

1º ESTUDO

III – CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO

1 – Procedimento metodológico

1.1– O Mapa Conceptual

Posteriormente à formulação da pergunta de partida foi necessário proceder à elaboração de um fluxograma operacional que nos permitisse conceptualizar o Modelo Explicativo Teórico proposto.

Contribuíram para a elaboração do fluxograma que apresentamos, as leituras efectuadas no sentido de aprofundarmos os conhecimentos sobre a problemática em questão, que adquirimos ao longo da experiência como DT e as conversas exploratórias que mantivemos com professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Os dados recolhidos permitiram, não só, a conceptualização do Modelo Explicativo Teórico, como também, a organização do instrumento de observação escolhido (questionário) para validar e se possível, ampliar o modelo.

Tivemos em atenção as indicações de Quivy e Champenhoudt (1998) que apontam para a importância da qualidade do trabalho exploratório, uma vez que a preparação do Modelo Explicativo Teórico se inicia e se consolida ao longo do mesmo. De acordo com estes autores, *ibid*:121 a “conceptualização é uma construção abstracta que visa dar conta do real, mas somente exprime o essencial dessa realidade sob o ponto de vista do investigador”. Procurámos assim definir conceitos, dimensões, componentes e indicadores que apresentamos de seguida.

Quadro I - Mapa conceptual

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
Actuação do DT como mediador Escola – Família	<ul style="list-style-type: none"> - Relação/interacção com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico e caracterização sócio-económica e educacional da turma. - Construção de uma relação de ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora a ficha de caracterização individual dos alunos e faz o tratamento de dados. - Reúne com os alunos individualmente ou em grupo para debater problemas individuais ou do grupo. - Valoriza as experiências, sentimentos e mensagens dos alunos. - Manifesta interesse pelos problemas/dificuldades e experiências de sucesso dos alunos. - Encaminha os alunos com problemas/dificuldades, para pessoas ou instituições que o possam tentar ajudar.
<ul style="list-style-type: none"> - Relação /articulação com as famílias dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de necessidades sociais e educacionais das famílias dos alunos. - Diversificação de formas, momentos e motivos dos contactos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora e aplica questionários sobre as necessidades sociais e educacionais e interesses das famílias dos alunos. - Utiliza recursos diversificados para contactar com as famílias (pessoalmente, via escrita, telefónica, Internet, ou com a intermediação de outros). - Define estratégias específicas de aproximação aos EEs que raramente contactam com a escola. - Marca a hora de atendimento dos EEs de acordo com a disponibilidade deles, de forma a facilitar os contactos. - Fornece informações, com regularidade, sobre aproveitamento, comportamento e assiduidade dos educandos. - Informa sobre as regras de funcionamento da escola, sobre o Regulamento Interno e legislação escolar. - Informa sobre acontecimentos diversificados da vida escolar dos educandos (resultados do desporto escolar, participação em actividades de carácter não lectivo). 	

		<p>- Construção de uma relação de ajuda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informa sobre o funcionamento das estruturas de apoio existentes na escola e encaminha as situações problemáticas. - Retine com os EEs individualmente ou em grupo para debater/resolver problemas individuais ou de grupo. - Conversa sobre métodos de trabalho e de estudo ajudando os EEs a aprender formas concretas de apoiar os educandos em casa. - Propõe e planifica com EEs formas de actuação que permitam uma relação mais estreita entre a família e a escola.
	<p>- Estimulação à participação dos EEs em projectos da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Convida para participar em projectos da escola. - Realiza actividades de integração com as famílias dos alunos. - Convoça os EES para as reuniões de pais. - Elege o representante dos EEs - Convoça o representante dos EEs para as reuniões do Conselho de Turma. - Retine com o representante dos EEs para colaborar na delineação de estratégias para solucionar problemas. 	
<p>- Relação / articulação com os outros professores do Conselho de Turma</p>	<p>- Coordenação das actividades e dos professores da turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolhe informações importantes sobre o aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos. - Transmite as informações recolhidas junto das famílias dos alunos. - Promove a troca de informações entre os professores e as famílias. - Promove a articulação de estratégias entre o Conselho de Turma. - Promove a discussão sobre os critérios de avaliação e de comportamento. - Coordena a adequação de actividades, conteúdos e métodos de trabalho à situação concreta do grupo-turma e à especificidade de cada aluno. - Elabora o Projecto Curricular de Turma, tendo em conta os diferentes elementos recolhidos, junto de professores, alunos, famílias e demais elementos da comunidade educativa. 	

	<p>- Relação / articulação com restantes elementos da estruturas de orientação educativa</p>	<p>- Estabelecimento de canais de comunicação com diferentes estruturas de orientação educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encaminhamento das situações mais problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retine com as estruturas de orientação educativa (Conselho de DTs, coordenador dos DTs, Serviços Especializados de Apoio Educativo, Serviços de Psicologia e Orientação e professor tutor, se existir). - Informa sobre as necessidades sociais e educacionais das famílias dos alunos. - Participa na discussão de estratégias a adoptar com as famílias mais problemáticas. - Coopera na realização de planos de apoio individual aos alunos e às famílias. - Troca informações com os outros DTs a fim de procurar estratégias diversificadas de acompanhamento das famílias dos alunos.
	<p>- Articulação com a APs e EEs.</p>	<p>- Estabelecimento de contactos com a APs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retine com o representante da APs. - Dinamiza a articulação de estratégias diversificadas de apoio às famílias com a APs.
	<p>- Relação / articulação com o CE</p>	<p>- Estabelecimento de contactos com os elementos do CE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolhe informações importantes sobre formas de apoio às famílias dos alunos.
<p>- Relação escola-família</p>	<p>- Ajuda da escola à família.</p>	<p>- Levantamento das associações culturais, Desportivas ou outras que dinamizem actividades com crianças e jovens.</p> <p>- Dinamização de programas de apoio às famílias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolhe informações sobre actividades culturais, desportivas e outras destinadas a crianças e jovens. - Dinamiza Programas de Apoio às famílias socialmente desfavorecidas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação escola-família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação e manutenção de condições físicas para a recepção de EEs - Criação de programas de educação de pais. - Apoio e incentivo à comunicação dos DTs com as famílias dos alunos. - Dinamização de actividades apelativas à participação dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibiliza uma sala própria para receber os EEs individualmente. - Elabora e distribui panfletos informativos para as famílias. - Promove debates com as famílias dos alunos. - Realiza programas de formação de pais. - Disponibiliza telemóvel, internet, telefone, ou outros recursos destinados à comunicação com as famílias dos alunos. - Dinamiza programas de formação para professores e pais. - Promove actividades conjuntas entre DTs e EEs.
	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda da família à escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação dos EEs em actividades de voluntariado na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Os pais participam e colaboram na realização de actividades, nas visitas de estudo ou festas comemorativas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento das famílias no processo educativo em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração dos EEs em actividades de aprendizagem em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio no estudo e na realização de trabalhos de casa. - Conversas sobre as matérias leccionadas pelos professores.
<ul style="list-style-type: none"> - DT 	<ul style="list-style-type: none"> - Pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> - Características pessoais - Atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> - Possui capacidade de relacionamento, de dinamização e de resolução de problemas, espírito de iniciativa e liderança. - Mostra-se motivado para exercer o cargo de DT. - Exerce com prazer o cargo de DT. - Possui formação específica para o desempenho do cargo de DT (orientação vocacional, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, técnicas de avaliação, dinâmica de grupos, técnicas de entrevista, condução de reuniões, técnicas de comunicação, etc).
	<ul style="list-style-type: none"> - Formação 		<ul style="list-style-type: none"> - Participa em actividades de formação realizadas no âmbito da direcção de turma.

