) *concordam completamente* (cf. Tabela 19 - em apêndice).

No item “Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos”, as respostas dos pais inquiridos distribuem-se por, *não concordo nem discordo*, representando 10% (4 respostas), *concordo*, 19% (8 respostas) e *concordo completamente*, 71% (30 respostas) (cf. Tabela 20 - em apêndice).

A maioria dos pais participantes no estudo, 64% (27 respostas), *concorda completamente*, quando se trata de “Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que

eles podem desenvolver nos TPC”. Verificamos ainda que, *concordam* mais 26% (11 respostas), dos inquiridos e, uma pequena percentagem, cerca de 10% (4 respostas), *não concorda nem discorda* (cf. Tabela 21 - em apêndice).

Dos inquiridos, a maioria inclina-se para a concordância em “Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de trabalho de casa”, que corresponde a cerca de 60% (25 respostas) dos pais que *concordam completamente*, *concordam* cerca de 26% (11 respostas), *não concordam nem discordam* 12% (5 respostas) e, *discordam completamente*, cerca de 2% (1 resposta) (cf. Tabela 22 - em apêndice).

Observamos que “Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os trabalhos de casa” nos conduz a uma distribuição em que a maior percentagem de respostas recai no *concordo completamente*, 43% (18 respostas). Somam-se a esta percentagem mais 21% (9 respostas) de posições *concordantes*. Na posição *não concordo nem discordo*, estão representadas 24% (10 respostas). E, cerca de 7% (3 respostas), respondem *Discordo e Discordo completamente*, 5% (2 respostas) (cf. Tabela 23 - em apêndice).

O item “Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos TPC” apresenta a maior parte dos pais (79%) que responde *concordo completamente*. São cerca de 2.4% que *discordam completamente* e 9.5% em percentagens iguais, *concordam* ou *não concordam nem discordam* (cf. Tabela 24 - em apêndice).

Globalmente ao analisar na tabela 25, tal como acontece com os professores, o grau de concordância dos pais é mais elevado relativamente à responsabilidade dos professores quanto aos TPC, tendo a maioria das afirmações, em média, concordância próxima de 5, ou seja, concordância completa; apenas duas afirmações (“Perceber o interesse do aluno pelo TPC e ser sensível ao modo como a família encara os TPC”) têm médias mais próximas de 4 (concordância). Os resultados deste estudo permitem concluir que as expectativas dos pais são bastante elevadas relativamente à compreensão que têm da maioria das responsabilidades dos professores quanto aos TPC que solicitam aos alunos. Curiosamente, à semelhança dos professores, os pais não consideram igualmente importante a obrigação do professor “Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de trabalho de casa” e “Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os trabalhos de casa”.

Tabela 25: Grau de concordância dos pais relativamente à responsabilidade dos professores quanto aos TPC

Statistics									
		Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado.	Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa.	Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado.	Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos.	Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa.	Perceber o interesse dos/(as) alunos/(a)s por determinado tipo de trabalho de casa.	Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os trabalhos de casa.	Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.
N	Valid	42	42	42	42	42	42	42	42
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	4.90	4.93	4.88	4.62	4.55	4.40	3.90	4.62
	Std. Deviation	.297	.261	.328	.661	.670	.885	1.185	.854
	Minimum	4	4	4	3	3	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5

Fonte: Elaboração Própria

Os resultados permitem, assim, concluir que os pais têm expectativas ainda mais elevadas do papel dos professores, objetivamente nas seguintes condutas: “Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado; Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa; Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado; Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos; Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa”.

3.1.5. Análise comparativa entre a compreensão dos pais sobre o seu papel de pais e as expectativas dos professores em relação aos pais (A1/B1)

Para tentar perceber se existiriam diferenças significativas entre as respostas dadas pelos pais e pelos professores foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney. A análise do *p*-

value obtido em todas as questões permite concluir que, qualquer que seja o nível de significância do teste de hipóteses, se rejeita a hipótese nula, ou seja, não existem diferenças significativas entre as respostas dadas pelos pais e pelos professores (cf. Tabela 26). É de salientar que os dois grupos (pais e professores) têm dimensão distinta. O grupo dos professores tem uma dimensão muito pequena (n=12). Esta poderá ser uma das razões pela qual os resultados deste estudo não permitem obter diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 26: Responsabilidades dos pais em relação aos TPC segundo pais e professores - Análise comparativa (A1/B1)

Test Statistics ^a										
	Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	Decidir quando é que o(a) filho(a) deve fazer o trabalho de casa.	Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho(a).	Ajudar o(a) filho(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do trabalho de casa.	Ler o trabalho de casa com o(a) filho(a).	Garantir que o(a) filho(a) termina o seu trabalho de casa.	Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho(a).	Assegurar que o(a) filho(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa.	Constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa do(a).	Assegurar que o(a) filho(a) compreende o trabalho de casa que tem de realizar.
Mann-Whitney U	225.000	219.000	200.500	210.500	244.500	247.500	191.000	236.500	230.500	243.000
Wilcoxon W	303.000	1122.000	278.500	288.500	1147.500	325.500	269.000	1139.500	308.500	321.000
Z	-.579	-.707	-1.117	-.927	-.160	-.104	-1.304	-.554	-.524	-.207
Asymp. Sig. (2-tailed)	.563	.480	.264	.354	.873	.918	.192	.580	.600	.836
Exact Sig. (2-tailed)	.567	.483	.269	.348	.884	.932	.194	.632	.660	.834
Exact Sig. (1-tailed)	.284	.238	.139	.181	.448	.458	.099	.457	.324	.417
Point Probability	.004	.004	.003	.019	.017	.017	.006	.305	.043	.013

a. Grouping Variable: Tipo de respondente

Fonte: Elaboração Própria

Embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, podemos complementar esta análise através das tabelas de contingência, ou seja, do cruzamento de variáveis (cf. Tabela 27 e 28 em apêndice):

Relativamente a “Estar com o filho quando faz o trabalho de casa” observam-se diferenças quanto ao tipo de respondente, ou seja, 50% dos professores revela-se indiferente, *não concorda nem discorda*. Quanto aos pais, 19%, *concorda* que é da sua responsabilidade. Quanto a “Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a)” podemos observar que 24% dos pais *concorda completamente* e 33% dos professores *discorda*.

3.1.6. Análise comparativa entre a compreensão dos professores sobre o seu papel de professor e as expectativas dos pais em relação aos professores (B2/A2)

Para tentar perceber se existiriam diferenças significativas entre as respostas dadas pelos pais e pelos professores foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, cujos resultados são apresentados de seguida.

A análise do *p-value* obtido em todas as questões permite concluir que, qualquer que seja o nível de significância do teste de hipóteses, se rejeita a hipótese nula, ou seja, não existem diferenças significativas entre as respostas dadas pelos pais e pelos professores (cf. Tabela 29).

Tabela 29: Responsabilidades dos professores quanto aos TPC segundo professores e pais - Análise comparativa (B2/A2)

	Test Statistics ^a							
	Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado.	Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa.	Dar informação ao aluno(a) sobre o trabalho de casa realizado.	Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos.	Conhecer o interesse dos(as) alunos(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa.	Perceber o interesse do/ (as) alunos/ (as) por determinado tipo de trabalho de casa.	Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa.	Encorajar os/ (as) alunos/ (as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.
Mann-Whitney U	228.000	234.000	222.000	218.000	224.500	245.500	234.500	228.000
Wilcoxon W	1131.000	1137.000	1125.000	1121.000	302.500	323.500	312.500	306.000
Z	-1.101	-.944	-1.243	-.923	-.668	-.154	-.382	-.668
Asymp. Sig. (2-tailed)	.271	.345	.214	.356	.504	.878	.702	.504
Exact Sig. (2-tailed)	.564	.583	.336	.381	.539	.908	.721	.626
Exact Sig. (1-tailed)	.354	.463	.269	.222	.279	.438	.359	.300
Point Probability	.354	.463	.269	.111	.043	.021	.012	.049

a. Grouping Variable: Tipo de respondente

Fonte: Elaboração Própria

Embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, podemos complementar esta análise através das tabelas de contingência ou seja, do cruzamento de variáveis. Apresentamos os resultados que contrastam mais, cuja análise permite complementar conclusões significativas (tabelas 30 e 31 em apêndice):

Quanto ao tipo de respondente encontram-se opiniões que divergem, nomeadamente “Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os TPC”, 24% dos pais e 16% dos professores *não concorda nem discorda*, parece indiferente. “Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos TPC”, 25% dos professores e 10% dos pais concordam.

Calculou-se a média dos itens associados a cada dimensão (A e B) para através do teste t fazer a comparação de médias entre duas amostras independentes e, desta forma, confirmar a inexistência de diferenças significativas entre as respostas médias dos pais e professores, conforme se observa nas tabelas 32 e 33.

Tabela 32: Comparação da média dos itens da dimensão A - (Teste t)

		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Media_A	Equal variances assumed	1.230	.273	.446	52	.657	-.10238	.22946	-.35807	.56284
	Equal variances not assumed			.521	23.224	.607	-.10238	.19635	-.30358	.50835

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 33: Comparação da média dos itens da dimensão B - (Teste t)

		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Media_B	Equal variances assumed	.377	.542	-.028	52	.978	-.00298	.10798	-.21965	.21369
	Equal variances not assumed			-.031	21.699	.975	-.00298	.09566	-.20153	.19558

Fonte: Elaboração Própria

A análise das tabelas 34 e 35 permite validar a afirmação anterior, qualquer que seja o nível de significância do teste de hipóteses, quer no caso A quer no caso B.

Tabela 34: Validação da média dos itens da dimensão A

Group Statistics

	Tipo de respondente	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Media_A	Pais	42	3.7524	.73526	.11345
	Professores	12	3.6500	.55514	.16026

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 35: Validação da média dos itens da dimensão B

Group Statistics

	Tipo de respondente	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Media_B	Pais	42	4.6012	.34287	.05291
	Professores	12	4.6042	.27610	.07970

Fonte: Elaboração Própria

Qualidades Psicométricas

Foi ainda analisada a fiabilidade interna do questionário através do cálculo do *alpha* de *Cronbach*. Se analisarmos a figura 1 constatamos que, de uma forma global, a consistência interna é boa (.822), acontecendo o mesmo quando se analisa o grupo de itens A1. No entanto, o grupo de itens B1 apresenta um baixo valor do *alpha* que se deve à reduzida amostra de professores.

Figura 1. Análise global de fiabilidade interna A1/B1

Questionário aos pais			Questionário aos professores		
Grupo de itens A1			Grupo de itens B1		
Reliability Statistics			Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.836	.797	10	.525	.599	8

Fiabilidade interna - A1/B1		
Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.822	.769	18

Fonte: Elaboração Própria

Neste caso, na figura 2, constatamos que de uma forma global a consistência interna é razoável (.723), acontecendo o mesmo quando se analisa o grupo de itens A2. No entanto, o grupo de itens B2 apresenta um baixo valor do *alpha* que se deve à reduzida dimensão da amostra de professores, tal como anteriormente justificado. De forma global, os resultados reiteram a pertinência dos itens estudados.

Figura 2. Análise global de fiabilidade interna A2/B2

Questionário aos pais Grupo de itens A2			Questionário aos professores Grupo de itens B2		
Reliability Statistics			Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.728	.711	10	.221	.360	5

Fiabilidade interna - A2/B2		
Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.723	.711	15

Fonte: Elaboração Própria

Com o objetivo (iii) de identificar as percepções que têm os pais e os professores quanto às dificuldades sentidas no desempenho do seu papel e as mudanças que propõem foi aplicada uma entrevista semiestruturada, de grupo de discussão focalizada - *focus group*, com o suporte do guião aludido no capítulo 2, tendo como participantes (informantes-chave): o Diretor/Gestor Escolar (DE), 4 Diretores de Turma (DT), uma mãe Representante de Pais (RP) e Representante da Associação de Pais (RAP) da escola “Laranja”. A experiência e estatuto privilegiado face à problemática em análise representam uma mais-valia ao nosso estudo contribuindo para obtenção de informação complementar aos questionários. Importa referir que foi previamente enviado o respetivo convite à participação dos entrevistados, que responderam afirmativamente, disponibilizando-se a colaborar. A sessão do *focus-group* fluiu de forma dinâmica e natural, com questões específicas, mas de formulação flexível, cuja sequência suscitou a verbalização e o acompanhamento do discurso dos *atores* e permitiu uma relação de partilha entre os intervenientes, atingindo o propósito. Ou seja, possibilitou uma análise qualitativa e um conhecimento crítico da realidade.

3.2. Análise de Recorte da transcrição da entrevista

A análise do conteúdo dos respectivos contributos recolhidos iniciou-se com a transcrição *ed verbatim* da entrevista realizada. “Transcrever consiste na transformação de um discurso oral num texto escrito com significado, que possa ser analisado e que contenha as informações relevantes da entrevista” (Azevedo V., et al. 2017). Embora o procedimento de transcrição possa parecer uma tarefa menor, não existindo protocolos ou regras universais para transcrever, estes autores consideram que na verdade as transcrições são poderosas, de grande utilidade e é importante reconhecer as implicações óbvias ao nível da investigação, dado que a qualidade da análise dos dados está intimamente relacionada com a qualidade da transcrição.

Nesse sentido, após a transcrição e as leituras, extraímos o conteúdo relevante da entrevista de modo fidedigno, procedendo ao recorte da transcrição (cf. Apêndice 8), apresentando excertos ilustrativos das respostas proferidas pelos vários entrevistados às questões colocadas em debate.

Para manter toda a informação confidencial, codificamos a identidade dos/(as) entrevistados/(as) como DT1, DT2, DT3, DT4, DE, RAP e RP e apresentamos a análise reduzida a cinco grandes temas: A. Importância e constrangimentos aos TPC; B. Processos de negociação e desenvolvimento das políticas de escola sobre os TPC; C. Implementação e gestão da realização dos TPC; D. Relação com a família no suporte aos TPC; E. Expectativas e desafios face à orientação e gestão dos TPC.

A. Importância e constrangimentos aos TPC

1. *Que importância atribuem aos TPC para o sucesso escolar dos alunos?*

Houve quem considerasse que os TPC têm importância relativa e outros que os TPC são fundamentais para consolidar aprendizagens, para desenvolver autonomia nos alunos e para orientar o estudo. Ainda assim, sobretudo no ensino básico, a quantidade de trabalhos de casa é considerada excessiva.

“(...) o dia não seria suficiente se os alunos tivessem de dar resposta aos trabalhos de casa, das onze disciplinas (...) para serem levados de fato a sério, terá de existir uma forte articulação em termos de conselho de turma.” [DE]

Presentemente, a atual maior duração das aulas torna inevitável o envio de alguns trabalhos para casa, já que é complicado dar toda a matéria proposta. Isto é visto como uma oportunidade, dado que

“(...) os alunos podem por eles próprios ver as dúvidas que têm.” [DT1]

Embora encarado como uma mais-valia, pede-se bom senso, dado que sendo em excesso atrapalha toda a gestão familiar, havendo também

“(...) algum receio que o excesso de trabalhos de casa faça, de alguma forma, com que o aluno deixe de estar motivado...” [RP]

ou

“(...) poderá não ser uma mais-valia, quando não são os alunos a fazer o trabalho mas sim os explicadores. Neste caso, os alunos não ganham grande coisa com a realização dos trabalhos de casa.” [DT4]

Na generalidade considera-se o seguinte:

“(...) sim, não sendo em demasia, são importantes para solidificar os conteúdos abordados. Nem que seja só passar a limpo o conteúdo que retiraram da aula.” [DT1]

B. Processos de negociação e desenvolvimento das políticas de escola sobre os TPC

2. Qual a Política da escola relativamente ao TPC e onde está explicitada?

Considera-se não existir uma política, nada que defina o limite de trabalhos de casa. Tal caberia à gestão do conselho de turma.

“Isso compete à gestão do conselho de turma (...) mediante a turma que tem e o plano que definiu para a turma, a articular-se e a definir a política de trabalhos de casa.” [DE]

Por outro lado, a ser definido, entende-se que deveria estar ao nível dos conselhos de turma, nos planos de trabalho que existem para o efeito. De acordo com a entrevista não fará muito sentido que seja numa política de escola, pois as turmas e os alunos têm necessidades diferentes uns dos outros.

“(...) planos de trabalho para a turma, (...) onde se fala em reforço através do trabalho de casa, como uma medida que de certa forma o ajude a superar dificuldades. (...) não é uma medida dirigida à turma toda. É uma medida para casos específicos, pontuais.” [DE]

Uma vez que os professores no início do ano dão aos alunos os critérios de avaliação, e sendo o trabalho de casa um critério de avaliação, considera-se que tem peso na avaliação. Mesmo não tendo o mesmo peso do que a avaliação formal (os testes), os encarregados de educação são informados quando os alunos não fazem os trabalhos de casa.

“(...) O professor explicita e diz qual o trabalho pretendido. Pode ser uma coisa muito simples, como terminar uma ficha iniciada na sala de aula ou ler um texto para preparar para a aula do dia a seguir, por exemplo.” [RP]

3. Existiu alguma discussão para promover a participação dos pais na definição de uma política de escola relativamente aos TPC?

A Associação de Pais revela que não.

“(...) Nunca houve articulação, neste tempo todo, enquanto estive na associação nem mesmo não sendo presidente, como sou este ano.” [RAP]

Refere ainda ter havido sempre peso dos trabalhos de casa na avaliação, a aferição de quem fazia e quem não fazia, mas que articular, só mesmo nas reuniões de final de período.

“Nomeadamente, se consideravam em demasia, pouco ou normal.” [RAP]

ou

(...) a Diretora de Turma (DT), muitas vezes já vem com indicações/orientações, por parte de alguns professores, (...) muitos professores que pedem à DT para transmitir aos encarregados de educação (...) Há essa orientação.” [RP]

C. Implementação e gestão da realização dos TPC

4. Na prática, como é operacionalizada essa política de escola, relativa aos TPC?

Este aspeto é considerado uma competência da gestão do conselho de turma, tem de ser este,

“(...) mediante a turma que tem e o plano que definiu para a turma, a articular-se e a definir a política de trabalhos de casa.” [DE]

5. Como fazem a gestão desse processo no que toca aos TPC?

São referidas as aulas de apoio, sendo que a escola elabora um mapa com as aulas todas de apoio que existem nas várias disciplinas e afixa-o em vários pontos da escola.

“Os alunos, não todos, mas aqueles que têm mais dificuldades, sejam de aprendizagem ou económicas, vão ter com os professores e nós ajudamos nas suas dúvidas ou a realizar fichas de trabalho.” [DT4]

Houve quem referisse que nas aulas *online* esta prática é essencial para o professor perceber se está a conseguir chegar aos alunos ou não. Há também quem não o faça:

“Nas aulas presenciais como utilizo outras práticas, (...) nem sempre recorro aos trabalhos de casa.” [DT4]

Os diretores de turma referem a necessidade de solicitar aos colegas, quando há mais sobrecarga de trabalho para os alunos, para aliviarem um bocadinho a pressão,

“(...) para que os alunos possam ter tempo para resolvê-los.” [DT1]

Também se apurou que, na eventualidade de haver questões, por motivos diversos, pessoais ou outros, os EE comunicarem sempre com o DT a informar. Este entra então em contato com os colegas, não havendo problema nem penalização para o aluno de nenhuma maneira.

“Desde que nos comuniquem a tempo, (...) conseguimos avisar os colegas e a questão fica resolvida (...) o aluno pode entregar à posteriori o trabalho. Claro que se não cumpre esses prazos, (...) já não terá hipóteses.” [DT1]

ou

“(...) depende muito das turmas, nomeadamente do contexto socioeconómico.” [DT3]

Foi referida alguma dificuldade em termos de logística, pois os encarregados de educação têm os seus trabalhos, há os irmãos do aluno e a vida acelerada de cada um.

“(...) infelizmente...muitas vezes é difícil, (...). Às vezes fica para o fim-de-semana, mas muitas vezes também interfere na gestão familiar. É um bocadinho complicado.” [RP]

ou

“(...) cada vez mais, os professores investem nesses trabalhos em sala de aula, porque também (...) percebem que é difícil essa gestão.” [RP]

Em alguns casos considerou-se haver gestão direta, perguntando-se aos filhos se têm trabalhos de casa e havendo a sua subsequente realização, se os houver.

Foi igualmente referido que no terceiro período a gestão tinha passado por deixar um recado no caderno, na plataforma da escola ou ainda oralmente, durante as aulas síncronas

“(...) os professores diziam ‘vou enviar a tal ficha para a tal plataforma, façam-na até ao dia tal’. Era assim dessa forma.” [RP]

Os encarregados de educação mencionam ter *feedback* quando os alunos não realizam o trabalho de casa, acedendo posteriormente à página do aluno, onde conta a disciplina, o dia e a não realização do trabalho de casa.

“No final da reunião, a professora pedia para falar com os respetivos encarregados de educação e tratavam das questões.” [RAP]

D. Relação com a família no suporte aos TPC

6. Como é construída a relação Escola-Família?

Considera-se que essa relação é construída nas reuniões com os representantes dos EE (havendo dois representantes por turma) no início do ano e a seguir às avaliações. Os EE comparecem para tratar de assuntos mais genéricos de escola, havendo a preocupação de preparar bem as reuniões, por ser um público muito exigente que aprecia muito uma relação honesta e franca.

