

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A Gestão Familiar da Escolaridade

Joana Isabel de Albuquerque Quintão de Freitas Leal

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Teresa Seabra, Professora Associada

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2020



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Gestão Familiar da Escolaridade

Joana Isabel de Albuquerque Quintão de Freitas Leal

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Teresa Seabra, Professora Associada

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2020

AGRADECIMENTOS

Apraz-me poder dizer que concluí a etapa que pareceu ser a mais longa de todo o meu percurso académico.

Cabe-me agradecer, em primeiro lugar, à Professora Teresa, que me motivou desde o início para a investigação de um tema pouco estudado, mas que tanto me agrada conhecer. Agradeço pelos conselhos e, sobretudo, pela tranquilidade que me transmitiu quando senti o tempo a escassear.

Aos meus colegas do mestrado, com os quais tive oportunidade de partilhar todas as minhas ideias antes de as concretizar nestas páginas.

Às mães que colaboraram com esta investigação ao disponibilizarem-se para conversar comigo e partilhar um pouco das suas vidas em família.

À minha mãe, Isabel, à minha irmã, Inês e ao Vítor, por estarem sempre ao meu lado, por fecharem a porta para me poder concentrar e por me trazerem chá nas noites dedicadas à elaboração deste trabalho.

Ao meu pai, Rodrigo, pela ajuda que me deu numa das fases mais custosas deste processo e por nunca deixar de procurar soluções para as dificuldades que encontrámos.

Ao Zé, o meu melhor amigo e companheiro de todas as horas, por ter a paciência de me mostrar que eu era capaz, especialmente nas alturas em que estava mais desmotivada, e por me ajudar a colocar esta dissertação no topo das minhas prioridades.

Aos meus amigos da secundária e à geração N, pelas horas de descontração, pela preocupação e pela sorte que sempre trouxeram à minha vida, inclusive a este percurso.

Em particular, à Catarina e à Mariana, por terem estado comigo desde o primeiro dia da licenciatura, até ao último dia do mestrado, por me terem amparado e servido de referência sempre que me sentia a atrasar o que era preciso concluir. Puxaram por mim e não me deixaram desistir.

RESUMO

Com o nascimento de um filho vem apenas uma certeza, a vida muda completamente. Desde esse dia, a aprendizagem começa e as mudanças são frequentes. Temos a casa como primeira escola e os pais como primeiros professores (Weston, 1989: 2). Com o passar dos anos, vem a entrada dos filhos na escola, o que altera mais uma vez toda a dinâmica familiar, desde a adaptação dos horários laborais aos escolares, passando pela preocupação dos pais em acompanhar os assuntos escolares, até à forma como as famílias se relacionam com as escolas.

A presente investigação procura revelar de que forma as famílias portuguesas gerem a escolaridade dos seus filhos. Procuramos perceber qual é o impacto que a escola causa na vida em família, que estilos de coordenação praticam estas famílias em relação às escolas dos seus filhos, que representações as famílias fazem das escolas e quais são as suas práticas de apoio à escolaridade dos filhos. Além disso, analisamos em que medida a estrutura familiar e/ou a escolaridade das famílias influencia este impacto, as práticas e as representações familiares.

Como forma de atingirmos os nossos objetivos foram entrevistadas oito famílias com estruturas biparentais e monoparentais e com níveis de escolaridade diversificados.

As principais conclusões que pudemos retirar desta investigação foram que realmente a escola obriga as famílias a uma constante adaptação, assim como se verificou que a escolaridade tem maior influência do que a estrutura familiar na organização da vida em família e nas representações e práticas familiares relativas à educação escolar.

Palavras-chave: gestão da escolaridade; famílias; escola; educação; relação família-escola.

ABSTRACT

With the birth of a child comes only one certainty, life changes completely. Since that day, learning begins, and changes are frequent. “Parents are a child’s first teachers; and families are their first, and most enduring, school” (Weston, 1989: 2). Time goes by and children start to go to school, which once again changes the entire family dynamics, from the adaptation of working schedules to the school schedules, to the parental concern with school matters, and even the way families relate to their children’s school.

This investigation aims to show how Portuguese families manage their kids schooling. We tried to understand the impact of school in family life, in what ways do families interact and coordinate with their children’s schools, what families say about schools and what families do to support their kids schooling. Moreover, we analyzed in what way family structure and/or family education level impact on these aspects.

To achieve our goals, we interviewed eight families with two-parent and single parent structures, as well as diversified levels of education.

The main conclusions we can get from this investigation are that the school really does requires families to constantly adapt, as well as we were able to verify that family education level has a bigger influence than family structure in the way families organize their lives and in the family representations and practices that concern to school education.

Keywords: schooling management; families; school; education; family-school relationship.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo..... | i |
| Abstract..... | iii |
| Índice de Figuras..... | v |
| Índice de Quadros | v |
| Introdução | 6 |
| 1. Famílias e Educação | 8 |
| 1.1 O impacto da escola na vida das famílias | 8 |
| 1.2. O que é a Gestão Familiar da Escolaridade? | 11 |
| 1.3 Influência do Perfil Sociodemográfico das Famílias nas Práticas Familiares de Gestão da Escolaridade | 12 |
| 1.4 A diversidade dos modos de relação das famílias com a escolaridade | 14 |
| 2. Plano de Investigação e Métodos..... | 18 |
| 3. Análise dos Resultados | 22 |
| 3.1 Perfil das Famílias Entrevistadas | 22 |
| 3.2 A Vida em Família..... | 23 |
| 3.3 Os Pais e a Escola..... | 28 |
| 3.3.1 Aspirações e Expetativas..... | 28 |
| 3.3.2 A Relação dos Pais com a Escola | 29 |
| Conclusões | 36 |
| Bibliografia | 39 |
| Anexos | I |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 2.1 - Modelo de Análise das Práticas Familiares de Gestão da Escolaridade..... | 18 |
|---|----|

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 2.1 - Distribuição das Famílias Entrevistadas | 21 |
| Quadro 3.1 - Caracterização das Famílias Entrevistadas | 22 |
| Quadro 3.2 - Aspirações/Expetativas Escolares | 29 |
| Quadro 3.3 - Estilos de Coordenação: Família – Escola..... | 31 |

INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre educação não devemos associá-la apenas ao trabalho desenvolvido pela escola. A educação deve ser vista como um processo através do qual as pessoas expandem a consciência de si próprias, criam uma identidade e aprendem como a sociedade funciona para que se comportem de forma adequada na mesma (Hiner, 1989; Martínez-Priego, Anaya-Hamue e Salgado, 2014), assim como aprendem sobre a sua cultura para poderem transmiti-la à geração seguinte. Tendo isto em conta, é compreensível que as ações dos adultos influenciem fortemente a educação das crianças (Hiner, 1989).

Weston (1989: 2) afirma que “Parents are a child’s first teachers; and families are their first, and most enduring, school”, o que mostra que as famílias, e mais especificamente os pais (ou quem é responsável pelas crianças), são uma dimensão fundamental e permanente na educação das crianças.

Mais ainda, a família é uma entidade com características continuamente mutáveis, pelo que não existe uma igual a outra. A maior alteração na estrutura e funcionamento familiar deu-se quando as mulheres passaram a participar no mercado de trabalho (Hiner, 1989 e Schneider, 1993).

Atualmente, o investimento por parte das famílias na educação escolar das crianças é cada vez mais frequente, não só a nível económico, como emocional, uma vez que prestam mais atenção e dedicam mais tempo a esse assunto (Schneider, 1993). A família não só faz parte do conjunto de instituições inter-relacionadas (onde se insere a escola) que constituem o processo educativo das crianças, como é por si só um sistema educativo, no qual os membros aprendem uns com os outros (Hiner, 1989).

Tudo isto são razões para atribuirmos a devida importância ao tema da educação familiar e mais especificamente, ao tema das práticas familiares de gestão da escolaridade. Além disso, a alavanca principal para a exploração deste tema foi a leitura de várias obras em que se deu conta da influência da escola na vida familiar (Diogo, 1998; Kerbow e Bernhardt, 1993; Finn, 1998 citado por Lee e Bowen, 2006; Montandon e Perrenoud, 2001; Seabra, 1999), especialmente quando nos apercebemos da referência à importância de “ver os efeitos simultâneos dessas diferentes instâncias, suas influências cruzadas e a forma como cada uma mediatiza as outras” (Seabra, 1999: 25).

O objetivo geral deste trabalho é analisar o ponto de vista das famílias acerca da gestão que fazem da escolaridade dos seus filhos. Sabendo, pela revisão de literatura realizada, que a escolaridade das famílias e a sua estrutura podem modelar essa gestão, fomos explorar a relevância relativa destas variáveis. Assim sendo, a questão de investigação é a

seguinte: Em que medida a escolaridade e a estrutura familiares modelam as formas de estas gerirem a escolaridade dos seus filhos?

Assim, o objeto teórico em estudo é a diversidade de práticas e representações familiares na relação com a escolaridade, ou seja, as práticas de gestão da escolaridade e as perceções e sentimentos das famílias em relação à mesma. Por outro lado, constituem-se como objeto empírico as perceções que famílias monoparentais e biparentais, com diferentes níveis de escolarização (ensino secundário ou ensino superior) têm acerca da escolarização e das suas práticas com ela relacionadas.

Para conseguirmos obter as respostas que procuramos, iremos apoiar-nos numa metodologia comparativa-tipológica (Costa, 1999), uma vez que se trata de um tema pouco abordado na literatura da educação familiar, e irá ser utilizada como principal instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, que possibilita uma conversa aberta com os entrevistados de modo a que se possa chegar a vários temas importantes sem existirem como limitação perguntas pré-definidas.

Posto isto, este estudo é composto por três partes: o enquadramento teórico, no qual podemos perceber as diferentes perspetivas dos autores que já trataram o presente tema; o plano de investigação e os métodos utilizados para o desenvolvimento desta investigação; e a análise dos resultados, onde podemos encontrar as influências do perfil sociodemográfico das famílias nos diferentes aspetos que compõem a vida em família e a gestão familiar da escolaridade.

1. FAMÍLIAS E EDUCAÇÃO

1.1 O IMPACTO DA ESCOLA NA VIDA DAS FAMÍLIAS

O estudo da influência da escola sobre a família e sobre as suas práticas educativas e de gestão da escolaridade torna-se fundamental quando percebemos que “A escolarização tem inevitavelmente um grande peso na vida familiar” (Montandon e Perrenoud, 2001: 58).

Em todas as estruturas familiares em que existem crianças, o dia-a-dia tem necessariamente de ser moldado à atividade escolar das mesmas. Esta adaptação, por vezes, passa pelo próprio horário do emprego dos adultos ser correspondente aos tempos letivos, para que adultos e crianças do mesmo agregado tenham em comum os tempos livres.

Montandon e Perrenoud (2001) explicam de uma forma bastante clara aquilo que a escola faz às famílias, ou seja, em que aspetos da vida familiar a escola demonstra ter mais impacto. Os mesmos serão descritos de seguida.

Como referido anteriormente, o tempo que as crianças passam na escola condiciona automaticamente o tempo em família. Isto significa que a escola transforma a maneira como as famílias contam o tempo, passando a referir-se a anos escolares, organizando-se por períodos letivos e de férias. Contudo, nem sempre é fácil coordenar o ritmo horário de todos os membros de uma família, uma vez que os horários escolares não são de todo flexíveis, o que pode em alguns momentos ser uma forma de pressão sobre as famílias, especialmente no que diz respeito às chegadas e saídas do estabelecimento escolar (Montandon e Perrenoud, 2001).

Por outro lado, existem atividades extracurriculares e/ou de lazer, praticadas tanto pelas crianças como pelos adultos, que também têm de ser inseridas após o período letivo ou aos fins-de-semana, por exemplo. Assim sendo, a família tem mais uma vez que se organizar em torno daquilo que a escola impõe.

Outra das influências que a escola exerce sobre as famílias tem a ver com a sua localização em relação à residência da família (Montandon e Perrenoud, 2001). Não é obrigatório que as famílias residam perto de uma instituição escolar, mas as suas crianças devem de qualquer maneira ser instruídas, seja em casa ou na escola, e completar os 12 anos da atual escolaridade obrigatória. Desta forma, a distância entre as escolas e as casas das famílias condiciona fortemente a vida familiar.

Além disso, as famílias devem sempre contar com os custos associados à educação. Sem ter em conta as mensalidades, mais elevadas em escolas privadas do que em escolas

públicas, as famílias têm, de acordo com os seus rendimentos, de procurar maneira de pagar as despesas como os manuais escolares, os cadernos e o restante material necessário diariamente na escola.

Mais ainda, quando as crianças entram no sistema de ensino, as famílias passam, quase automaticamente, a dedicar parte do tempo em família a questões relacionadas com a escola, de forma a desenvolverem cada vez mais nas suas crianças o capital cultural necessário durante o processo de aprendizagem e por forma a colmatar as dificuldades que vão surgindo a nível escolar (Montandon e Perrenoud, 2001). Adicionalmente, as famílias vêem-se forçadas a gerir as suas condutas diárias e as expectativas que a escola tem para elas. Nomeadamente, as escolas esperam que as famílias eduquem as suas crianças para que tenham o hábito de ser responsáveis relativamente à escola: serem pontuais, assíduos, terem uma boa apresentação e higiene, um bom comportamento em sala de aula, encontrarem-se motivados para aprender, entre outras coisas (Montandon e Perrenoud, 2001).