Elaborado a partir dos apontamentos da parte curricular do mestrado e do fluxograma operacional, Gonçalves (2004) n/p

1.2 – A formulação das hipóteses

“Não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses. Quando não são explícitas, são implícitas, ou pior ainda inconscientes” (Quivy e Champenhoudt, 1998:135).

Procurámos elaborar um corpo de hipóteses que se apresentasse como uma possível resposta, ainda que parcial à pergunta de partida e que equacionasse uma relação entre os conceitos que enunciámos.

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

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

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

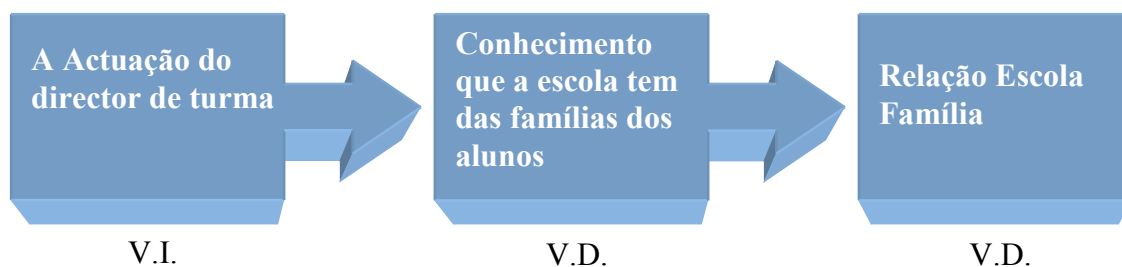
Hipótese nula (H0) – A relação escola-família não melhora quando a escola conhece as famílias dos alunos.

Utilizámos o modelo hipotético-dedutivo para a formulação das hipóteses, ou seja, partimos do modelo que considerámos poder explicar a problemática por nós enunciada e, num processo lógico chegámos às hipóteses, conceitos, dimensões e indicadores. Caberá agora à investigadora a tentativa de confrontar o Modelo Explicativo Teórico com a realidade a fim de o tornar emergente.

1.3 – A definição das variáveis

Considerando o Modelo Conceptual:

Figura V - Modelo Conceptual



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

Variável Independente → Para categorizarmos a variável independente, a **Actuação do DT como mediador escola-família**, apoiámo-nos na revisão bibliográfica, assumindo particular destaque as vertentes da acção do DT apresentadas por Assunção (2003) na tese de Mestrado¹: interacção com os outros docentes da turma; inter-relação com os outros DTs; articulação/ colaboração com os pais/ EEs; interacção com os alunos e conjugação de actividades com as outras estruturas de orientação educativa.

¹ ASSUNÇÃO, Maria (2003), *O Director de Turma como actor socioeducativo – O acompanhamento escolar dos alunos*, Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Algarve

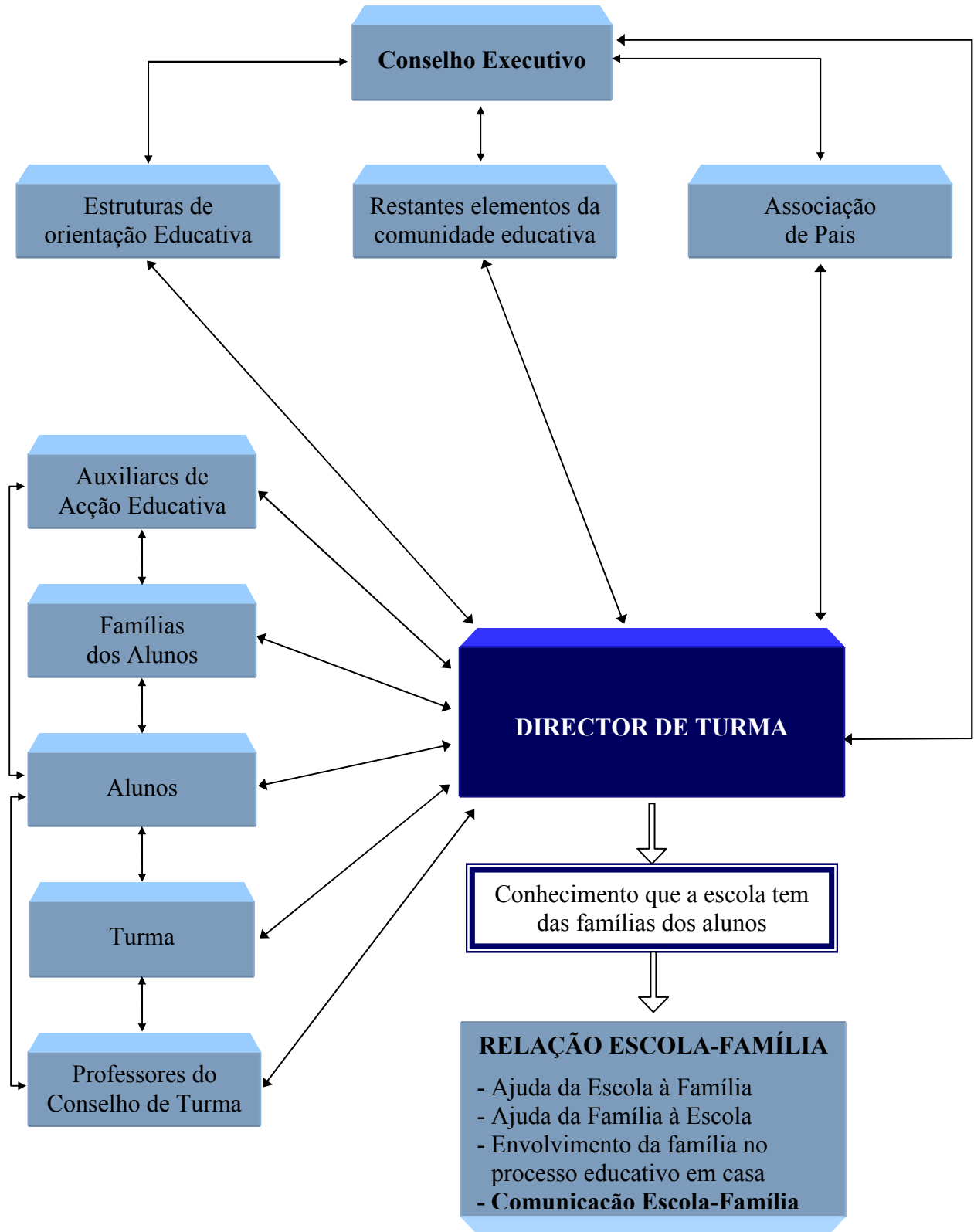
Variáveis dependentes → Conhecimento das famílias dos alunos pela escola, definida a partir das leituras e das conversas exploratórias realizadas e **relação escola-família** definida a partir do enquadramento teórico realizado, assume 4 dos 6 tipos de envolvimento parental propostos por Epstein (1987) e esquematizados por Marques (1994) que esclarecemos no segundo capítulo do trabalho, a saber: ajuda da escola às famílias, comunicação escola família, ajuda da família à escola e envolvimento da família no processo educativo em casa.

