

Curso de Mestrado em Educação

Projeto de Dissertação em Gestão e Administração Educacional

**Interferência Parental e Satisfação Profissional Docente:
Perceções dos Professores**

Autora: Lúcia de Jesus Andrade Reis e Barata

Orientado por: Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral

junho 2026

Curso de Mestrado em Educação

Interferência Parental e Satisfação Profissional Docente:

Perceções dos Professores

Lúcia de Jesus Andrade Reis e Barata

Curso de Mestrado em Educação

Interferência Parental e Satisfação Profissional Docente:

Perceções dos Professores

Lúcia de Jesus Andrade Reis e Barata

Aprovado para defesa, em 8 de junho de 2026

(Assinatura Digital)

(Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral)

Junho de 2026

Declaração de autoria e autorização para depósito de documentos, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação

Declaro que o trabalho académico com o título, Interferência Parental e Satisfação Profissional Docente: Perceções dos Professores, de que este documento é parte integrante, é original e foi realizado pela autora especificamente para este fim e que, em todos os momentos da sua realização, foram respeitados os princípios éticos na investigação científica e na realização de atividades académicas.

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo gratuitamente à Escola Superior de Educação de Fafe, para além do título e resumo por mim disponibilizados, autorização para arquivar e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, biblioteca ou publicação, o referido trabalho, que disponibilizo em formato digital.

A subscrição da presente declaração não implica a renúncia à titularidade dos direitos de autor nem ao direito de usar a obra em trabalhos futuros, os quais são pertença do seu criador intelectual.

Escola Superior de Educação de Fafe,

Em 08 de junho de 2026

A Aluna:

Assinatura

Lúcia de Jesus Andrade Reis e Barata

Trabalho de Projeto de Dissertação apresentado ao Instituto Europeu de Estudos Superiores de Fafe para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Gestão e Administração Educacional.

Agradecimento

Quero expressar o meu agradecimento a todos os que foram essenciais para que este estudo se concretizasse:

À minha Mãe, Zu,
pelo incentivo inabalável, pelo carinho sem medida e pelo apoio que nunca vacila.
Bem-haja por tudo o que é e por tudo o que me faz ser.

À Professora Doutora Ana Cabral,
pela orientação dedicada e exigente, pela partilha generosa de conhecimento
e pelo apoio incansável ao longo de cada etapa deste percurso. Bem-haja.

Ao diretor do Agrupamento de Escolas em estudo, aos coordenadores dos diretores de turma
e a todos os professores participantes, muito, muito obrigada.

À minha Amiga LG,
pela persistência que nunca cansa e pela inquietude que
abriu portas, que eu não teria encontrado sozinha. Bem-haja.

Ao meu marido e às minhas filhas, com muito amor.

A todos, o meu profundo e sincero agradecimento.



Dedicatória

À minha mãe, Zu!

Resumo

A relação entre escola e família constitui uma dimensão essencial da ação educativa, embora nem sempre se desenvolva de forma equilibrada, podendo assumir formas de interferência nas decisões pedagógicas, avaliativas e organizacionais dos docentes. O presente estudo teve como objetivo analisar a influência da interferência parental na satisfação profissional e no bem-estar docente, considerando as percepções dos professores e o papel do apoio institucional na mediação das tensões entre escola e família. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem mista, de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, desenvolvida num agrupamento de escolas da região Norte de Portugal. Participaram 65 docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, através de questionário, e três elementos com funções de liderança escolar, através de entrevistas semiestruturadas. Os dados quantitativos foram tratados com recurso à estatística descritiva e os dados qualitativos através da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que os docentes valorizam a colaboração das famílias, mas identificam situações de pressão sobre classificações, contestação de decisões pedagógicas, comunicação excessiva e desresponsabilização dos alunos como formas de interferência parental. Embora a satisfação profissional se mantenha globalmente positiva, emergem sinais de desgaste emocional, *stress* e dificuldade em desligar da escola. Conclui-se que o apoio institucional, a clarificação de papéis, a regulação dos canais de comunicação e a mediação das lideranças são fundamentais para promover uma relação escola-família mais equilibrada, respeitadora da autonomia docente e promotora da satisfação profissional e do bem-estar docente.