“(...) As pessoas quando se sentem ouvidas ficam satisfeitas e há ali alguma coisa que se vai resolvendo. E isto é muito bom (...). Por vezes vão vários membros da família do aluno à reunião. Os EE estão muito presentes.” [DE]

Uma das DT refere que os seus EE são bastante participativos, envolvendo-se bastante, respondendo atempadamente e fazendo em geral um bom acompanhamento dos educandos, havendo embora um ou outro que não responde, sendo necessário insistir, mas não sendo essa a maioria.

“(...) a maioria corresponde e na minha direção de turma só dois EE demoravam mais a dar resposta. Por vezes era necessário enviar dois ou três emails para obter resposta.” [DT4]

e

“(...) por regra mostraram-se muito preocupados com o sucesso dos alunos, (...) Pretendem que sejam bons alunos, com os trabalhos de casa feitos e quando os educandos não os fazem, vão diligenciar no sentido de perceber o porquê.” [DT4]

Os pais confirmam a promoção de reuniões de encarregados de educação, a disponibilidade para atender os encarregados de educação e o acolhimento aos encarregados de educação.

“(...) é feita sempre no início do ano, para conhecerem os diretores de turma. Os diretores de turma falam sobre essas orientações.” [RP]

ou

“(...) muitas vezes fazem exposições dos trabalhos dos alunos e convidam os encarregados de educação. (...) os encarregados de educação são muito disponíveis, para falar à turma, para se envolverem nas atividades.” [RP]

Os DT corroboram esse interesse e que, sendo alguns deles ex-alunos, os pais gostam de estar ligados à escola, vendo-se como parte da escola.

“É bom, é um ambiente excelente nesse aspeto.” [DT1]

Contudo, há quem considere que em algumas escolas faz-se muito pouco, não se obtém retorno dos encarregados de educação.

“(...) daí ser muito difícil nós (assoc. pais) tentarmos fazer algo. (...) nas reuniões de avaliação, sim, mas de resto...muito difícil.” [RAP]

ou então

“Nalgumas atividades, por vezes sim. Também se mostram participativos (...) Também dão algumas sugestões, visitas de estudo ou outras coisas que possam ser viáveis. São muito participativos.” [DT2]

7. Como foi feita a gestão dos TPC neste atual tempo de COVID-19?

Referência ao papel do programa INOVAR neste contexto.

“(...) por norma os colegas colocam no programa ‘falta de TPC’ e o EE tem esse conhecimento. E, também existem as informações adicionais que nós disponibilizamos no programa INOVAR de forma automática. Se não (...) nós como DT fornecemos essa informação via email.” [DT3]

ou

“(...) os EE recebem logo essa indicação e habitualmente dão resposta. (...) Há EE que são bastante presentes, dão logo feedback (...) há outros que, infelizmente, sabemos que a mensagem foi enviada, mas não nos dão qualquer feedback. (...) Sobretudo neste período de confinamento, davam logo indicações que os trabalhos não eram feitos. Eram bastante preocupados com esse assunto.” [DT1]

Por parte dos pais considerou-se ter sido diretora de turma a ponte entre a escola e a família, já que os diretores de turma tinham de enviar todas as informações, tinham de gerir todas as dificuldades surgidas.

“(...) em casa tivemos dificuldades em nos organizarmos. Havia uma série de circunstâncias, a utilização da plataforma, as funcionalidades da plataforma, a gestão dos horários também, a utilização da câmara ou não utilização,...como é, como não é! (...) principalmente as dúvidas. (...) escrevia um email, o diretor de turma respondia. Se fosse necessário escrevia outro e-mail, telefonava...” [RP]

Referido também ter havido contacto entre encarregados de educação da turma,

“(...) para esclarecer algumas situações, para perguntar como é, se já tinham recebido, se já tinham feito, se havia mais alguma coisa.” [RP]

ou

“(...) Era necessário realizar os trabalhos de casa. Como existia essa regra, nunca considerei que fossem muitos os trabalhos de casa.” [RAP]

Os DT consideram que dependia muito da turma em si,

“(...) nomeadamente do contexto socioeconómico.” [DT2]

Contudo, são unânimes quanto às vantagens, inclusive do próprio Teams, onde os alunos podem guardar os trabalhos de casa, sendo considerado seguro pois só o professor da disciplina e o aluno mexem no trabalho.

“(...) Até trouxe uma grande vantagem, (...) revelou-se uma ferramenta preciosa e que pode, por hipótese, melhorar os trabalhos de casa e a comunicação entre aluno e professor.” [DT1]

ou

“(...) começámos a utilizar ferramentas que a escola nos colocou ao dispor, (...) O nosso colega DT3, acabou inclusivamente, por dar formação sobre (...) Teams, aos colegas que não sabiam, por sugestão da direção. (...) tinham de imediato o feedback do professor...” [DT4]

8. No atual contexto de pandemia o que mudou com os TPC?

Os EE referem o teletrabalho e demais afazeres como obstáculos.

“(...) deveria ter dado mais atenção e não dei. (...) foi a gestão familiar!...” [RP]

Os EE referem que numa fase específica do último período, tudo foi novo para todos, tendo solicitado várias vezes aos professores que evitassem o excesso de trabalho, e que essa parte foi negociada.

“(...) mandei alguns emails à diretora de turma que por sua vez, contactou com os professores para transmitir o que os encarregados de educação sentiam. (...) No início houve uma grande sobrecarga de trabalhos para os alunos.” [RP]

Os DT notaram que não só nas aulas síncronas como nas assíncronas, aqueles alunos que, já por si, têm hábitos de estudo, conseguem com mais facilidade organizar-se semanalmente e diariamente e realizar todas as tarefas propostas porque já trazem métodos de trabalho e sabem que são horas de estudo.

“Aqueles alunos que estão mais habituados, como diziam os colegas anteriormente, a ter apoio em Atividades de Tempos Livres (ATL) ou Centros de Explicações, estão mais dependentes de outros fatores para a realização desses trabalhos e foi-lhes mais complicado conseguir acompanhar...” [DT3]

Referida ainda a dificuldade trazida pelo facto de ter havido necessidade de adaptação por parte de alunos os professores a uma plataforma nova. Considera-se, no entanto, que depois as coisas acabaram por correr bem.

“(...) Tenho de gerir o meu trabalho e acompanhá-las e em teletrabalho.” [RP]

ou

“(…) nós muitas vezes não conseguimos ajudar os nossos educandos com os trabalhos de casa, então nós colocamos os nossos educandos nas explicações. Ou (...) nós conseguimos ajudá-los mas não temos paciência para eles, porque são os nossos próprios filhos. Isto é muito evidente.” [RAP]

Há quem mencione ter assistido a algumas aulas, ter sentido a necessidade de ouvir por várias situações. Verificou-se que havia professores que não percebiam nada de informática mas que tentaram e também conseguiram. Houve ainda outros que não quiseram tentar mas foram por outros meios, outras vias e considera-se que também conseguiram.

Não sendo presencial, considerou-se que com certos materiais faria mais sentido ser presencial e não *online*.

“(…) estar sentado a olhar para a televisão, não foi nada fácil.” [RAP]

O período de confinamento devido à pandemia foi visto como um período muito particular em que, estando os EE em casa, a escola beneficiou muito, por ter uns “professores de apoio” em casa, muitas vezes.

“Às vezes até um apoio excessivo, com EE a tentarem fazer os testes dos filhos. Enfim! É um problema de educação, também. Não sei que valores um EE está a passar ao educando, ... não sei! (...) começamos a ter um problema grave. Porque, se o professor entra em casa, os EE têm todo o direito de entrar na sala de aula. Aí temos de agir com “pinças”, para não os comprometer.” [DE]

ou

“(…) se o trabalho de casa é também para dar alguma autonomia ao aluno, (...) para desenvolverem um trabalho autónomo, se estamos a envolver os EE, as autonomias irão um pouco para o “caixote do lixo”. [DE]

Foi também referido este dado:

“Em relação à Associação de Pais, acho que piorou. Houve um grande afastamento.” [RAP]

E. Expetativas e desafios face à orientação e gestão dos TPC

9. O que esperam dos pais/família relativamente aos TPC e seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos filhos?

Apurou-se que os pais/família referem esperar, sem dúvida, um acompanhamento.

“(…) esperam que os problemas sejam resolvidos pelos... [encarregados de educação], mas isso não é possível.” [RP]

E, num caso específico:

“O poder económico das famílias, o nível das habilitações literárias ao nível do secundário e muitos ao nível da licenciatura também favoreceu na questão da ajuda aos educandos. Foram pontos positivos para esta escola.” [DT3]

Por parte da escola considerou-se dever haver algum cuidado no envolvimento dos EE, que os EE deverão ser responsabilizados sim, mas apenas ao nível da monitorização.

“Se faz, se não faz, se entregou a tempo, se não entregou, pedir-lhes contas quando ele não cumpre, etc. E acho que ficaria por aí.” [DE]

10. O que esperam dos professores/escola relativamente aos TPC?

Os professores referem enviar trabalho para ser realizado em casa, mas fazer depois uma correção do trabalho de casa com os alunos. Referem ainda

“(…) que os alunos têm sempre dúvidas.” [DT3]

e

“(…) O feedback é fundamental. Transmitir aos alunos, onde erraram, onde podem melhorar, onde podem pesquisar, é fundamental. Os alunos vão aprendendo métodos de estudo que serão essenciais, até para aplicar ao longo da vida;” [DT4]

Há um apelo à necessidade de maior compreensão e de uma maior flexibilidade no sentido de terem muita paciência, sobretudo com os mais novos. Essa flexibilidade é no sentido de não pedirem trabalhos de um dia para o outro, dado que se torna muito difícil, porque os alunos têm muitas disciplinas.

“Equilíbrio e bom senso a pedir trabalhos e na realização desses trabalhos.” [RP]

Os pais consideram que é importante haver disponibilidade do diretor de turma, que informa os outros membros do Conselho de Turma.

“(…) Os encarregados de educação estão muito ansiosos, com muitas expectativas e com muitos medos também. É o que tenho ouvido e partilhado;...” [RP]

Referido, na generalidade, que outro fator a ter em conta pelos professores que enviam os trabalhos para casa (de forma a não ultrapassar o tempo correspondente a uma aula) é a “dimensão”.

“(…) ter a noção [os professores] que os trabalhos de casa têm de ser realistas (exequíveis), para um período de tempo (...) têm de estar lá para os acompanhar.” [DT4]

ou

“(…) como EE espero que a minha filha traga da escola, mais valores.” [RAP]

11. Quais as dificuldades sentidas no desempenho do vosso papel?

É referida a questão do tempo e de, por vezes, haver sobrecarga de trabalhos. Outra questão considerada igualmente importante são os Centros de Explicação/Estudo que ultimamente apareceram.

“Aconteceu-me, a título de exemplo, no ano passado, quando estava a corrigir trabalhos realizados pelos alunos, deparar-me com trabalhos todos iguais...” [DT1]

Foi mencionada a complexidade de dar toda a matéria proposta com a atual duração das aulas de 50 minutos e programas extensos, designadamente nas aulas de História e mesmo Geografia.

“E, portanto, enviando para casa alguns dos trabalhos, os alunos podem por eles próprios, ver as dúvidas que têm.” [DT1]

ou

“(...) vejo professores a pedirem um trabalho extremamente extenso que vai obrigar os alunos a “perder” imenso tempo e provavelmente não resulta muito para a aprendizagem...” [DT4]

A escola considera ter havido demasiada intromissão dos EE, com EE a fazer testes pelos seus educandos, por exemplo, sendo que o professor sabe perfeitamente que está a ser enganado no caso da realização de testes pelos EE.

“Consideram preferível intrometer-se na avaliação e fazerem eles os testes pelos educandos, do que dizer ao menino que tem de aprender...” [DT4]

ou

“(...) os EE fazem o que lhes apetece. (...) É importante que o filho tenha boas notas, mesmo no ensino básico. E estou a falar na realidade da escola. Temos às vezes recurso de nota, para passar um aluno de quatro para cinco...” [DE]

Embora se considere que os trabalhos de casa, sem dúvida alguma, são uma mais-valia, os alunos ficam muito sobrecarregados.

“(...) mas com conta, peso e medida. Porque senão, torna-se impraticável...” [RP]

ou

“Nas reuniões há sempre a questão de serem pedidos muitos trabalhos de casa.” [RP]

Os pais referem que isso não ajuda, nem em termos de trabalho profissional nem a nível pessoal. Apesar da vontade de participar em certas coisas da escola, não conseguem e têm de pedir a alguém para ir no seu lugar,

“(...) mas nem sempre as pessoas podem e nós como Associação de Pais não somos representados. É uma pena! (...) Não conseguimos fazer muito mais...” [RAP]

ou

“Eu sei que há aulas de apoio para quem precisa. Mas também tenho o feedback que às vezes não vale a pena ir a essas aulas de apoio. E isto é mau!” [RAP]

e

“(...) este é um cargo que exige uma grande disponibilidade para poder estar quando necessário, para apoiar, para se poder integrar dentro da comunidade. E eu não tenho essa disponibilidade.” [RAP]

Por outro lado, a escola refere que esta é uma questão complicada e terem recebido muitos EE com esta questão.

“(...) Os EE querem sair de casa ao fim de semana e não estarem completamente impedidos por terem de ajudar os filhos. (...) há trabalhos que os alunos não conseguem fazê-los sozinhos. E precisam dos EE. E falo de todo o género de trabalho de casa. Não só resolver uma equação ou fazer uma redação, mas também há aqueles trabalhos em que os alunos precisam se deslocar de casa para resolver os trabalhos de casa.” [DE]

12. Quais as orientações que deveriam existir na colaboração com os pais para colmatar problemas/dificuldades com os TPC?

Os pais afirmam não ter ideia do que poderão fazer.

“Uma coisa eu sei, se eu dissesse não tragam trabalhos de casa, eu acho que os EE agradeceriam.”
[RAP]

Apela-se a algum bom senso por parte dos pais, pois os EE e até a família no seu geral, devem monitorizar o aluno nos seus trabalhos. No entanto,

“(...) não se pode pedir aos EE que recebam os trabalhos da escola e que eles próprios tenham de estar a fazê-los. Os pais também trabalham e isto é uma carga demasiado grande para as famílias...” [DE]

Segundo a escola, há que ter em consideração que são alunos do ensino básico e que,

“(...) se, por exemplo, os professores dividissem determinada tarefa em pequenas tarefas, talvez o aluno conseguisse consolidar melhor a aprendizagem e não houvesse aquela sobrecarga já aqui referida...” [DT4]

ou

“(...). A adoção de uma única plataforma para todos os trabalhos. Acho que isso iria resolver muitas questões. (...) Tem de haver indicações muito específicas, muito precisas e também ter a noção que nem todos os alunos conseguem dominar...” [RP]

É destacado a este respeito o papel do diretor de turma, sendo este considerado fundamental, e que a gestão pedagógica da escola está cada vez mais centrada nele, não só a fazer a ponte entre os colegas e os EE e, de certa forma, a ser um mensageiro, um mediador entre o conselho de turma e os EE.

Considera-se que o diretor de turma deve, em conselho de turma, combinar com os seus pares a melhor estratégia para cada turma, sendo importantíssimo inscrevê-la no plano de trabalho de cada turma e, depois, comunicá-la claramente aos EE, contextualizando-a, pois dar a informação contextualizada e explicada faz toda a diferença.

“(...) os EE depois percebem. E, se perceberem que é o conselho de turma a falar em uníssono e sentirem que a comunicação não se quebra nunca, entre casa e a escola, acho que os EE acabam por acatar. (...) a direção da escola também, mas a direção normalmente só entra em situações (...) quando acaba a capacidade de mediação dos diretores de turma...” [DE]

ou

“É aí também necessário que haja uma comunicação regular, não só regular para as más notícias mas também para enfatizar o bom trabalho que se vai fazendo. (...) pois também é uma forma de chamar cada vez mais os EE para o nosso lado e tê-los mais como parceiros do que, às vezes, como adversários.” [DE]

3.3. Discussão de resultados

Nesta fase da investigação, importa fazer a discussão dos dados anteriormente apresentados, para uma melhor compreensão do paradigma do envolvimento parental no processo de aprendizagem, de acordo com a abordagem teórica subjacente a este estudo. Apresentamos conclusões decorrentes da discussão em função dos resultados como resposta às questões de partida enunciadas:

1. Que congruência(s) existe(m) entre a construção dos papéis de pais e professores e as expectativas mútuas em relação aos trabalhos de casa?

O estudo revela que na generalidade os pais e os professores dos alunos do 7.º ano de escolaridade, da Escola “Laranja”, apresentam atitudes positivas sobre a importância dos TPC que está relacionada com uma maior perceção de responsabilidades da sua parte. Sobressaiu a relevância de determinadas variáveis importantes na análise desta temática, abrindo inclusive caminho para a discussão entre os profissionais de ensino e mesmo para a melhoria de estratégias neste domínio. Para estes atores educativos, a realização dos trabalhos de casa pelos alunos representa uma prática importante, já que desta prática poderão resultar benefícios para o seu sucesso escolar, nomeadamente através da consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de criar mecanismos de orientação para o estudo que se repercutirão ao longo da vida. Ao realizar os trabalhos de casa, o aluno estará a reforçar e consolidar o que aprendeu em contexto escolar. Ainda assim, houve quem considerasse que os TPC têm importância relativa. Na sua perspetiva os TPC promovem as aprendizagens bem como o desenvolvimento de competências dos alunos (autonomia, autoavaliação, autocorreção), desde que não sejam prescritos em excesso.

Constatamos que estes resultados estão em sintonia com vários autores evidenciados na literatura revista, nomeadamente, Corno (2000) que refere que os processos de autorregulação são um fator importante, os alunos ao realizarem esta prática pedagógica com regularidade desenvolvem aptidões para o futuro TPC em curso. Epstein e Van Voorhis (2001) reforçam que o aluno ao realizar os TPC, assimila um conjunto de competências, tais como saber gerir o tempo e dividi-los nas diferentes tarefas, perceber o significado do sentido da responsabilidade e dar valor aos esforços despendidos para alcançar os seus objetivos.

Para além do exposto anteriormente, os professores referem ainda, que em determinadas disciplinas dada a extensão das matérias a lecionar, esta prática de certa forma os auxilia: “(...)

enviando para casa alguns dos trabalhos, os alunos podem por eles próprios, ver as dúvidas que têm.” [DT1]. Esta perspetiva é ilustrada por Marujo, Neto e Preloiro (2005) quando afirmam que os TPC têm o objetivo “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática.” (p.113).

Em contrapartida, há questões que se levantam “(...) *o dia não seria suficiente se os alunos tivessem de dar resposta aos trabalhos de casa, das onze disciplinas (...) para serem levados de fato a sério, terá de existir uma forte articulação em termos de conselho de turma.*” [DE], que poderão dificultar de uma forma mais ou menos evidente os resultados de sucesso na realização dos trabalhos de casa pelos alunos: a quantidade de trabalho que é enviada pelos professores diariamente considerada excessiva e que se traduz em carga adicional, sobretudo no ensino básico dado que são muitas disciplinas; a dimensão dos trabalhos; a qualidade dos trabalhos de casa quando são efetuados nos centros de estudo, por estes não demonstrarem que são realizados de forma individual; o contexto socioeconómico onde a escola está inserida; a ausência de feedback por parte dos professores e, até mesmo, a falta de apoio quer em casa e nalguns casos na escola. Os pais mais críticos relativamente a esta prática pedagógica não consideram importantes os TPC, referem provocar ansiedade e dificuldades aos alunos na devida gestão dos TPC e na vida extraescolar, afetando o tempo necessário e importante para outras atividades “*Nas reuniões há sempre a questão de serem pedidos muitos trabalhos de casa.*” [RP]. Há também autores que defendem uma posição desfavorável quanto aos TPC, considerando-os “algo inútil que retira do estudante tempo para a realização de outras atividades e para o lazer.” (Araújo, 2006; Marzano & Pickering, 2007; cit. por Salgado, 2018, p.19).

Relativamente à construção de papéis a desempenhar no suporte à realização dos TPC dos alunos, os resultados do estudo revelam que os pais dos alunos do 7.º ano de escolaridade do ensino básico não acreditam que faz parte do seu papel estar com o(a) filho(a) quando faz o TPC, decidir quando é que o filho deve fazer o TPC, ler o TPC e explicar o TPC ao/(à) filho(a). Os pais acreditam mais que assegurar que o filho(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa e constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa fazem parte das suas responsabilidades no suporte à realização dos TPC. Estes resultados de certa forma contrariam os resultados do estudo de Deslandes e Rousseau, 2007 que mostram que os pais dos alunos do 7.º ano com bom aproveitamento, comparativamente, acreditam que verificar o TPC e garantir que isso seja feito também faz parte das suas responsabilidades quanto aos TPC.