Além da necessidade que a escola revela de que as famílias inculquem às crianças o tipo de condutas referidas acima, é também pretendido que as crianças em ambiente escolar saibam respeitar os colegas e os adultos, viver em grupo, não perder a concentração nem a sensatez durante as aulas. No fundo, pede-se, como resultado da educação transmitida pelos pais em casa, que as crianças sejam capazes de controlar os vários aspetos físicos e psicológicos desde tenra idade. A falta de disciplina chega a ser, por vezes, um fator que influencia mais a forma como as escolas julgam as famílias do que o diferente capital cultural com que as crianças se apresentam na sala de aula (Montandon e Perrenoud, 2001).

Outra das grandes implicações às quais as famílias estão sujeitas quando os seus filhos começam a frequentar a escola é a redução do tempo de convívio familiar. Os horários inflexíveis das instituições de ensino podem, às vezes, criar nos pais a sensação de que estão a ser privados do desenvolvimento da relação física e emocional que estabeleceram com os seus filhos, assim como podem sentir que não vão ser capazes de formar aquelas crianças à medida do que tinham idealizado, uma vez que não dispõem do tempo necessário para que isso se torne possível (Montandon e Perrenoud, 2001).

Além do mais, como referem Montandon e Perrenoud (2001: 89) “Para a criança, a inserção numa nova rede de sociabilidade é uma experiência marcante que afeta necessariamente o clima familiar” e, inevitavelmente, a escola passa a ser parte da família, através das crianças que a frequentam. Como em tudo, existem dois pontos de vista, um lado positivo e um lado negativo, neste caso sobre a introdução da escola na vida familiar.

Se por um lado as experiências vividas dentro da instituição escolar podem ser revigorantes e criadoras de um sentimento de autoconfiança, podem, por outro, originar na criança a sensação de impossível adaptação a esta instituição e ao que a ela é inerente (Montandon e Perrenoud, 2001).

Uma questão também muito pertinente é a forma como a escola transmite às famílias os sucessos e os insucessos dos seus filhos. A maneira como as crianças são avaliadas, nos vários parâmetros intrínsecos à escola, e a forma como as críticas, positivas ou negativas, são transmitidas às famílias, afeta claramente o ambiente doméstico, uma vez que são as famílias quem primeiramente educa as crianças e, por isso, é também destinado a elas o julgamento feito pela escola (Montandon e Perrenoud, 2001).

O espaço familiar é, dentro dos possíveis, um lugar seguro, onde os membros da família podem refugiar-se, ainda que momentaneamente, do resto da sociedade e, principalmente, dos seus julgamentos. No entanto, com a chegada das crianças à idade escolar, como explicam Montandon e Perrenoud (2001: 94), a escola começa a recolher e a concentrar em si “numerosas informações sobre a vida das famílias”. Apesar de estas serem informações importantes para que os professores desempenhem o seu papel da melhor forma, as famílias acabam por sentir que a escola está mais uma vez a interferir no ambiente e privacidade familiares.

Acrescentando aos anteriores, um aspeto que prende em grande parte as famílias à ideia de que necessitam da escola e, conseqüentemente, de que devem render-se às obrigações por ela impostas, é a “armadilha” (Berthelot, 1983 em Montandon e Perrenoud, 2001: 97) criada pela escola. Isto é, foi incutida na sociedade a ideia de que a escolarização era indispensável para uma boa integração social, sendo que quanto maior o nível de escolarização de uma pessoa, mais são as oportunidades de que dispõe na vida profissional. Ainda que isto não seja sempre verdade (Girod, 1981 em Montandon e Perrenoud, 2001), é aquilo em que a escola espera que as famílias acreditem e se foquem. Posto isto, os autores explicam que esta “armadilha” pode levar a extremos, como o investimento excessivo das famílias na educação das crianças, para que estas não sejam vítimas de exclusão social e profissional no seu futuro ou, por outro lado, pode gerar um desinvestimento total, no sentido em que as famílias se acostumam à ideia de que os seus filhos nunca vão ter sucesso escolar.

O último ponto a relevar no que diz respeito à influência que a escola exerce sobre as famílias é relativo à mudança constante da rede de sociabilidade das crianças. O que isto significa, e acarreta, é que as famílias têm também de estar em contacto com essa rede mutável e têm de se adaptar às diferentes pessoas, o que pode suceder de forma distinta de

família para família. Por um lado, pode acontecer um bom acolhimento de todos os membros novos nesta rede e, por outro, pode haver uma rejeição da criação de novos laços sociais. A resposta negativa das famílias às mudanças da rede de sociabilidade dos seus filhos pode também estar relacionada com a questão apresentada anteriormente, acerca da conservação da privacidade familiar (Montandon e Perrenoud, 2001).

A necessidade de interagir com os outros atores envolvidos no percurso escolar das crianças e de se adaptarem a todas as influências descritas anteriormente leva as famílias a reagirem de formas diferentes e a estabelecerem práticas de gestão da escolaridade dos seus filhos adequadas à própria maneira de viverem em família e em relação com o exterior.

No fim, aquilo que realmente importa é o que as famílias fazem de todas estas formas de influência exercidas sobre elas. De que forma se adaptam as famílias? A resposta a esta pergunta é um esclarecimento acerca da gestão familiar da escolaridade.

1.2. O QUE É A GESTÃO FAMILIAR DA ESCOLARIDADE?

Para definir a gestão familiar da escolaridade, é necessário, em primeiro lugar, clarificar o que podemos considerar ser um dos conceitos centrais, uma vez que se aproxima bastante daquilo que pretendemos mostrar com o presente trabalho.

Referimo-nos ao *envolvimento parental ou familiar* na educação das crianças, que se traduz, de modo geral, numa combinação de ações, comportamentos, crenças e perceções, sendo que essa combinação difere de família para família de acordo com as suas origens étnico-raciais e socioeconómicas (Desimone, 1999 citado por Bakker e Denessen, 2007; Yulianti, Denessen e Dropp, 2018; Smit *et al.*, 2007).

No entanto, o envolvimento pode, por vezes, ser confundido com a participação. Silva (2003: 83) esclarece-nos distinguindo estes conceitos de uma forma muito clara e muito pertinente para a presente investigação. A grande diferença é que o envolvimento se traduz essencialmente no apoio que os pais prestam aos filhos, normalmente em casa, agindo segundo as práticas de gestão da escolaridade que estabeleceram, enquanto a participação “remete, antes, para a integração de órgãos da escola”. Devemos, então, ter em conta que o que se pretende tratar neste trabalho é o envolvimento das famílias na educação escolar e não a participação.

No que diz respeito à relação família-escola, Silva (2003: 51) explica que um maior envolvimento dos pais nas escolas “poderá não se traduzir num (...) maior controlo dos professores, mas antes na lenta criação de uma cultura mais participativa e, logo, mais

democrática”, o que na verdade apenas poderá trazer benefícios para ambas as instâncias educativas (família e escola). Uma vez que se crie uma mútua compreensão das exigências realizadas por ambas as partes, haverá espaço para uma resolução pacífica de qualquer problema encontrado (Silva, 2003).

Além disso, Salgado (2010: 18) afirma que aquilo que os pais fazem “tem um impacto nas atitudes e motivações das crianças em relação ao contexto escolar e escolarização em geral”, o que significa que, até certo ponto, as práticas familiares de gestão da escolaridade permitem que os pais tenham algum controlo sobre a maneira como as crianças olham para as situações que vivem na escola e sobre a importância que atribuem à mesma.

Por fim, e de acordo com os diversos autores que têm explorado esta questão (Diogo, 1998; Kerbow e Bernhardt, 1993; Finn, 1998 citado por Lee e Bowen, 2006; Montandon e Perrenoud, 2001; Seabra, 1999), percebemos que a gestão da escolaridade por parte das famílias integra os seguintes elementos:

- Contacto com os professores;
- Participação em reuniões de pais;
- Discutir com os filhos assuntos relacionados com a escola;
- Ajudar os filhos a fazer os trabalhos de casa;
- Aspirações e expectativas para os filhos;
- Mobilização dos recursos disponíveis (financeiros, educativos);
- Papéis familiares / divisão de tarefas;
- Organização dos tempos familiares;
- Formas de controlo exercido sobre os filhos;
- Valores a transmitir;
- Papéis atribuídos à família e à escola.

1.3 INFLUÊNCIA DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS FAMÍLIAS NAS PRÁTICAS FAMILIARES DE GESTÃO DA ESCOLARIDADE

No que diz respeito à influência do perfil sociodemográfico das famílias nas suas práticas de gestão da escolaridade, importa compreender que as estratégias utilizadas por cada família são marcadas pelas suas características.

Para ficar desde logo esclarecido, as práticas familiares orientam-se pelos princípios valorizados pela família, postos em prática através do estabelecimento de regras (regulação). Nas classes populares, as famílias valorizam a responsabilidade e a

obediência, no fundo, aquilo que assegure a sua posição social (acomodação, nas palavras da autora), enquanto nas classes sociais mais altas as famílias valorizam a autorregulação e a independência dos filhos (Diogo, 2008: 165).

Seabra (2010) mostra-nos ainda que os objetivos de escolarização são tanto mais elevados quanto mais alto for o estatuto social da família, bem como o seu nível de escolarização. Isto é, uma família terá uma maior aspiração em relação ao seu filho frequentar a universidade se os pais o tiverem feito e se não se encontrarem na base da hierarquia socioeconómica.

Diogo (2008) dá-nos outro exemplo disso, quando refere que a utilização de estratégias familiares se inicia com a escolha da escola que os seus filhos vão frequentar. A autora explica que é mais comum as famílias de classes médias fazerem uma escolha mais ponderada da escola que será melhor para os seus filhos, enquanto as famílias das classes populares optam pelas escolas mais próximas das suas residências. Contudo, isto não significa uma “ausência de estratégias e de racionalidade” (p.68) por parte das classes mais baixas, como revela a autora.

Numa fase posterior, as estratégias familiares passam pela maneira como os pais se envolvem no trabalho escolar dos filhos. Muitos autores diferenciam este envolvimento de acordo com a pertença social das famílias. Nesse sentido, a autora expõe-nos dois fatores que nos ajudam a perceber a forma como a família se envolve nos assuntos escolares, que são o “capital cultural” e a “boa vontade cultural” (Diogo,2008). A autora explica que as famílias das classes populares não têm nenhum dos dois, sendo esse o motivo de o seu envolvimento escolar ficar dificultado e enfraquecido. Já as famílias das classes superiores têm maioritariamente o capital cultural, descurando o valor da boa vontade cultural. Por último, as famílias das classes médias distinguem-se porque apesar de não terem o primeiro, têm muita boa vontade cultural, o que lhes permite desenvolverem estratégias mais adequadas ao bom desempenho escolar dos seus filhos (Diogo,2008).

Silva (2003), assim como Seabra (2010), faz referência à influência distinta da escolaridade dos pais no envolvimento na escolarização dos seus filhos, explicando que os pais que concluíram um nível de ensino até ao 12º ano apresentam uma menor participação do que aqueles que concluíram um nível do ensino superior.

Molles (1993) diz-nos também que as famílias com baixos rendimentos e em que os pais têm pouca escolarização estão em desvantagem no que diz respeito ao envolvimento com a escolarização dos seus filhos. Mais especificamente, na escola, alguns professores mostram-se reticentes em relação às famílias com baixos níveis de escolarização, porque consideram que são pouco interessados e capacitados para ajudar os seus filhos. A autora

refere também que estes professores exigem mais das famílias monoparentais, acusando-as de serem menos responsáveis e de ajudarem menos do que as famílias biparentais. Ainda assim, existem professores que envolvem todos os pais da mesma maneira no processo educativo (Epstein, 1983 em Molles, 1993).

A autora aprofunda mais esta questão explicando que a falta de escolarização dos pais leva a uma limitação do apoio que estes podem dar na educação dos seus filhos. Isto porque essa ausência de conhecimento e competências impede uma interação eficaz com os professores, assim como dificulta a compreensão dos trabalhos escolares e o auxílio em outras questões/tarefas académicas levadas pelos filhos para casa (Molles, 1993).

Além disso, como Silva e Stoer (2005:13) afirmam, foi formada pela sociedade uma conceção ideal do que é uma família, sendo dois dos traços mais característicos o facto de pertencer à classe média e o facto de a sua estrutura ser a de uma família nuclear. Neste sentido, os autores questionam se estarão as escolas a privilegiar o envolvimento deste tipo ideal de família.

Para concluir, cabe referir que as características das famílias a entrevistar, que veremos mais à frente, foram definidas com base nas confirmações dos diferentes autores acerca da influência da escolaridade dos pais nas suas práticas em família (Diogo, 1998; Muller, 1993; Schneider, 1993), assim como da influência da estrutura/composição da família nas suas práticas (Lee, 1993; Montandon e Perrenoud, 2001; Weston, 1989).

1.4 A DIVERSIDADE DOS MODOS DE RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLARIDADE

Como já foi possível perceber, a escola e as famílias criam relações diferenciadas e, dessa forma, existe uma diferente influência sobre as práticas familiares de gestão da escolaridade.

Em primeiro lugar, Kellerhals e Montandon (1991: 35-36) definiram quatro estilos de relação/coordenação estabelecidos entre as famílias e outras instâncias socializadoras, sendo que neste caso falamos apenas da escola. Os autores têm em conta a importância que as famílias atribuem à sua participação, de acordo com a maneira como transmitem as influências dos outros atores, podendo ignorar ou acompanhar essa influência na educação dos filhos, e a missão ou o papel que atribuem tanto à escola como a si próprias, através das tarefas e competências atribuídas a cada agente de socialização.

O primeiro tipo de relação encontrado foi o de oposição, característico de casos em que apenas uma competência muito específica é reconhecida pela família ao outro agente e em

que esta não considera necessário ou desejável intervir na influência que essa instância, neste caso a escola, tem sobre as crianças. Por outras palavras, as famílias com este tipo de relação com a escola participam pouco na escolaridade dos seus filhos e atribuem papéis diferentes à escola (instruir) e à família (educar).