Serão igualmente tidas em conta as variáveis moderadoras que, embora não tenham uma relação directa com a variável principal, possam de certo modo influenciá-la. Consideraremos as variáveis: experiência e situação profissional, nível de ensino, sexo, idade, número de anos como DT, formação inicial e contínua específica e características pessoais que poderão influenciar as práticas dos DT e ainda, as variáveis relacionadas com o tipo de organização escolar, espaços, horários, apoios e incentivos.

Na figura VI apresentamos o Modelo Explicativo Teórico que pretende ser uma síntese da problemática que procuramos estudar.

Figura VI - Modelo Explicativo Teórico

- Contributos do DT para a relação escola-família



1.4 – Campo de estudo

A primeira fase dos estudos de campo, foi realizada em todas as escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico do concelho de Loulé, pela facilidade de contactos proporcionada.

2 – Construção do Instrumento de validação do Modelo Explicativo Teórico

Escolhemos o questionário como instrumento de recolha das opiniões dos inquiridos relativamente ao nosso modelo, por considerarmos ser este o instrumento adequado ao tipo de problema que formulámos. Como referem Berdie e Anderson (cits por Dias, 1993:180), o questionário é um instrumento com vantagens de “padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação.” Quivy e Champenhoudt (1998) acentuam o facto de ser um instrumento de recolha de dados que permite analisar melhor os fenómenos sociais a partir de informações da população considerada.

2.1 – Pré-teste do questionário

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

O questionário do pré-teste, foi analisado na presença da investigadora por dez DTs, pretendendo verificar as preposições: todas as questões são compreendidas da mesma forma pelos inquiridos?, as listas de respostas abrangem todas as respostas

possíveis?, há alguma questão que provoca recusa na resposta?, a ordem das questões é aceitável? e qual a reacção dos respondentes relativamente à extensão do questionário e grau de dificuldade?.

O questionário foi analisado ainda, por cinco especialistas das áreas de Psicologia, Psicologia Social, Sociologia, Ciências da Educação e Literatura Portuguesa, tendo em conta o aspecto gráfico, o conteúdo, a forma de redacção das questões e a organização e articulação entre os blocos de questões.

Por sugestão dos especialistas, reformulámos o aspecto gráfico dando mais destaque à introdução, uniformizámos as escalas e acrescentámos outra opção “qual?”, para que os respondentes se pudessem posicionar relativamente à situação profissional.

2.2 – Fidelidade e validade do questionário

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

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

Os resultados revelaram que:

Para a 1ª escala obtivemos um valor de *Alpha de Cronbach* de .851 e verificámos que este valor não se alteraria significativamente se optássemos pela exclusão de

algum dos itens propostos. Este valor é considerado pelos especialistas como bom (Hill e Hill 2000).

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

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

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

Consideremos a validade de conteúdo, “ o questionário tem validade de conteúdo adequada quando os itens formam uma amostra representativa de todos os itens disponíveis para mudar os aspectos das componentes”, *ibid*:150. Seguindo o conselho dos autores, tentámos verificar se os itens formariam uma amostra representativa de todos os itens que pretendem medir os aspectos das componentes. Concluimos que esta situação se verifica com o nosso questionário e por isso consideramos que apresenta validade de conteúdo, para esta validade contribuiu também a consulta e a realização do pré-teste por especialistas das áreas das Ciências da Educação.

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

Consideremos a **validade convergente**: calculámos o coeficiente de correlação de Pearson para os itens das duas escalas (anexo C).

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

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

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

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

2.3 - Questionário

O questionário é constituído por três partes distintas (anexo E). A primeira parte é constituída por uma breve introdução que procura situar os respondentes relativamente ao tema e objectivos do questionário. Tentámos redigir a introdução no sentido de motivar os inquiridos para o preenchimento do mesmo, pedindo a sua colaboração e assegurando o anonimato. Para minimizar a falta de respostas, solicitámos o preenchimento na totalidade.

Na segunda parte, apresentam-se um conjunto de questões que nos permitem caracterizar a população inquirida, quanto ao sexo, idade, situação em que se encontra colocado, tempo de serviço e número de anos como DT.

Na terceira e última parte, apresentam-se dois blocos de questões, o primeiro refere-se aos benefícios que o conhecimento das famílias pode proporcionar à escola, o segundo reporta-se à actuação do DT face ao conhecimento das famílias dos alunos.

Todas as perguntas do questionário são de resposta fechada permitindo atribuir cinco graus de concordância (escala tipo Likert¹) face às questões apresentadas: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente e 5 – Concordo totalmente. De acordo com os especialistas este tipo de escala oferece um leque mais amplo de respostas evitando a rigidez das alternativas “concordo, discordo”. A utilização de um número par de respostas para medir opiniões, força os respondentes a dar uma opinião definitivamente positiva ou

¹ Este tipo de escala foi desenvolvido por Rensis Likert em 1932 , Hill e Hill (2000)

negativa, ainda que a opinião do inquirido possa ser neutra, Hill e Hill (2000), por este motivo optámos por incluir o item “Não concordo nem discordo” possibilitando a inclusão da opinião de neutralidade.