No discurso por parte do diretor de escola, dos diretores de turma, da representante da associação de pais e da representante dos pais, é destacado que o suporte dado aos alunos para a realização dos TPC, na maioria dos casos, acontece pela via exterior, através de centros de estudo/explicações “(...) *nós muitas vezes não conseguimos ajudar os nossos educandos com os trabalhos de casa, então nós colocamos os nossos educandos nas explicações.*” [RAP]. Tal facto corrobora a crença dos pais em assegurar que o filho/(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa. Essa decisão não desvirtua a responsabilidade dos pais, embora permita perceber que famílias economicamente mais favorecidas podem possibilitar estratégias de suporte que permitam alcançar melhores resultados académicos para os filhos. Estes resultados convergem para os estudos de Deslandes e Rousseau (2007), que revelam que quanto mais positiva a atitude dos pais, mais a sério assumem as suas responsabilidades. Aliás, os pais dos alunos do estudo apoiam a realização dos TPC o que se traduz no seu Bom/Muito Bom aproveitamento escolar, como se constata nos relatórios de avaliação emitidos pelos respetivos conselhos de turma. Foi também destacado, no *focus-group* que estes pais são um público muito exigente e atento aos resultados escolares dos filhos e, como tal, constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa faz parte do seu papel é de facto uma responsabilidade assumida por estes pais “(...) *por regra mostraram-se muito preocupados com o sucesso dos alunos, (...) Pretendem que sejam bons alunos, com os trabalhos de casa feitos e quando os educandos não os fazem, vão diligenciar no sentido de perceber o porquê.*” [DT4].

Já os professores têm expectativas mais elevadas do papel dos pais, objetivamente porque percebem que, para além da importância de assegurar que o/(a) filho/(a) tem um local tranquilo para realizar o TPC e constatar quais foram os progressos na realização dos TPC do/(a) filho/(a), consideram que deve ser igualmente da responsabilidade dos pais assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o TPC que tem de realizar e garantir que o/(a) filho/(a) termina o seu TPC. Estes resultados levam-nos a compreender que deste modo os professores se apercebem que os pais acompanham o percurso escolar do aluno e o trabalho do professor, tal como se verifica no estudo de Deslandes e Rousseau (2007).

No que se refere à responsabilidade dos professores, os resultados permitem concluir que os professores têm uma atitude bastante positiva relativamente à compreensão do seu papel, considerando muito importante: definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado; assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa; dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado; variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos e encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências

de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa. Estas fortes crenças das suas responsabilidades vão ao encontro daquilo que se preconiza nos documentos institucionais para o alcance, não só do sucesso escolar, mas também no desenvolvimento de competências dos alunos. Tal atitude faz corresponder o seu papel ao que se espera no perfil dos alunos à saída do ensino obrigatório. Estes resultados em parte parecem estar de acordo com o estudo de Deslandes e Rousseau (2007), que revela que os professores estão de acordo na generalidade quanto ao valor dos TPC e que a compreensão do papel que têm a desempenhar parece também ser influenciada pela sua experiência passada, formação profissional e expectativas de outras pessoas influentes, como sejam, entre outros, os pais, diretores de escola e colegas.

Quanto às expectativas dos pais verifica-se que têm expectativas ainda mais elevadas do papel dos professores, objetivamente na responsabilidade em definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado; assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa; dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado; variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos e conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa. Desta forma, os pais legitimam a representação que os professores têm acerca do seu papel. Tal corrobora Deslandes e Rousseau (2007), quando referem que os pais mais instruídos, com atitudes positivas e cujos filhos obtêm sucesso, esperam mais do papel dos professores nos trabalhos de casa do que outros pais, levando a crer que podem exercer mais pressão sobre os professores para que ajam com profissionalismo em relação aos trabalhos de casa.

Face a estes resultados, destacamos Deslandes e Rousseau (2007), que defendem que se supõe que os pais devam ser parceiros, as suas opiniões sobre as questões de trabalhos de casa devem ser ouvidas e tidas em conta. Neste sentido, sublinham que a comunicação entre pais e professores deve ser promovida para aumentar a compreensão do papel e expectativas de cada um. Estas autoras apontam para a necessidade de realizar trabalho relativamente às atividades pelas quais os pais devam ser responsáveis considerando que não deve ser esquecida a incongruência relativa existente entre a construção do papel dos pais nos TPC e as expectativas dos professores sobre o seu papel, se os educadores quiserem promover relações mais positivas entre a família e a escola.

Respondendo à primeira questão de partida denota-se que a única congruência existente é que tanto pais como professores esperam muito face ao papel que uns e outros desempenham em relação aos TPC. Contudo, no que se refere às expectativas, os pais revelam-se mais expectantes face àquele que é o papel dos professores.

2. Como é que a família e a escola dão suporte à realização dos trabalhos de casa e quais os impactos na inovação e gestão de processos de cooperação?

No que concerne aos processos de negociação e desenvolvimento das políticas de escola sobre os TPC constata-se a inexistência de uma política explícita relativamente aos TPC *“Isso compete à gestão do conselho de turma (...) mediante a turma que tem e o plano que definiu para a turma, a articular-se e a definir a política de trabalhos de casa.”* [DE]. No entanto, a realização dos TPC é importante e valorizada, nomeadamente quando são cumpridos procedimentos, por parte da escola, através dos conselhos de turma (elaboração de critérios de avaliação, Plano de Trabalho de Turma, mapas de apoio aos alunos, entre outros). Isto traduz-se na aplicação de medidas de apoio que são dadas a determinados alunos em casos específicos, nomeadamente com o reforço através do TPC, de forma a ajudar o aluno a superar as suas dificuldades. Estas medidas encontram-se expressas no Plano de Trabalho de Turma (...) *onde se fala em reforço através do trabalho de casa, como uma medida que de certa forma o ajude a superar dificuldades. (...) não é uma medida dirigida à turma toda. É uma medida para casos específicos, pontuais.* [DE]. Não sendo estas medidas gerais, cabe ao professor da disciplina a responsabilidade de gerir, com conhecimento e bom senso, o conjunto de tarefas que solicita ao aluno para realizar em casa *“(...) O professor explicita e diz qual o trabalho pretendido. Pode ser uma coisa muito simples, como terminar uma ficha iniciada na sala de aula ou ler um texto para preparar para a aula do dia a seguir, por exemplo.”* [RP], tendo o cuidado de adaptar a quantidade de trabalho ao nível de ensino e, por inerência, à sua idade. Os TPC, como forma de consolidar, reforçar e aplicar os conteúdos aprendidos na escola, exigem um trabalho de cooperação entre os pais/encarregados de educação, professores e alunos. A implementação e gestão da realização dos TPC e outros trabalhos, no contexto do confinamento devido à COVID-19 e a relação com os alunos e encarregados de educação, obrigou a um empenhamento invulgar por parte de todos. Este resultado remete-nos para (Morgado, 2004) quando refere que, de facto, as mudanças podem dificultar o envolvimento da família na vida escolar dos filhos, uma vez que, grande parte das famílias hoje viu alterados os seus modelos de funcionamento e as suas condições de vida, originando uma menor quantidade de tempo para os filhos. A adversidade implica capacidade de adaptação e aceitação por ambas as partes, escola/família. Foi conseguido.

Nesse contexto, foi ultrapassada a fase inicial de familiarização e aprendizagem dos novos métodos de ensino, foi simples e muito produtivo o contributo dos encarregados de educação

no acompanhamento prestado em todo o processo ensino/aprendizagem. O envolvimento dos pais no processo ensino/aprendizagem dos alunos foi visível, fazem parte da vida escolar, na sua maioria são bastante participativos, envolvem-se e respondem atempadamente. Fazem um bom acompanhamento e são muito presentes na educação dos seus educandos. Para além disso, envolvem-se nas questões da escola em geral e apresentam sugestões nas reuniões com o diretor “(...) *As pessoas quando se sentem ouvidas ficam satisfeitas e há ali alguma coisa que se vai resolvendo. E isto é muito bom (...)* [DE]. A escola preocupa-se com a relação escola-família, promovendo a informação e participação dos pais na vida escolar, com um conjunto de iniciativas, nomeadamente: a receção aos encarregados de educação “(...) *é feita sempre no início do ano, para conhecerem os diretores de turma. Os diretores de turma falam sobre essas orientações.*” [RP], reuniões “(...) *Por vezes vão vários membros da família do aluno à reunião. Os EE estão muito presentes.*” [DE], atendimento, realização de eventos envolvendo os alunos, familiares e comunidade “(...) *muitas vezes fazem exposições dos trabalhos dos alunos e convidam os encarregados de educação. (...) os encarregados de educação são muito disponíveis, para falar à turma, para se envolverem nas atividades.*” [RP]. Com os meios que a escola oferece é relativamente fácil que os pais acompanhem o percurso escolar dos seus educandos e comuniquem com o diretor de turma/escola. Neste contexto, há a destacar a plataforma “INOVAR Mais Gestão Escolar” adotado para uma eficaz e eficiente gestão e administração da escola, como descrevem os professores e o próprio diretor da escola. A multiplataforma permite flexibilizar, facilitar e dinamizar a gestão pedagógica e administrativa. Disponibiliza uma solução integrada de gestão escolar fiável, diversificada e inovadora, que integra valências nas áreas de alunos, de funcionários (docentes e não docentes), contabilidade, SASE e de património, permitindo uma real otimização dos recursos, com respostas rápidas e simples. Facilita a comunicação com a família e o acompanhamento mais célere das questões relacionadas com a escolaridade dos educandos permitindo que, de forma automática, os professores e os diretores de turma notifiquem os pais sobre as questões relacionadas com a vida escolar dos filhos, nomeadamente faltas relacionadas com a não realização de TPC por parte do aluno “(...) *por norma os colegas colocam no programa ‘falta de TPC’ e o EE tem esse conhecimento. E, também existem as informações adicionais que nós disponibilizamos no programa INOVAR de forma automática. Se não (...) nós como DT fornecemos essa informação via email.*” [DT3]. O Microsoft Teams tornou-se uma experiência totalmente nova, que permitiu reunir toda a comunidade educativa, potenciar a comunicação, partilhar conteúdos, estudar, trabalhar com as ferramentas necessárias para colaborar facilmente e na qual os alunos puderam guardar os TPC, sendo considerado seguro pois só o professor da

disciplina e o aluno têm acesso aos trabalhos “(...) *Até trouxe uma grande vantagem, (...) revelou-se uma ferramenta preciosa e que pode, por hipótese, melhorar os trabalhos de casa e a comunicação entre aluno e professor.*” [DT1]. O diretor de turma é a ponte entre a escola e a família, já que os diretores de turma enviam todas as informações, e são quem tem a função de gerir todas as dificuldades surgidas. É crucial o papel dos diretores de turma na relação com os encarregados de educação. Este é um líder especialmente vocacionado para desenvolver e manter este relacionamento, construindo uma relação produtiva com a família, que considera interveniente fundamental no processo de aprendizagem. A gestão pedagógica da escola está centrada no diretor de turma. Este estabelece não só a ponte entre os professores e os pais, mas também entre o conselho de turma e os pais. As estratégias deliberadas em conselho de turma são inscritas no Plano de Trabalho da Turma e são comunicadas aos pais/famílias. De salientar que os professores, enquanto diretores de turma, têm um papel acrescido no auxílio às famílias com menos competência e com baixo nível de escolaridade, preparando-as de alguma forma para que possam apoiar os seus filhos em casa, para que estas correspondam às solicitações da escola com sucesso (Zenhas, 2004).

Manter o equilíbrio entre o papel atribuído ao encarregado de educação e o papel do professor no processo ensino/aprendizagem, é fundamental e exige prudência e capacidade de comunicação. A importância atribuída à comunicação dos pais com os professores, pode estar relacionada com o desejo dos professores estarem informados, não só sobre as características e necessidades específicas dos alunos como também, esta poderá ser uma importante via para poderem informar os pais sobre o rendimento escolar ou problemas que surjam e assim, facilmente poderem obter a colaboração dos pais na sua resolução (Prego & Mata, 2012).

As dificuldades sentidas no suporte à realização dos TPC dos alunos e na gestão de processos de cooperação referem-se por exemplo à questão do tempo, energia e disponibilidade dos pais e de, por vezes, haver sobrecarga de trabalho que impõe a negociação. Os pais referem que isso não ajuda, nem em termos de trabalho profissional nem a nível pessoal “(...) *infelizmente... muitas vezes é difícil, (...). Às vezes fica para o fim-de-semana, mas muitas vezes também interfere na gestão familiar. É um bocadinho complicado.*” [RP]. A escola, na pessoa do diretor/gestor é perentória naquilo que entende e espera do papel da família no suporte aos TPC (monitorizar, acompanhar, controlar) “*Se faz, se não faz, se entregou a tempo, se não entregou, pedir-lhes contas quando ele não cumpre, etc. E acho que ficaria por aí.*” [DE]. Considera, ainda, ter havido demasiada intromissão dos pais nas aulas síncronas e assíncronas, por exemplo a realização de testes ou outras tarefas escolares por parte pais, pelos seus

educandos, sendo que, nesses casos, os professores sabem perfeitamente que estão a ser enganados e não reconhecem uma mais-valia nesse tipo de apoio “*Às vezes até um apoio excessivo, com EE a tentarem fazer os testes dos filhos. Enfim! É um problema de educação, também. Não sei que valores um EE está a passar ao educando, ... não sei! (...) começamos a ter um problema grave. Porque, se o professor entra em casa, os EE têm todo o direito de entrar na sala de aula. Aí temos de agir com “pinças”, para não os comprometer.*” [DE]. Esta dificuldade sentida é aludida também na literatura, embora sugira fortemente que o envolvimento parental em geral tem efeitos positivos nos resultados educativos das crianças, é importante notar que o envolvimento dos pais pode também não ter consequências ou ter até consequências negativas para algumas crianças. Por exemplo, se o envolvimento parental for inadequado em termos de desenvolvimento - o pai de um adolescente ajuda ativamente a criança a fazer os trabalhos de casa todos os dias - as crianças, pais e professores poderão ter resultados negativos (Hoover-Dempsey & Sandler, (1997).

A nível da associação de pais são apontadas dificuldades, nomeadamente a falta de disponibilidade devido não se conseguir conciliação entre a vida familiar e a profissional, apesar da vontade de participar em certas iniciativas da escola, sendo que por vezes os elementos da associação não conseguem e têm de pedir a alguém para os representar “*(...) mas nem sempre as pessoas podem e nós como Associação de Pais não somos representados. É uma pena! (...) Não conseguimos fazer muito mais...*” [RAP]. Quanto à participação tanto dos pais como dos professores nas iniciativas da escola através da associação de pais é notória a falta de adesão às mesmas. Considera a representante da associação de pais que é difícil haver momentos informais para que os pais conversem entre si sobre os TPC ou de outros assuntos. Refere que os pais muitas vezes consideram que a escola é um meio para educar os seus educandos quando, na sua perspetiva, a base da educação deve ser dada em casa. Ainda no que diz respeito às dificuldades sentidas, importa referir que durante o confinamento os pais sentiram muitas dificuldades em conciliar o seu próprio trabalho, em teletrabalho, e apoiar os filhos nas suas tarefas escolares “*(...) Tenho de gerir o meu trabalho e acompanhá-las e em teletrabalho.*” [RP]. Estes resultados reiteram a recorrente evidência das dificuldades dos pais na conciliação da vida profissional e da vida familiar que repercutem num maior ou menor envolvimento parental. Continuou a haver comunicação entre pais e diretor de turma, mais intensificada, no sentido de ultrapassarem as questões que iam surgindo, bem como as relacionadas com o excesso de TPC “*(...) mandei alguns emails à diretora de turma que por sua vez, contactou com os professores para transmitir o que os encarregados de educação sentiam. (...) No início*

houve uma grande sobrecarga de trabalhos para os alunos.” [RP]. A representante de pais refere que existiu sempre *feedback* por parte do diretor de turma e dos professores. Considera que o esforço da escola, professores, encarregados de educação e alunos, foi grande e que, apesar das dificuldades, nomeadamente a utilização dos meios digitais, correu tudo bem nessa fase. Importa aqui destacar a categoria comunicação com os pais, que diz respeito à comunicação entre a escola e as famílias sobre o progresso das crianças e o programa educativo escolar, estando a chave do envolvimento dos pais na comunicação eficaz (Marques, 1997). A necessidade de troca de informações, escuta ativa, partilha de algum poder de decisão e das responsabilidades educativas, promove processos de cooperação essenciais para uma boa relação entre a escola e as famílias.

Todavia, existe alguma preocupação na promoção da relação entre a escola, a associação de pais e as famílias, nomeadamente na realização de eventos de interesse conjunto. A participação das partes fica, no entanto, aquém do desejado. No entanto, entre a associação de pais e os alunos existe uma relação informal. Os pais atribuem maior importância à sua participação nas reuniões de pais e diretores de turma por ocasião das avaliações de final dos períodos letivos. Embora se considere que os TPC, sem dúvida alguma, são uma mais-valia, muitas vezes os alunos ficam muito sobrecarregados. A disponibilização de aulas de apoio é uma medida suplementar existente nas escolas para os alunos que apresentem maior dificuldade na aprendizagem, não deixando de existir o recurso aos centros de estudo ou explicações por parte dos pais, para os seus educandos. Este recurso poderá representar uma forma de colmatar a falta de tempo dos pais e mesmo a falta de conhecimento sobre determinadas matérias lecionadas no sentido de ajudar os educandos na realização dos trabalhos de casa, para que seja garantido o apoio à realização dos mesmos e ao sucesso escolar, pois primam pelo bom desempenho e aproveitamento escolar dos filhos. Goldstein e Zentall (1999) cit. por Pestana (2013) referem que é manifestamente importante esta relação que os TPC permitem incorporar na educação escolar, pois constituem um elo de ligação entre a escola e a família, sendo uma forma de contributo positivo dos pais neste processo educativo. Por outro lado, da parte da escola é referido que esta é uma questão complicada e têm recebido muitos pais com esta questão “(...) *Os EE querem sair de casa ao fim de semana e não estarem completamente impedidos por terem de ajudar os filhos. (...) há trabalhos que os alunos não conseguem fazê-los sozinhos. E precisam dos EE. E falo de todo o género de trabalho de casa. Não só resolver uma equação ou fazer uma redação, mas também há aqueles trabalhos em que os alunos precisam se deslocar de casa para resolver os trabalhos de casa.*” [DE]. Os professores confrontam-se

muitas vezes com a complexidade dos programas extensos, que torna difícil dar toda a matéria proposta considerando a duração das aulas de cinquenta minutos e, por isso, muitas vezes enviam TPC, considerando contudo que “(...) *O feedback é fundamental. Transmitir aos alunos, onde erraram, onde podem melhorar, onde podem pesquisar, é fundamental. Os alunos vão aprendendo métodos de estudo que serão essenciais, até para aplicar ao longo da vida.*” [DT4]. Também existe interesse e envolvimento da parte de outros pais no acompanhamento e na operacionalização dos trabalhos de casa, sejam individuais ou de grupo, tentando perceber quais as necessidades e apoiar para que se concretizem, tanto quanto possível. Há interação, inclusive com a escola, com o diretor de turma ou com os professores. Por vezes, a operacionalização dos TPC pode implicar algumas dificuldades na organização familiar. A colaboração é recíproca, construtiva e positiva.

Salienta-se que apesar de inúmeras dificuldades sentidas pela escola, professores, alunos e famílias a capacidade de adaptação e resiliência foram cruciais no contexto da pandemia por COVID-19. A escola adequou-se não só do ponto de vista de uma resposta célere para prosseguir com as aprendizagens e apoios a casos específicos, sem deixar para trás as práticas que são apontadas como favorecedoras do sucesso dos alunos, nomeadamente os TPC. Os pais, por sua vez, ajustaram-se no seu papel e, com mais ou menos dificuldades, conseguiram articular e conciliar a vida profissional com o acompanhamento das tarefas escolares dos seus filhos, em alguns casos havendo uma “intromissão” na sala de aula que nunca antes foi vivenciada. Nesses casos houve evidência do envolvimento parental “se constituir um ajuste fraco em relação às expectativas da escola em matéria de envolvimento (por exemplo, o pai espera poder sentar-se na sala de aula todos os dias), as crianças, pais e professores poderão ter resultados negativos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Importa registar as ilações retiradas pelo *focus-group* relativamente às expectativas e desafios face à orientação e gestão dos TPC, que apontam:

- para a adoção de uma plataforma única, que facilite a interação entre a escola, os alunos e a família;
- para a definição de orientações específicas, precisas e que tenham em conta as diferenças entre alunos, uma vez que uns apresentam mais facilidades do que outros;
- para uma melhor compreensão e flexibilidade no sentido de dosear os TPC, de forma a não se tornarem numa sobrecarga para os alunos e familiares;
- para o estabelecimento de uma comunicação clara, regular, eficaz e acessível para todos.

Respondendo à segunda questão de partida, o suporte à realização dos TPC é conferido pela importância e valorização atribuída aos TPC pelas famílias e pela escola; pela adoção por parte da escola de procedimentos e mecanismos para a consecução dos TPC (canais de comunicação, plataforma digital, recursos digitais, controle e apoio aos alunos e informação célere às famílias) nem sempre consistentes, mas com impactos positivos na inovação e gestão dos processos de cooperação, evidenciados em determinadas circunstâncias, através de atitudes e mudanças importantes na forma de comunicar e de ensinar (recurso ao ensino a distância) com necessidade de uma grande capacidade de articulação entre professores e pais e efetivo envolvimento parental; a gestão pedagógica é centrada no professor diretor de turma (mediador), o seu papel é valorizado e legitimado pela direção da escola e articulado com o conselho de turma para a definição de estratégias ajustadas a cada turma/aluno; disponibilização de apoios educativos na escola e extraescolar (centros de estudo e explicações); os pais asseguram local tranquilo para o estudo e realização dos TPC; o envolvimento dos pais é efetivo (são atentos aos progressos dos filhos, respondem atempadamente às solicitações da escola; a escola promove iniciativas de envolvimento e participação (preparação cuidadosa de reuniões com os pais).