Palavras-chave: Apoio institucional, bem-estar docente, interferência parental, relação escola-família, satisfação profissional docente

Abstract

The relationship between school and family constitutes an essential dimension of educational action, although it does not always develop in a balanced way and may take the form of interference in teachers' pedagogical, assessment-related and organisational decisions. This study aimed to analyse the influence of parental interference on teachers' professional satisfaction and well-being, considering teachers' perceptions and the role of institutional support in mediating tensions between school and family. Methodologically, the study adopted a mixed-methods approach, with an exploratory, descriptive and interpretative nature, carried out in a school cluster in the northern region of Portugal. The participants included 65 teachers from the 2nd and 3rd cycles of basic education and secondary education, who answered a questionnaire, and three members with school leadership roles, who participated in semi-structured interviews. Quantitative data were analysed using descriptive statistics, while qualitative data were examined through content analysis. The results show that teachers value family collaboration, but identify pressure regarding grades, contestation of pedagogical decisions, excessive communication and student deresponsibilisation as forms of parental interference. Although professional satisfaction remains generally positive, signs of emotional strain, stress and difficulty disconnecting from school emerge. The study concludes that institutional support, role clarification, the regulation of communication channels, and leadership mediation are essential for promoting a more balanced school-family relationship that respects teacher autonomy and fosters professional satisfaction and teacher well-being.

Keywords: Institutional support, parental interference; professional teacher satisfaction; school-family relationship; teacher well-being

Índice Geral

Agradecimento	v
Dedicatória	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Índice Geral	xiii
Introdução	1
I. Referencial Teórico	5
1.1 Relação escola-família: colaboração, participação e tensões	5
1.2 Satisfação profissional docente: conceito, dimensões e fatores explicativos	8
1.3 Interferência parental como exigência relacional do trabalho docente.....	10
1.4 Liderança, apoio institucional e mediação da relação escola-família.....	12
1.5 Síntese crítica	14
II. Problemática da Investigação	17
2.1 Questão de partida	18
2.2 Objetivo geral	19
2.3 Objetivos específicos	20
2.4 Pressupostos de investigação	20
III. Método	23
3.1 Natureza do estudo.....	23
3.2 Contexto e participantes do estudo	23
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	25
3.4 Construção e validação dos instrumentos	25
3.5 Procedimentos de recolha de dados	26

3.6 Técnicas de análise e tratamento dos dados.....	27
3.7 Integração e triangulação dos dados	27
3.8 Fiabilidade, validade e credibilidade do estudo	28
3.9 Procedimentos éticos	28
IV. Resultados e Discussão.....	31
4.1 Consistência interna das dimensões do estudo	33
4.2 Dimensão A - Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes	34
4.3 Dimensão B - Relação escola-família: colaboração reconhecida e exigência crescente.....	37
4.4 Dimensão C - Interferência parental: manifestações, frequência e impacto na ação docente	39
4.5 Dimensão D - Comunicação digital: proximidade, disponibilidade permanente e intensificação da pressão	41
4.6 Dimensão E - Satisfação profissional: compromisso docente em contexto de tensão relacional.....	43
4.7 Dimensão F - Reconhecimento, autonomia e clima escolar: recursos internos sob pressão externa.....	45
4.8 Dimensão G - Bem-estar e saúde ocupacional: desgaste emocional e dificuldade em desligar da escola	47
4.9 Dimensão H - Apoio institucional e entre pares: proteção, confiança e necessidade de formalização.....	49
4.10 Dimensão I - Avaliação global: interferência parental, satisfação docente e mediação institucional	51
4.11 Síntese crítica da discussão dos resultados	54
Conclusões	57
Referências	59
Anexos.....	I