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

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

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

2.4 – A amostra

Como referimos, a primeira fase dos estudos de campo foi realizada em escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico do Concelho de Loulé. Constituíram a amostra 108

DTs que acederam ao preenchimento do questionário. Utilizámos o tipo de amostra por conveniência, pela facilidade de contactos existente.

2.5 – Procedimento

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

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

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

2.5.1 – Tratamento dos dados

Depois da recolha dos questionários procedemos à sua análise, numeração e etiquetagem, para nos podermos organizar no lançamento de dados. Para o tratamento estatístico utilizámos o programa SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciences, versão 13.0). Para as análises estatísticas considerou-se o nível de significância de 0,050; foram também assinalados os resultados marginalmente

significativos ($p < 0,01$), todos os procedimentos efectuados na análise dos questionários encontram-se discriminados no anexo F.

3 - Apresentação, análise e discussão de dados

3.1 – Caracterização da amostra

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

Quadro III – Caracterização Sócio-profissional dos DTs

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

A maioria dos DTs são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos.

49 DTs pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva (P.Q.N.D.), a categoria profissional menos representativa (21 DTs) é a que se refere aos professores em regime de contratação, (conclusão retirada da análise da questão 1.3 “outra, qual”, sendo que todos os inquiridos responderam contratados). Esta constatação apraz-nos

bastante, uma vez que nos remete para uma situação positiva relativamente à mobilidade docente, apontada por alguns autores referenciados no enquadramento teórico e também pelas entrevistas exploratórias realizadas, como obstáculo da colaboração escola-família. No nosso caso há uma grande possibilidade de um DT continuar com a mesma turma no ano lectivo subsequente (professores do quadro de nomeação definitiva). No que refere à continuidade na mesma escola, também muitos professores do Quadro de Zona Pedagógica (P.Q.Z.P.) 38, têm essa possibilidade.

Apuramos que, no que se refere ao tempo de serviço, a amostra se distribui pelas 5 classes de intervalo apresentadas, não havendo predominância de umas em relação às outras, pelo que inferimos não ser o tempo de serviço requisito para a atribuição do cargo de DT, nas escolas analisadas.

Os valores apresentados para o número de anos como DT distribuem-se maioritariamente pelas classes, até 6 anos lectivos como DT e entre 6 a 10 anos lectivos como DT.

Procedemos ao cruzamento das variáveis idade, situação em que se encontra colocado e idade, número de anos como DT com o intuito de caracterizar mais detalhadamente a amostra (Quadros IV e V).

Quadro IV - Idade e Situação em que se encontra colocado

		Situação em que se encontra colocado			Total
		P.Q.N.Z.	P.Q.Z.P.	Outra	
IDADE	menos de 30 anos		5	15	20
	de 30 a 39 anos	20	27	5	52
	de 40 a 49 anos	26	6	1	33
	50 e mais anos	3			3
Total nº		43	39	17	108

Quadro V – Idade e Número de anos como DT

		Nº de anos como D.T.					Total
		menos de 6 anos	de 6 a 10 anos	de 11 a 15 anos	de 16 a 20 anos	20 e mais anos	
IDADE	menos de 30 anos	17	3				20
	de 30 a 39 anos	23	22	5	1	1	52
	de 40 a 49 anos	3	14	11	4	1	33
	50 e mais anos			1	1	1	3
Total nº		43	39	17	6	3	108

A análise dos quadros III, IV e V permite-nos inferir que a maioria dos respondentes é do sexo feminino, 83/25, relativamente jovem, até 39 anos, com uma situação profissional estável (49 P.Q.N.D. + 38 P.Q.Z.P.) e com alguma experiência no cargo de DT, mais de cinco anos como DT.

3.2 – Análise e discussão dos dados obtidos nas diferentes questões apresentadas

Neste ponto da análise de dados encetaremos um olhar mais atento sobre as variáveis que considerámos no Modelo Explicativo Teórico e que pretendíamos confrontar com a realidade.

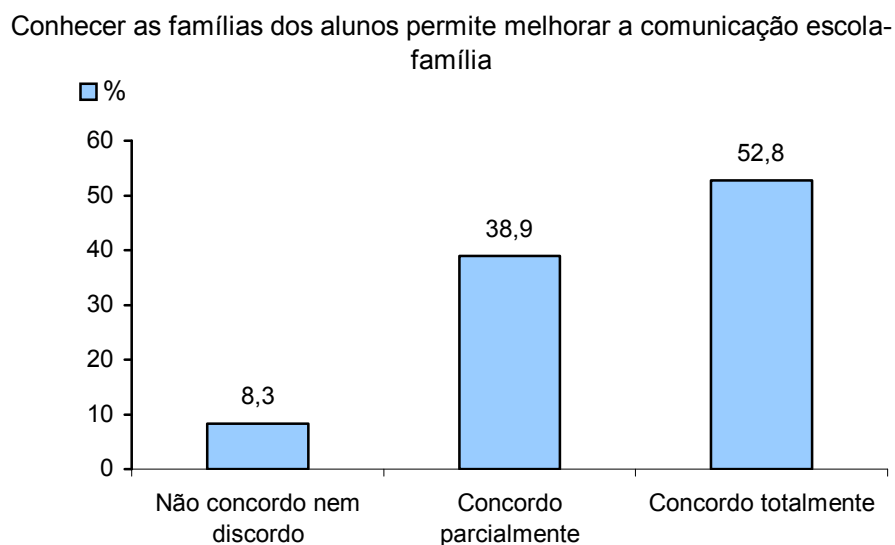
A título exploratório, começaremos por apresentar os gráficos representativos das opiniões reveladas pelos inquiridos relativamente às questões apresentadas (Figuras VII, a XVIII).