Conclusão e Investigação Futura

Neste último item apresentamos as conclusões, sintetizando aspetos essenciais preconizados pelo estudo, a forma como este foi operacionalizado e o que se concluiu, apontando algumas implicações que consideramos de carácter inovador. Também são referidas potencialidades e limitações bem como sugestões de investigações futuras.

As implicações inerentes à relação escola-família reclamam aspetos inovadores assentes na gestão de processos de cooperação, nos quais se centrou este *corpus* de trabalho. Estas centraram-se, em grande medida, nas motivações e capacidade dos pais para apoiar a aprendizagem realizada em casa e promover o desenvolvimento de um projeto pessoal conducente ao sucesso escolar, procurando incentivar gradualmente a autonomia.

Sabemos que o envolvimento parental é uma construção social, os pais se envolvem na medida em que acreditam que têm um papel a desempenhar, que deve ser validado pela escola e que o seu envolvimento fará diferença não só no sucesso escolar, mas também na relação que estabelecem com os filhos e com a escola, e ainda que percecionam os apelos dos seus filhos e respetivos professores (modelo de Hoover-Dempsey e Sandler 1995). A validação e

legitimação para o envolvimento dos pais pode ser conseguida através de medidas implementadas pelas escolas, nomeadamente as práticas escolares devem ser informadas e melhoradas pela compreensão mútua das atividades e contributos que caracterizam o envolvimento dos pais nos trabalhos de casa, promovendo a profícua relação escola-família. Visto que os professores medeiam esta relação, tendo um maior contacto com os alunos e com as realidades das famílias devem ser estes a fomentar a participação de forma mais ativa por parte dos pais (Prego & Mata, 2012). Cabe ao diretor de turma, em conselho de turma, combinar com os seus pares a melhor estratégia para cada turma, sendo importantíssimo inscrevê-la no plano de trabalho de cada turma e, posteriormente, comunicá-la claramente aos pais, contextualizando-a, opinião corroborada no grupo de discussão focalizada “*dar a informação contextualizada e explicada faz toda a diferença*” [DE].

É ainda, importante a motivação para as reuniões de pais, pois são momentos importantes para conhecer melhor a turma dos filhos, nomeadamente as dificuldades e progressos. Nas reuniões de pais, os pais podem conhecer melhor o projeto educativo de escola, o projeto, o regulamento interno da escola (que são publicados na página da escola) e, especificamente, o plano de trabalho de turma, bem como conhecerem-se e criarem laços.

Cabe também aos pais, através da máxima expressão da sua cooperação, acompanhar e fomentar o seu envolvimento nesta relação.

As implicações atrás mencionadas ressaltaram nos dados apresentados e que foram amplamente discutidos no capítulo anterior.

Quanto às expectativas e desafios face à orientação e gestão dos TPC, apurou-se que os pais/família referem esperar, sem dúvida, um maior acompanhamento. Apelam à necessidade de maior compreensão e de uma maior flexibilidade, sobretudo com os mais novos. Essa flexibilidade é no sentido de os professores não pedirem trabalhos de um dia para o outro, dado que se torna muito difícil, pois os alunos têm muitas disciplinas. Os pais consideram que é importante haver disponibilidade do diretor de turma, que informa os outros membros do conselho de turma.

Por parte da escola deve haver algum cuidado no envolvimento dos pais, que os pais deverão ser responsabilizados sim, mas apenas ao nível da monitorização. Os professores referem que é necessário enviar o trabalho para ser realizado em casa, mas fazer depois uma correção do TPC com os alunos em contexto de sala de aula. Outro fator a ter em conta pelos professores que enviam os TPC (de forma a não ultrapassar o tempo correspondente a uma aula) é a

“dimensão”. Tanto pais como professores partilham da mesma opinião, que se evite o excesso de TPC. Considera o diretor de escola que o diretor de turma deve, em conselho de turma, combinar com os seus pares a melhor estratégia para cada turma, sendo importantíssimo inscrevê-la no plano de trabalho de cada turma e, depois, comunicá-la claramente aos pais, contextualizando-a, pois dar a informação contextualizada e explicada faz toda a diferença.

As estratégias de envolvimento parental nas aprendizagens através dos TPC são referidas pelos estudiosos (Epstein & Connors, 1994, cit. por Zenhas, 2004) como sendo indispensáveis para o desenvolvimento dos filhos, ao nível das competências e em termos motivacionais. Através destas, são disponibilizadas informações essenciais aos pais para que possam ter sucesso nas suas tarefas de envolvimento na vida escolar dos filhos, em contexto de casa. Estas indicações passam pela forma como poderão monitorizar, apoiar e interagir com os seus filhos, no trabalho escolar. Importa ainda, referir que o *“conselho de turma deve falar em uníssono e sentirem que a comunicação não se quebra nunca, entre casa e a escola. É também necessário que haja uma comunicação regular, não só regular para as más notícias, mas também para enfatizar o bom trabalho que se vai fazendo, pois também é uma forma de chamar cada vez mais os pais para o nosso lado e tê-los mais como parceiros do que, às vezes, como adversários.”* [DE].

Potencialidades e Limitações do estudo

Neste item, pretendemos salientar o que, em nosso entender, são as potencialidades e as limitações subjacentes a este estudo.

A linha de investigação inserida na temática relativa à realização dos TPC triangulando com as relações entre escola-família, impactos na inovação e gestão dos processos de cooperação, exigiu o recurso a diversos conteúdos teóricos e à aplicação de uma metodologia mista, o que consideramos uma potencialidade que garante um vasto leque de informação e obtenção de dados. Inicialmente planificado para uma implementação na escola, onde investigadora e participantes se encontrariam no contexto natural, e que eventualmente permitiria observar outros aspetos e contactar outra visão da realidade, fomos relegados para uma nova operacionalização no que à estratégia de recolha de dados diz respeito. Pese embora não considerarmos que tenham havido enviesamentos e impeditivos na solução encontrada, consideramos que o facto de vivenciarmos o contexto pandémico pôde, em si, constituir-se como uma limitação ao estudo. Dizemo-lo não só pela inexistência do presencial, mas porque

as dinâmicas do *online* condicionaram, porventura, a temática do nosso estudo. Outra limitação que consideramos ter existido deveu-se ao parco número de professores que constituem a amostra, quando comparado com os pais. Tendo em conta fatores organizativos da própria escola, os professores respondentes lecionam as mesmas disciplinas nas quatro turmas que participaram no presente estudo o que reduz o número de respostas expectável.

Ainda que sejam aqueles que fazem parte da relação direta entre família-aluno-escola, seria interessante a participação de todos quantos constituem os conselhos das quatro turmas envolvidas. Também os respondentes pais não correspondem ao número de pais das quatro turmas envolvidas, dado que nem todos responderam em tempo útil.

Por estarmos perante um estudo de caso, os resultados não podem ser generalizados.

Contributos e linhas de investigação futuras

Decorrente da temática do envolvimento parental consideramos que esta investigação poderá dar um contributo importante e válido para trabalhar outros aspetos que ajudem os pais e os professores a construir o seu papel, no que se refere ao suporte à realização dos trabalhos de casa dos alunos, ajudar as escolas a criar um clima convidativo ao envolvimento, promover a participação e o importante contributo dos pais, contribuir para a inovação nas práticas de realização de TPC e nas dinâmicas de envolvimento parental, refletir e discutir políticas e práticas de escola com enfoque nas interações das escolas com as famílias e aumentar conhecimento no âmbito da investigação na área da Educação.

Assim, tendo presente a incongruência relativa entre a construção do papel dos pais e dos professores nos TPC e as expectativas mútuas será interessante perceber melhor o papel que ambos desempenham. Dadas as limitações apresentadas, seria interessante perceber também que aspetos devem constituir-se como inovação nas práticas de realização de trabalhos de casa, por parte de professores, alunos e pais. Outro tópico que poderia ser alvo de investigação centra-se nas dinâmicas e implicações no quotidiano, sobretudo com enfoque no suporte aos trabalhos de casa, que o *online* nos trouxe. Importante seria a implementação deste estudo noutros anos de escolaridade (básico e secundário) e, por outro lado, perceber se existem diferenças entre as relações escola-família em alunos do ensino público e ensino privado e em alunos com dificuldades de aprendizagem. Outro aspeto a considerar e que poderia trazer implicações para a definição de políticas e práticas escolares relativamente a este tema passaria por se equacionar o contributo de mediadores familiares nas escolas, podendo estes ter um papel importante no

apoio aos diretores de turma, às associações de pais e às famílias, ajudando a desenvolver uma cultura de respeito e parceria entre pais, alunos e professores e restantes membros da comunidade educativa. Ainda, relativamente ao tema estudado, outras investigações podem procurar estudar mais a forma como os professores constroem o seu papel e como o gestor escolar promove a construção do papel dos pais e dos professores.

Os resultados do nosso estudo devem incentivar reflexão e discussão sobre a relação escola-família no suporte à realização dos trabalhos de casa, encorajar a verbalização e a partilha das expectativas dos professores e promover o envolvimento dos pais para o sucesso escolar.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Augusto, P. (2012). *Percepção do Envolvimento Parental nos Trabalhos de Casa em Pais e Alunos do 4º e 5º Ano de Escolaridade*. [Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, Lisboa: ISPA- Instituto Universitário]. Repositório Institucional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/2285>
- Azevedo, V., Carvalho, M., Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., Maia, A. (2017). *Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios*. (pp. 159 – 168). <https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Bardin, L. (1979) tradução portuguesa de L. Antero e A. Pinheiro. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, (pp. 70).
- Baker, D. P., and Stevenson, D. L. (1986) *Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school*. *Sociology of Education* 59, (pp. 156-166).
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Editora Gradica.
- Biddle, B. J. (1986) *Recent developments in role theory*. *Annual Review of Sociology* 12, (pp. 67-92).
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, (pp. 205).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Candeias, M. I. T. (2007). *Passo a passo, no interior do projecto. Um estudo sobre a inteligência da escola*. [Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Cândido Varela de Freitas].
- Coleman, J. (1988) *Social capital in the creation of human capital*. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Coutinho, C. (2005). *Aspetos Metodológicos da Investigação em tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005:*

- teorias e práticas*. Actas do colóquio da AFIRSE, Lisboa 2006 (pp. 1-12). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os Professores e as famílias - colaboração possível* (2ª ed.). Lisboa: Horizonte.
- Davies, D. (Ed.). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dempsey, K. V. (2005). *Parental involvement: Model revision through scale development*. The elementary school Journal, 106 (2), (pp. 85-104).
- Deslandes, R. & Rousseau, N. (2007). *Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework*. In International Journal about Parents in Education, Vol.1, Nº. 0, (pp. 108 – 116).
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora, (pp. 33).
- Ducle, G. (2006). *Orientar o meu filho na sua vida escolar, crescer & Viver*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Epstein, J., & Connors, L. (1994). *A colaboração escola e família no 3.º ciclo e no ensino secundário*. Revista ESES, 5 (Janeiro), (pp. 17-22).
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). *More than minutes: Teachers' roles in designing homework*. Educational Psychology, 36(3):182–193. 37.
- Ferreira, S.L.G. (2011). *Envolvimento parental e práticas dos educadores na rede privada*. [Dissertação de mestrado]. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro, 25.
- Grolnick, W. S., and Slowiaczek, M. L. (1994). *Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model*. Child Development 64, (pp. 237-252).
- Henriques, M. (2006). *Os Trabalhos de Casa na Escola do 1º Ciclo da Luz: Estudo de Caso*. Interações, nº 2, (pp. 220-243).
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. and Burrow, R. (1995). *Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices*. The Elementary School Journal, 95, (pp. 436-450).
- Hoover- Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). *Parental involvement in children's education: why does it make a difference?* Teachers College Record, 97, (pp. 310-331).
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). *Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?* Review of Educational Research. 67 (1), (pp. 3-42).
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones,

- K. P. (2001). *Parental involvement in homework*. Educational Psychologist, 36 (3), (pp. 195-209).
- Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. e Perloiro, M. F. (2005). *A família e o sucesso escolar*. (4ª ed.). Lisboa: Edições Científica Editorial Presença, (pp.113).
- Mata, L. e Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) – Brochura, (pp.13-18).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). *The Case Study as research strategy in education*. EduSer: Revista de Educação. NISSN 1645-4774. 2.2, (pp. 49-65).
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, (pp.14-33).
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editora Presença.
- Pedro, I. (1999). *As famílias na comunidade educativa*. Análise psicológica, 1, (pp. 111-115).
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. [Dissertação de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Pereira, J.S.F.D. (2014). *Relação entre a Perceção do Envolvimento Parental e a Regulação para a Aprendizagem em Alunos do 5º e 6º Anos de Escolaridade*. [Dissertação de mestrado, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, pp.5]. Repositório Institucional do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/3071>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, (pp. 21-90).
- Pestana, C. (2013). *O papel dos TPC no processo ensino aprendizagem: análise da motivação das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino diferenciado*. [Dissertação de Mestrado, ISPA]. Repositório Institucional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/2560>
- Picanço, A. (2012). *À relação entre escola e família – as suas implicações no processo ensino*

- aprendizagem*. [Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, 9].
Repositório Institucional da Escola Superior de Educação João de Deus.
<http://hdl.handle.net/10400.26/2264>
- Prego, J.; e Mata, L. (2012). *Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos*. Actas do 12º Colóquio de psicologia e Educação, (pp. 421-1432).
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Coleção Trajectos, Lisboa: Gradiva.
- Rebelo J. A. e Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Salgado, I. (2018). “*Os TPC como uma forma de ligação com a família*”. [Dissertação de Mestrado, Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, pp.19]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/24049>
- Silva, P. (1994). *Escola-família: Uma relação armadilhada?* Revista ESES (5), (pp. 23-30).
- Silva, P. (2002). *Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação*. In J. Á. d. Lima (Ed.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, R. M. F. M. (2004). *TPC'S Quês e Porquês. Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. [Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Braga]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/3184>
- Silva, P. (2010). *Análise sociológica da relação escola família*. Sociologia: Revista do departamento da Sociologia da FLUP, vol. xx, 2010, (pp. 443-464).
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (pp.18).
- Villas-Boas, M.A. (1994). *A relação escola - família inserida na problemática das reformas curriculares*. Revista ESES, 5 janeiro, (pp.12).
- Walker, J. M. T., Wilkins, S. A., Dallaire, J. R., Sandler, J. R. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). *Parental involvement: Model revision through scale development*. The elementary school Journal, 106 (2), (pp. 85-104).
- Xu, J. & Corno, L. (1998). *Case studies of families doing third-grade homework*. Teachers College Record 100 (2), (pp. 402-436).
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

Apêndice 1 – “Questionário aos Pais” (pp.91-95)

Apêndice 2 – “Questionário aos Professores” (pp.96-100)

Apêndice 3 – Caracterização respondentes – Pais (pp.101-104)

Apêndice 4 – Caracterização respondentes – Professores (pp.105-107)

Apêndice 5 – Resultados - Análise Estatística (pp.108 -123)

Apêndice 6 – Resultados - Análise Descritiva (pp.124-126)

Apêndice 7 – Guião de Entrevista (pp.127-128)

Apêndice 8 – Recorte da Transcrição da Entrevista *focus-group* (pp.129-134)

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

O presente questionário pretende conhecer a opinião de um grupo de **pais e mães ou outro/tutor** portugueses/(as) sobre **a sua responsabilidade em relação aos trabalhos de casa dos filhos**.

Enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas realizada no Instituto Politécnico de Setúbal.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos salientando que as respostas dos/(as) inquiridos/(as) representam apenas a sua opinião e livremente expressa.

Solicitamos a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário.

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Todas as respostas são confidenciais e por favor, não deixe questões por responder.

Tenha em conta a sua experiência no presente ano letivo reportando-se ao tempo de aulas presenciais e apenas com o/(a) seu/(sua) filho/(a) que está no 7º ano de escolaridade.

Sabemos que a seguinte informação pode ser de natureza delicada, no entanto, ela é fundamental para podermos caracterizar os/(as) participantes do nosso estudo.

I. Dados sociodemográficos e profissionais

1. Idade: (versão online por categorias)

1.1. Pai: Idade _____

1.2. Mãe: Idade _____

2. Habilitações Literárias: (versão online por categorias)

2.1. Pai: _____

2.2. Mãe: _____

3. Atividade/ Situação profissional: (por categorias de escolha múltipla)

Pai: _____

Mãe _____

4. Estado Civil: _____ (versão online por categorias)

5. Nacionalidade: _____

6. Quantos filhos tem? _____

7. O filho de que falamos é (**assinale com X no quadrado a responder**):

Filho único primeiro filho segundo filho terceiro filho ou posterior

8. O filho de que falamos é do sexo: Masculino Feminino

9. Idade deste filho: _____ (versão online por categorias)

10. Encarregado de educação do seu filho: Pai Mãe

11. Algum dos pais é membro da Associação de Pais?

Sim Não

12. O seu filho já repetiu algum ano? (Se sim, o nº de vezes e em que anos de escolaridade):

Sim Não

13. Aproveitamento Escolar do seu filho: Notas de 2º Período

Disciplinas	Notas
Língua Portuguesa	
Matemática	
Ciências da Natureza	
História	
Inglês	
Geografia	

14. Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam? Porquê?

Sim Não



PREENCHA POR FAVOR:

Pai Mãe Outro/Tutor

QUESTIONÁRIO^{A1}

A perceção dos pais sobre as suas responsabilidades quanto aos trabalhos de casa

1. As pessoas têm diferentes entendimentos sobre o que são as suas responsabilidades. Pense em si enquanto pai ou mãe, no ano de escolaridade em que se encontra o seu/(sua) filho/(a), no presente ano letivo e diga-nos, em que medida discorda ou concorda com as seguintes afirmações, **assinalando com um circulo** a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.

Acho que é da minha responsabilidade:		Discordo completamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo completamente
		1	2	3	4	5
1	Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o trabalho de casa.	1	2	3	4	5
2	Decidir quando é que o/(a) filho/(a) deve fazer o trabalho de casa.	1	2	3	4	5
3	Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho/(a).	1	2	3	4	5
4	Ajudar o/(a) filho/(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do trabalho de casa.	1	2	3	4	5
5	Ler o trabalho de casa com o/(a) filho/(a).	1	2	3	4	5
6	Garantir que o/(a) filho/(a) termina o seu trabalho de casa.	1	2	3	4	5
7	Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a).	1	2	3	4	5
8	Assegurar que o/(a) filho/(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa.	1	2	3	4	5
9	Constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa do/(a) filho/(a).	1	2	3	4	5
10	Assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o trabalho de casa que tem de realizar.	1	2	3	4	5

Obrigada pela sua colaboração.



PREENCHA POR FAVOR:

Pai Mãe Outro/Tutor

QUESTIONÁRIO^{A2}

A percepção dos pais sobre a responsabilidade dos professores quanto aos trabalhos de casa

2. As pessoas têm diferentes entendimentos sobre o que são as responsabilidades dos professores relativamente aos trabalhos de casa. Pense nos professores do seu/(sua) filho/(a), no presente ano letivo e diga-nos, em que medida discorda ou concorda com as seguintes afirmações, **assinalando com um círculo** a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.

Acho que é da responsabilidade dos professores:		Discordo completa mente	Discordo	Nem discord o Nem concor do	Concordo	Concordo completa mente
		1	2	3	4	5
1	Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado.	1	2	3	4	5
2	Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa.	1	2	3	4	5
3	Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado.	1	2	3	4	5
4	Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos.	1	2	3	4	5
5	Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa.	1	2	3	4	5
6	Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de trabalho de casa.	1	2	3	4	5
7	Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os trabalhos de casa.	1	2	3	4	5
8	Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.	1	2	3	4	5

Obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O presente questionário pretende recolher as opiniões de docentes, sobre **a responsabilidade dos pais e mães em relação aos trabalhos de casa dos filhos**.

Enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas realizada no Instituto Politécnico de Setúbal.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, salientando que as respostas dos/as inquiridos/as representam apenas a sua opinião individual e livremente expressa.

Solicitamos a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário.

O presente questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Todas as respostas são confidenciais e por favor, não deixe questões por responder.

Tenha em conta a sua experiência no presente ano letivo reportando-se ao tempo de aulas presenciais e apenas com os/(as) seus/suas alunos/(as) do 7º ano escolaridade.

Sabemos que a seguinte informação pode ser de natureza delicada, no entanto, ela é fundamental para podermos caracterizar os/(as) participantes do nosso estudo.