O segundo tipo foi o de delegação, que se observa em famílias que reconhecem que o papel educativo deve ser assumido tanto pela escola como pela família, não havendo, em todo o caso, uma implicação por parte das famílias na ação escolar.

O terceiro tipo foi o de mediação, característico das famílias em que os pais atribuem papéis distintos à escola e à família no que diz respeito à educação dos filhos, mas participam na sua escolaridade, mostrando interesse e apoiando as suas atividades relacionadas com a escola.

O quarto, e último, tipo de relação encontrado foi o de cooperação, que se verifica em famílias que consideram que tanto a escola como a família têm um papel educativo, sendo que ambas têm competências e tarefas difusas e, assim, logicamente, as famílias participam na escolaridade dos filhos.

Em segundo lugar, Silva (2003: 55) faz a distinção entre famílias com “pais como educadores, colaboradores e/ou parceiros”. Os pais educadores são aqueles que os autores definem como atores com “competência educacional” (Silva, 2003: 56), implicados no processo educativo das crianças numa quantidade semelhante à dos professores, enfatizando o facto de ambos terem diferentes competências, que se complementam.

No entanto, esta diferença de papéis implica que aqueles que os desempenham de ambos os lados entrem em interação, dando origem a uma nova perspetiva em que os pais atuam com o “estatuto de parceiro e/ou colaborador” perante a escola e a escolarização dos seus filhos (Silva, 2003: 56). A ideia desta parceria ou colaboração é que pais e professores possam partilhar aquilo que sabem e que possam ajudar-se uns aos outros a providenciar uma melhor educação para as crianças.

O autor mostra-nos a distinção entre colaboração e parceria, esclarecendo que a primeira permite pôr fim a conflitos e tensões de uma forma mais informal, isto é, trata-se de uma “atuação dos pais a nível da escola” (Stoer e Cortesão, 1999 e, Silva, 2003: 84), enquanto a segunda se refere a uma expressão em construção mas que supõe à partida um mesmo nível de poder, neste caso entre pais e professores, e também supõe que se estabeleça uma “situação contratual” em que cada parte envolvida sabe o seu papel, podendo a partir daí existir um trabalho conjunto para um mesmo fim. Assim, a parceria existe apenas como um veículo no processo educativo das crianças, implicando da parte

dos pais a “participação na definição da política educativa” (Stoer e Cortesão, 1999 e Silva, 2003: 84).

Mais tarde, Silva e Stoer (2005) fazem uma distinção entre pais colaboradores e pais parceiros, explicando como cada vez mais se torna importante e se desenvolve a relação escola-família, com os pais a envolverem-se e a preocuparem-se com a escolarização dos filhos. Os autores falam, na verdade, de uma transição de um modelo de “pai-colaborador” para um de “pai-parceiro”, no sentido em que não só surge um pai a desempenhar um papel com características diferentes do anterior, mas também começa a desaparecer o pai que até aqui tinha apenas colaborado com a escola. Como os autores dizem, deu-se uma “reconfiguração do relacionamento entre escolas e famílias” (Silva e Stoer, 2005: 21), passando a importar a forma como as famílias se mostram empenhadas na escolarização dos seus filhos através das suas práticas relacionadas com a escola.

O “pai-colaborador” surgiu aquando das primeiras tentativas de envolver os pais no processo educativo escolar das crianças. Esperava-se dele que fosse capaz de “responder às exigências da escola”, sem que a autoridade desta fosse posta em causa (Silva e Stoer, 2005: 22).

Contudo, como sabemos, o mundo encontra-se em constante mudança e uma das mais visíveis na educação foi o facto de a escola passar a estar orientada não só para a educação das crianças, mas também para a sua inserção no mercado de trabalho. Perante isto, é claro que os pais não poderiam ficar indiferentes, começaram juntamente com os seus filhos a reclamar a individualidade de cada um, ou seja, os interesses pessoais da família (pais e filhos), pois não queriam continuar a sujeitar-se a ser um mero “objeto da acção do Estado” (Silva e Stoer, 2005: 24). O “pai-parceiro” aparece, então, como um pai mais ativo e participativo no que diz respeito às necessidades encontradas ao longo do percurso escolar dos seus filhos, tendo como finalidade que estes alcancem os merecidos lugares no mercado de trabalho.

Além destes, Stoer e Cortesão (2005: 85) definem ainda um “pai abordável”, que reconhece a escola e a sua missão, mas não entra muito em contacto com ela, e um “pai indiferente/hostil”, que se encontra afastado da escola por vontade própria, contestando a verdadeira pertinência desta instituição.

Esta página foi deixada propositadamente em branco

2. PLANO DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODOS

Objetivo geral e objetivos específicos

Tendo em conta o objetivo geral deste trabalho, apresentado na introdução, procuraremos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar representações e práticas familiares de gestão da escolaridade;
- Saber se a escola influencia os projetos educativos das famílias (e como estas se adaptam);
- Verificar se existe relação entre o perfil sociodemográfico das famílias e as suas práticas de gestão da escolaridade.

Modelo de análise

Segundo Montandon e Perrenoud (2001: 61) “cada família deve, em matéria escolar, adaptar-se a uma dose de imprevisto”, ou seja, as experiências relacionadas com a escolaridade nem sempre decorrem da maneira prevista e, por isso, acabam por influenciar a forma como as famílias gerem a escolaridade dos filhos, por ser necessária uma capacidade de adaptação constante.

Para começarmos a definir um modelo de análise para as representações e práticas da gestão da escolaridade feita pelas famílias, importa apontar que as famílias gerem a escolaridade dos filhos de acordo com o seu perfil sociodemográfico (Lee, 1993; Schneider, 1993), como apresentado no modelo de análise abaixo.

As representações que as famílias têm da escola, dizem respeito àquilo que exprimem em relação aos “princípios orientadores das práticas” e às próprias “práticas de educação escolar” (Diogo, 1998: 60). Neste sentido, mostra-se importante percebermos a

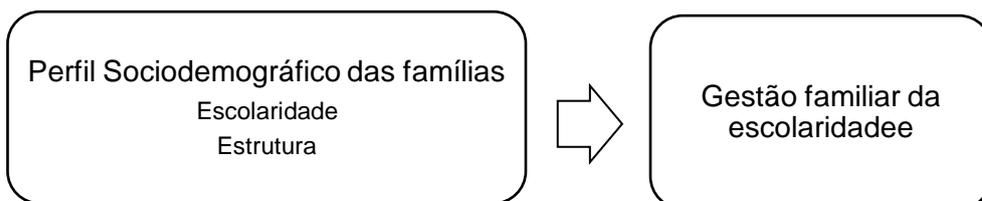


Figura 2.1 - Modelo de Análise das Práticas Familiares de Gestão da Escolaridade

interpretação e a avaliação que os pais fazem das ações e finalidades da escola.

A *família* é aqui entendida como um grupo “no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável” pela educação da(s) criança(s) que com ele coabita(m) (Montandon e Perrenoud, 2001: 59).

No que se refere à definição do *perfil sociodemográfico das famílias*, irão ser consideradas duas variáveis principais: a *escolaridade dos pais* e a *estrutura ou composição da família*.

A *escolaridade familiar* é definida pelo nível de ensino mais elevado concluído na família.

A *estrutura ou composição da família*, que pode também ser denominada de agregado familiar, traduz-se no número de adultos que coabitam e nas relações que estabelecem com as crianças desse mesmo agregado (Schneider, 1993). Lee (1993) indica dois tipos de estruturas de famílias: as famílias tradicionais – ou famílias nucleares – nas quais as crianças vivem com os seus pais; e as famílias não tradicionais, que no fundo são todas as outras, aquelas em que as crianças habitam apenas com um dos progenitores – monoparentais –, com um dos progenitores e o seu companheiro – reconstruídas –, com outros familiares ou até com uma pessoa a quem a guarda das crianças tenha sido confiada, entre outras.

Desenho da pesquisa

A estratégia metodológica adotada nesta investigação foi a comparativa-tipológica, por permitir explorar, com alguma flexibilidade, um tema pouco conhecido, como a educação familiar, e mais concretamente as práticas familiares de gestão da escolaridade e como estas se podem caracterizar de acordo com as suas ocorrências, utilizando a análise dos resultados para tipificar as “principais modalidades que tal fenómeno assume” (Costa, 1999: 9-10).

Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas, não só por se tratar de uma das técnicas mais comuns na metodologia comparativa-tipológica (Costa, 1999), mas também porque é a que permite recolher mais informação, em maior detalhe. Logo, possibilita uma melhor compreensão e abordagem do tema em questão.

A entrevista parece ser das técnicas mais adequadas para recolher informações de tipo qualitativo, mais precisamente, as atitudes que a pessoa entrevistada tem no momento da entrevista, ou aquilo que está a sentir nesse mesmo momento, assim como torna mais fácil

a recolha de informações diversas que se achem oportunas durante a mesma (Hastie & Hay, 2012 citado por Resende, 2016).

O tipo de entrevista mais comum é a entrevista semiestruturada (Flick, 2005 citado por Resende, 2016), que neste projeto mostrou-se como uma mais-valia, uma vez que permitiu que houvesse uma orientação de base para a conversa a estabelecer com os entrevistados, mas ao mesmo tempo permitiu explorar outros tópicos que pareceram relevantes (Resende, 2016). Assim, o guião das entrevistas combina, de uma forma geral, os seguintes temas:

- Objetivos educativos e métodos;
- Acompanhamento da escolaridade;
- A escolaridade do filho / O que pensa do ji/escola atual;
- Estilo de funcionamento familiar;
- Estrutura familiar e caracterização socioprofissional.

A técnica utilizada para o tratamento da informação foi a análise de conteúdo, feita manualmente. A análise de conteúdo tem como finalidade tirar conclusões sobre o que foi transmitido pelo entrevistado, tendo como referência categorias previamente estabelecidas, por outras palavras, o entrevistador deve “selecionar um certo número de conceitos analíticos” antes de proceder à análise de conteúdo (Vala, 1986: 109).

Universo de famílias entrevistadas

As práticas familiares de gestão da escolaridade serão analisadas de seguida, em função de se tratar de uma família:

- em que existam duas figuras parentais ou apenas uma, independentemente de ser uma família tradicional ou não tradicional;
- em que um ou ambos os pais frequentaram, como nível de ensino mais elevado, um nível de ensino até ao 12^o ano (ensino secundário) ou um nível do ensino superior.

Portanto, o processo de seleção das famílias a entrevistar teve como critérios a escolaridade dos pais e o facto de serem famílias biparentais ou monoparentais, com um filho (em idade escolar), conforme está patente no Quadro 2.1.

Quadro 2.1 - Distribuição das Famílias Entrevistadas

| Escolaridade/Estrutura | Biparental | Monoparental |
|-------------------------------|-------------------|---------------------|
| Até Ensino Secundário | 2 Famílias | 2 Famílias |
| Ensino Superior | 2 Famílias | 2 Famílias |

Foi também possível homogeneizar outras variáveis como o sexo, tanto do membro da família entrevista como da criança, sendo todas figuras parentais do sexo feminino, com apenas 1 filho (sexo masculino) em idade escolar, entre os 5 e os 15 anos de idade.

As famílias entrevistadas foram localizadas através de contactos pessoais pré-existentes. As entrevistas foram realizadas presencialmente (2) e via online (6), utilizando a ferramenta Zoom e as aplicações do Whatsapp e Messenger.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 PERFIL DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

Como planeado, foram entrevistadas 8 mães, metade das quais pertencem a famílias biparentais e a outra metade a famílias monoparentais. Mais ainda, metade das mães concluíram um nível de ensino até ao 12º ano e a outra metade concluiu um nível do ensino superior. Ao observar o Quadro 3.1, percebemos também que a idade dos filhos corresponde ao intervalo de idades preestabelecido, dos 5 aos 15 anos.

Como foi explicado anteriormente, a escolaridade da família, registada no Quadro 3.1, corresponde ao nível de ensino mais elevado concluído dentro do agregado familiar.

Importa também referir que os nomes apresentados ao longo da análise são fictícios, de forma a manter a confidencialidade das famílias entrevistadas.

Relativamente à caracterização dos filhos, observa-se uma grande diversidade de idades, assim como de nível de escolaridade frequentado, sendo que variam entre o ensino pré-escolar (5 anos) e o 10º ano (15 anos).

Quadro 3.1 - Caracterização das Famílias Entrevistadas

| Mãe | Estrutura Familiar | Escolaridade Familiar | Idade do filho | Escolaridade do filho |
|------------|---------------------------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|
| Alice | Biparental | Licenciatura | 5 | Pré-escolar |
| Mariana | Biparental | Licenciatura | 5 | Pré-escolar |
| Beatriz | Biparental | 12º ano | 12 | 7º ano |
| Fernanda | Biparental | 12º ano | 15 | 10º ano |
| Dalila | Monoparental | Mestrado | 13 | 8º ano |
| Emília | Monoparental | Licenciatura | 13 | 8º ano |
| Gabriela | Monoparental | 12º ano | 10 | 4º ano |
| Liliana | Monoparental | 12º ano | 8 | 3º ano |

3.2 A VIDA EM FAMÍLIA

Preocupações

Ao analisarmos as entrevistas¹, percebemos que as preocupações das mães são muito distintas umas das outras, mas quase todas estão relacionadas com a forma como os filhos se comportam, sobretudo na sua relação com os outros.

“a interação dele com as crianças e com as pessoas da escola em geral”
(Alice, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

“o que me preocupa...as más companhias...que ele seja muito influenciável”
(Fernanda, biparental, 12º ano, filho de 15 anos)

“ele agora com crianças sente-se ameaçado, então deixou de ser a vítima e começou a ser o agressor” (Liliana, monoparental, 12º ano, filho de 8 anos)

Além deste tipo de comportamento foram identificados outros, como a preguiça em estudar, a importância de ser responsável, ou até um problema de saúde que dificulta a realização dos trabalhos escolares. Não sendo notória a influência da escolaridade ou da estrutura familiares.