3.2.1 - Percentagens

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

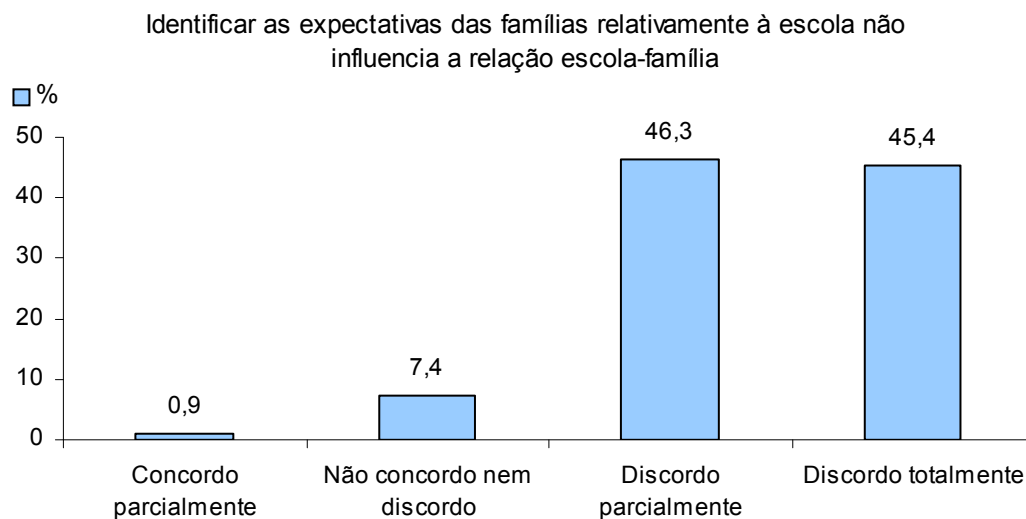
Foi pedido aos inquiridos, que se posicionassem, numa escala tipo Likert de 1 a 5 (em que 1 – discordo totalmente e 5 concordo totalmente) face a 6 premissas sobre a relação entre o conhecimento das famílias por parte da escola e a relação escola-família.

Figura VII - Gráfico de percentagens obtidas na questão 1.1



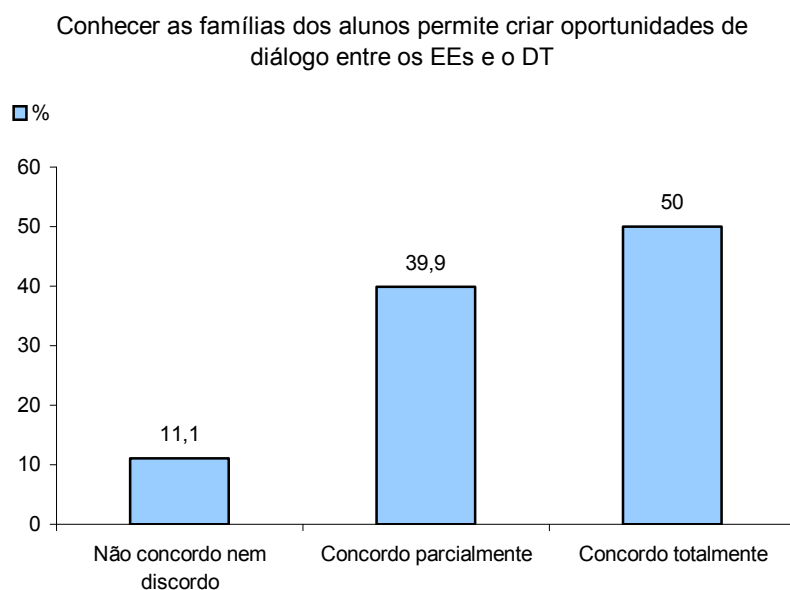
A quase totalidade dos inquiridos (38,9% + 52,8%), concorda totalmente, ou concorda parcialmente com a afirmação apresentada.

Figura VIII – Gráfico de percentagens obtidas na questão 1.2



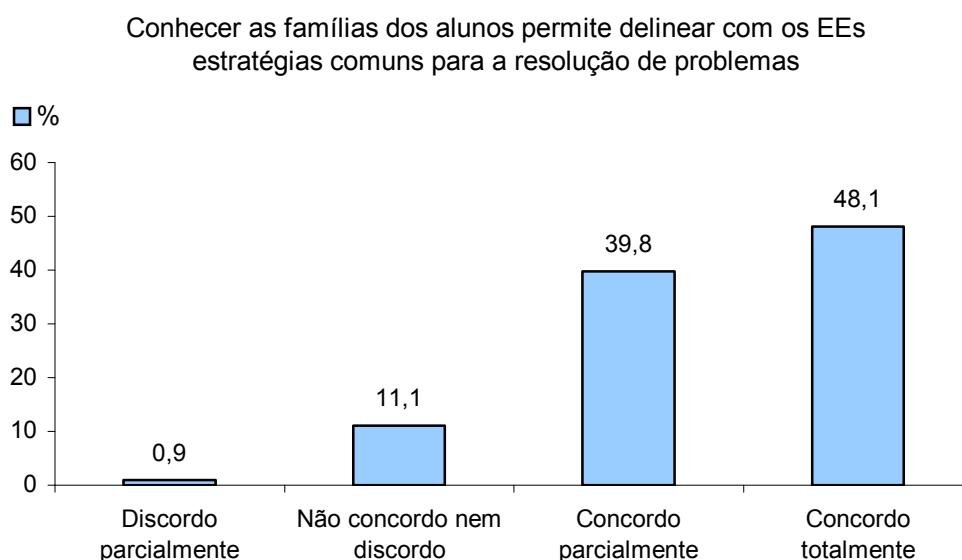
Relativamente à premissa apresentada os inquiridos manifestaram discordar totalmente, ou discordar parcialmente (45,4% + 46,3%), posição marcadamente negativa, no nosso entender.

Figura IX – Gráfico de percentagens obtidas na questão 1.3



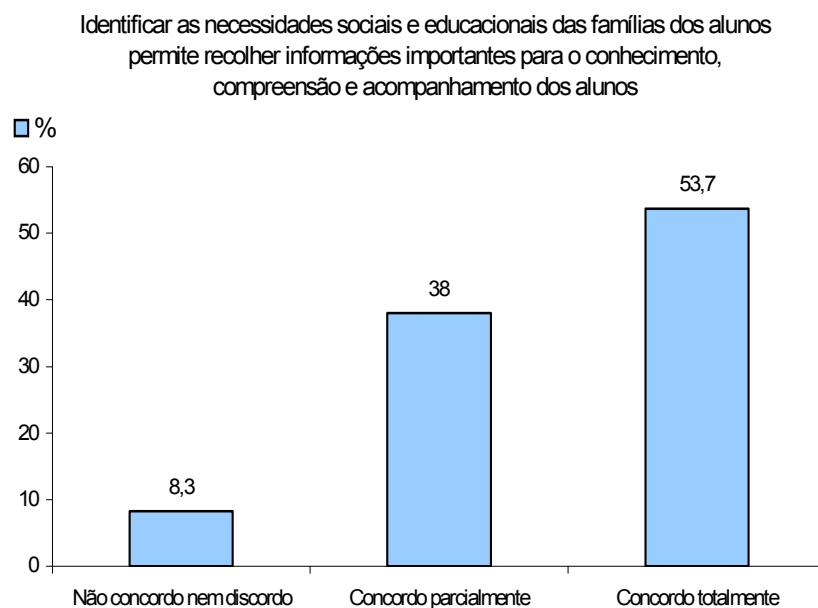
Face à afirmação, as respostas oscilaram entre concordo totalmente e concordo parcialmente (50,0% e 39,9%).