II. Dados sociodemográficos e profissionais (Assinale com um X a sua situação)

1. Idade: Até 25anos De 26 a 35 anos De 36 a 50 anos Mais de 50 anos

2. Género: Masculino Feminino Outro

3. Nacionalidade:

Portuguesa Outra _____

4. Habilitações académicas

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento Outra

5. Níveis de ensino que leciona no presente ano letivo:

2.º Ciclo 3.º Ciclo Secundário

6. Departamento Curricular

Línguas Ciências Sociais Matemática e C. Experimentais Expressões

7. Grupo disciplinar: _____

8. Disciplina que leciona no 7ºano: _____

9. Categoria Profissional

Quadro de Agrupamento/Escola Quadro de Zona Pedagógica Contratado

10. Anos de serviço

Até 4 anos De 5 a 10 anos De 11 a 20 anos Mais de 20 anos

11. Anos de serviço no Agrupamento/Escola

Até 4 anos De 5 a 10 anos De 11 a 20 anos Mais de 20 anos

12. Membro de órgãos de gestão e de supervisão pedagógica (Indique as situações)

Subdiretor/Adjunto Conselho Geral Conselho Pedagógico Coord.
Departamento

Coord. Projetos Coordenador D. Turma Diretor de Turma

13. Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam? Porquê?

Sim Não

14. Com que frequência costuma solicitar Trabalhos de Casa aos/(às) seus/(suas) alunos/(as)?



PREENCHA POR

FAVOR:

Professor Professora

QUESTIONÁRIO^{B1}

A perceção dos professores sobre a responsabilidade dos pais quanto aos trabalhos de casa

1. As pessoas têm diferentes entendimentos sobre o que são as responsabilidades dos pais relativamente aos trabalhos de casa. Pense nos pais dos/(as) seus/(suas) alunos/(as) do 7º ano de escolaridade, no presente ano letivo e diga-nos, em que medida discorda ou concorda com as seguintes afirmações, **assinalando com um círculo** a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.

Acho que é da responsabilidade dos pais:		Discordo completamente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo completamente
		1	2	3	4	5
1	Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o trabalho de casa.	1	2	3	4	5
2	Decidir quando é que o/(a) filho/(a) deve fazer o trabalho de casa.	1	2	3	4	5
3	Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho/(a).	1	2	3	4	5
4	Ajudar o/(a) filho/(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do trabalho de casa.	1	2	3	4	5
5	Ler o trabalho de casa com o/(a) filho/(a).	1	2	3	4	5
6	Garantir que o/(a) filho/(a) termina o seu trabalho de casa.	1	2	3	4	5
7	Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a).	1	2	3	4	5
8	Assegurar que o/(a) filho/(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa.	1	2	3	4	5
9	Constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa do/(a) filho/(a).	1	2	3	4	5
10	Assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o trabalho de casa que tem de realizar.	1	2	4	5	5

Obrigado pela sua colaboração.



PREENCHA POR FAVOR:

Professor Professora

QUESTIONÁRIO^{B2}

A perceção dos professores sobre as suas responsabilidades quanto aos trabalhos de casa

2. As pessoas têm diferentes entendimentos sobre o que são as suas responsabilidades. Pense em si enquanto professor/(a), dos/(as) seus /(suas) alunos/(as) do 7º ano de escolaridade, no presente ano letivo e diga-nos, em que medida discorda ou concorda com as seguintes afirmações, assinalando com um círculo a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.

Acho que é da minha responsabilidade:		Discordo completamente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo completamente
		1	2	3	4	5
1	Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado.	1	2	3	4	5
2	Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa.	1	2	3	4	5
3	Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado.	1	2	3	4	5
4	Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos.	1	2	3	4	5
5	Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa.	1	2	3	4	5
6	Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de trabalho de casa.	1	2	3	4	5
7	Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os trabalhos de casa.	1	2	3	4	5
8	Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.	1	2	3	4	5

Obrigada pela sua colaboração.

Caracterização do respondente - Pais

1. A pessoa que responde a este questionário					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	7	16.7	16.7	16.7
	Mãe	35	83.3	83.3	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

2. Idade do respondente					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Entre 26 e 35 anos	1	2.4	2.4	2.4
	Entre 36 e 50 anos	37	88.1	88.1	90.5
	Mais de 50 anos	4	9.5	9.5	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

3. Habilitações Literárias do respondente					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2º Ciclo Ensino Básico (5º e 6º ano)	1	2.4	2.4	2.4
	3º Ciclo Ensino Básico (7º - 9º ano)	4	9.5	9.5	11.9
	Ensino Secundário (10º - 12º ano)	9	21.4	21.4	33.3
	Ensino Técnico-Profissional	1	2.4	2.4	35.7
	Ensino Médio/Bacharelato	3	7.1	7.1	42.9
	Licenciatura	16	38.1	38.1	81.0
	Pós-graduação	5	11.9	11.9	92.9
	Mestrado	3	7.1	7.1	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

4. Situação profissional do respondente					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Trabalha por conta de outrém	33	78.6	78.6	78.6
	Trabalha por conta própria (isolado)	5	11.9	11.9	90.5
	Trabalha pro conta própria (patrão/empregador)	3	7.1	7.1	97.6
	Desempregado(a)	1	2.4	2.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Fonte: Elaboração própria

5. Estado civil do respondente					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Solteiro(a)	1	2.4	2.4	2.4
	Casado(a)/União de facto	37	88.1	88.1	90.5
	Divorciado(a)/Separado(a)	4	9.5	9.5	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

6. Tipo de núcleo familiar					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Parental	36	85.7	85.7	85.7
	Monoparental	3	7.1	7.1	92.9
	Recomposto e/ou Recostituído	3	7.1	7.1	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

7. Nacionalidade do respondente					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Portuguesa	39	92.9	92.9	92.9
	Outra	3	7.1	7.1	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

8. Encarregado de Educação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	8	19.0	19.0	19.0
	Mãe	34	81.0	81.0	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

9. É membro da Associação de Pais?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	39	92.9	92.9	92.9
	Sim	3	7.1	7.1	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

10. Caracterização do filho

Statistics		
Número de filhos		
N	Valid	42
	Missing	0
Mean		1.86
Median		2.00
Minimum		1
Maximum		3

Fonte: Elaboração própria

11. Número de filhos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	23.8	23.8	23.8
	2	28	66.7	66.7	90.5
	3	4	9.5	9.5	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

12. O filho de que falamos é					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Filho único	10	23.8	23.8	23.8
	Primeiro filho	19	45.2	45.2	69.0
	Segundo filho	13	31.0	31.0	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

13. O filho de que falamos é do sexo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	21	50.0	50.0	50.0
	Feminino	21	50.0	50.0	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Idade deste filho		
N	Valid	42
	Missing	0
Mean		12.67
Median		13.00
Minimum		12
Maximum		14

14. Idade deste filho					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	15	35.7	35.7	35.7
	13	26	61.9	61.9	97.6
	14	1	2.4	2.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

15. O seu filho já repetiu algum ano?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	41	97.6	97.6	97.6
	Sim	1	2.4	2.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Fonte: Elaboração própria

16. Aproveitamento

		Statistics							
		Nota da disciplina de Português	Nota da disciplina de Matemática	Nota da disciplina de Inglês	Nota da disciplina de Francês	Nota da disciplina de História	Nota da disciplina de Geografia	Nota da disciplina de Ciências Naturais	Nota da disciplina de Física-Química
N	Valid	42	42	42	42	42	42	42	42
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3.79	3.57	4.29	4.33	4.55	3.90	3.86	4.05
Median		4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00
Mode		4	3	5	4	5	4	4	4
Std. Deviation		.565	.801	.774	.570	.550	.692	.647	.661
Minimum		3	2	3	3	3	2	2	3
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5
Percentiles	25	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.75	3.75	4.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.25

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Fonte: Elaboração própria

Caracterização do respondente – Professores

1. Idade		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Entre 36 e 50 anos	8	66.7	66.7	66.7
	Mais de 50 anos	4	33.3	33.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

2. Género		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	4	33.3	33.3	33.3
	Feminino	8	66.7	66.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

3. Nacionalidade		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Portuguesa	12	100.0	100.0	100.0

4. Habilitações Académicas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	9	75.0	75.0	75.0
	Mestrado	2	16.7	16.7	91.7
	Doutoramento	1	8.3	8.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

5. Categoria Profissional		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quadro de Agrupamento/Escola	3	25.0	25.0	25.0
	Quadro de Zona Pedagógica	3	25.0	25.0	50.0
	Contratado	6	50.0	50.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

6. Níveis de ensino que leciona no presente ano letivo (Básico)		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3º Ciclo	11	91.7	100.0	100.0
Missing	System	1	8.3		
Total		12	100.0		

Fonte: Elaboração própria

7. Níveis de ensino que leciona no presente ano letivo (Secundário)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Secundário	6	50.0	100.0	100.0
Missing	System	6	50.0		
Total		12	100.0		

8. Nível de ensino básico e secundário					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Se ensina em apenas um ciclo	7	58.3	58.3	58.3
	Se ensina em ambos os ciclos	5	41.7	41.7	100.0
Total		12	100.0	100.0	

9. Departamento Curricular					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Línguas	6	50.0	50.0	50.0
	Ciências Sociais e Humanas	4	33.3	33.3	83.3
	Matemática e Ciências Experimentais	2	16.7	16.7	100.0
Total		12	100.0	100.0	

10. Grupo disciplinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Português	2	16.7	16.7	16.7
	Francês	2	16.7	16.7	33.3
	Inglês	2	16.7	16.7	50.0
	História	2	16.7	16.7	66.7
	Geografia	2	16.7	16.7	83.3
	Matemática	1	8.3	8.3	91.7
	Física-Química	1	8.3	8.3	100.0
Total		12	100.0	100.0	

11. Disciplina/(s) que leciona no 7.º ano					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Físico-Química	1	8.3	8.3	8.3
	Francês	2	16.7	16.7	25.0
	Geografia	2	16.7	16.7	41.7
	História	2	16.7	16.7	58.3
	Inglês	2	16.7	16.7	75.0
	Matemática	1	8.3	8.3	83.3
	Português	2	16.7	16.7	100.0
Total		12	100.0	100.0	

12. Leciona Cidadania e Desenvolvimento					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	9	75.0	75.0	75.0
	Sim	3	25.0	25.0	100.0
Total		12	100.0	100.0	

13. Anos de serviço					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Até 4 anos	1	8.3	8.3	8.3
	Entre 5 e 10 anos	2	16.7	16.7	25.0
	Entre 11 e 20 anos	4	33.3	33.3	58.3
	Mais de 20 anos	5	41.7	41.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

14. Anos de serviço no Agrupamento/Escola					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Até 4 anos	7	58.3	58.3	58.3
	Entre 5 e 10 anos	2	16.7	16.7	75.0
	Entre 11 e 20 anos	1	8.3	8.3	83.3
	Mais de 20 anos	2	16.7	16.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

15. Membro de órgãos de gestão e de supervisão pedagógica					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Coordenação de Projetos	1	8.3	8.3	8.3
	Coordenação de Diretores de Turma	1	8.3	8.3	16.7
	Diretor(a) de Turma	7	58.3	58.3	75.0
	Não se aplica	3	25.0	25.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Fonte: Elaboração própria

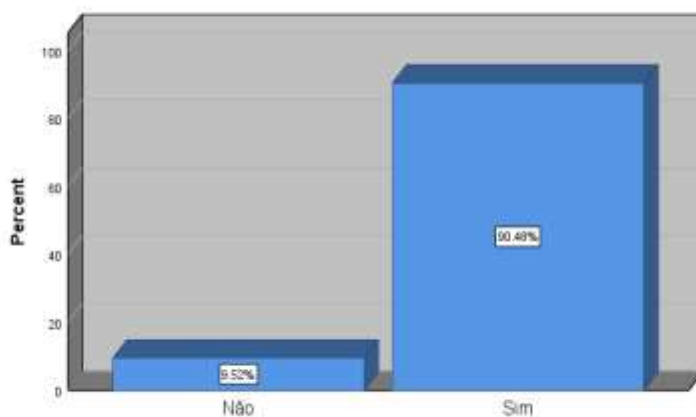
Resultados – Análise Estatística

Percepções dos Pais e dos Professores sobre a importância dos TPC

17. Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam?

Gráfico 1 – Importância do TPC - PAIS

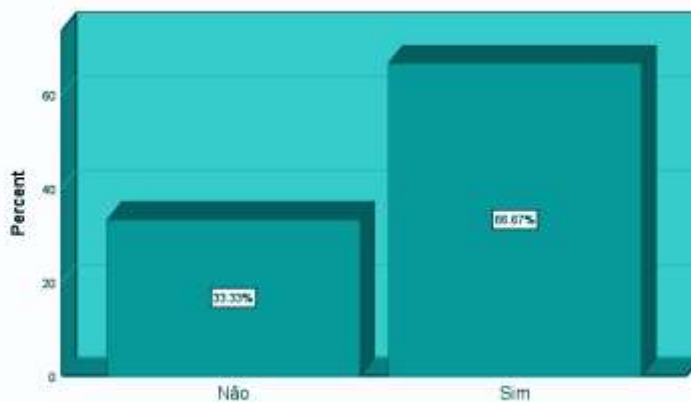
Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam?



Fonte: Elaboração própria

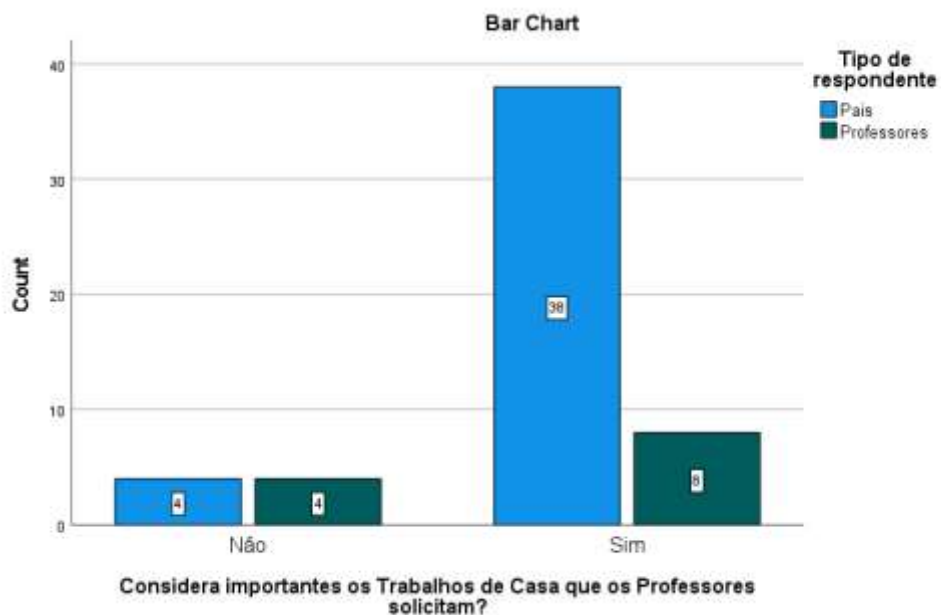
Gráfico 2 – Importância do TPC – PROFESSORES

Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam?



Fonte: Elaboração própria

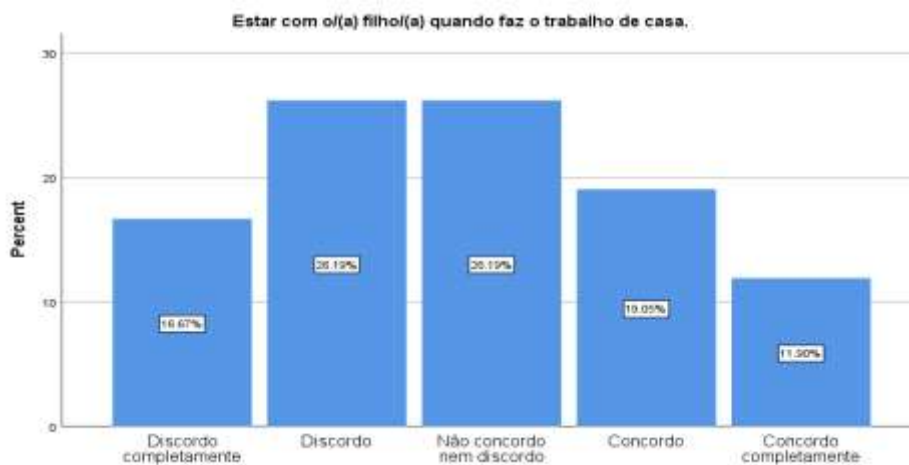
Gráfico 3: Comparação da percepção Pais /Professores sobre a importância do TPC



Fonte: Elaboração própria

Responsabilidades dos Pais - A1

Gráfico 4 - Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o trabalho de casa



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 5 - Decidir quando é que o/(a) filho/(a) deve fazer o trabalho de casa

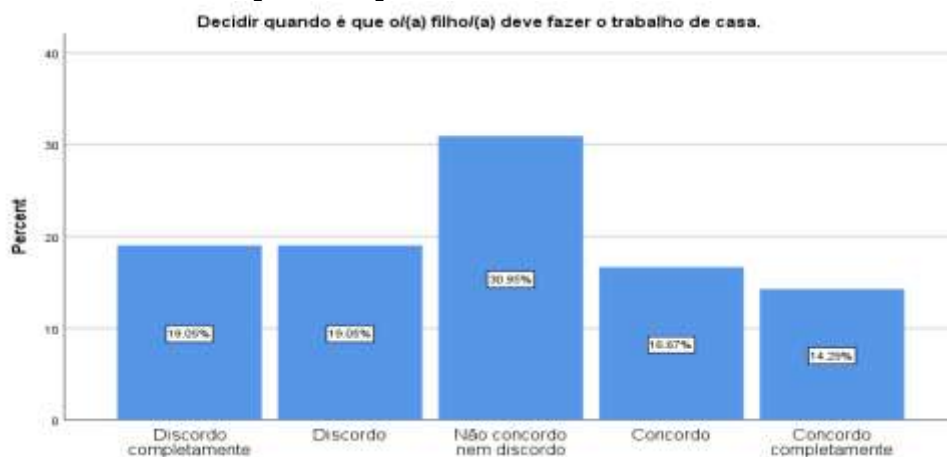
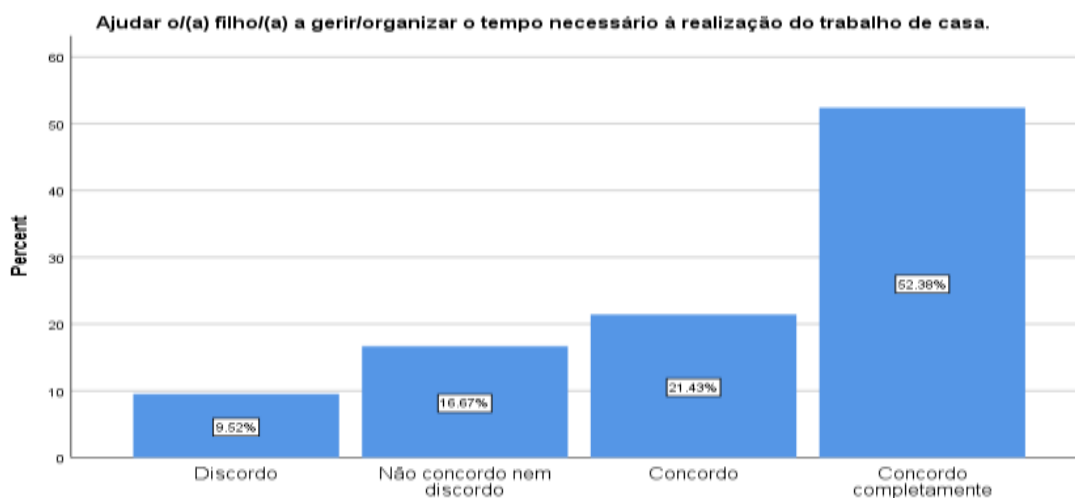


Gráfico 6: Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho/(a)



Gráfico 7: Ajudar o/(a) filho/(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do TPC



Fonte: Elaboração própria

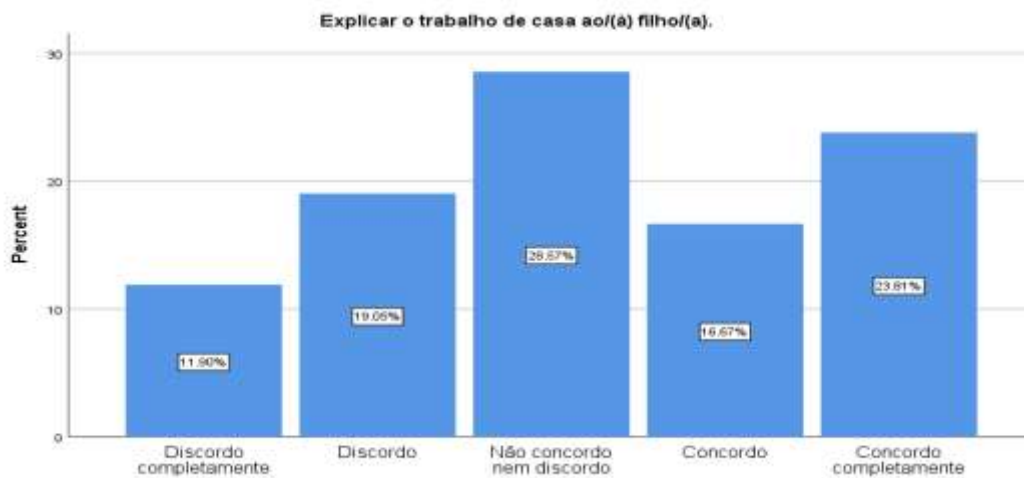
Gráfico 8 - Ler o trabalho de casa com o/(a) filho/(a)