<i>Anexo A - Aprovação da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).....</i>	<i>II</i>
<i>Anexo B - Autorização do Diretor para o Estudo de Mestrado.....</i>	<i>III</i>
<i>Anexo C - Termo de consentimento informado (diretor)</i>	<i>IV</i>
<i>Anexo D - Termo de consentimento informado dos coordenadores dos diretores de turma</i>	<i>VI</i>
<i>Anexo E - Questionário aos professores do 2.º e 3.º ciclos e do ensino Secundário, do Agrupamento em estudo.....</i>	<i>VIII</i>
<i>Anexo F - Guião de entrevista ao diretor.....</i>	<i>XII</i>
<i>Anexo G - Guião de entrevista aos coordenadores de ciclo</i>	<i>XIV</i>
<i>Anexo H - Categorias de interferência parental identificadas nos discursos dos entrevistados (Dimensão C- Situações de interferência parental acompanhadas).....</i>	<i>XV</i>
<i>Anexo I - Categorias de impacto da interferência parental na satisfação profissional e bem-estar docente - (Dimensão D - Impactos na satisfação profissional e no bem-estar docente)</i>	<i>XVII</i>
<i>Anexo J - Categorias do papel da direção na mediação de conflitos e legitimação institucional dos docentes (Dimensão F- Papel da liderança na mediação e proteção dos docentes)</i>	<i>XIX</i>

Índice de Figuras

Figura 1	Caracterização sociodemográfica e profissional dos professores inquiridos	35
Figura 2	Avaliação da satisfação profissional atual dos professores (escala de 1 a 10)	44

Índice de Tabelas

Tabela 1	Categorias e subcategorias da análise qualitativa das entrevistas	31
Tabela 2	Consistência interna das dimensões do estudo	33
Tabela 3	Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão B	37
Tabela 4	Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão C	39
Tabela 5	Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão D	41
Tabela 6	Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão E	43
Tabela 7	Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão F	45
Tabela 8	Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão G	47
Tabela 9	Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão H	49
Tabela 10	Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão I	51
Tabela 11	Matriz de triangulação dos resultados quantitativos, qualitativos e teóricos	53

Lista de Abreviaturas

BERA	<i>British Educational Research Association</i>
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
SPCE	Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação
SPSS	<i>Statistical Product and Service Solutions</i>
MAXQDA	<i>Software de Análise de Dados Qualitativos</i>

Introdução

A relação entre escola e família constitui uma dimensão central da ação educativa, assumindo particular relevância no contexto das políticas contemporâneas de participação, corresponsabilização e democratização da vida escolar. A escola atual é chamada a promover uma relação próxima com as famílias, reconhecendo-as como parceiras fundamentais no acompanhamento do percurso educativo dos alunos. Esta colaboração pode favorecer o sucesso escolar, melhorar a comunicação entre os diferentes agentes educativos e contribuir para a construção de uma comunidade educativa mais participada, coesa e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

Porém, a participação parental nem sempre se concretiza de forma equilibrada. Em determinados contextos, o envolvimento das famílias pode ultrapassar os limites da colaboração educativa e assumir formas de interferência nas decisões pedagógicas, avaliativas ou organizacionais dos docentes. Situações como a contestação sistemática de práticas pedagógicas, a pressão sobre classificações, a exigência de tratamento diferenciado, a comunicação excessiva ou inadequada e a desvalorização da autoridade docente podem gerar tensões no quotidiano escolar e afetar a perceção de autonomia, reconhecimento e segurança profissional dos professores.

Esta problemática adquire particular pertinência num tempo em que a profissão docente se encontra sujeita a múltiplas exigências, não apenas pedagógicas e curriculares, mas também burocráticas, relacionais e emocionais. A satisfação profissional e o bem-estar dos docentes dependem de um conjunto de fatores interligados, entre os quais se destacam a autonomia pedagógica, o reconhecimento profissional, o clima organizacional, as relações interpessoais e o apoio das lideranças escolares. Neste quadro, a interferência parental pode constituir uma exigência relacional acrescida, com impacto na forma como os professores vivem e avaliam a sua profissão.