Ambiente doméstico de aprendizagem

Relativamente ao espaço doméstico, ficou claro que todas as mães consideram ter em casa um ambiente adequado à aprendizagem dos filhos.

“Sendo uma família monoparental, acho que falta aqui algo, não é, eu acho que a parte emocional do Gonçalo tem muito a ver com isso...mas de resto acho que não falta nada”
(Gabriela, monoparental, 12º ano, filho de 10 anos)

“Sim, tem, tem tudo” (Mariana, biparental, licenciatura, filho de 5 anos)

O aspeto mais referido em relação a este tema foi o facto de os filhos terem o seu quarto como ambiente de estudo e aprendizagem.

“pusemos-lhe uma secretária, mudamos-lhe o quarto todo, a pedido dele, queria muito estudar no quarto e ter a independência dele” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 12 anos)

“Tem o quarto dele, com computador (...) e essas coisas, bicicletas e isso, ele tem tudo o que quer” (Fernanda, biparental, 12º ano, filho de 15 anos)

¹ No anexo D, encontramos quadros que sintetizam as respostas dadas pelas mães entrevistadas.

Relação familiar

Mais ainda, verificou-se também, através do discurso das mães, que existe uma boa relação intrafamiliar em todos os agregados entrevistados.

“eu sou sempre o bobo da corte lá em casa, porque eles juntam-se os dois e gozam comigo, mas damo-nos todos bem e o Benjamin alinha muito nas nossas brincadeiras” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 12 anos)

“Tem dias bons e tem dias um bocadinho menos bons” (Dalila, monoparental, mestrado, filho de 13 anos)

“o meu marido faz turnos, trabalha por turnos (aa) quem está mais com o Filipe sou eu, o pai, pronto, tem só uma vez por mês é que está ao fim de semana em casa” (Fernanda, biparental, 12º ano, filho de 15 anos)

Até este ponto não se observam influências da escolaridade nem da estrutura familiares. Contudo, são muitos os aspetos da vida em família nos quais podemos observar alguns padrões.

Valores transmitidos pelos pais

No que toca à transmissão de valores dos pais para os filhos, observamos, por um lado a influência da estrutura familiar e, por outro lado, a influência da escolaridade familiar.

Então, as famílias monoparentais transmitem acima de tudo a honestidade.

“de ser verdadeiro e de ter carácter” (Emília, monoparental, licenciada, filho de 13 anos)

“que a mentira, eu odeio a mentira, quero que ele me diga sempre eu fiz isto, eu fiz aqueloutro” (Liliana, monoparental, 12º ano, filho de 8 anos)

De outra parte, as famílias que concluíram um nível do ensino superior transmitem mais o respeito.

“pronto, a respeitar o que lhe dizem os mais velhos...e, no fundo, também a respeitar os meninos” (Alice, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

“ele pede e quando recebe diz obrigado (aa) p’ra mexer em alguma coisa pergunta se pode” (Mariana, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

Quando abordamos a tese de Diogo (2008), em que diz que as classes populares valorizam a responsabilidade e a obediência, verificamos que esta não se comprova nas famílias em estudo, uma vez que não se observou a influência da estrutura nem da escolaridade familiares na transmissão desse valor em concreto.

Para além desses, foram identificados, entre outros, valores como a partilha, a entreatajuda, a generosidade, a coragem, a pontualidade, a preocupação, a determinação e a gratidão.

Organização do tempo familiar e divisão de tarefas

Em relação à gestão do tempo das famílias, é perceptível que as famílias que concluíram um nível do ensino superior gerem o tempo em função das rotinas dos filhos, ao contrário das famílias que concluíram um nível de ensino até ao 12º ano.

“ele já fica em casa sozinho, já tem chave, eu deixo o almoço preparado nos dias que não tem aulas de manhã” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 12 anos)

“às vezes sinto que devia estar lá mais, mais, mais presente p’a o ajudar (...) também poderei delegar algumas atividades se acontecer alguma coisa, na escola” (Liliana, monoparental, 12º ano, filho de 8 anos)

Para uma análise mais completa deste tema, importa também abordar a forma como as famílias distribuem as tarefas em casa. Apesar de não se averiguar uma influência acentuada nem da escolaridade, nem da estrutura familiares, vemos que a distribuição de tarefas parece ser mais fraca nas famílias biparentais e que concluíram um nível de ensino até ao 12º ano.

“muito mal (...) ainda que o meu marido me ajude, obviamente que é tudo mais em cima de mim” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 12 anos)

“é fazer a cama dele, quando se levanta da mesa, meter o prato dele para lavar, de resto não faz mais nada...e arrumar o quarto dele (...) porque a mãe não deixa, porque a mãe habituou-o mal” (Fernanda, biparental, 12º ano, filho de 15 anos)

No que diz respeito à gestão dos tempos livres individuais, não se verifica qualquer influência da escolaridade ou da estrutura familiares. Podemos apenas notar que, dos filhos que têm uma atividade extracurricular, a mais praticada é a natação.

Em relação à gestão dos tempos livres em família, podemos observar uma maior influência da escolaridade na escolha de atividades a realizar. As famílias com um nível do

ensino superior concluído referem principalmente os passeios como atividade, enquanto as famílias com escolaridade até ao 12º ano se destacam pelas idas à praia e pelos jogos em família.

“nós praticamos o Geocaching (...) ele adora aquilo e vamos descobrindo novos sítios e fartamo-nos de passear” (Mariana, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

“No verão é água, não é, se ‘tiver sol, se não houver assim nada de mais” (Liliana, monoparental, 12º ano, filho de 8 anos)

“jogamos muito jogos de escrita com o Benjamin (...) cartas, ele também gosta muito de jogar às cartas” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 12 anos)

Importa acrescentar que quase todas as mães referem que praticam atividades culturais em família.

“no fim de semana passado fomos à exposição dos legos” (Alice, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

“vamos ao cinema, (...) íamos ver algumas peças de teatro, (...) fazer experiências” (Gabriela, monoparental, 12º ano, filho de 10 anos)

A influência da estrutura familiar confirma-se apenas na prática de jogos em família, sendo as famílias biparentais que mais o fazem, como refere, por exemplo, Fernanda (biparental, 12º ano, filho de 15 anos) “ele às vezes... jogamos jogos e isso”.

Relações exteriores à família

No tópico das relações exteriores à família que os filhos mantêm, percebemos que quase todas as mães se mostram abertas para receber tais relações, sendo possível observar influência da escolaridade na sociabilidade/reserva das famílias.

Então, as famílias mais sociáveis e que referem mais a extroversão dos seus filhos são principalmente as que concluíram um nível de ensino até ao 12º ano.

“ele tem um amigo que foi muito importante (...) até nós fizemos amizade com os pais” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 12 anos)

“eu acho muito importante ele ter as relações dele, ter as amigas dele, ter as conversas dele” (Liliana, monoparental, 12º ano, filho de 8 anos)

De outra parte, as duas famílias que se apresentam mais confortáveis com o facto de os filhos estarem ainda numa fase de introversão são de famílias que concluíram um nível do ensino superior.

“sempre ‘tamos aqui mais com ele...somos também um bocadinho mais reservados”
(Alice, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

“ele ainda é um miúdo muito fechado nele, acho que ainda, para minha satisfação e para meu descanso ainda não está muito, ainda não entrou muito na fase de adolescência”
(Emília, monoparental, licenciada, filho de 13 anos)

Percebemos, assim, que as alterações nas redes de sociabilidade dos filhos, nem sempre são bem recebidas pelas famílias, como vimos em Montandon e Perrenoud, 2001.

Formas de controlo exercido sobre os filhos

Quanto à forma como as famílias incutem disciplina e influenciam os seus filhos, verifica-se que todas conversam com filhos de forma a conseguirem controlar os seus comportamentos.

Mais especificamente, percebe-se que das formas de disciplinar, as mães usam mais os castigos do que as recompensas, notamos ainda que as famílias monoparentais e com um nível de ensino até ao 12º ano utilizam-nos mais do que as biparentais e com um nível do ensino superior.

“opto pelos castigos (aa) faço-o pensar naquilo que fez...depois ele consegue interiorizar o que fez, mas retiro-lhe normalmente qualquer coisa” (Gabriela, monoparental, 12º ano, filho de 10 anos)

“se o Lucas fizer um ato contínuo de asneiras há castigo, número um, número dois, se for uma coisa muito grave, duas palmadas” (Liliana, monoparental, 12º ano, filho de 8 anos)

Por outro lado, acerca das técnicas de influência utilizadas pelas famílias no sentido de conseguirem que os filhos cumpram as tarefas que lhes cabem, deparamo-nos com uma situação semelhante à anterior, isto é, também são as famílias monoparentais e as que concluíram um nível de ensino até ao 12º ano as que mais se impõem como figura de autoridade.

“muitas vezes tenho que me impor como autoridade, isso não há qualquer dúvida (...) levantar a voz e dar uma ordem clara” (Emília, monoparental, licenciada, filho de 13 anos)

“muitas vezes tenho que lhe mostrar que é a obrigação dele (...) normalmente tenho que me impor” (Gabriela, monoparental, 12º ano, filho de 10 anos)

Por último, percebemos apenas a influência da escolaridade na utilização de motivações, sendo que as famílias com um nível do ensino superior concluído motivam mais os filhos do que as que têm apenas um nível de ensino até ao 12º ano concluído.

“geralmente motivo, não é? Motivo para fazer as coisas” (Dalila, monoparental, mestrado, filho de 13 anos)

“como o objetivo é a iniciação à escrita (...) eu escrevo tartaruga e ele depois por cima escreve tartaruga (...) mas se eu disse que ele tem que escrever, ele já rejeita” (Mariana, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

3.3 OS PAIS E A ESCOLA

3.3.1 ASPIRAÇÕES E EXPETATIVAS

Quando abordamos o tema das aspirações e expetativas escolares das mães para os seus filhos, percebe-se a dificuldade de distinguir as primeiras das segundas. De um modo geral, todas as mães consideram que os seus filhos têm capacidades para atingir aquilo que desejarem e que seja do seu interesse. No entanto, aquilo que as mães desejam para os seus filhos, parece ser também o que esperam que atinjam na realidade.

Portanto, é possível verificarmos, no Quadro 3.2, que o nível de ensino atingido pelas mães, não se reflete diretamente no que as mesmas desejam para os seus filhos, tal como podemos observar no quadro abaixo. Da mesma forma, não se verifica a influência da estrutura familiar nas aspirações e expetativas das mães para os seus filhos.

Assim, podemos afirmar que a tese em que Seabra (2010) nos diz que os objetivos de escolarização das famílias para os filhos correspondem à escolaridade que elas próprias completaram, não se verifica nas famílias em estudo. O que se observa é que metade das mães deseja que os filhos sigam um percurso que lhes agrade.

“eu gostava que ele optasse por uma formação que ele gostasse” (Alice, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

“gostava que ele conseguisse de facto fazer aquilo que gosta” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 13 anos)

De outra parte, as restantes quatro mães verbalizaram especificamente que gostavam de ver os seus filhos atingir o ensino superior.

“quero que ele atinja o ensino superior, sim” (Dalila, monoparental, mestrado, filho de 13 anos)

“Eu espero que ele vá pela faculdade” (Gabriela, monoparental, 12º ano, filho de 10 anos)

Duas entrevistadas, apesar de terem expressado a sua vontade em que os filhos frequentassem um curso do ensino superior, acrescentaram que, caso isso não fosse possível por algum motivo, esperavam que os filhos concluíssem pelo menos um curso de ensino profissional.

“senão que tire um curso profissional daquilo que goste mesmo” (Fernanda, biparental, 12º ano, filho de 15 anos)

“se não for realmente assim nada de áreas que exijam, ele vai para um curso profissional, com certeza” (Mariana, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

Quadro 3.2 - Aspirações/Expetativas Escolares

| | | Aspirações/Expetativas | | |
|-----------------------------------|-----------------|------------------------|--------------------|------------------------|
| | | Até 12º ano | Ensino Superior | Que façam o que gostam |
| Nível de ensino atingido pela mãe | Até 12º ano | Fernanda | Fernanda, Gabriela | Beatriz, Liliana |
| | Ensino Superior | Mariana | Dalila, Mariana | Alice, Emília |

3.3.2 A RELAÇÃO DOS PAIS COM A ESCOLA

Importância da Escola

Para iniciarmos a análise sobre as representações que as mães têm das escolas dos filhos, importa assentar que todas as mães atribuem uma grande importância ao facto de os seus filhos frequentarem o sistema de ensino, mencionando diferentes aspetos desta importância.

Nas entrevistas, as mães referiram, especialmente, a importância da aprendizagem de conteúdos, da socialização e do saber estar em grupo. Estes são aspetos abordados pelos autores, como pudemos ver anteriormente, assim como a crença de que quanto maior for a escolarização dos filhos, mais são as oportunidades que terão no futuro.

Ainda assim, pouca é a influência da escolaridade nestas concepções, por isso, devemos atribuir uma maior relevância à influência da estrutura. Esta observa-se, maioritariamente, na menção da aprendizagem de conteúdos, sendo que são as famílias monoparentais as que mais consideram que este é um aspeto importante dos seus filhos frequentarem a escola.