Gráfico 9 - Garantir que o/(a) filho/(a) termina o seu trabalho de casa



Gráfico 10 - Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a)



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 11 - Assegurar que o/(a) filho/(a) tem um local tranquilo para realizar o TPC

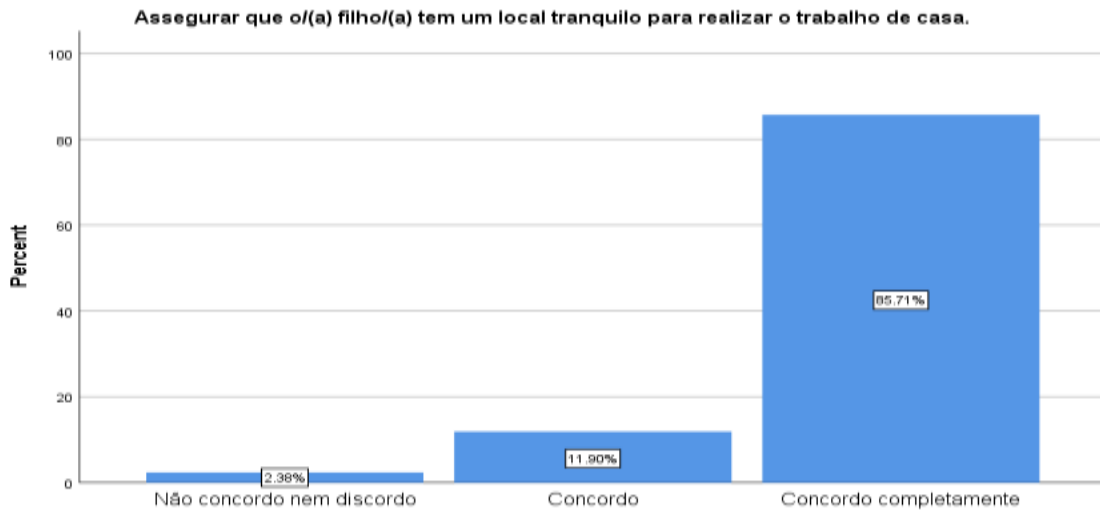


Gráfico 12 - Constatar quais foram os progressos na realização dos TPC

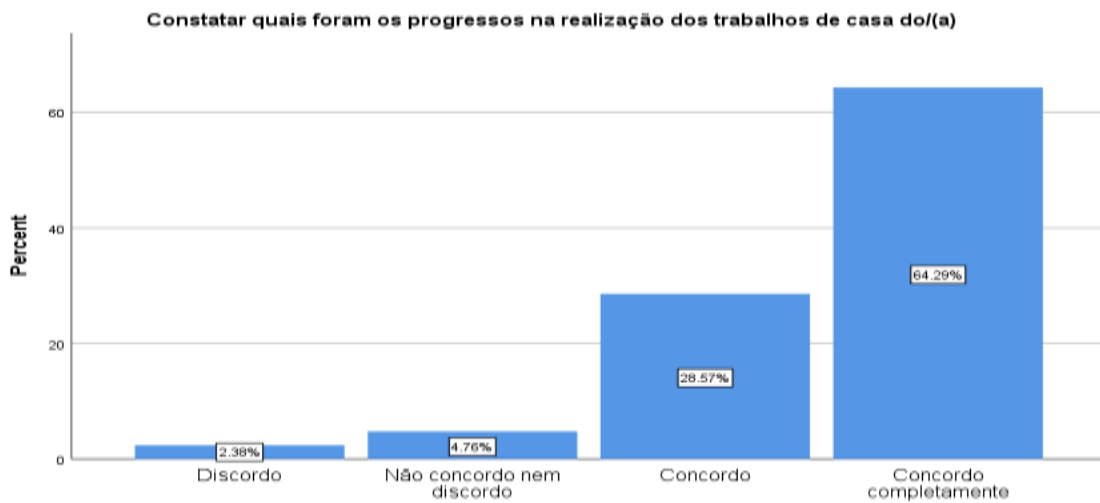
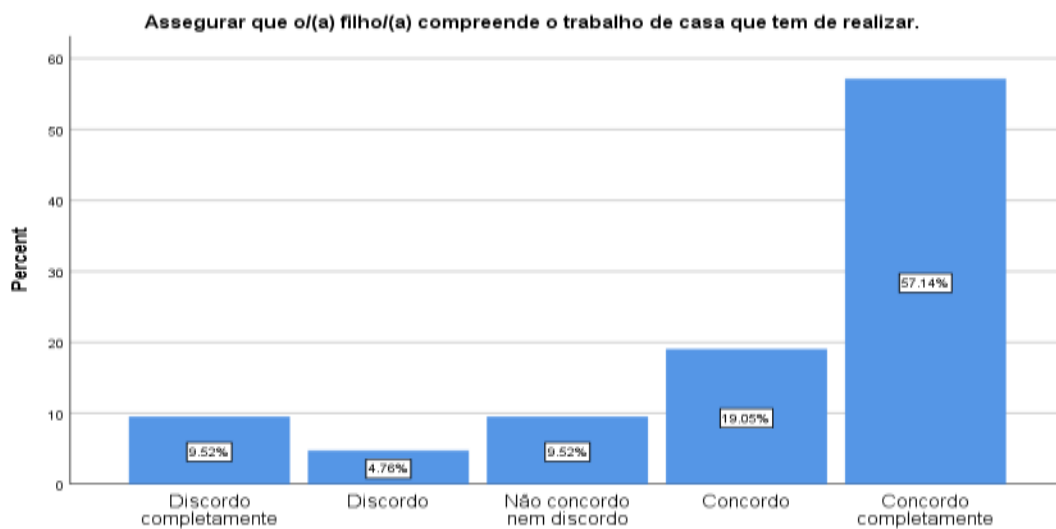


Gráfico 13 - Assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o TPC que tem de realizar



Fonte: Elaboração própria

Expectativas dos professores – B1

Tabela 2 - Estar com o/(a) filho/(a) quando faz o TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	2	16.7	16.7	16.7
	Discordo	3	25.0	25.0	41.7
	Não discordo nem concordo	6	50.0	50.0	91.7
	Concordo completamente	1	8.3	8.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 3 - Decidir quando é que o/(a) filho/(a) deve fazer o TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	25.0	25.0	25.0
	Não discordo nem concordo	5	41.7	41.7	66.7
	Concordo	3	25.0	25.0	91.7
	Concordo completamente	1	8.3	8.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 4 - Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho/(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	2	16.7	16.7	16.7
	Não discordo nem concordo	4	33.3	33.3	50.0
	Concordo	3	25.0	25.0	75.0
	Concordo completamente	3	25.0	25.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 5 - Ajudar o/(a) filho/(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	8.3	8.3	8.3
	Não discordo nem concordo	3	25.0	25.0	33.3
	Concordo	4	33.3	33.3	66.7
	Concordo completamente	4	33.3	33.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 6 - Ler o trabalho de casa com o/(a) filho/(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	1	8.3	8.3	8.3
	Discordo	3	25.0	25.0	33.3
	Não discordo nem concordo	5	41.7	41.7	75.0
	Concordo	1	8.3	8.3	83.3
	Concordo completamente	2	16.7	16.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 7 - Garantir que o/(a) filho/(a) termina o seu TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não discordo nem concordo	3	25.0	25.0	25.0
	Concordo	3	25.0	25.0	50.0
	Concordo completamente	6	50.0	50.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 8 - Explicar o trabalho de casa ao/(à) filho/(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	2	16.7	16.7	16.7
	Discordo	4	33.3	33.3	50.0
	Não discordo nem concordo	4	33.3	33.3	83.3
	Concordo completamente	2	16.7	16.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 9 - Assegurar que o/(a) filho/(a) tem um local tranquilo para realizar TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	1	8.3	8.3	8.3
	Concordo completamente	11	91.7	91.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 10 - Constatar quais foram os progressos na realização dos TPC do/(a) filho/(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não discordo nem concordo	2	16.7	16.7	16.7
	Concordo	3	25.0	25.0	41.7
	Concordo completamente	7	58.3	58.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Tabela 11 - Assegurar que o/(a) filho/(a) compreende o TPC que tem de realizar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	8.3	8.3	8.3
	Não discordo nem concordo	2	16.7	16.7	25.0
	Concordo	3	25.0	25.0	50.0
	Concordo completamente	6	50.0	50.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Fonte: Elaboração própria

Responsabilidade dos Professores – B2

Tabela 13 – Definir de forma clara o objetivo do TPC que é solicitado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo completamente	12	100.0	100.0	100.0

Tabela 14 – Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo completamente	12	100.0	100.0	100.0

Tabela 15 - Dar informação ao aluno/(a) sobre o TPC realizado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo completamente	12	100.0	100.0	100.0

Gráfico 14 - Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos

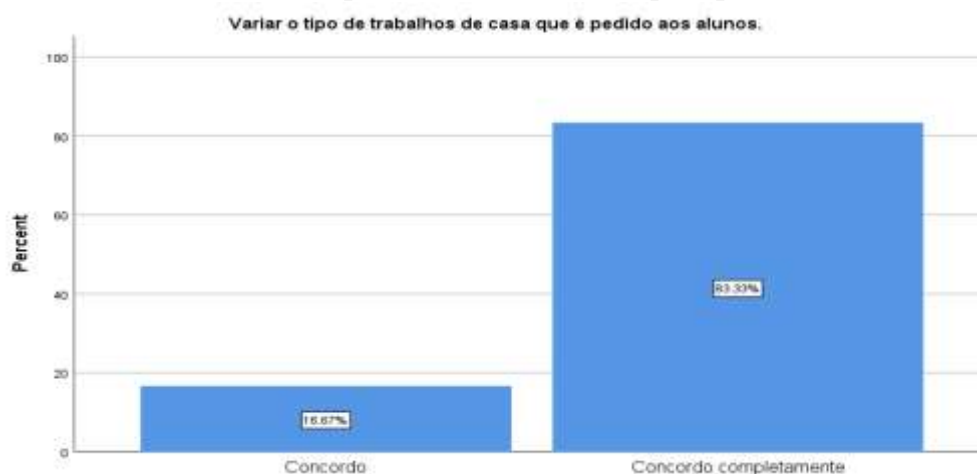
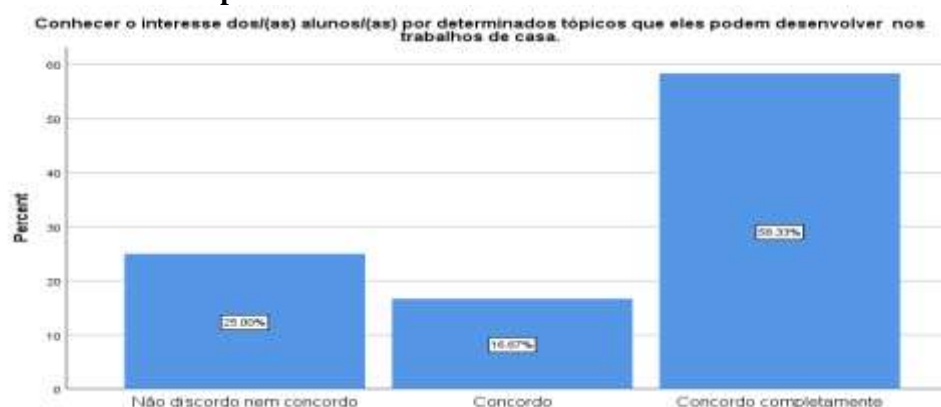


Gráfico 15 - Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 16 – Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de TPC



Gráfico 17 – Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os TPC

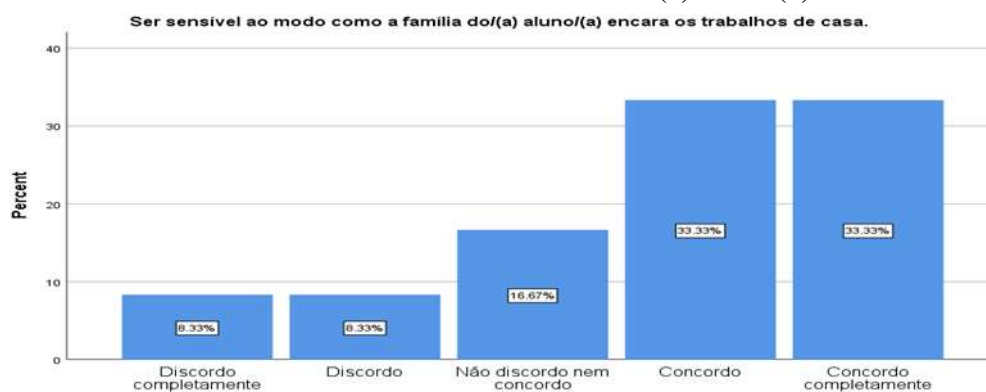
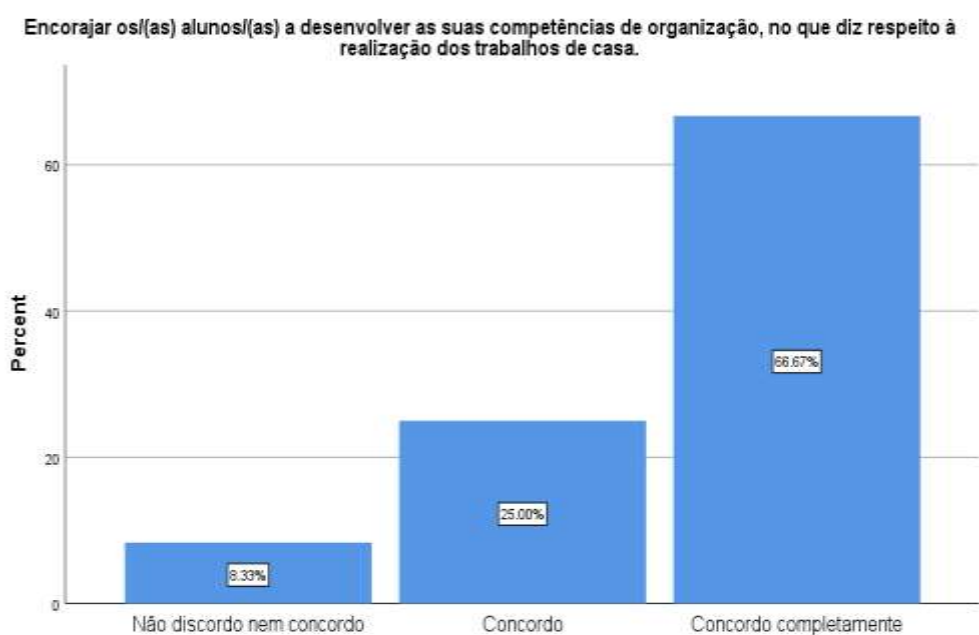


Gráfico 18 - Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos TPC



Fonte: Elaboração própria

Expectativas dos Pais – A2

Tabela 17 - Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	4	9.5	9.5	9.5
	Concordo completamente	38	90.5	90.5	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabela 18 - Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	3	7.1	7.1	7.1
	Concordo completamente	39	92.9	92.9	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabela 19 - Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	5	11.9	11.9	11.9
	Concordo completamente	37	88.1	88.1	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabela 20 - Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	4	9.5	9.5	9.5
	Concordo	8	19.0	19.0	28.6
	Concordo completamente	30	71.4	71.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabela 21 - Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	4	9.5	9.5	9.5
	Concordo	11	26.2	26.2	35.7
	Concordo completamente	27	64.3	64.3	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabela 22 - Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	1	2.4	2.4	2.4
	Não concordo nem discordo	5	11.9	11.9	14.3
	Concordo	11	26.2	26.2	40.5
	Concordo completamente	25	59.5	59.5	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabela 23 - Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	2	4.8	4.8	4.8
	Discordo	3	7.1	7.1	11.9
	Não concordo nem discordo	10	23.8	23.8	35.7
	Concordo	9	21.4	21.4	57.1
	Concordo completamente	18	42.9	42.9	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabela 24: Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização TPC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	1	2.4	2.4	2.4
	Não concordo nem discordo	4	9.5	9.5	11.9
	Concordo	4	9.5	9.5	21.4
	Concordo completamente	33	78.6	78.6	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabela 26: Responsabilidade dos pais em relação aos TPC segundo pais e professores

Test Statistics ^a										
	Estar com o/(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	Decidir quando é que o/(a) filho(a) deve fazer o trabalho de casa.	Verificar o trabalho de casa realizado pelo filho(a).	Ajudar o/(a) filho(a) a gerir/organizar o tempo necessário à realização do trabalho de casa.	Ler o trabalho de casa com o/(a) filho(a).	Garantir que o/(a) filho(a) termina o seu trabalho de casa.	Explicar o trabalho de casa ao/(a) filho(a).	Assegurar que o/(a) filho(a) tem um local tranquilo para realizar o trabalho de casa.	Constatar quais foram os progressos na realização dos trabalhos de casa do/(a).	Assegurar que o/(a) filho(a) compreende o trabalho de casa que tem de realizar.
Mann-Whitney U	225.000	219.000	200.500	210.500	244.500	247.500	191.000	236.500	230.500	243.000
Wilcoxon W	303.000	1122.000	278.500	288.500	1147.500	325.500	269.000	1139.500	308.500	321.000
Z	-.579	-.707	-1.117	-.927	-.160	-.104	-1.304	-.554	-.524	-.207
Asymp. Sig. (2-tailed)	.563	.480	.264	.354	.873	.918	.192	.580	.600	.836
Exact Sig. (2-tailed)	.567	.483	.269	.348	.884	.932	.194	.632	.660	.834
Exact Sig. (1-tailed)	.284	.238	.139	.181	.448	.458	.099	.457	.324	.417
Point Probability	.004	.004	.003	.019	.017	.017	.006	.305	.043	.013

a. Grouping Variable: Tipo de respondente

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 27 - Análise comparativa A1/B1

Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa. * Tipo de respondente Crosstabulation

			Tipo de respondente		Total
			Pais	Professores	
Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	Discordo completamente	Count	7	2	9
		% within Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	77.8%	22.2%	100.0%
		% within Tipo de respondente	16.7%	16.7%	16.7%
		% of Total	13.0%	3.7%	16.7%
	Discordo	Count	11	3	14
		% within Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	78.6%	21.4%	100.0%
		% within Tipo de respondente	26.2%	25.0%	25.9%
		% of Total	20.4%	5.6%	25.9%
	Não concordo nem discordo	Count	11	6	17
		% within Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	64.7%	35.3%	100.0%
		% within Tipo de respondente	26.2%	50.0%	31.5%
		% of Total	20.4%	11.1%	31.5%
	Concordo	Count	8	0	8
		% within Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	100.0%	0.0%	100.0%
		% within Tipo de respondente	19.0%	0.0%	14.8%
		% of Total	14.8%	0.0%	14.8%
	Concordo completamente	Count	5	1	6
		% within Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	83.3%	16.7%	100.0%
		% within Tipo de respondente	11.9%	8.3%	11.1%
		% of Total	9.3%	1.9%	11.1%
Total	Count	42	12	54	
	% within Estar com o(a) filho(a) quando faz o trabalho de casa.	77.8%	22.2%	100.0%	
	% within Tipo de respondente	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	77.8%	22.2%	100.0%	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 28 - Análise comparativa A1/B1

Explicar o trabalho de casa ao/(ã) filho/(a). * Tipo de respondente Crosstabulation

			Tipo de respondente		Total
			Pais	Professores	
Explicar o trabalho de casa ao/(ã) filho/(a).	Discordo completamente	Count	5	2	7
		% within Explicar o trabalho de casa ao/(ã) filho/(a).	71.4%	28.6%	100.0%
		% within Tipo de respondente	11.9%	16.7%	13.0%
		% of Total	9.3%	3.7%	13.0%
	Discordo	Count	8	4	12
		% within Explicar o trabalho de casa ao/(ã) filho/(a).	66.7%	33.3%	100.0%
		% within Tipo de respondente	19.0%	33.3%	22.2%
		% of Total	14.8%	7.4%	22.2%
	Não concordo nem discordo	Count	12	4	16
		% within Explicar o trabalho de casa ao/(ã) filho/(a).	75.0%	25.0%	100.0%
		% within Tipo de respondente	28.6%	33.3%	29.6%
		% of Total	22.2%	7.4%	29.6%
	Concordo	Count	7	0	7
		% within Explicar o trabalho de casa ao/(ã) filho/(a).	100.0%	0.0%	100.0%
		% within Tipo de respondente	16.7%	0.0%	13.0%
		% of Total	13.0%	0.0%	13.0%
	Concordo completamente	Count	10	2	12
		% within Explicar o trabalho de casa ao/(ã) filho/(a).	83.3%	16.7%	100.0%
		% within Tipo de respondente	23.8%	16.7%	22.2%
		% of Total	18.5%	3.7%	22.2%
Total	Count	42	12	54	
	% within Explicar o trabalho de casa ao/(ã) filho/(a).	77.8%	22.2%	100.0%	
	% within Tipo de respondente	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	77.8%	22.2%	100.0%	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 29: Responsabilidade dos professores quanto aos TPC segundo professores e pais