A pertinência deste estudo resulta, assim, da necessidade de compreender de que modo os docentes percecionam a interferência parental e em que medida esta influencia a sua satisfação profissional e o seu bem-estar. Embora a participação das famílias na escola seja amplamente reconhecida como desejável e necessária, importa analisar criticamente as situações em que essa participação se torna intrusiva, condicionadora ou

desestabilizadora do exercício profissional docente. Esta análise torna-se ainda mais relevante quando se considera que a qualidade da relação escola-família não depende apenas da ação individual dos professores, mas também das formas de regulação, mediação e apoio institucional existentes na organização escolar.

Neste sentido, o presente estudo procura contribuir para uma reflexão aprofundada sobre a relação entre interferência parental, satisfação profissional docente e bem-estar, integrando também o papel da liderança escolar e das estruturas intermédias na gestão dessas situações. A investigação pretende, deste modo, ultrapassar uma leitura meramente descritiva dos conflitos entre pais e professores, analisando a interferência parental como fenómeno relacional e organizacional, com implicações na autonomia docente, no clima escolar e na qualidade das relações educativas.

A questão de partida que orienta esta investigação é a seguinte: De que forma a interferência parental é percebida pelos professores como condicionante da satisfação profissional e do bem-estar docente?

A partir desta questão, define-se como objetivo geral: analisar a influência da interferência parental na satisfação profissional e no bem-estar docente, considerando as percepções dos professores e o papel do apoio institucional na mediação das tensões entre escola e família.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota uma abordagem de natureza mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos. A componente quantitativa assenta na aplicação de um questionário a docentes, com o objetivo de caracterizar as suas percepções relativamente às formas, frequência e efeitos da interferência parental. A componente qualitativa desenvolve-se através de entrevistas semiestruturadas a elementos com funções de liderança escolar, procurando aprofundar a compreensão das estratégias institucionais de mediação, apoio e regulação da relação escola-família. Esta opção metodológica permite articular a amplitude dos dados quantitativos com a profundidade interpretativa dos dados qualitativos, favorecendo uma leitura mais integrada e contextualizada do fenómeno.

O trabalho encontra-se organizado em cinco secções. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, abordando a relação escola-família, a distinção entre envolvimento e

interferência parental, a satisfação profissional docente e a articulação entre interferência parental, bem-estar e apoio institucional. O segundo capítulo expõe a problemática da investigação, a questão de partida, os objetivos e os pressupostos que orientam o estudo. O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada, incluindo a natureza do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de validação, as técnicas de análise e os princípios éticos. O quarto capítulo apresenta e discute os resultados obtidos, articulando os dados empíricos com o enquadramento teórico. Por fim, apresentam-se as conclusões, limitações do estudo e recomendações para a prática educativa e para futuras investigações.

Deste modo, a investigação procura contribuir para uma compreensão mais crítica e fundamentada da interferência parental enquanto dimensão relevante da experiência profissional docente. Ao analisar as perceções dos professores e o papel das lideranças escolares, pretende-se produzir conhecimento útil para a construção de relações escola-família mais equilibradas, respeitadoras da autonomia profissional e promotoras do bem-estar docente e da qualidade educativa.

I. Referencial Teórico

1.1 Relação escola-família: colaboração, participação e tensões

A relação entre escola e família constitui uma dimensão estruturante da ação educativa, na medida em que ambas participam, a partir de lugares distintos, no desenvolvimento integral dos alunos. Esta relação tem sido amplamente discutida na literatura, não apenas pela sua relevância para o sucesso educativo, mas também pelas tensões que pode gerar no quotidiano escolar. Autores como Canário (2008), Dias e Cadime (2012), Fontes et al. (2011), Lima (2002), Santos (2007), Serrano (2015) e Sousa e Pereira (2014) evidenciam que a escola pública se construiu historicamente num quadro de alguma distância face às famílias, marcado por relações nem sempre simétricas, cooperativas ou confiantes.