“em termos teóricos, a importância será, com certeza, dar-lhe acesso a uma série de, de matérias” (Emília, monoparental, licenciada, filho de 13 anos)

“eu acho muito importante o conhecimento, porque dá oportunidade de escolha” (Liliana, monoparental, 12º ano, filho de 8 anos)

Objetivos da Escola

Em relação ao que as mães acreditam ser os objetivos das escolas dos filhos, encontramos referências ao sucesso, à transmissão de valores e à organização de atividades estimulantes para os alunos. Contudo, apenas verificamos a influência da escolaridade familiar e da estrutura familiar na menção das atividades estimulantes. Portanto, as famílias biparentais, assim como as famílias que concluíram um nível do ensino superior, referem mais este objetivo das escolas.

“brincadeiras que têm estrutura (...) de estimular, exatamente” (Alice, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

“Em termos de atividades, para os miúdos, pronto eu acho que é uma escola muito completa” (Mariana, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

Estilos de coordenação: família – escola

Referindo-nos agora aos estilos de coordenação (Kellerhals e Montandon, 1991: 35-36), neste caso da coordenação entre as famílias e as escolas, percebemos que, no quadro apresentado de seguida, nos é permitida a análise com mais clareza da posição das famílias entrevistadas relativamente aos papéis que atribuem à escola e a si mesmas, no que diz respeito à educação dos alunos.

Ao analisarmos a Quadro 3.3, começamos por notar que o estilo de coordenação mais praticado é o de “mediação” e que este é composto maioritariamente por famílias monoparentais e também por famílias que concluíram um nível de ensino até ao 12º ano.

“nós, como pais, temos de trabalhar para resolver para que não volte a acontecer, mas os professores têm que cumprir coisas que nós pais não temos conhecimento” (Liliana, monoparental, 12º ano, filho de 8 anos)

Depois, devemos reparar no equilíbrio apresentado no estilo “cooperação”, que é composto por uma família monoparental com um nível do ensino superior concluído e por uma família biparental que concluiu um nível de ensino até ao 12º ano. Isto significa que não existe influência nem da estrutura nem da escolaridade familiares.

“Eu acho que nós fazemos parte de uma equipa (...) as prioridades acho que se juntam” (Dalila, monoparental, mestrado, filho de 13 anos)

Por fim, importa referir que no estilo “oposição” predominam famílias biparentais com um nível do ensino superior concluído.

“há pais que não sabem que a escola é para deixar lá as crianças e para os meninos irem trabalhar e os professores também (...) alguns pais é que realmente não respeitam o espaço” (Mariana, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

Posto isto, não é possível verificar o que Silva (2003) refere relativamente à democratização da educação escolar, mas observamos que realmente as famílias têm vontade de estar mais envolvidas na educação escolar dos filhos e acreditam que esta deve ser trabalhada pelos professores, com o apoio complementar das famílias.

Quadro 3.3 - Estilos de Coordenação: Família – Escola

| | | Competência da Escola | |
|-------------------------|-----|--|--|
| | | Distinta | Idêntica |
| Envolvimento da Família | Sim | <p>Mediação</p> <p>Beatriz, biparental, 12º ano Emília, monoparental, E.S. Liliana, monoparental, 12º ano</p> | <p>Cooperação</p> <p>Dalila, monoparental, E.S. Fernanda, biparental, 12º ano</p> |
| | Não | <p>Oposição</p> <p>Alice, biparental, E.S. Mariana, biparental, E.S.</p> | <p>Delegação</p> |

Evidenciando a predominância de famílias com escolaridade ao nível do ensino superior no estilo “oposição”, é interessante fazer uma análise com a perspectiva dos autores.

Molles (1993), Silva (2003) e Seabra (2010) mostram-nos que as famílias com baixa escolarização, neste caso, as que têm como escolaridade familiar um nível de ensino até ao 12º ano, têm menos tendência para se envolverem na educação escolar dos filhos. Contudo, tal não se verifica nas famílias em causa, como observamos no Quadro 3.3, em que o estilo “oposição”, que reflete um menor envolvimento das famílias, é composto apenas por famílias cuja escolaridade é um nível do ensino superior.

Por outro lado, Montandon e Perrenoud (2001) afirmam serem exatamente as famílias mais dotadas as que mais se distanciam da escola, no que diz respeito à educação escolar dos filhos. Neste caso, já podemos corroborar o que os autores referem a partir das famílias de estilo “oposição” que fizeram parte do presente estudo.

Práticas de apoio à escolaridade

Se focarmos agora a nossa atenção nas práticas familiares, podemos analisar a relação que os pais estabelecem com os filhos.

Ao estudarmos as entrevistas, percebemos que, mais uma vez, ressalta a influência da escolaridade familiar, por oposição à influência da estrutura familiar. Ou seja, identificamos como práticas que podem ser influenciadas pela escolaridade, o conversar sobre a escola e os contactos com os professores. Como prática que pode ser influenciada pela estrutura identificamos apenas a comparência nas reuniões de pais.

Clarificando, as famílias que concluíram um nível de ensino até ao 12º ano conversam mais sobre a escola do que as que concluíram um nível do ensino superior.

“o meu filho é um bocado tagarela, sim (...) sobre tudo, com quem se chateou, com quem namora...” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 12 anos)

“falo, sim e nós temos um ritual (...) eu peço-lhe sempre para contar como é que foi, a caminho de casa (...) o que é que aprenderam, qual foi a novidade, durante o dia o que é que ele gostou mais, o que é que ele gostou menos, também a nível das aulas” (Gabriela, biparental, 12º ano, filho de 10 anos)

Por outro lado, as famílias que concluíram um nível do ensino superior mantêm mais o contacto com os professores, do que as famílias que concluíram um nível de ensino até ao 12º ano, corroborando assim o que Molles (1993) nos diz acerca da baixa escolarização dos pais dificultar a comunicação família-escola.

“podemos sempre marcar uma...reuniões (...) marcamos se quisermos falar com ela”
(Alice, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

“estamos sempre a receber e-mails dos professores (...) vou falando com a diretora de turma” (Dalila, monoparental, mestrado, filho de 13 anos)

Tendo em conta a estrutura familiar, percebemos que as famílias biparentais comparecem mais nas reuniões de pais, do que as famílias monoparentais, muitas vezes devido à dificuldade em gerir o tempo.

“normalmente sou eu que vou (...) ainda não falhei nenhuma” (Beatriz, biparental, 12º ano, filho de 12 anos)

“as reuniões e isso, eu não vou trabalhar, eles lá no trabalho já sabem”
(Mariana, biparental, licenciada, filho de 5 anos)

No que concerne ao apoio nos trabalhos de casa, ao controlo das avaliações e à participação nas atividades realizadas pela escola, não é possível observar influência quer da escolaridade, quer da estrutura familiares. No entanto importa percebermos as perspetivas das mães nestes tópicos.

Em relação ao apoio prestado na realização dos trabalhos de casa, percebeu-se que as mães tendem a ajudar os filhos. Contudo, uma mãe referiu não ser capaz de ajudar, devido ao seu nível de ensino, sendo que é a sua irmã quem ajuda o filho nestas tarefas. Molles (1993) também nos mostra que a escolarização mais baixa das famílias impede, por vezes, o acompanhamento das tarefas escolares dos filhos.

“Não, que eu não percebo, não...quem o ajuda muito é a minha irmã”
(Fernanda, biparental, 12º ano, filho de 15 anos)

Aqui verificamos o que Molles (1993) nos diz sobre o facto de os baixos níveis de escolaridade na família afetarem o acompanhamento dos filhos nas questões escolares.

No que toca ao controlo das avaliações, todas as mães afirmam saber de todas as avaliações dos seus filhos, sendo maioritariamente estas a falar sobre o assunto, havendo duas famílias em que as informações sobre as avaliações são transmitidas pelos professores (nos casos dos alunos mais novos, com 5 e 10 anos).

Por fim, a análise da participação dos pais nas atividades realizadas pela escola, não permite observar uma grande influência, nem da escolaridade, nem da estrutura familiares. Podemos, mesmo assim, destacar que mais de metade das famílias entrevistadas participam nestas atividades, sendo maioritariamente famílias monoparentais e com um nível do ensino superior.

“são mais as festas de final de período e fazem jogos” (Dalila, monoparental, mestrado, filho de 13 anos)

“fazem imensas festas temáticas, durante o ano e sim, sempre que posso, estou presente” (Gabriela, monoparental, 12º ano, filho de 10 anos)

Podemos, assim, afirmar que o que foi verificado por Silva (2003) e por Seabra (2010), quando nos dizem que quanto maior for a escolarização das famílias, maior é o seu envolvimento na educação escolar dos filhos, não se verificou nas famílias entrevistadas para o presente estudo. Como vemos, não se encontram diferenças significativas nas práticas de apoio à escolaridade, no que toca à influência da escolaridade e da estrutura familiares.

Esta página foi deixada propositadamente em branco

CONCLUSÕES

Para concluir, resta-nos averiguar se os objetivos estabelecidos inicialmente foram cumpridos e de que forma podemos fundamentar cada um deles.

Então, o nosso primeiro objetivo tratava-se de identificarmos as representações e as práticas familiares de gestão da escolaridade. O resultado é positivo, para além dos autores que já realizaram investigação sobre este objeto, foi possível acrescentarmos um pouco mais de conhecimento a partir dos depoimentos das famílias entrevistadas.

Conversar sobre a escola, ajudar nos trabalhos de casa, controlar as avaliações, comparecer nas reuniões de pais, manter o contacto com os professores e participar nas atividades para as quais a escola convida os pais, são estas as práticas de apoio à escolaridade abordadas pelas oito mães. Além destas, apontamos as formas de controlo exercido sobre os filhos, que passam pelas conversas, pelos castigos, pela imposição enquanto figura de autoridade e pelas motivações, sendo que apenas uma mãe referiu a existência de recompensas como forma de controlo.

Mais ainda, podemos afirmar que foi possível observar a forma como as famílias se referem à escola. A discussão sobre a importância que atribuem à escola, sobre os objetivos que a mesma tem e sobre a forma como são recebidos quando a visitam, culmina na definição dos estilos de coordenação, de Kellerhals e Montandon (1991: 35-36), entre cada uma destas famílias e as escolas dos seus filhos. Encontramos famílias do tipo “mediação”, que acreditam que a família e a escola têm papéis distintos na educação dos filhos, mas que têm vontade de se envolver neste processo, famílias do tipo “cooperação”, para as quais tanto a família como a escola devem participar no processo educativo dos filhos e, por isso, envolvem-se no mesmo, e as famílias do tipo “oposição”, que participam pouco no processo de educação escolar dos filhos, por atribuírem à escola competências diferentes das que atribuem à família.²

Em segundo lugar, procurávamos saber se a escola tem influência nos projetos educativos das famílias e de que forma estas se adaptam às constantes mudanças. Isto verificou-se através da análise das aspirações/expetativas escolares das mães em relação

² Importa referir que as famílias com pais como educadores, colaboradores e/ou parceiros (Silva, 2003) e as famílias com pais abordáveis e indiferentes/hostis (Stoer e Cortesão, 2005) não foram incluídas na análise por serem, em certa medida, semelhantes aos estilos de coordenação. Assim, podemos colocar ambas as teses em paralelo, correspondendo o estilo “mediação” com o tipo de pais “educadores”, o estilo “cooperação” com o tipo de pais “parceiros/colaboradores”, o estilo “delegação” com o tipo de pai “abordável” e o estilo “oposição” com o tipo de pai “indiferente/hostil”.

aos filhos, assim como de outros aspetos, nomeadamente das práticas familiares de apoio à escolaridade, das preocupações das mães, do ambiente doméstico de aprendizagem, da organização do tempo familiar, das relações exteriores à família, da importância e objetivos atribuídos à escola e dos estilos de coordenação entre as famílias e a escola.

Portanto, entre outras coisas percebemos o seguinte: a entrada da escola na vida familiar obriga a uma reorganização do dia-a-dia, para que se adapte ao horário escolar dos filhos, de forma a que os tempos livres destes coincidam com os dos pais; em idade escolar começam a surgir as atividades extracurriculares, o que se traduz, mais uma vez, na organização do tempo da família; a localização da escola é tida em conta, quando os pais pensam na melhor forma de organizar o tempo, especialmente quando os horários laborais e escolares não coincidem; e as famílias preocupam-se com a imprescindibilidade de os seus filhos serem responsáveis no que diz respeito à escola.

Por último, resta confirmar a relação entre o perfil sociodemográfico das famílias e as suas práticas de gestão da escolaridade. Verificamos que a escolaridade familiar tem mais influência nas representações e práticas familiares relacionados com a escola, do que a estrutura familiar.

Verificamos que em sete aspetos a escolaridade e a estrutura familiares apareceram relacionadas com as respostas das entrevistas: os valores transmitidos pelas famílias; a organização do tempo livre em família; os objetivos das escolas dos filhos das entrevistadas; a forma como a família se relaciona com a escola (estilos de coordenação); a atribuição de castigos e a imposição dos pais enquanto figura de autoridade. Por sua vez, a escolaridade familiar revelou alguma relação com cinco aspetos: a gestão do tempo familiar; as relações exteriores à família; as conversas sobre a escola; os contactos com os professores e a motivação para as tarefas. Enquanto a estrutura familiar apareceu associada em apenas dois tópicos: a importância atribuída à escola e a comparência nas reuniões de pais.

As famílias monoparentais diferem das restantes pelos seguintes motivos: valorizam mais a honestidade; utilizam mais os castigos como forma de controlo exercido sobre os filhos; as mães impõem-se mais como figura de autoridade; atribuem mais importância à aprendizagem de conteúdos na escola; utilizam mais o estilo de coordenação “mediação”; comparecem menos nas reuniões de pais e participam mais nas atividades que a escola realiza. Enquanto as famílias biparentais apresentam uma distribuição de tarefas em casa mais fraca, praticam mais os jogos em família, acreditam que as atividades estimulantes são um dos objetivos da escola e utilizam mais o estilo de coordenação “oposição”.