Figura X – Gráfico de percentagens obtidas na questão 1.4



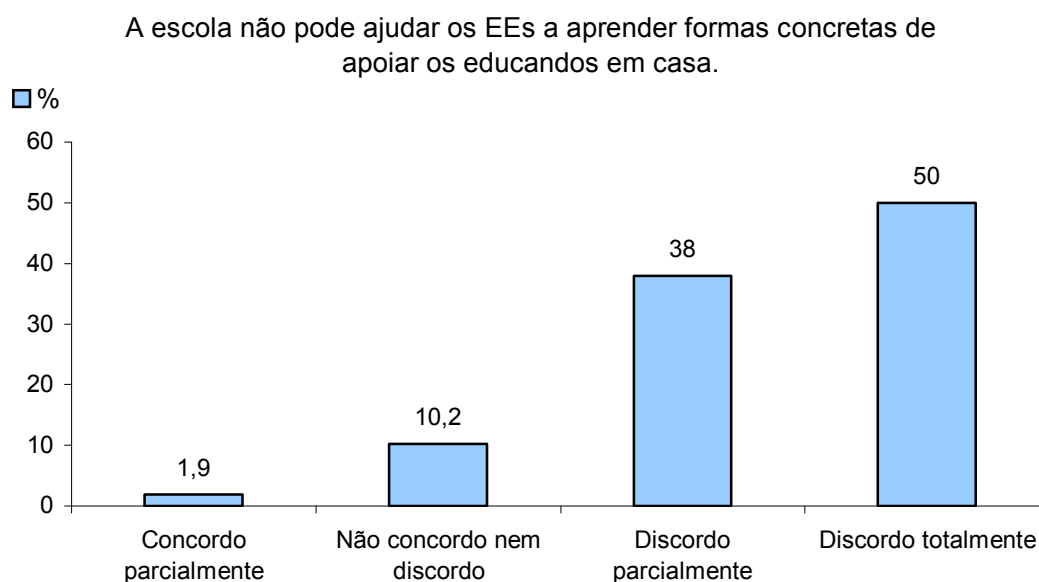
Os respondentes assumem uma posição de concordância total ou concordância parcial (48,1% + 39,8%) face à afirmação apresentada.

Figura XI – Gráfico de percentagens obtidas na questão 1.5



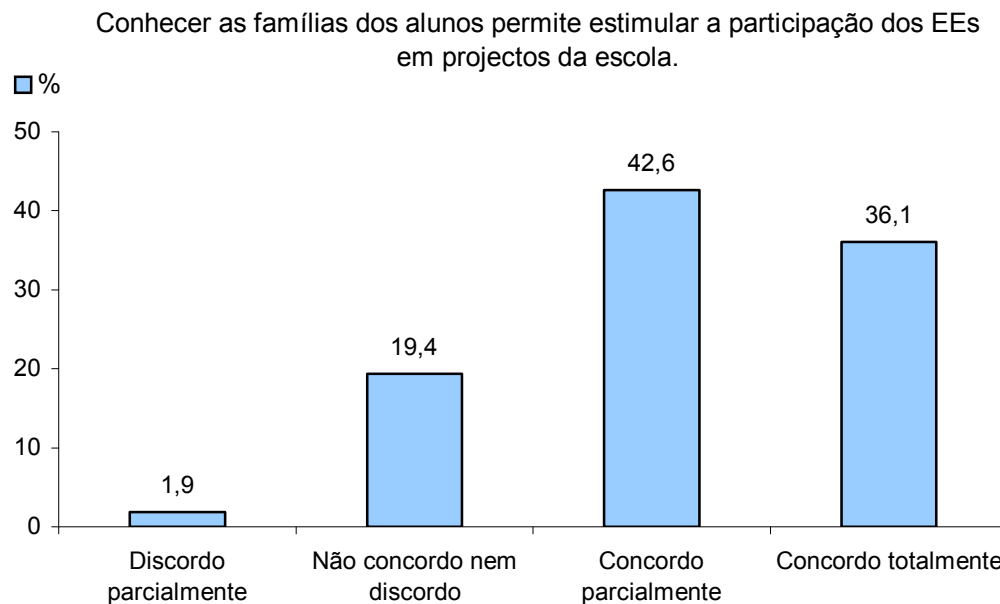
A posição dos respondentes situa-se entre concordo totalmente e concordo parcialmente (53,7% + 38,0%).

Figura XII – Gráfico de percentagens obtidas na questão 1.6



A posição dos respondentes é nitidamente negativa. Os valores dividiram-se entre discordo totalmente e discordo parcialmente (50,0% + 38,0%).

Figura XIII – Gráfico de percentagens obtidas na questão 1.7

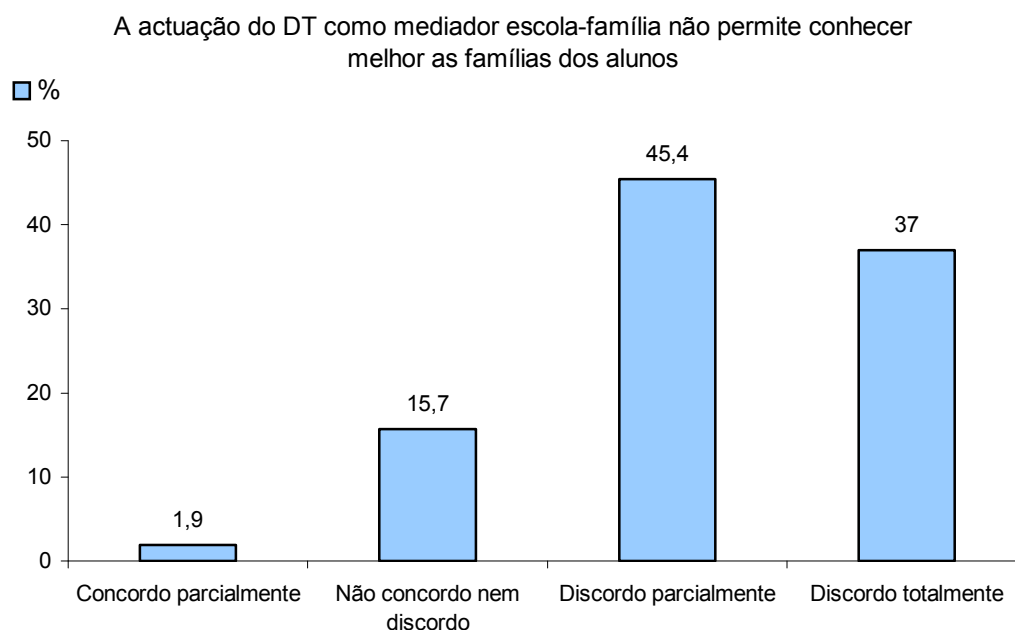


A segura maioria dos respondentes posiciona-se positivamente, concordo totalmente ou concordo parcialmente (36,1% + 42,6%) face à expressão apresentada, havendo, no entanto uma percentagem (19,4%), no nosso entender relativamente elevada, de respostas não concordo nem discordo.