Test Statistics^a

	Definir de forma clara o objetivo do trabalho de casa que é solicitado.	Assegurar que os alunos compreendem exatamente o que se pede no trabalho de casa.	Dar informação ao aluno/(a) sobre o trabalho de casa realizado.	Variar o tipo de trabalhos de casa que é pedido aos alunos.	Conhecer o interesse dos/(as) alunos/(as) por determinados tópicos que eles podem desenvolver nos trabalhos de casa.	Perceber o interesse do/(as) alunos/(as) por determinado tipo de trabalho de casa.	Ser sensível ao modo como a família do/(a) aluno/(a) encara os trabalhos de casa.	Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.
Mann-Whitney U	228.000	234.000	222.000	218.000	224.500	245.500	234.500	228.000
Wilcoxon W	1131.000	1137.000	1125.000	1121.000	302.500	323.500	312.500	306.000
Z	-1.101	-.944	-1.243	-.923	-.668	-.154	-.382	-.668
Asymp. Sig. (2-tailed)	.271	.345	.214	.356	.504	.878	.702	.504
Exact Sig. (2-tailed)	.564	.583	.336	.381	.539	.908	.721	.626
Exact Sig. (1-tailed)	.354	.463	.269	.222	.279	.438	.359	.300
Point Probability	.354	.463	.269	.111	.043	.021	.012	.049

a. Grouping Variable: Tipo de respondente

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 30 - Análise comparativa A2/B2

Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa. * Tipo de respondente Crosstabulation

		Tipo de respondente			
		Pais	Professores	Total	
Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa.	Discordo completamente	Count	2	1	3
		% within Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa.	66.7%	33.3%	100.0%
		% within Tipo de respondente	4.8%	8.3%	5.6%
		% of Total	3.7%	1.9%	5.6%
	Discordo	Count	3	1	4
		% within Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa.	75.0%	25.0%	100.0%
		% within Tipo de respondente	7.1%	8.3%	7.4%
		% of Total	5.6%	1.9%	7.4%
	Não concordo nem discordo	Count	10	2	12
		% within Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa.	83.3%	16.7%	100.0%
		% within Tipo de respondente	23.8%	16.7%	22.2%
		% of Total	18.5%	3.7%	22.2%
Concordo	Count	9	4	13	
	% within Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa.	69.2%	30.8%	100.0%	
	% within Tipo de respondente	21.4%	33.3%	24.1%	
	% of Total	16.7%	7.4%	24.1%	
Concordo completamente	Count	18	4	22	
	% within Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa.	81.8%	18.2%	100.0%	
	% within Tipo de respondente	42.9%	33.3%	40.7%	
	% of Total	33.3%	7.4%	40.7%	
Total	Count	42	12	54	
	% within Ser sensível ao modo como a família do(a) aluno(a) encara os trabalhos de casa.	77.8%	22.2%	100.0%	
	% within Tipo de respondente	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	77.8%	22.2%	100.0%	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 31 - Análise comparativa A2/B2

Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa. * Tipo de respondente Crosstabulation

			Tipo de respondente		Total
			Pais	Professores	
Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.	Discordo completamente	Count	1	0	1
		% within Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.	100.0%	0.0%	100.0%
		% within Tipo de respondente	2.4%	0.0%	1.9%
		% of Total	1.9%	0.0%	1.9%
	Não concordo nem discordo	Count	4	1	5
		% within Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.	80.0%	20.0%	100.0%
		% within Tipo de respondente	9.5%	8.3%	9.3%
		% of Total	7.4%	1.9%	9.3%
	Concordo	Count	4	3	7
		% within Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.	57.1%	42.9%	100.0%
		% within Tipo de respondente	9.5%	25.0%	13.0%
		% of Total	7.4%	5.6%	13.0%
	Concordo completamente	Count	33	8	41
		% within Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.	80.5%	19.5%	100.0%
		% within Tipo de respondente	78.6%	66.7%	75.9%
	% of Total	61.1%	14.8%	75.9%	
Total	Count	42	12	54	
	% within Encorajar os/(as) alunos/(as) a desenvolver as suas competências de organização, no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa.	77.8%	22.2%	100.0%	
	% within Tipo de respondente	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	77.8%	22.2%	100.0%	

Fonte: Elaboração própria

RESULTADOS - ANÁLISE DESCRITIVA

Questionário aos Professores

Q.13 *Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam? (Sim, Não)*

Q.14 Porquê?

UC	Unidade de Registo
Resp.1	Sim. São uma forma de os alunos descobrirem e corrigirem as suas dúvidas.
Resp.2	Sim. Para um melhor acompanhamento das matérias e esclarecimento de dúvidas.
Resp.4	Sim. Os Trabalho de Casa são uma forma de consolidar, reforçar e também praticar os conteúdos aprendidos durante as aulas.
Resp.4	Sim. Servem para consolidar conhecimentos e identificar questões/dificuldades
Resp.5	Não. Não são os alunos quem os produz em 90% dos casos.
Resp.6	Não. Depende da regularidade, da sua dimensão. Rever o sumário da aula é muito mais construtivo.
Resp.7	Não. Considero que o crescimento intelectual de um indivíduo passa por muito mais do que pelo estudo teórico que já é sobejamente Explorado na escola, mormente em contexto sala de aula. O tempo despendido em trabalhos de casa, exigindo ao aluno que mantenha o seu intelecto direcionado para conteúdos académicos, impede-o de assimilar aquilo que lhe foi ensinado adaptando-o de forma orgânica ao seu contexto prático da vida diária.
Resp.8	Sim. Ajuda a consolidar as aprendizagens.
Resp.9	Não. Os trabalhos de casa são, geralmente, feitos por explicadores. Muitos alunos copiam os trabalhos feitos por outros alunos.
Resp.10	Sim. Apenas para sistematização e treino de algumas matérias, quando não há tempo útil para o fazer nas aulas.
Resp.11	Sim. Porque permite que os alunos solidifiquem aprendizagens.
Resp.12	Sim. Estimulam a autonomia do aluno na aprendizagem, ajudam a consolidar as aprendizagens; representam uma oportunidade para o aluno se autoavaliar, quanto aos conhecimentos adquiridos.

Fonte: Elaboração própria

Questionário aos Pais

Q17. *Considera importantes os Trabalhos de Casa que os Professores solicitam? Sim, Não,*

Q18. Porquê?

UC	Unidade de Registo
----	--------------------

R1 – Sim. Parque de muitos vexes não e suficiente o tempo para estudar na aulas e as crianças pode repetir melhor a matéria quando tem trabalhos para casa.

R2 – Sim. N/R (não responde porquê)

R3 – Não. *Porque os alunos já passam muitas horas entre escola e explicações e precisam de tempo para outras atividades bem como tempo para eles. Para além disso, ninguém gosta de levar trabalho para casa.*

R4 – Sim. *Considero importante, de forma a ajudar a consolidar algumas matérias, embora por vezes se peque pelo exagero.*

R5 – Sim. *Serve para orientar e exercitar a matéria dada nas aulas.*

R6 – Sim. *Revisão/consolidação dos conteúdos trabalhados durante o dia.*

R7 – Sim. *Conciliar conhecimentos*

R8 – Sim. *Permite sedimentar conhecimentos e manter acompanhamento dos conceitos lecionados.*

R9 – Sim. *Porque funcionamos neste agregado familiar como se estivéssemos na Escola, cumprindo horários e efetuam os TPC tal como efetuariam se depois de um dia de Escola regressassem a casa.*

R10 – Sim. *É importante consolidar o trabalho aprendido fora e dentro da sala de aula.*

R11 – Sim. *TPC são úteis e necessários quando servem o propósito de cimentar um conhecimento que gera maior dificuldade, pelo que se espera que seja, tanto quanto possível, individualizado /personalizado e de evitar o registo diário.*

R12 – Sim. *É uma maneira de estudarem e perceber se têm dúvidas ou não*

R13 – Sim. *Consolidação da matéria dada. Autonomia na pesquisa.*

R14 – Sim. *Para consolidar a matéria.*

R15 – Sim. *Para ajudar a consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas síncronas e nas assíncronas.*

R16 – Sim. *Uma forma de validar e reforçar as aprendizagens adquiridas nas aulas.*

R17 – Sim. *Desde que estimulem o gosto pela busca de conhecimento, de outro modo tornam-se verdadeiros tormentos.*

R18 – Sim. *Porque complementam os conteúdos apresentados nas aulas.*

R19 – Sim. *Sem exagero, para consolidar alguma matéria.*

R20 – Sim. *Para dar continuidade ao estudo e para consolidar às matérias dadas.*

R21 – Sim. *Considero importante para terem que lembrar a matéria dada na sala de aula, porque alguns nem tocam nos livros quando chegam a casa.*

R22 – Sim. *Porque ajudam a consolidar os conhecimentos transmitidos.*

R23 – Sim. *Para consolidar conhecimentos e expor algumas dúvidas que possam haver que devem ser esclarecidas posteriormente com o professor.*

R24 – Sim. *Importante para a aquisição de conhecimentos.*

R25 – Sim. *Reforço da aprendizagem.*

R26 – Sim. *Considero importantes desde que não sejam exagerados. É uma forma de pudermos ver as dificuldades e de potencializar o estudo.*

R27 – Sim. *Os Trabalhos de Casa são importantes para consolidar a aprendizagem adquirida em sala de aula e também para verificar se o educando conseguiu assimilar todo o conteúdo proposto pelo professor. A única ressalva é de que os Trabalhos de Casa não podem ser em demasia para não sobrecarregar o educando.*

R28 – Sim. *Porque poderá ser reforço da aprendizagem. Desde que não seja em quantidade excessiva de uma disciplina ou de várias disciplinas em simultâneo.*

R29 – Sim. *Porque conseguem dar o restante da matéria do último período, e estão com ocupação.*

R30 – Sim. *Promove o estudo embora considere, em alguns casos, excessivo.*

R31 – Sim. *Revela a aprendizagem do aluno sobre a matéria lecionada, assim como apreende o grau de exigência do professor.*

R32 – Sim. *O trabalho autónomo é importante para que os alunos testem os seus conhecimentos e aprendizagens*

R33 – Sim. *É uma maneira de terem de ler e procurar respostas.*

R34 – Sim. *É uma maneira de reforçar a matéria dada em aula, para perceber se entenderão ou se há dúvidas.*

R35 – Não. *Os trabalhos de casa na grande maioria das vezes são em demasiada quantidade afectando o tempo livre das crianças para atividades extra curriculares, muitas vezes trazem ansiedade porque obrigam as crianças a passar ainda mais tempo conectados a um computador e lamentavelmente o propósito deveria de ser consolidação de conhecimento e o que tenho detectado é que para avançarem em matéria ou matéria que foi tratada de forma superficial em contexto de aula.*

R36 – Sim. *Porque serve para motivação de por em prática os conhecimentos obtidos em aula e compreensão da necessidade de pesquisa para poder resolver trabalho.*

R37 – Sim. *Para rever e poder repensar os assuntos. Creio ser importante rever os assuntos abordados em aula sem ser em ambiente de grupo.*

R38 – Não. *Não, porque era preciso mais aulas com os professores, não é mandar só os trabalhos, acho que os alunos valorizaram mais a matéria dada!!!*

R39 – Sim. *Dão continuidade aos assuntos desenvolvidos na aula promovendo a consolidação dos mesmos.*

R40 – Sim. *Porque é o seguimento de estudo em casa.*

R41 – Não. *Consideraria positivo para consolidação dos temas abordados na aula. No entanto, tornam-se excessivos e sem intervalo para que sejam devidamente geridos pelo aluno, o que se vem constatando.*

R42 – Sim. *Boa forma de demonstrar os conhecimentos obtidos em sala de aula.*

Fonte: Elaboração própria

Guião de Entrevista

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA e MOTIVAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista; . Assegurar a confidencialidade das informações prestadas; . Obter o consentimento dos presentes para a gravação da entrevista e recolha das informações; . Motivar para a colaboração dos entrevistados; . Informar, os objetivos da investigação; . Informar sobre a participação de professores e pais, nos questionários <i>online</i> e do diretor, diretores de turma e representantes da associação de pais na entrevista; . Pedir ajuda aos entrevistados, na medida em que as suas informações são necessárias para o bom êxito da investigação. 		<ul style="list-style-type: none"> . Apresentação de todos os participantes. . Agradecimento por terem aceitado o convite, pela sua presença e disponibilidade em participar na investigação que está a ser realizada. . Resumo do que vai acontecer a seguir. . Devem expressar a sua opinião sincera e livre, dizendo o que pensam, sem julgamentos. Todas as respostas são válidas e os entrevistados não estão a ser avaliados. . Informar o tempo médio de duração previsto: 90 minutos.
B IMPORTÂNCIA DOS TPC	<ul style="list-style-type: none"> . Sondar a opinião que têm sobre a importância (TPC) no sucesso escolar dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que importância atribuem aos TPC para o sucesso escolar dos alunos? 	
C POLÍTICA DE ESCOLA RELATIVA AOS TPC	<ul style="list-style-type: none"> . Saber se existe uma política de escola relativa ao TPC e se está explicitada no PEE e/ou RI; . Clarificar a Política de Escola relativa ao TPC - a orientação; . Compreender a forma como essa política de escola se aplica. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Qual a Política da escola relativamente ao TPC e onde está explicitada? 3. Existiu alguma discussão para promover a participação dos pais na definição de uma política de escola relativamente aos TPC? 4. Na prática, como é operacionalizada essa política de escola, relativa aos TPC? 	<ul style="list-style-type: none"> . Clarificação da política existente relativa aos TPC; . Construção da relação Escola-Família. . Aplicação prática da política relativa aos TPC. . A gestão do processo realizada pelo DT – tipo de articulações.

	<ul style="list-style-type: none"> Perceber a gestão/operacionalização do processo relativo aos TPC 	5. Como fazem a gestão desse processo no que toca aos TPC?	<ul style="list-style-type: none"> Reforçar como é feita a gestão concreta dos TPC
<p>D</p> <p>RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Entender qual a relação entre a escola-família; Compreender de que forma os pais participam na vida escolar dos filhos e o envolvimento nos TPC; Compreender que tipos de obstáculos existem, para a não participação dos pais; Identificar as mudanças ocorridas com os TPC. 	<p>6. Como é construída a relação Escola-Família?</p> <p>7. Como foi feita a gestão dos TPC neste atual tempo de COVID-19?</p> <p>8. No atual contexto de pandemia o que mudou com os TPC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Processo de construção da Relação Escola-Família.
<p>E</p> <p>EXPECTATIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Validar expectativas relativamente: ao papel dos pais e seu envolvimento na aprendizagem dos filhos; ao papel do professor/escola. 	<p>9. O que esperam dos pais relativamente aos TPC e seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos filhos?</p> <p>10. O que esperam dos professores/escola relativamente aos TPC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Registo de expectativas; Perceção de responsabilidades atribuídas.
<p>F</p> <p>DIFICULDADES SENTIDAS NO DESEMPENHO DE PAPÉIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os problemas e dificuldades sentidas no desempenho de papéis. 	<p>11. Quais as dificuldades sentidas no desempenho do vosso papel?</p> <p>12. Fazer uma síntese e reforçar com a pergunta: Gostariam de acrescentar mais alguma coisa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Registo e sintetização das dificuldades referidas.
<p>G</p> <p>MUDANÇAS PROPOSTAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Elencar orientações/propostas de mudança. 	<p>13. Quais as orientações que deveriam existir na colaboração com os pais para colmatar problemas/dificuldades com os TPC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mudanças ocorridas; Concretização dos problemas/ dificuldades elencadas.
<p>H</p> <p>PERFIL DOS ENTREVISTADOS</p> <p>_____</p> <p>ENCERRAMENTO DA ENTREVISTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informações complementares; Caracterizar o perfil dos entrevistados; Agradecer os contributos e terminar a entrevista. 	<p>1. Idade?</p> <p>2. Habilitações literárias?</p> <p>3. Formação?</p> <p>4. Anos de serviço?</p> <p>5. Tipo de instituição trabalha ou trabalhou? (pública; privada; IPSS, outra)</p> <p>6. <u>Consentimento.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento de ficha previamente enviada via e-mail. <p>_____</p> <p><i>Agradecer a disponibilidade, colaboração e o apoio prestado!</i></p>

Fonte: Elaboração própria

Recorte da Transcrição da Entrevista *focus-group*

CATEGORIA	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS E UNIDADES DE REGISTO	U.C
<p>A. IMPORTÂNCIA E CONSTRANGIMENTOS AOS TPC</p>	<p>3. <i>Que importância atribuem aos TPC para o sucesso escolar dos alunos?</i></p> <p><i>Os TPC têm importância relativa! (...) fundamental para consolidar aprendizagens, para desenvolver autonomia nos alunos, para orientar o estudo; (...) o dia não seria suficiente se os alunos tivessem de dar resposta aos trabalhos de casa, das 11 disciplinas (...) para serem levados de fato a sério, terá de existir uma forte articulação em termos de conselho de turma.</i></p> <p><i>(...) os alunos podem por eles próprios, ver as dúvidas que têm.</i></p> <p><i>(...) os trabalhos de casa são uma mais-valia. Mas devem ser feitos com bom senso. (...) sendo em excesso, isso vai atrapalhar toda a gestão familiar. (...) algum receio que o excesso de trabalhos de casa faça de alguma forma, o efeito contrário. Isto é, faça com que o aluno deixe de estar motivado</i></p> <p><i>(...) poderá não ser uma mais-valia, quando não são os alunos a fazer o trabalho mas sim os explicadores. Neste caso os alunos não ganham grande coisa com a realização dos trabalhos de casa.</i></p> <p><i>(...) sim, não sendo em demasia, são importantes para solidificar os conteúdos abordados. Nem que seja só passar a limpo o conteúdo que retiraram da aula.</i></p>	<p>DE</p> <p>DT1</p> <p>RP</p> <p>DT4</p> <p>DT2</p>
<p>B. PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE ESCOLA SOBRE OS TPC</p>	<p>4. <i>Qual a Política da escola relativamente ao TPC e onde está explicitada?</i></p> <p><i>Não existe uma política. Não há nada a definir o limite de trabalhos de casa. Isso compete à gestão do conselho de turma. (...) mediante a turma que tem e o plano que definiu para a turma, a articular-se e a definir a política de trabalhos de casa. (...) nos planos de trabalho que é para isso que este documento existe. (...) as turmas e os alunos têm necessidades diferentes uns dos outros. Mesmo numa mesma turma poderá haver quem considere que há um aluno que necessite de um maior reforço em determinada área e outro aluno numa outra área. Mas isto é um diagnóstico que depende muito do conselho de turma. (...) dos planos de trabalho para a turma, (...) onde se fala em reforço através do trabalho de casa, como uma medida que de certa forma o ajude a superar dificuldades. (...) não é uma medida dirigida à turma (...) É uma medida para casos específicos, pontuais.</i></p> <p><i>(...) os professores no início do ano dão aos alunos os critérios de avaliação. E os trabalhos de casa estão incluídos nesses critérios de avaliação. (...) O trabalho de casa é um critério de avaliação. Não terão o mesmo peso do que a avaliação formal, os testes. Mas, têm um peso na avaliação. Sim, (...) os encarregados de educação são informados, quando os alunos não fazem os trabalhos de casa; (...) O professor explicita e diz qual o trabalho pretendido. Pode ser uma coisa muito simples, como terminar uma ficha iniciada na sala de aula ou ler um texto para preparar para a aula do dia a seguir, por exemplo.</i></p>	<p>DE</p> <p>RP</p>