No caso português, a democratização do sistema educativo, intensificada após o 25 de Abril de 1974, conduziu a uma progressiva valorização da participação parental. A Constituição da República Portuguesa (2005) reconhece o direito-dever dos pais na educação dos filhos, enquanto o Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril, reforça a participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos de gestão escolar. Também a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, clarifica responsabilidades parentais e deveres de colaboração, respeito pelas orientações pedagógicas e contributo para a harmonia da comunidade educativa. Esta evolução normativa traduz uma conceção de escola mais participada e aberta à comunidade, mas também coloca novos desafios à definição de papéis, limites e responsabilidades.

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1994) constitui uma referência fundamental para compreender esta relação. A criança desenvolve-se em sistemas interdependentes, sendo a família e a escola dois microssistemas centrais. O modo como estes contextos interagem configura o mesosistema, cuja qualidade influencia o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Assim, quando escola e família cooperam de forma consistente, comunicam adequadamente e partilham objetivos educativos, criam condições mais favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos. Contudo, quando essa relação é marcada por tensão, desconfiança ou conflito, o mesosistema pode tornar-se disfuncional, afetando não apenas os alunos, mas também os profissionais que trabalham na escola.

Epstein (2011) contribui para esta discussão ao propor um modelo de envolvimento parental estruturado em seis modalidades: parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisão e colaboração com a comunidade. Este modelo é particularmente útil porque mostra que a participação parental não é um fenómeno uniforme. Pode assumir formas diversas, com diferentes níveis de intensidade e diferentes implicações para a escola. Quando estas modalidades são enquadradas por princípios de cooperação, respeito mútuo e clarificação de papéis, tendem a favorecer o percurso escolar dos alunos. Porém, quando não são devidamente reguladas, podem gerar ambiguidades entre colaboração legítima e interferência indevida.

Hornby (2011) aprofunda esta reflexão ao defender que as parcerias escola-família devem ser inclusivas, diferenciadas e adequadas aos contextos. A participação parental não pode ser pensada de forma homogénea, uma vez que as famílias possuem condições sociais, culturais e económicas distintas. Além disso, o grau e o tipo de envolvimento parental devem variar ao longo da escolaridade, sendo mais direto nos primeiros anos e progressivamente mais orientado para o apoio à autonomia dos alunos em fases posteriores. Esta ideia é relevante para o presente estudo, uma vez que a investigação incide sobre docentes dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, contextos em que a autonomia dos alunos, a avaliação, a disciplina e as expectativas académicas podem aumentar a complexidade da relação escola-família.

Neste sentido, torna-se necessário distinguir envolvimento parental e interferência parental. O envolvimento parental pode ser entendido como o conjunto de práticas de colaboração entre família e escola que visam apoiar o percurso educativo dos alunos, respeitando as competências profissionais dos docentes e os limites institucionais da organização escolar (Epstein, 2011; Hornby, 2011). A interferência parental, por sua vez, refere-se a práticas que ultrapassam esses limites, invadindo a esfera de decisão pedagógica, avaliativa ou organizacional dos professores, sendo percecionadas como intrusivas, desrespeitosas ou desestabilizadoras do clima escolar (Alves, 2019; Dias & Cadime, 2012; Li & Hung, 2012).

Esta distinção conceptual é central para a presente investigação. O problema não reside na participação das famílias em si mesma, mas na forma como essa participação é exercida, regulada e mediada (Serrano, 2016). Uma escola democrática não pode excluir

as famílias, mas também não pode permitir que a participação parental comprometa a autonomia pedagógica, a autoridade profissional ou a qualidade do clima organizacional. Assim, a relação escola-família deve ser compreendida como um continuum que vai da colaboração construtiva à interferência desestabilizadora.

Freire (1996) ajuda a enquadrar esta tensão, ao sublinhar a dimensão ética e profissional da docência. Ensinar implica responsabilidade, competência técnica, compromisso ético e autoridade pedagógica. Os pais têm um papel insubstituível na educação moral, afetiva e social dos filhos, mas os professores assumem responsabilidade profissional sobre o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação e a gestão pedagógica da sala de aula. Quando estas esferas se confundem, a cooperação pode transformar-se em ingerência, gerando conflitos de legitimidade entre famílias e docentes.