2ª escala - A actuação do DT face ao conhecimento das famílias dos alunos

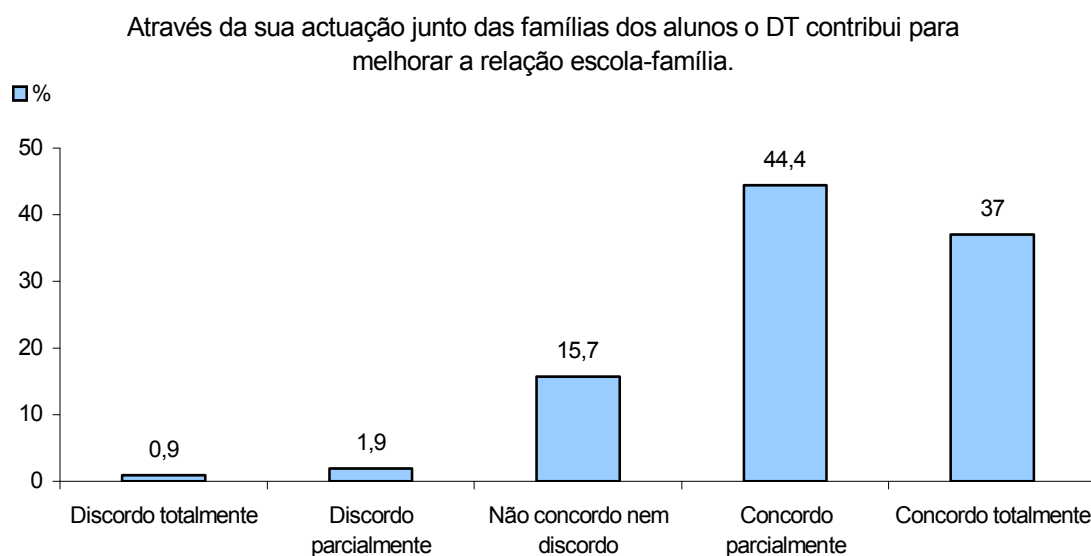
Apresentou-se um conjunto de afirmações sobre alguns aspectos da actuação dos DTs face ao conhecimento das famílias dos alunos, e pediu-se aos inquiridos para manifestarem o grau de concordância (sendo que 1 – discordo totalmente e 5 concordo totalmente) relativamente às afirmações apresentadas.

Figura XIV - Gráfico de percentagens obtidas na questão 2.1



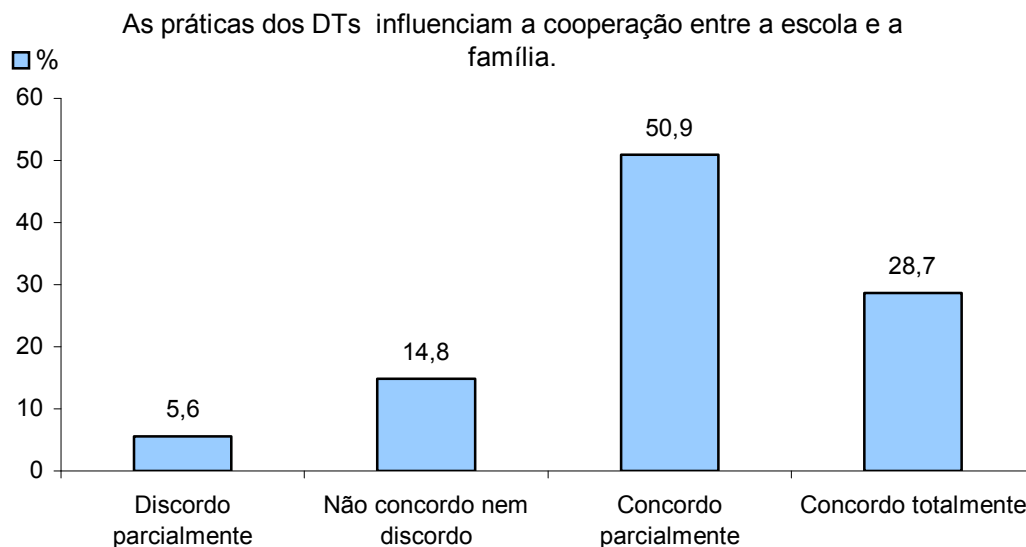
As opiniões manifestadas pelos inquiridos assumem um carácter assumidamente negativo, discordo parcialmente e discordo totalmente (45,4% + 37,0%).

Figura XV – Gráfico de percentagens obtidas na questão 2.2



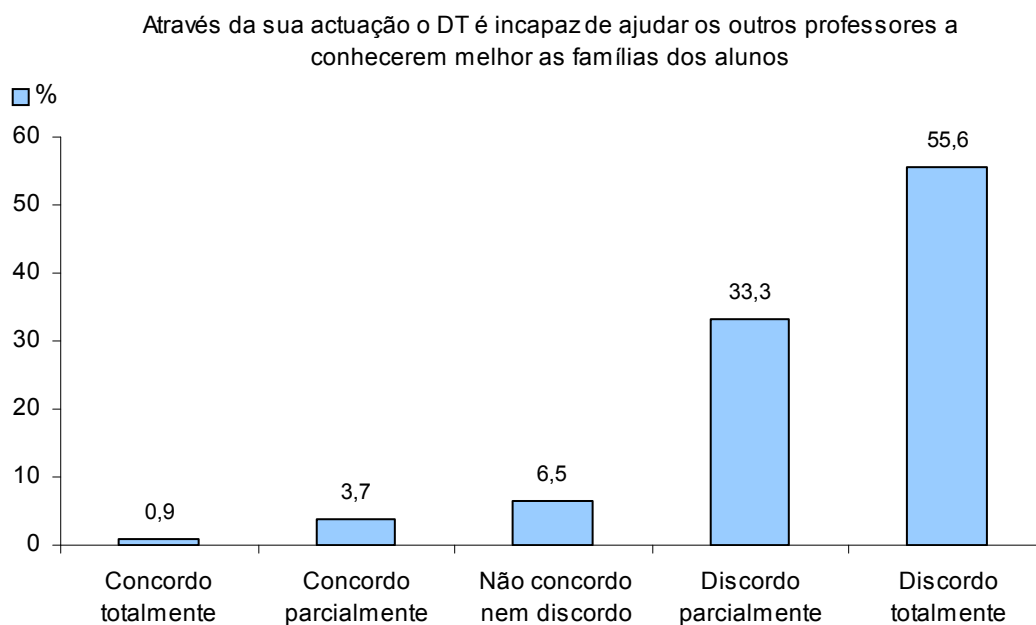
As opiniões concentram-se entre concordo totalmente e concordo parcialmente (37,0% + 44,4%), posições de carácter positivo.