Por sua vez, as famílias com um nível de ensino até ao 12º ano concluído, distinguem-se das restantes, porque fazem uma gestão do tempo de forma mais independente entre

pais e filhos, apresentam uma distribuição de tarefas em casa mais fraca, praticam mais os jogos em família e as idas à praia, aparentam ser mais sociáveis e ter filhos mais extrovertidos, conversam mais com os filhos sobre a escola, utilizam mais os castigos e a imposição dos pais enquanto figura de autoridade, assim como utilizam mais o estilo de coordenação “mediação”. Em contrapartida, as famílias que concluíram um nível do ensino superior valorizam mais o respeito, gerem o tempo em função das rotinas dos filhos, passeiam mais em família, motivam mais os filhos para as tarefas, consideram que um dos objetivos da escola é a realização de atividades estimulantes, mantêm mais o contacto com os professores, participam mais nas atividades realizadas pela escola e utilizam mais o estilo de coordenação “oposição”.

Após esta análise podemos ainda confirmar as asserções de Montandon e Perrenoud (2001), relativamente ao facto de as famílias com escolarização mais elevada tenderem a estar mais afastadas da escola, e de Molles (1993), no que diz respeito à baixa escolaridade familiar dificultar a comunicação com a escola, assim como obstaculiza o acompanhamento das tarefas e outras questões escolares apresentadas pelos filhos. De outra perspetiva, percebemos que a análise das entrevistas a estas famílias apresenta contradições às teses de Molles (1993), Silva (2003) e Seabra (2010), que afirmam serem as famílias menos escolarizadas as que se envolvem menos na educação escolar dos filhos, assim como contrariam Diogo (2008), uma vez que as famílias entrevistadas com escolaridade até ao 12º ano valorizam mais a honestidade do que a responsabilidade e a obediência, Seabra (2010), porque a escolaridade das famílias entrevistadas não tem influência nas suas aspirações/expetativas relativas ao futuro escolar dos filhos. Por último, Silva (2003) mostra-nos a possibilidade de uma democratização da educação escolar, o que não parece ser possível com as famílias entrevistadas, uma vez que a maior parte destas acredita que a escola e as famílias têm papéis distintos na educação das crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Bakker, Joep e Eddie Denessen (2007), "The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations", *International Journal about Parents in Education*, (Online), 1 (0), pp.188-199.
- Costa, António Firmino da (2008), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Lisboa, Celta Editora (2ª edição).
- Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e escolaridade: representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Edições Colibri.
- Hiner, N. Ray (1989), "Look into Families': The New History of Children and the Family and Its Implications for Educational Research", em William J. Weston (ed.), *Education and the American Family: a research synthesis*, Nova Iorque, New York University Press.
- Kellerhals, Jean, Cléopâtre Montandon (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé.
- Kerbow, David e Annette Bernhardt (1993), "Parental Intervention in the School: The Context of Minority Involvement", em Barbara Schneider e James S. Coleman (eds.), *Parents, Their Children and Schools*, Colorado, Westview Press.
- Lee, She-Ahn (1993), "Family Structure Effects on Students Outcomes", em Barbara Schneider e James S. Coleman (eds.), *Parents, Their Children and Schools*, Colorado, Westview Press.
- Lee, Jung-Sook e Natasha K. Bowen (2006), "Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children", *American Educational Research Journal*, (Online), 43(2), pp.193-218.
- Martínez-Priego, Consuelo, María Elena Anaya-Hamue e Daniela Salgado (2014), "Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar", *Educ. Educ.*, 17 (3), pp.447-467.
- Molles, Oliver C. (1993), "Collaboration between Schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings", em Nancy Feyl Chavkin (ed.), *Families and Schools in a Pluristic Society*, Nova Iorque, State University of New York.
- Montandon, Cléopâtre e Philippe Perrenoud (2001), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? : para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*, Oeiras, Celta Editora.

- Muller, Chandra (1993), "Parent Involvement and Academic Achievement: An Analysis of Family Resources Available to the Child", em Barbara Schneider e James S. Coleman (eds.), *Parents, Their Children and Schools*, Colorado, Westview Press.
- Resende, Rui (2016), "Técnica de Investigação Qualitativa: ETCI", *Journal of Sport Pedagogy & Research*, (Online), 2 (1), pp.50-57.
- Salgado, Lucília (2010) (org.), *A Educação de Adultos: Uma Dupla Oportunidade na Família*, Lisboa, ANQ (pp.11-27).
- Schneider, Barbara (1993), "Parents, Their Children and Schools: An Introduction", em Barbara Schneider e James S. Coleman (eds.), *Parents, Their Children and Schools*, Colorado, Westview Press.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, IIE.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, ICS-UL.
- Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto, Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro e Stephen R. Stoer (2005) (orgs), "Do pai colaborador ao pai parceiro", em *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração*, Porto, Porto Editora.
- Smit, Friederik *et al.* (2007), "Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships", *International Journal about Parents in Education*, (Online), 1 (0), pp.45-52.
- Stoer, Stephen R. e Luiza Cortesão (2005), "A reconstrução das relações escola-família: conceções portuguesas de 'pai responsável'", em Pedro Silva e Stephen R. Stoer (orgs), *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração*, Porto, Porto Editora.
- Vala, Jorge (1986), "A análise de conteúdo", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Weston, William J. (ed.) (1989), *EDUCATION and the AMERICAN FAMILY: a research synthesis*, Nova Iorque, New York University Press.
- Yulianti, Kartika, Eddie Denessen e Mienke Droop (2018), "The effects of parental involvement on children's education: a study in elementary schools in Indonesia", *International Journal about Parents in Education*, (Online), 10 (1), pp.14-32.

ANEXOS

Anexo A

Guião de Entrevista

- Idade do filho, ano de escolaridade, trajeto (ji's, escolas...)

1. Objetivos educativos e métodos

1.1. O que a preocupa mais na educação do seu filho?

1.2. Valores partilhados na família – Que valores tenta transmitir ao seu filho? De que forma (dê um exemplo)? – Obediência, pontualidade, autonomia, responsabilidade

1.3. Formas de disciplinar o filho – De que forma incute disciplina ao seu filho? Existem regras em casa? O que faz quando o seu filho as cumpre e quando não as cumpre? Recompensa-o/castiga-o? (exemplos)

1.4. Técnicas de influência – De que forma consegue que o seu filho faça alguma coisa que é precisa? (1º sem dar pistas...) - Motiva-o? Impõe-se como figura de autoridade?

1.5. Aspirações escolares para o filho – O que espera que o seu filho faça com o seu futuro escolar? Frequente a faculdade? Tire um curso profissional?

1.6. Expetativas escolares para o filho – O que é que acha que vai ser possível realizar? O que é que espera que aconteça?

2. Acompanhamento da escolaridade

O que faz no dia-a-dia para apoiar o seu filho no que se refere à escola?

2.1. Como preparou o seu filho para entrar no ji/escola?

2.2. Discussão de assuntos educativos – Fala com o seu filho sobre coisas relativas à escola/ji?

2.3. Ajuda nos TPC – Ajuda o seu filho a fazer os trabalhos de casa?

2.4. Controlo das avaliações – Tem conhecimento de todas as avaliações do seu filho? Como?

2.5. Comparência nas reuniões escolares – Costuma estar presente em todas as reuniões convocadas pelos professores?

2.6. Ambiente doméstico de aprendizagem – Considera que existe um bom ambiente em casa para o seu filho desenvolver a sua aprendizagem?

2.7. Gestão do tempo das crianças – É fácil gerir o tempo do seu filho? (Período letivo, férias, atividades, etc.) – Quais são as dificuldades, facilidades, ajudas...

3. A escolaridade do filho/ O que pensa da escola/ji atual

3.1. Finalidades da escola – Para que serve a escola/ji? Porque é que é importante o seu filho ir à escola/ji?

3.2. Objetivos de aprendizagem – Quais acha que são os objetivos de aprendizagem da escola/ji do seu filho?

3.3. Participação dos pais nas atividades da escola – Costuma ir às atividades que a escola realiza? Festas temáticas, etc.

3.4. Forma como a escola recebe os pais – Como é recebida pela escola (educadores, professores, auxiliares...) quando lá vai?

3.5. Preocupações/prioridades relativas à escola – Quais devem ser as prioridades dos professores e as dos pais – na educação escolar? Devem ser as mesmas?

4. Estilo de funcionamento familiar

4.1. Relação dos membros da família – Como se relacionam os membros da família? Têm rotinas autónomas ou tentam conciliar as atividades/ocupações?

4.2. Tempos livres em família – O que fazem em família nos tempos livres?

4.3. Relações externas à família – Como vê as relações que se estabelecem entre si e o seu filho e pessoas exteriores à família? É importante que haja estas relações? O seu filho recebe os amigos em casa, por exemplo?

4.4. Tempos livres individuais – O que faz o seu filho nos tempos livres dele? Atividade extracurricular/desporto/religião? Alguma atividade de carácter educativo?

4.5. Cumprir tarefas – Como se distribuem as tarefas em família – dentro de casa? O seu filho cumpre-as com facilidade, tem que o obrigar? O mesmo acontece relativamente às tarefas escolares?

5. Estrutura familiar e caracterização socioprofissional

5.1. N° de pessoas no agregado (e o que são à criança)

5.2. Escolaridade da mãe

5.3. Habilitações e profissões de todos os membros da família

Anexo B

Análise das entrevistas

| Tema | Alice | Beatriz | Dalila | Emília |
|--|---|---|--|--|
| Preocupações relativas à educação | A forma como o filho interage com os outros (crianças e adultos). Que o filho se dê bem com os colegas. Que o filho chegue feliz a casa. Que o filho aprenda a aceitar o "não". | O filho ser muito preguiçoso e achar que não precisa de estudar. | A grande quantidade de trabalhos que o filho tem de fazer. Que ele continue sempre a ser responsável. Que conclua um curso para poder ter uma profissão. | A estagnação na evolução da educação. A educação não acompanhou na sua totalidade todos os avanços da sociedade, p.ex. tecnológico. |
| Valores transmitidos | Partilha, respeito. | Empenho, entreadajuda. | Responsabilidade, honestidade, generosidade. | Carácter, respeito, honestidade, responsabilidade, coragem. |
| Formas de disciplinar | Conversar com o filho. Não há castigos. Limitar o uso do telemóvel. | Dar conselhos. Castiga-o quando se porta mal, fica sem jogar playstation. | Motiva-o para a realização das tarefas, mas por vezes tem de ser assertiva. Conversa sobre as coisas, chama à atenção, ou castiga-o tirando-lhe o telemóvel ou algo que goste. | Estabelecendo regras e ajudando na organização do filho, em termos de trabalho e de pensamento. Ensina a definir prioridades. Existem incentivos morais (beijos e abraços). Não é costume existirem recompensas. |
| Técnicas de influência | Pedir ajuda nas tarefas e ensiná-lo a pedir ajuda quando precisa. Envolvê-lo nas tarefas, estimulam. Não existem motivações/ recompensas. Não há imposição de autoridade. | Imposição de autoridade, através da advertência de que irá ficar de castigo. Motivação monetária (boas notas) e com prendas (quando passa de ano). | É necessário recordar o filho das tarefas que tem para fazer, mas faz de bom grado. | O filho corresponde normalmente aos pedidos da mãe. Outras vezes, depende de qual é o pedido e do que está a fazer quando a mãe faz o pedido. Existe maioritariamente imposição de autoridade, através de um volume de voz mais elevado e tom assertivo. |
| Aspirações escolares | Que o filho opte por uma formação que goste. Que vá para a faculdade ou, pelo menos, para um curso profissional. Que tenha uma carreira. | Ambíguas, não espera nada em específico, mas que o filho trabalhe numa coisa que goste. | Que conclua um curso do ensino superior (preferencial) ou qualquer outro que lhe permita ter uma profissão, com uma boa remuneração. | Espera que o filho consiga perceber aquilo em que é bom e que o consiga alcançar. Que escolha um curso que goste, para poder viver bem. |
| Expetativas escolares | O filho tem potencial para fazer o que quiser. | Acha que o filho vai tirar boas notas e concluir um curso. Tem capacidade para fazer o que quiser. | O filho é capaz de concluir um curso de ensino superior, mas não exclui a possibilidade de seguir outras vias profissionalizantes. | O filho é capaz de alcançar o que quiser, uma vez que não tem qualquer limitação. |
| Apoio parental | | Pouco ativa, o filho tem iniciativa de pedir ajuda, quando precisa. | Apoia muito o filho, acompanha-o na transmissão e organização da informação recebida pelos professores. Tenta estar sempre a par do que o filho tem para fazer. | Estudava com o filho, ajudava-o a organizar as matérias, fazia perguntas. Depois começou a dar-lhe espaço, para ganhar a sua autonomia. Ainda estudam algumas coisas juntos. Ajuda-o a pensar. |
| Conversar sobre a escola | Conversam sobre como correu o dia. | A mãe demonstra interesse, pergunta pelos TPC, mas confia na autonomia e responsabilidade do filho. Estudam com ele. Falam sobre tudo o que se passa na escola, por iniciativa do filho. Conversam com o filho sobre as possíveis consequências do seu mau comportamento na escola. | Falam diariamente sobre a escola. | Falam diariamente sobre a escola. |
| Ajuda nos TPC | Ajudam a fazer os trabalhos lúdicos que o filho leva para casa, p.ex. biblioteca em casa (ler livros com o filho). | Pouco frequente, não costuma precisar, mas apoiam quando necessário. | O filho faz os TPC sozinho, depois a mãe verifica se ele precisa de ajuda em alguma coisa. | Apoia. (não desenvolveu) |
| Controlo das avaliações | Através da educadora têm conhecimento da avaliação do desenvolvimento do filho, registado numa grelha de orientação trimestral. | O filho fala abertamente com a mãe. | Ajuda o filho a orientar-se e a preparar-se para os testes. Tem conhecimento de todas as avaliações, através do <i>site</i> da escola. Por vezes, é o filho que toma a iniciativa de contar à mãe. | Tem conhecimento de todas as avaliações. Mãe e filho partilham quem vai ver as notas, mas costuma ser mais o filho a falar desse assunto (mostra mais entusiasmos). |