	<p>5. Existiu alguma discussão para promover a participação dos pais na definição de uma política de escola relativamente aos TPC?</p> <p>Não. (...) Nunca houve articulação, neste tempo todo, enquanto estive na associação nem mesmo não sendo presidente, como sou este ano. Em relação à escola, sempre existiram os trabalhos de casa. (...) articular, só mesmo nas reuniões de final de período, em que os pais se manifestavam. Nomeadamente, se consideravam em demasia, pouco ou normal.</p> <p>(...) a Diretora de Turma (DT), muitas vezes já vem com indicações/orientações, por parte de alguns professores, (...) Conselho de Turma (...) muitos professores que pedem à DT para transmitir aos encarregados de educação, (...) Há essa orientação.</p>	<p>RAP</p> <p>RP</p>
<p>C.</p> <p>IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DA REALIZAÇÃO DOS TPC</p>	<p>4. Na prática, como é operacionalizada essa política de escola, relativa aos TPC? (...) compete à gestão do conselho de turma. (...) mediante a turma que tem e o plano que definiu para a turma, a articular-se e a definir a política de trabalhos de casa.</p> <p>6. Como fazem a gestão desse processo no que toca aos TPC?</p> <p>(...) nas aulas de apoio. A escola (...) Elabora um mapa com as aulas todas de apoio que existem nas várias disciplinas e afixa-os em vários pontos da escola. Os alunos, não todos, mas aqueles que têm mais dificuldades, sejam de aprendizagem ou económicas, vão ter com os professores e nós ajudamos nas suas dúvidas ou a realizar fichas de trabalho. (...) nas aulas online esta prática, é essencial para o professor perceber se está a conseguir chegar aos alunos ao não. Nas aulas presenciais (...) nem sempre recorro aos trabalhos de casa.</p> <p>(...) como diretores de turma, temos de solicitar aos colegas, quando há mais sobrecarga de trabalho para os alunos, para aliviarem um bocadinho a pressão. (...) para que os alunos possam ter tempo para resolvê-los. (...) quando há questões, por vários motivos, pessoais ou seja o que for, os EE comunicam sempre connosco e informam. (...) entramos em contato com os colegas (...) O aluno não é penalizado de nenhuma maneira. (...) Desde que nos comuniquem a tempo, (...) conseguimos avisar os colegas e a questão fica resolvida (...) o aluno pode entregar à posteriori o trabalho. Claro que se não cumpre esses prazos, (...), já não terá hipóteses.</p> <p>(...) depende muito das turmas, nomeadamente do contexto socioeconómico.</p> <p>A logística é um bocadinho difícil. (...) porque os encarregados de educação com os seus trabalhos, com os irmãos do aluno e com a vida que temos (...) infelizmente... muitas vezes é difícil, (...) Às vezes fica para o fim de semana, mas muitas vezes também interfere na gestão familiar. É um bocadinho complicado; (...) cada vez mais, os professores investem nesses trabalhos em sala de aula, porque também (...) percebem que é difícil essa gestão. (...) pergunto à minha filha “tens trabalhos de casa hoje”? Ela responde que sim e realiza-os. (...) podem deixar um recado no caderno (...) na plataforma da escola (...) oralmente durante as aulas síncronas (...) temos feedback quando os alunos não realizam o trabalho de casa. Acedemos à página do aluno e vem a disciplina, o dia e a não realização do trabalho de casa.</p> <p>No final da reunião, (...) a professora pedia para falar com os respetivos encarregados de educação e tratavam das questões.</p>	<p>DE</p> <p>DT4</p> <p>DT1</p> <p>DT3</p> <p>RP</p> <p>RAP</p>
<p>D.</p> <p>RELAÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA NO SUPORTE AOS TPC</p>	<p>11. Como é construída a relação Escola-Família?</p> <p>(...) nas reuniões com os representantes dos EE, temos dois representantes por turma (...), no início do ano, a seguir às avaliações (...) Os EE (...) vão tratar de assuntos (...) mais genéricos de escola. (...) As reuniões vão sempre muito bem preparadas, porque é um público muito exigente. Apreciam muito uma relação honesta, franca. (...) As pessoas quando se sentem ouvidas ficam satisfeitas e há ali alguma coisa que se vai resolvendo. E isto é muito bom (...) Por vezes vão vários membros da família do aluno à reunião. Os EE estão muito presentes.</p> <p>(...) os EE da nossa escola são bastante participativos, envolvem-se bastante e respondem atempadamente. (...) fazem um bom acompanhamento dos educandos. (...) um ou outro que não responde, (...) temos de insistir (...) a maioria corresponde (...) na minha direção de turma só dois EE demoravam mais a dar resposta. Por vezes era necessário enviar dois ou três emails para obter resposta (...) por regra mostraram-se muito preocupados com o sucesso dos alunos, (...). Pretendem que sejam bons alunos, com os trabalhos de casa feitos (...) quando os educandos não os fazem, vão diligenciar no sentido de perceber o porquê.</p> <p>Promove as reuniões de encarregados de educação (...) disponível para atender os encarregados de educação; (...) É feita a receção aos encarregados de educação (...) é feita sempre no início</p>	<p>DE</p> <p>DT4</p> <p>RP</p>

do ano, para conhecerem os diretores de turma. Os diretores de turma falam sobre essas orientações. (...) muitas vezes fazem exposições dos trabalhos dos alunos e convidam os encarregados de educação. (...), os encarregados de educação são muito disponíveis, para falar à turma, para se envolverem nas atividades. (...) mostram-se interessados. (...) alguns são ex-alunos e gostam de estar ligados à escola e vêem-se como parte da escola.	
(...) faz-se muito pouco. (...) não se obtém retorno (dos encarregados de educação), daí ser muito difícil nós (associação de pais) tentarmos fazer algo. (...) nas reuniões de avaliação, sim, mas de resto... muito difícil.	DT1
Nalgumas atividades, por vezes sim. (...) mostram-se participativos (...) Também dão algumas sugestões, visitas de estudo ou outras coisas que possam ser viáveis. São muito participativos.	RAP
12. Como foi feita a gestão dos TPC neste atual tempo de COVID-19?	
(...) nós temos o programa INOVAR (...), por norma os colegas, colocam no programa 'falta de TPC' e o EE tem esse conhecimento. E, também existem as informações adicionais que nós disponibilizamos no programa INOVAR de forma automática. Se não (...) DT fornecemos essa informação via email.	DT2
(...) os EE recebem logo essa indicação e habitualmente dão resposta. (...) Há EE que são bastante presentes, dão logo feedback (...) há outros que, infelizmente, sabemos que a mensagem foi enviada, mas não nos dão qualquer feedback. (...) Sobretudo neste período de confinamento, davam logo indicações que os trabalhos não eram feitos. Eram bastante preocupados com esse assunto.	DT3
A diretora de turma foi a ponte entre a escola e a família, sem dúvida. (...) os diretores de turma (...) tinham de enviar todas as informações, tinham de gerir todas as dificuldades surgidas: (...) em casa tivemos dificuldades em nos organizarmos. (...) Havia uma série de circunstâncias, a utilização da plataforma, as funcionalidades da plataforma, a gestão dos horários também, a utilização da câmara ou não utilização, ...como é, como não é! (...) principalmente as dúvidas. (...) escrevia um email, o diretor de turma respondia. Se fosse necessário escrevia outro email, telefonava...	DT1
(...) falava com outros encarregados de educação da turma, (...) Para esclarecer algumas situações, para perguntar como é, se já tinham recebido, se já tinham feito, se havia mais alguma coisa. (...)	RP
(...) Era necessário realizar os trabalhos de casa. Como existia essa regra, nunca considerei que fossem muitos os trabalhos de casa.	RAP
Depende muito da turma em si. (...) nomeadamente do contexto socioeconómico.	RP
(...) muito melhor. (...) o próprio Teams (...) os alunos podem lá guardar os trabalhos de casa, é seguro. Só o professor da disciplina e o aluno mexem no trabalho. (...) Até trouxe uma grande vantagem, (...) revelou-se uma ferramenta preciosa e que pode, por hipótese, melhorar os trabalhos de casa e a comunicação entre aluno e professor.	DT2
(...) começámos a utilizar ferramentas que a escola nos colocou ao dispor, (...) O nosso colega DT3, acabou inclusivamente, por dar formação sobre (...) a utilização do Teams, aos colegas que não sabiam, por sugestão da direção. (...) tinham de imediato o feedback do professor.	DT1
13. No atual contexto de pandemia o que mudou com os TPC?	
(...) O teletrabalho e com tudo e mais alguma coisa (...) deveria ter dado mais atenção e não dei. (...) foi a gestão familiar!	DT4
(...) numa fase específica do último período, isto foi tudo novo para todos, (...) pedimos várias vezes aos professores que evitassem o excesso de trabalho. Essa parte foi negociada. Eu mandei alguns emails à diretora de turma que por sua vez, contactou com os professores para transmitir o que os encarregados de educação sentiam. No início houve uma grande sobrecarga de trabalhos para os alunos.	RP
(...) notei, não só nas aulas síncronas como nas assíncronas, aqueles alunos que já por si, têm hábitos de estudo, conseguem com mais facilidade organizar-se semanalmente e diariamente e realizar todas as tarefas propostas porque já trazem métodos de trabalho e sabem que são horas de estudo. Aqueles alunos que estão mais habituados, como diziam os colegas anteriormente, a ter apoio em Atividades de Tempos Livres (ATL) ou Centros de Explicações, estão mais dependentes de outros fatores para a realização desses trabalhos e foi-lhes mais complicado conseguir acompanhar; (...) Os alunos tiveram de se adaptar a uma plataforma nova, os professores também, e essa gestão foi difícil. (...) Mas depois, as coisas acabaram por correr	DT3

	<p><i>bem (...) Tenho de gerir o meu trabalho e acompanhá-las e em teletrabalho. Depois (...) os equipamentos informáticos.</i></p> <p><i>(...) nós muitas vezes não conseguimos ajudar os nossos educandos com os trabalhos de casa, então nós colocamos os nossos educandos nas explicações. Ou (...) nós conseguimos ajudá-los mas não temos paciência para eles, porque são os nossos próprios filhos. Isto é muito evidente. (...) Nós chegamos tarde a casa e temos de pôr os miúdos nas explicações. (...)Assisti a algumas aulas. Precisava de ouvir por várias situações. (...) Houve professores que não percebiam nada de informática e tentaram e também conseguiram. Houve ainda outros que não quiseram tentar mas foram por outros meios, outras vias e eu acho que também conseguiram. (...) Não era presencial e certos materiais faria mais sentido serem presenciais e não online. (...) Ter um do 1º ano e outro do 4º ano e estar sentado a olhar para a televisão, não foi nada fácil.</i></p> <p><i>(...) durante o confinamento devido à pandemia foi um tempo muito particular (...) Nessa altura, estando os EE em casa, a escola beneficiou muito, por ter uns “professores de apoio” em casa, muitas vezes. E até apoiaram demais, nalguns casos. Às vezes até um apoio excessivo, com EE a tentarem fazer os testes dos filhos. Enfim! É um problema de educação, também. Não sei que valores um EE está a passar ao educando,...não sei! (...) Os EE depois sentem-se como se tivessem entrado na sala de aula. (...) Começamos a ter um problema grave. Porque, se o professor entra em casa, os EE têm todo o direito de entrar na sala de aula. Aí temos de agir com “pinças”, para não os comprometer. (...) se o trabalho de casa é também para dar alguma autonomia ao aluno (...) para desenvolverem um trabalho autónomo, (...) aqui se estamos a envolver os EE, as autonomias irão um pouco para o “caixote do lixo”.</i></p> <p><i>Em relação à Associação de Pais, acho que piorou. Houve um grande afastamento.</i></p>	<p>RAP</p> <p>DE</p> <p>RAP</p>
<p>E. EXPECTATIVAS E DESAFIOS FACE À ORIENTAÇÃO E GESTÃO DOS TPC</p>	<p>14. O que esperam dos pais/família relativamente aos TPC e seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos filhos?</p> <p><i>Esperam um acompanhamento, sem dúvida. (...) esperam que os problemas sejam resolvidos pelos... (encarregados de educação), mas isso não é possível.</i></p> <p><i>O poder económico das famílias, o nível das habilitações literárias ao nível do secundário e muitos ao nível da licenciatura também favoreceu na questão da ajuda aos educandos. Foram pontos positivos para esta escola.</i></p> <p><i>(...) deve haver algum cuidado no envolvimento dos EE.(...) Os EE devem ser responsabilizados sim, (...) na questão da monitorização. (...) Se faz, se não faz, se entregou a tempo, se não entregou, pedir – lhes contas quando ele não cumpre, etc. E acho que ficaria por aí.</i></p> <p>15. O que esperam dos professores/escola relativamente aos TPC?</p> <p><i>Não é só o trabalho de casa mas também o feedback. Nós enviamos trabalho para ser realizado em casa, mas fazemos depois uma correção do trabalho de casa com os alunos. Sabemos quem fez mas também interessa a própria correção dos exercícios. Os alunos têm sempre dúvidas;</i></p> <p><i>(...) Muitas vezes o trabalho de casa não resulta, porque o professor não dá feedback aos alunos. Os alunos ficam sem a noção se realizaram o trabalho de casa, bem ou mal. O feedback é fundamental. Transmitir aos alunos, onde erraram, onde podem melhorar, onde podem pesquisar, é fundamental. Os alunos vão aprendendo métodos de estudo que serão essenciais, até para aplicar ao longo da vida;</i></p> <p><i>Uma maior compreensão, uma maior flexibilidade no sentido de terem muita paciência. Em especial com os mais novos. Flexibilidade no sentido de não pedirem trabalhos de um dia para o outro. Isso é muito difícil, porque os alunos têm muitas disciplinas. Acima de tudo, bom senso. Acho que esta palavra diz tudo. Equilíbrio e bom senso a pedir trabalhos e na realização desses trabalhos. (...) O diretor de turma mostra-se disponível e informa os outros membros do Conselho de Turma. (...) Os encarregados de educação estão muito ansiosos, com muitas expectativas e com muitos medos também. É o que tenho ouvido e partilhado;</i></p> <p><i>(...) muitas vezes os alunos não cumprem a tarefa, não é só por desleixo do aluno. É porque o aluno não sabe fazer. E também tem de se dizer isto. Muitas vezes os professores pedem tarefas muito difíceis para os alunos a realizarem sozinhos sem a ajuda de um professor. Os professores que enviam os trabalhos para casa, devem ter em conta (de forma a não ultrapassar o tempo correspondente a uma aula) a “dimensão” em questões de tempo, da duração de uma aula. Senão os alunos vão-se perdendo, vão deixando para trás. E quando se apercebem, já têm uma série de tarefas que não realizaram e depois já não são capazes de a concretizar. (...) Os</i></p>	<p>RP</p> <p>DT3</p> <p>DT5</p> <p>DT3</p> <p>DT4</p> <p>RP</p> <p>DT4</p>

professores têm de ter a noção que os trabalhos de casa têm de ser realistas (exequíveis), para um período de tempo de uma aula. E não mais do que isso. E tem de estar lá para os acompanhar. E não é para o EE fazer a ficha de trabalho do aluno. O professor é que tem de acompanhar o aluno;

Penso que os EE consideram que a escola é um meio para educar os seus educandos. Não, não é! Educar é em casa e não na escola. Eu como EE espero que a minha filha traga da escola, mais valores.

RAP

12. Quais as dificuldades sentidas no desempenho do vosso papel?

(...) a questão do tempo e de por vezes haver sobrecarga de trabalhos, mas há também uma outra questão que também é importante. Refiro-me aos Centros de Explicação/Estudo que ultimamente apareceram. Aconteceu-me, a título de exemplo, no ano passado, quando estava a corrigir trabalhos realizados pelos alunos, deparar-me com trabalhos todos iguais;

DT1

Com a duração das aulas agora de 50 minutos e os programas extensos e, refiro-me às aulas de História e mesmo Geografia, às vezes tornar-se complicado dar toda a matéria proposta. E, portanto, enviando para casa alguns dos trabalhos, os alunos podem por eles próprios, ver as dúvidas que têm.

DT1

(...) acho que o erro, relativamente aos trabalhos de casa, tem a ver só com o “tamanho” da exigência que se pede aos alunos. Por exemplo, às vezes eu vejo professores a pedirem um trabalho extremamente extenso que vai obrigar os alunos a “perder” imenso tempo e provavelmente não resulta muito para a aprendizagem;

DT4

(...) a intromissão dos EE, a mais. Por exemplo, havia EE a fazer testes pelos seus educandos. Não digo fazer a ficha de trabalho, pois essa era realizada na aula e servia para consolidar aprendizagens e o próprio professor vai acompanhando. Se o professor conhece o aluno sabe perfeitamente que está a ser enganado, no caso da realização de testes pelos EE. A propósito, posso contar uma experiência. Uma senhora estava a fazer o teste do filho e de repente esqueceu-se de desligar a câmara. Tive de dizer à senhora que achava pouco ético estar a fazer o teste pelo filho. (...). Mas há EE que também não entendem isto. Consideram preferível intrometer-se na avaliação e fazerem eles os testes pelos educandos, do que dizer ao menino que tem de aprender;

DT4

(...) É. Mas os EE fazem o que lhes apetece. Basicamente. É importante que o filho tenha boas notas, mesmo no ensino básico. E estou a falar na realidade da escola. Temos às vezes recurso de nota, para passar um aluno de quatro para cinco;

DE

No início, quando enviamos o email, houve o retorno. As coisas acalmaram um bocadinho. Mas depois, começaram outra vez. Também percebo que seja difícil, mas depois os alunos ficam muito sobrecarregados. Vamos ver como é que corre este ano. Os trabalhos de casa, sem dúvida alguma, são uma mais-valia, mas com conta, peso e medida. Porque senão, torna-se impraticável;

RP

Nas reuniões há sempre a questão de serem pedidos muitos trabalhos de casa. Este ano o que achei é que houve muitos trabalhos de grupo! Não trabalhos de casa, mas muitos trabalhos de grupo. São coisas completamente diferentes. Sim. Este ano foram muitos os trabalhos de grupo. Mas este ano foi um ano completamente atípico. Os alunos ficaram muito exaustos pelos trabalhos que realizaram. Mas não são os tais trabalhos de casa, como era o habitual;

RP

Tanto o meu trabalho profissional como pessoal, não me ajuda nesse sentido. Gostaria de participar em certas coisas da escola e não consigo. Tenho de pedir a alguém para ir no meu lugar, mas nem sempre as pessoas podem e nós como Associação de Pais não somos representados. É uma pena! Não conseguimos fazer muito mais;

RAP

Eu sei que há aulas de apoio para quem precisa. Mas também tenho o feedback que às vezes não vale a pena ir a essas aulas de apoio. E isto é mau! Os alunos virem dizer que tem aulas de apoio e que não vale a pena lá ir. Muitos deles dizem isso! Eu tenho ouvido! (...) Os alunos dizem que aquilo que percebem é da explicação/centros de estudo (...) As vezes quando estamos nas reuniões com os EE, nos finais de período, ouvimos determinadas coisas. Mas como tenho feedback dos alunos, vejo que o que dizem (EE e educandos) são coisas que não são iguais. Por isso é tão difícil falar dos trabalhos de casa ou de outro assunto qualquer. Por vezes nem sequer conhecemos bem os educandos. Os EE dizem “nós sabemos o que temos ali”, de fato sabemos, mas também há muita coisa que não sabemos

RAP

Acho que este é um cargo que exige uma grande disponibilidade para poder estar quando necessário, para apoiar, para se poder integrar dentro da comunidade. E eu não tenho essa disponibilidade. Este ano vai ser um ano que é preciso muito apoio e eu não consigo. A questão

RAP

<p>dos distanciamentos entre os alunos, não temos salas para isso, meios para isso...Não temos. (...) Houve algumas reuniões que eu gostava de ter assistido. Mas foi-me impossível! Não as reuniões da escola, porque conseguimos ir a todos os Conselhos Gerais, mas fora da escola e noutra âmbito. Com muita pena minha;</p> <p>É muito complicado e eu recebi muitos EE com esta questão. Os EE querem sair de casa ao fim de semana e não estarem completamente impedidos por terem de ajudar os filhos. Ou, os EE querem ter um fim-de-semana descansado no sofá ou a brincar com eles e, não lhes é possível porque têm de "fazer" trabalhos de casa com os educandos. E, há trabalhos que os alunos não conseguem fazê-los sozinhos. E precisam dos EE. E falo de todo o género de trabalho de casa. Não só resolver uma equação ou fazer uma redação, mas também há aqueles trabalhos em que os alunos precisam se deslocar de casa para resolver os trabalhos de casa.</p> <p>13. Quais as orientações que deveriam existir na colaboração com os pais para colmatar problemas/dificuldades com os TPC?</p> <p>Não tenho a menor ideia do que poderíamos fazer. Uma coisa eu sei, se eu dissesse não tragam trabalhos de casa, eu acho que os EE agradeciam.</p> <p>(...) ter algum bom senso (...)! Os pais, os EE e até a família no seu geral, devem monitorizar o aluno nos seus trabalhos. (...). Agora, não se pode pedir aos EE que recebam os trabalhos da escola e que eles próprios tenham de estar a fazê-los. Os pais também trabalham e isto é uma carga demasiado grande para as famílias (...).</p> <p>(...) Temos de ter em consideração que são alunos do ensino básico (...) Se, por exemplo, os professores dividissem determinada tarefa em pequenas tarefas, talvez o aluno conseguisse consolidar melhor a aprendizagem e não houvesse aquela sobrecarga (...).</p> <p>(...). A adoção de uma única plataforma para todos os trabalhos. Acho que isso iria resolver muitas questões. (...) Tem de haver indicações muito específicas, muito precisas e também ter a noção que nem todos os alunos conseguem dominar;</p> <p>O papel do diretor de turma aqui é fundamental! (...)a gestão pedagógica da escola está cada vez mais centrada no diretor de turma. (...) Não só fazer a ponte entre os colegas e os EE (...) de certa forma ser um mensageiro, um mediador entre o conselho de turma e os EE. O diretor de turma deve em conselho de turma, combinar com os seus pares a melhor estratégia para cada turma. Deve inscrevê-la no plano de trabalho de cada turma, é importantíssimo (...) comunicá-la claramente aos EE. (...) e contextualizá-la. (...) dar a informação contextualizada, explicada. Faz toda a diferença. E os EE depois percebem. E, se perceberem que é o conselho de turma a falar em uníssono e sentirem que a comunicação não se quebra nunca, entre casa e a escola, acho que os EE acabam por acatar. (...)a direção da escola também, mas a direção normalmente só entra em situações (...) quando acaba a capacidade de mediação dos diretores de turma (...)É aí também necessário que haja uma comunicação regular, não só regular para as más notícias mas também para enfatizar o bom trabalho que se vai fazendo. (...)pois também é uma forma de chamar cada vez mais os EE para o nosso lado e tê-los mais como parceiros do que, às vezes, como adversários.</p>	<p>DE</p> <p>RAP</p> <p>DE</p> <p>DT4</p> <p>RP</p> <p>DE</p>
---	---

Legenda: Unidade de Contexto (U.C.); Encarregados de Educação (EE/Pais); Diretor de Escola (DE); Diretor de turma: (DT1), (DT2), (DT3), (DT4); Representante da Associação de Pais/Encarregados de Educação (RAP); Representante de Pais (RP).

Fonte: Elaboração própria