Figura XVI – Gráfico das percentagens obtidas na questão 2.3



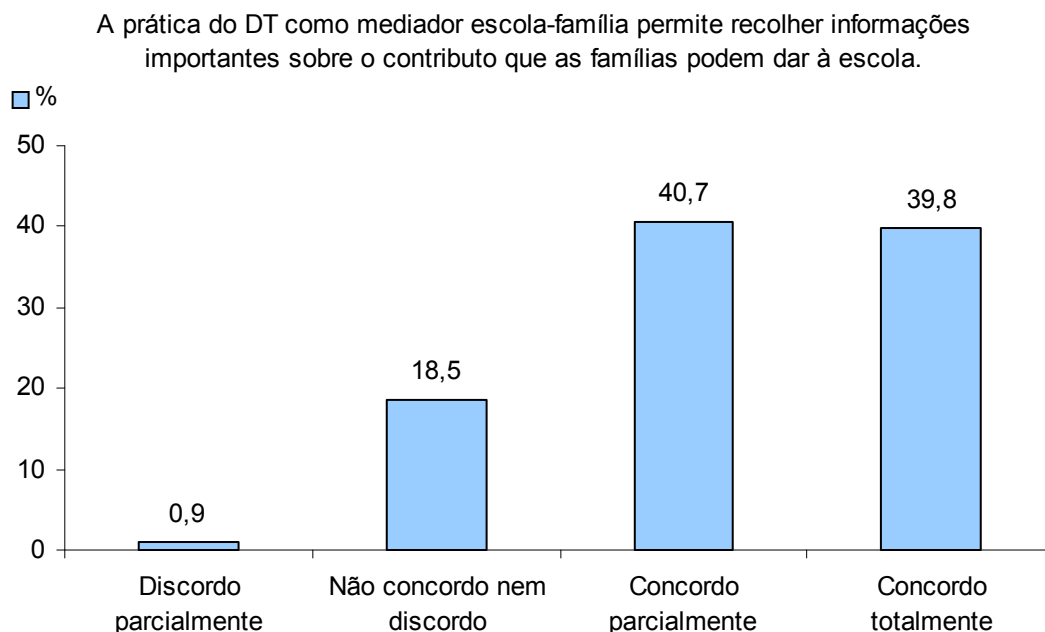
A maioria dos inquiridos concorda totalmente ou concorda parcialmente com a frase apresentada (28,7% + 50,9%), o que representa uma posição assumidamente positiva.

Figura XVII – Gráfico das percentagens obtidas na questão 2.4



Os respondentes mostraram assumir uma posição claramente negativa, sendo que os valores apresentados oscilam entre discordo totalmente e discordo parcialmente (55,6% + 33,3%).

Figura XVIII – Gráfico das percentagens obtidas na questão 2.5



Os inquiridos posicionaram-se maioritariamente entre concordo parcialmente e concordo totalmente (40,7% + 39,8%).

Limitámo-nos, até agora à descrição e análise dos gráficos de percentagens obtidos através das respostas dos inquiridos, abstendo-nos de mais considerações. Verificámos que há uma predominância dos valores 5 “concordo totalmente” e 4 “concordo parcialmente”, relativamente às variáveis em estudo. Tentaremos de seguida através de uma análise mais detalhada e utilizando técnicas de análise estatística que considerarmos adequadas sintetizar os aspectos mais significativos dos dados apresentados.

3.2.2 – Medidas de Tendência Central e de Dispersão

Recorremos às medidas de tendência central (média, moda e mediana) para completar a análise de dados (anexo G). De acordo com os especialistas “estas medidas descrevem o resultado típico ou médio de uma distribuição” (Sprinthall e

Sprinthall, 1994). Recorremos ainda ao desvio padrão, pois permite-nos identificar o grau em que os valores de uma distribuição se desviam da média. Os Quadros VI e VII apresentam uma síntese dos dados obtidos.

Quadro VI - síntese das medidas de tendência central - 1ª escala

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

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

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

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

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

O desvio padrão, indica o grau em que todos os valores de uma distribuição se desviam da média. Estatisticamente, quanto maior for o valor do desvio padrão, mais os valores se desviam da média. Nos itens do ponto 1, os valores do desvio padrão oscilam entre (.646): 1.1 – “Conhecer as famílias dos alunos permite melhorar a comunicação escola-família” e 1.7 – “Conhecer as famílias dos alunos permite estimular a participação dos EEs em projectos da escola” (.786).

No itens apresentados para a 2ª escala, o desvio padrão oscila entre (.759): 2.1 - A actuação do DT como mediador escola família não permite conhecer melhor as

famílias dos alunos e (.841): 2.4 - Através da sua actuação o DT é incapaz de ajudar os outros professores a conhecerem melhor as famílias dos alunos.

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

4 - Conclusões sobre o Modelo Explicativo Teórico

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

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

professores se mostrarem incapazes de motivarem os pais para participarem nas actividades propostas pela escola.

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

Quanto às limitações e dificuldades sentidas ao longo da primeira fase dos estudos de campo, há a salientar as que se deveram a constrangimentos temporais, condicionantes das opções metodológicas, as que se prendem com a falta de experiência da autora no campo da investigação científica o que motivou um prolongamento da fase exploratória dividida entre as leituras de aprofundamento da temática e leituras de carácter científico e ainda limitações relacionadas com o tratamento estatístico não só pela pouca experiência em trabalhar com o programa SPSS, como também pelas dificuldades de interpretação dos testes estatísticos, algumas delas ainda persistem, pelo que teremos que evidenciar alguns esforços no sentido de as tentar superar.