Práticas Familiares de Gestão da Escolaridade

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Reuniões escolares/ Interação docentes | Estão presentes em todas as reuniões, nas quais a educadora devolve o resultado da avaliação trimestral. Comunicam com a educadora através da caderneta, quando é necessário. A educadora tem um dia específico em que pode reunir com os pais. No dia-a-dia, podem saber informações sobre o filho, através de quem os receber. | Presente em todas as reuniões. | Contacta muito com a DT. Não vai às reuniões de pais, a não ser que seja necessário. Se houver algum assunto a conversar ou resolver com a DT, vai reunir individualmente com a mesma. | Raramente vai às reuniões de pais. Vai apenas às que considera importantes. A escola funciona muito bem em comunicação direta com os pais. Não costuma acontecer ter de ir falar com o DT. |
| Ambiente doméstico de aprendizagem | Existe um bom ambiente. Leem livros, conversam, fazem legos. Aprendizagem através do exemplo dos pais. | Tem tudo para poder estudar, bom ambiente. Tem uma secretária, uma boa cadeira, armários onde tem todo o material organizado. Também gosta de estudar ao pé do pai e ao pé da mãe. | Tem o que é necessário para estudar, mas também tem de partir dele, a vontade de estudar. | Existe um bom ambiente. |
| Gestão do tempo | Gerem o tempo em função do filho. Fizeram os horários laborais e escolar coincidir. Não existe suporte familiar. Todas as atividades são feitas a três. As rotinas do filho são a prioridade (tomar banho, jantar, lavar os dentes, ir dormir...) | Têm horários independentes uns dos outros, durante a semana. O filho já fica em casa sozinho e vai sozinho para a escola. Os fins-de-semana são geridos em função do que o filho tem para fazer. | Durante o ensino à distância as rotinas coincidiram, trabalho/aulas e refeições e tempos livres. Partes da rotina são individuais, pois têm algum tempo em que cada um está a falar com os seus amigos. Durante o ensino presencial, coincidiam apenas durante a tarde. | Têm ajuda de familiares (avós), para gerir algumas questões, como as férias de verão do filho. O filho já tem alguma autonomia na deslocação para a escola e para a Esgrima. |
| Importância da escola | Considera a escola muito importante. Ajuda a estabelecer a rotina, a ganhar alguma autonomia. Ensina como os alunos se devem comportar em grupo. | A escola é importante pela aprendizagem, para saber estar em grupo e saber socializar/lidar com os colegas e adultos. | A escola serve para aprender sobre várias matérias, para conviver e socializar com pessoas diferentes (colegas e professores). | É importante pela oportunidade de se ter acesso a várias matérias, conhecimentos, que permitem às crianças encontrar novos interesses. Também serve para disciplinar, para ensinar a estar em grupo, interagindo e respeitando todos. |
| Objetivos da escola | Prepará-los para a fase seguinte, de acordo com a idade. Estimular os alunos. Socialização. | Atenção à cultura, à sustentabilidade ambiental. Apostam na aprendizagem, na cooperação e no trabalho de equipa, através do desporto. | Seguem um lema. Educam para as matérias, mas também para a responsabilidade, solidariedade e tolerância, entre outros valores. | A escola promove a segurança, o sucesso dos alunos (passarem de ano), uma boa alimentação, a prática de atividades desportivas e extracurriculares. Os objetivos de aprendizagem mudam consoante os professores. |
| Atividades da escola | Participam consoante os gostos e a vontade dos membros da família. | Apesar de a escola realizar atividades, não participam porque o filho não gosta de ir. | Costumam realizar festas, concertos de alunos, competições desportivas. A mãe está presente consoante a sua disponibilidade. | Costumava participar nas atividades da escola quando o filho era mais novo, mas agora já não porque não acontece tanto. |
| Pais na escola | São bem recebidos, com muito respeito e simpatia, existe muita segurança. Tanto os pais como a crianças estão satisfeitos com a escola. | São bem recebidos pela escola. Nunca teve qualquer problema. | A escola recebe-a bem, com simpatia. Tem uma boa comunicação com a escola. Não tem queixas sobre a forma como a recebem. | A escola está bem organizada e recebe bem a mãe, com segurança. Não tem razão de queixa. |
| Papéis: Pais vs Professores | DIFERENTES <u>Pais:</u> ajudar a explorar outros interesses, dar mimo, transmitir valores para o quotidiano. <u>Professores:</u> explicar as coisas do mundo, abordar os vários temas do programa, introduzir informações sobre as quais os alunos devem pensar. | DIFERENTES <u>Pais:</u> educam os filhos enquanto pessoas. <u>Professores:</u> educação direcionada para os estudos, para a aprendizagem. Podem complementar-se, mas os papéis estão bem definidos. | IGUAIS São uma equipa, complementam-se. Ambos educam para a vida e devem ter prioridades convergentes em relação aos alunos. A única separação está na transmissão de conteúdos por parte da escola e alguns aspetos da | DIFERENTES <u>Pais:</u> ajudam a pensar sobre as matérias lecionadas na escola. <u>Professores:</u> lecionam a matéria. Mas existem algumas coisas em comum, como a aprendizagem e disciplinar para o respeito, entre |

Práticas Familiares de Gestão da Escolaridade

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | | educação devem ser parte do papel dos pais. | outros valores. Complementam-se, por isso devia haver mais interação entre os pais e a escola. |
| Relação familiar | Boa relação familiar. | O pai gosta de mimar o filho (existe muita cumplicidade entre eles). Consideram importante que o filho esteja em segurança e que experimente coisas novas junto dos pais (como álcool). Têm todos uma boa relação. | Bom relacionamento, com dias bons e dias menos bons. | Boa relação familiar. |
| Tempos livres em família | Passeios, ir ao parque, ir à praia, ir a exposições/museus, festas de aniversário dos colegas do filho, jantar fora. | Acampar, jogar jogos de escrita, jogar às cartas. O filho também passa algum tempo no telemóvel, mas prefere estar com os pais do que estar isolado. | Viajar ou passear em Portugal, ir ao cinema, fazer atividades culturais (museus), visitar familiares. | Tentam conciliar os tempos livres de ambos. Normalmente estão juntos ao fim-de-semana, passeiam, andam de bicicleta, ou ficam em casa juntos. |
| Tempos livres individuais | AEC: Natação (a presença dos pais pode influenciar o desempenho do filho) | AEC: Futsal (a mãe considera importante que as crianças tenham alguma atividade física) AEL mãe: <i>Kick-boxing</i> | AEC: Escuteiros, Natação e explicação de português AEL: Ginásio | AEC: Esgrima |
| Relações exteriores à família | Pais preocupados, família reservada. Mas o filho vai visitar os amigos e vice-versa. | Tem um amigo que o tem acompanhado desde a creche e tem sido muito importante no seu percurso escolar. Pode ser influenciado pelos colegas. Facilidade do filho em estabelecer relações de amizade. Sabe respeitar as pessoas. Recebe os amigos em casa e visita-os nas suas casas. Contudo, está mais habituado a estar com a família. | Estabelece relações saudáveis com toda a gente, gosta muito de estar com os amigos e com a família. Costuma receber os amigos em sua casa. | O filho ainda é muito introvertido, mas estabelece relações saudáveis com os amigos/colegas e com os professores. Não recebe muitos amigos em casa, nem vai muito à casa dos amigos. Ainda não costuma organizar encontros com os amigos, contudo, quando têm algum plano, gosta de ir, p.ex. cinema. |
| Tarefas em casa | Ainda não existe divisão de tarefas com o filho, devido à idade. Mas o mesmo ajuda a arrumar os sacos das compras, a aspirar e limpar o pó, entre outras pequenas tarefas. Arruma o quarto com a ajuda de um adulto (incentivo à tarefa: ser feita em conjunto). | As tarefas são sobretudo desempenhadas pela mãe, fica sobrecarregada, mas também não incentiva o filho a ajudar. Não existe distribuição de tarefas. O filho mete a loiça na máquina, faz a cama e arruma o quarto, quando lhe é solicitado. Por vezes demora a fazer as tarefas. | Fazer a cama dele, tirar a loiça da máquina, por a mesa, vai buscar coisas ao supermercado perto de casa, ou à garagem. Arranja algumas refeições, previamente preparadas pela mãe. | Existem tarefas definidas, que tem de cumprir, como meter as roupas e a louça nas máquinas, fazer a cama, colocar as coisas desarrumadas nos sítios certos, ajudar com coisas que a mãe peça. É necessária uma melhor definição das tarefas de cada um. |
| Perfil/características do filho | Sociável, dificuldade em aceitar o “não”, testa os limites, gosta de partilhar, zeloso, por vezes preguiçoso, ideias muito fixas e específicas, atento, curioso, muito participativo | Acha que os rapazes não devem ter boas notas. Tem boas notas, facilidade em decorar coisas. Fala muito nas aulas. Preocupa-se com os amigos. | É simpático, meigo, educado, fácil de conviver, gosta de se divertir. | É introvertido, vive no seu mundo, está habituado a estar sozinho, não utiliza muito as redes sociais. |

Anexo C

Análise das Entrevistas (Continuação)

| | Fernanda | Gabriela | Liliana | Mariana |
|--|---|---|--|---|
| Preocupações relativas à educação | Tem muitas preocupações. Sobretudo as más companhias e más influências. Receio de que o filho siga caminhos menos desejáveis. | A própria educação, por isso fez um investimento num bom colégio para o filho. Que o filho tenha princípios. | O comportamento, devido a situações de <i>bullying</i> em que antes era a vítima e passou a ser o agressor. Tem receio de que a dificuldade em controlar o seu comportamento afete o percurso escolar. | Problema de saúde que pode prejudicar a aprendizagem. |
| Valores transmitidos | Pensamento independente, prestar atenção, pontualidade, responsabilidade. | Tranquilidade, respeito, preocupação, cuidado. | Determinação, ambição, honestidade. | Respeito, gratidão, cortesia. |
| Formas de disciplinar | Não existem castigos, nem recompensas. A mãe conversa com o filho, existe uma relação de empatia e confiança. | Existem castigos, mas explica sempre o motivo dos mesmos. Existem recompensas, mas não o motiva com a recompensa. | Existem regras a ser cumpridas. Existem conversas para refletir e castigos. Em último caso, existem palmadas. | É difícil colocar limites, porque muitas vezes as asneiras que o filho faz são progressos. Mas conversam com ele sobre o certo e o errado. Existem castigos, de curta duração, terminam quando o filho pede desculpa e percebe o que fez. |
| Técnicas de influência | Tem de insistir para o filho fazer o que é preciso. Por vezes faz contrariado, procrastina. | Imposição de autoridade, mostra que é a obrigação do filho. Precisa de muitos estímulos, não é fácil que ele faça alguma coisa. | A mãe costuma motivá-lo para fazer as tarefas, dizendo que pode fazer o que gosta depois. | Insistem e incentivam-no a fazer as tarefas. |
| Aspirações escolares | Que o filho frequente a faculdade, ou pelo menos um curso profissional. Contudo, sabe que o filho não gosta de estudar. | Acha que o filho vai seguir uma área tecnológica, pela faculdade, pois quanto mais estudar, melhor será o seu futuro. | Que o filho tenha uma profissão e um objetivo na vida, mas que faça o que gostar. | O filho é esperto e não tem dificuldades cognitivas. Gostava que ele seguisse um curso profissional se não quisesse nada específico (de faculdade). |
| Expetativas escolares | Acha que o filho irá seguir algo relacionado com os seus interesses (letras/desporto). | O filho não tem dificuldades em interiorizar as matérias, mas não faz mais porque não quer. Não sabe o futuro. | Se calhar o filho irá optar por uma profissão perigosa, p.ex. ser polícia. Mas acha que ele vai estudar muito, mais do que a restante família (acima do 12º ano), e que vai ter uma boa profissão. | Vão tentar que ele conclua, pelo menos, o 12º ano. Vão ajudá-lo a ser o mais autónomo possível. Contudo, estão preparados para que não conclua o 12º ano, podem abrir uma loja para ele. |

Práticas Familiares de Gestão da Escolaridade

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Apoio parental | Não dá muito apoio, por causa do horário laboral. Vai acompanhando diariamente o que o filho faz, através da plataforma online. | Ajuda a que haja uma rotina, a definir prioridades, a criar hábitos de estudo. | Fazem revisões das matérias, mas não se preocupa muito porque o filho tem muitas capacidades. | Contacta muito com as professoras, tenta organizar-se para que não lhe falte nada. Pediu redução de horário para o conseguir acompanhar. |
| Conversar sobre a escola | Têm uma boa relação, falam sobre tudo o que acontece na escola, à noite, antes de irem dormir. | Têm um ritual de falar sobre o dia, com algum pormenor, o que ele gostou mais e menos, novidades. | Conversam muito sobre a escola. | Conversam sobre a escola, fazem tudo em conjunto. |
| Ajuda nos TPC | A irmã da mãe dá apoio a nível da aprendizagem, estuda com ele e ajuda-o a fazer os trabalhos. | Costumava ajudar, mas os professores pediram que os pais não ajudassem para conseguirem ver quais as dificuldades de cada aluno. Ajuda quando o filho pede ou tem alguma dúvida. | Ajuda a corrigir os TPC, apesar de não serem muitos. Puxa pelo filho, para fazer as coisas melhor. | Ajuda o filho nos trabalhos, acompanha-o em tudo. |
| Controlo das avaliações | O filho conta à mãe sobre todas as avaliações, assim que sabe. | Tem sempre conhecimento de todas as avaliações, através da professora. | Tem conhecimento de todas as avaliações (testes e a nível comportamental). O filho fala abertamente sobre todas as avaliações. | |
| Reuniões escolares/ Interação docentes | Está presente em todas as reuniões. Faltou apenas a uma, mas foi falar com a DT depois. | Está presente em todas as reuniões. | Não consegue estar presente em todas as reuniões, mas remarca sempre para ir falar com a professora. A DT está sempre disponível. | Está presente em todas as reuniões mesmo quando é necessário faltar ao trabalho. |
| Ambiente doméstico de aprendizagem | Tem um bom ambiente para estudar. Tem o quarto dele, com computador e outras coisas do seu interesse. | Considera que não falta nada ao filho, para ter um bom ambiente. Mas o filho necessita de muitos estímulos e nem sempre é possível apoiá-lo nesse aspeto. | Existe um bom ambiente para estudar. Tem uma secretária e vivem numa vila, local silencioso. | Tem um bom ambiente, tem tudo o que é necessário, inclusive no quarto tem um quadro grande com canetas. As prendas de aniversário são educativas (escolhe um sítio novo para conhecer). |
| Gestão do tempo | Têm apoio da avó, mora perto da escola dele. De manhã ele fica com a avó e depois vai sozinho para a escola, tem aulas à tarde. Existe alguma independência nas rotinas. | Têm o apoio de outros familiares (avós, madrinha...). Gere o tempo em função do filho, tentando inculcá-lhe cada vez mais responsabilidade e autonomia. | A mãe sente que, por vezes, devia estar mais presente, apoiar mais nas tarefas que o filho tem de fazer, para o orientar. | Gerem o tempo em função do filho. Quando o filho nasceu, tiveram de reorganizar a rotina do casal. A rotina deve ser lenta, para que o filho consiga acompanhar e fazer tudo. Têm o apoio da avó. |
| Importância da escola | É muito importante para que o filho tenha um futuro melhor. | É importante pelas vertentes da socialização e da aprendizagem. | É importante pelo conhecimento teórico (que dá oportunidade de escolha) e pela maturidade que se ganha, assim como para aprender a respeitar a diversidade cultural e humana. | É importante para fazer amizades, trazer estabilidade e fazer um percurso de aprendizagem. |
| Objetivos da escola | Não especifica os objetivos da escola, refere apenas que está mal-organizada e que os alunos estão insatisfeitos, porque não os deixam fazer nada. | Disciplina, trabalho, rigor na educação, educam com amor, ensinam o respeito, cuidam emocionalmente dos alunos. | A escola é muito boa, atenta aos alunos e a todas as situações que possam ser prejudiciais para o seu desenvolvimento. | É uma escola que procura estar sempre muito bem organizada. Muito completa em atividades e muito bem equipada para dar apoio a todas as crianças. |
| Atividades da escola | Não há atividades. | Atividade matinal diária, em que os pais podem estar presentes. Serve de espaço de transição | Vai às atividades, quando pode, de acordo com o seu horário laboral. | Existem atividades em que os pais participam. |

Práticas Familiares de Gestão da Escolaridade

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | para o mundo da escola. Tenta estar presente nesta e noutras atividades. | | |
| Pais na escola | Recebem-na bem, de forma atenciosa. Nunca teve razão de queixa. | A escola recebe bem a mãe e apoia-a muito. | É muito bem recebida. Acha que os professores têm feito mais do que a sua obrigação, têm mostrado preocupação. Estabeleceram uma boa relação e comunicação. | São bem recebidos, com simpatia. Nunca tiveram problemas. |
| Papéis: Pais vs Professores | IGUAIS Pais e professores devem trabalhar em conjunto, com foco no mesmo objetivo. Têm papéis complementares. Os alunos devem ser a prioridade. | | DIFERENTES <u>Pais</u> : trabalham em casa o estabelecimento de regras e limites. <u>Professores</u> : transmitem conhecimentos, matérias. Mas devem manter o contacto. | DIFERENTES Pais: dão educação base. Professores: têm um espaço para trabalhar com os alunos, que não deve ser invadido pelos pais. |
| Relação familiar | Boa relação familiar, mas o pai trabalha por turnos, por isso passam pouco tempo todos juntos. | Boa relação familiar. | Boa relação familiar. | Boa relação familiar. |
| Tempos livres em família | Vão ao cinema, às compras, passeiam, vão à praia e jogam. Existe uma grande incompatibilidade de horários (da parte do pai). | Serões de jogos, recebem amigos, a mãe tenta organizar diferentes atividades. Cinema, praia, teatro, realizar experiências, construir legos. | Tentam conciliar os tempos livres. Visitam familiares, vão à praia, passeiam, vão conhecer coisas novas. | Praticam <i>geocaching</i> , vão à feira do livro, passeiam, vão a museus, ver monumentos. O casal concilia os tempos livres, para poder dar apoio ao filho. |
| Tempos livres individuais | Não tem AEC. Joga <i>playstation</i> ou passa tempo no telemóvel. | AEC: Natação | AEC antiga: Natação AEL antiga: Hidroginástica Por falta de tempo deixaram as atividades. | AEC antiga: Karaté, mas o comportamento não estava bem ajustado ainda, por isso teve de sair. |
| Relações exteriores à família | O filho é introvertido, mas sabe ter conversas. Com os amigos deixa-se influenciar e acaba por ter comportamentos menos bons. | O filho conquista muito facilmente as pessoas e escolhe estratégias muito adequadas para lidar com as situações menos boas. | É muito importante o filho estabelecer relações de amizade e ter com quem conversar, colegas com coisas em comum com ele. | É extrovertido, dá-se bem com toda a gente, respeita, mas é capaz de destabilizar a turma. Gosta das professoras e auxiliares. |
| Tarefas em casa | Fazer a cama, mete a louça a lavar, arruma o quarto dele. A mãe não o deixa fazer mais do que isso, não o envolve nas restantes tarefas. | Pôr e levantar a mesa, ajuda a arrumar. A mãe explica que são uma equipa e devem ajudar-se um ao outro. | Distribuição desequilibrada, mas a mãe procura que o filho aprenda a fazer tudo, ainda que comece com coisas simples. Utiliza as tarefas como forma de o disciplinar/acalmar. Põe e tira a roupa da máquina, põe e levanta a mesa. | Há distribuição das tarefas. O filho gosta de aspirar, de pôr a mesa, de lavar o chão. A mãe gosta de o envolver nessas tarefas. O filho vê as tarefas escolares como obrigações, por isso não tem tanto entusiasmo. |
| Perfil/características do filho | É pontual e obediente. Diz que não quer ir para a faculdade. | É calmo, amoroso, preocupado, cuidadoso, muito inteligente, mas preguiçoso, engraçado e controlado (não responde com violência). | | |

Anexo D*Influência do perfil sociodemográfico na vida em família*

| | | Valores transmitidos | | | | Gestão do tempo da família | | | Relações exteriores à família | |
|----------------------|----------|----------------------|------------------|-------------|--------|----------------------------|--------------|---------------------|-------------------------------|-----------|
| | | Respeito | Responsabilidade | Honestidade | Outros | Em função do filho | Independente | Apoio de familiares | Sociável | Reservada |
| Biparentais | Alice | X | | | X | X | | | | X |
| | Beatriz | | | | X | | X | | X | |
| | Fernanda | | X | | X | | X | X | X | |
| | Mariana | X | | | X | X | | X | X | |
| Monoparentais | Dalila | | X | X | X | X | | | X | |
| | Emília | X | X | X | X | X | | X | | X |
| | Gabriela | X | | | X | X | | X | X | |
| | Liliana | | | X | X | | X | X | X | |
| Até 12º | Beatriz | | | | X | | X | | X | |
| | Fernanda | | X | | X | | X | X | X | |
| | Gabriela | X | | | X | X | | X | X | |
| | Liliana | | | X | X | | X | X | X | |
| E. Superior | Alice | X | | | X | X | | | | X |
| | Dalila | | X | X | X | X | | | X | |
| | Emília | X | X | X | X | X | | X | | X |
| | Mariana | X | | | X | X | | X | X | |

| | | Tempos livres família | | | | Tempos livres individuais | | Divisão de tarefas |
|--------------------|----------|-----------------------|------------|----------------------|-------|------------------------------|--------------------------|--------------------|
| | | Passear | Ir à praia | Atividades culturais | Jogos | Atividades extracurriculares | Atividades extralaborais | |
| Biparentais | Alice | X | X | X | | Natação | - | Fraca |
| | Beatriz | | | X | X | Futsal | X | Fraca |
| | Fernanda | X | X | X | X | - | - | Fraca |
| | Mariana | X | | X | X | - | - | Boa |

| | | | | | | | | |
|----------------------|----------|---|---|---|---|---------|---|-------|
| Monoparentais | Dalila | X | | X | | Natação | X | Boa |
| | Emília | X | | | | Esgrima | - | Fraca |
| | Gabriela | | X | X | X | Natação | - | Boa |
| | Liliana | X | X | X | | - | - | Fraca |
| Até 12º | Beatriz | | | X | X | Futsal | X | Fraca |
| | Fernanda | X | X | X | X | - | - | Fraca |
| | Gabriela | | X | X | X | Natação | - | Boa |
| | Liliana | X | X | X | | - | - | Fraca |
| E. Superior | Alice | X | X | X | | Natação | - | Fraca |
| | Dalila | X | | X | | Natação | X | Boa |
| | Emília | X | | | | Esgrima | - | Fraca |
| | Mariana | X | | X | X | - | - | Boa |

| | | Formas de controlo exercido sobre os filhos | | | | |
|----------------------|----------|---|----------|-------------|-------------------------|---------|
| | | Conversar | Castigos | Recompensas | Imposição de Autoridade | Motivar |
| Biparentais | Alice | X | | | | X |
| | Beatriz | X | X | | X | X |
| | Fernanda | X | | | X | |
| | Mariana | X | X | | | X |
| Monoparentais | Dalila | X | X | | X | X |
| | Emília | X | | | X | X |
| | Gabriela | X | X | X | X | |
| | Liliana | X | X | | | X |
| Até 12º | Beatriz | X | X | | X | X |
| | Fernanda | X | | | X | |
| | Gabriela | X | X | X | X | |
| | Liliana | X | X | | | X |
| E. Superior | Alice | X | | | | X |
| | Dalila | X | X | | X | X |
| | Emília | X | | | X | X |
| | Mariana | X | X | | | X |

Influência do perfil sociodemográfico no apoio à escolaridade

| | | Aspirações | | |
|----------------------|----------|-------------|-------------|------------------------|
| | | Até 12º ano | E. Superior | Que façam o que gostam |
| Biparentais | Alice | | | X |
| | Beatriz | | | x |
| | Fernanda | X | X | |
| | Mariana | X | X | |
| Monoparentais | Dalila | | X | |
| | Emília | | | X |
| | Gabriela | | X | |
| | Liliana | | | X |
| Até 12º | Beatriz | | | X |
| | Fernanda | X | X | |
| | Gabriela | | X | |
| | Liliana | | | X |
| E. Superior | Alice | | | X |
| | Dalila | | X | |
| | Emília | | | X |
| | Mariana | X | X | |

| | | Conversar sobre a escola | Ajudar nos TPC | Controlo das Avaliações | Reuniões de Pais | Contacto com os Profs. | Atividades |
|----------------------|----------|--------------------------|----------------|-------------------------|------------------|------------------------|------------|
| Biparentais | Alice | + | + | Professora | + | X | + |
| | Beatriz | +++ | + | Filho | + | | - |
| | Fernanda | +++ | - | Filho | + | | - |
| | Mariana | ++ | + | | + | X | + |
| Monoparentais | Dalila | + | + | Site / Filho | +/- | X | + |
| | Emília | + | + | Filho | +/- | | - |
| | Gabriela | +++ | + | Professora | + | | + |
| | Liliana | ++ | + | Filho | +/- | X | + |
| Até 12º | Beatriz | +++ | + | Filho | + | | - |
| | Fernanda | +++ | - | Filho | + | | - |
| | Gabriela | +++ | + | Professora | + | | + |
| | Liliana | ++ | + | Filho | +/- | X | + |
| E. Superior | Alice | + | + | Professora | + | X | + |
| | Dalila | + | + | Site / Filho | +/- | X | + |
| | Emília | + | + | Filho | +/- | | - |
| | Mariana | ++ | + | - | + | X | + |

| | | Importância | | | Objetivos | | | Receção dos pais | |
|----------------------|----------|-------------|--------------|----------------------|-----------|------------------------|-------------------------|------------------|-----------|
| | | Conteúdos | Socialização | Saber estar em grupo | Sucesso | Transmissão de valores | Atividades estimulantes | Boa | Segurança |
| Biparentais | Alice | | | X | X | | X | + | + |
| | Beatriz | X | X | X | X | X | X | + | |
| | Fernanda | | | | - | - | - | + | |
| | Mariana | X | X | | | | X | + | |
| Monoparentais | Dalila | X | X | | X | X | | + | |
| | Emília | X | | X | X | | X | + | + |
| | Gabriela | X | X | | X | X | | + | |
| | Liliana | X | | | - | - | - | ++ | |
| Até 12º | Beatriz | X | X | X | X | X | X | + | |
| | Fernanda | - | - | - | - | - | - | + | |
| | Gabriela | X | X | | X | X | | + | |
| | Liliana | X | | | - | - | - | ++ | |
| E. Superior | Alice | | | X | X | | X | + | + |
| | Dalila | X | X | | X | X | | + | |
| | Emília | X | | X | X | | X | + | + |
| | Mariana | X | X | | | | X | + | |