A literatura identifica várias manifestações de interferência parental: contestação sistemática das práticas pedagógicas, pressão para alteração de classificações, exigência de tratamento diferenciado, desvalorização pública da autoridade docente, comunicação agressiva ou excessiva, recurso a redes sociais para expor conflitos, contacto fora dos canais institucionais e tentativa de condicionar decisões profissionais (Alves, 2019; Dias & Cadime, 2012; Li & Hung, 2012; Neves & Rebocho, 2014; Santos, 2015; Silva & Oliveira, 2018). Estas práticas não afetam apenas o professor individualmente; podem fragilizar a autoridade docente perante os alunos, contaminar o clima escolar e aumentar o desgaste emocional associado ao exercício da profissão.

O desenvolvimento das tecnologias digitais veio intensificar algumas destas tensões. Cheon et al. (2020), Kuusimäki et al. (2019), Palts e Kalmus (2015) e Thompson (2008) mostram que as plataformas digitais, os *e-mails*, as aplicações de mensagens e as redes sociais podem facilitar a comunicação escola-família, mas também criar expectativas de disponibilidade permanente, informalidade excessiva e comunicação impulsiva. Silva e Oliveira (2018) alertam ainda para o papel dos grupos de pais em redes sociais, que podem funcionar como espaços de apoio, mas também como lugares de amplificação de críticas, rumores e descontextualizações sobre o trabalho docente.

Deste modo, a participação parental constitui simultaneamente uma oportunidade e um desafio. Pode reforçar o sucesso educativo, quando regulada por confiança, comunicação

e corresponsabilização; mas pode tornar-se fator de pressão, quando assume formas intrusivas ou desrespeitadoras. Esta ambivalência justifica a pertinência da investigação, orientada para compreender de que forma os docentes percebem a interferência parental e em que medida esta influencia a sua satisfação profissional e o seu bem-estar.

1.2 Satisfação profissional docente: conceito, dimensões e fatores explicativos

A satisfação profissional docente constitui uma dimensão central para compreender a forma como os professores vivem, avaliam e atribuem sentido ao seu trabalho. Locke (1976) define a satisfação profissional como um estado emocional positivo resultante da avaliação que o indivíduo faz da sua atividade profissional. Spector (1997) acrescenta que este constructo é multidimensional, envolvendo dimensões como a natureza das tarefas, as condições de trabalho, a supervisão, o reconhecimento, as oportunidades de progressão e as relações interpessoais.

No contexto educativo, a satisfação profissional assume particular complexidade, uma vez que a docência é uma profissão relacional, emocional e eticamente comprometida. A satisfação dos professores não depende apenas de condições materiais ou remuneratórias; depende também da autonomia pedagógica, do reconhecimento social, do apoio da liderança, do clima escolar, das relações com alunos, colegas e famílias e da possibilidade de exercer a profissão com sentido de eficácia e realização (Cabral, 2024; Day, 2017; Dirzyte et al., 2024; Gonçalves, 2015; Li & Hung, 2012; Pedditz et al., 2021).

A teoria dos dois fatores de Herzberg (1966) e Herzberg et al. (1959) constitui uma referência útil para compreender esta multidimensionalidade. Os fatores higiênicos, como as condições de trabalho, políticas organizacionais, relações de supervisão e estabilidade, não garantem por si só a satisfação, mas a sua ausência tende a gerar insatisfação. Já os fatores motivadores, como reconhecimento, responsabilidade, realização, autonomia e desenvolvimento profissional, contribuem diretamente para a satisfação e motivação no trabalho. No caso dos professores, a interferência parental pode afetar ambos os níveis: por um lado, agrava as condições de trabalho ao introduzir pressão relacional e conflito; por outro, compromete fatores motivadores, como a autonomia e o reconhecimento profissional.

Esteve (1999) contribui para esta análise através do conceito de mal-estar docente, entendido como o conjunto de efeitos negativos decorrentes do desajustamento entre as exigências colocadas aos professores e os recursos disponíveis para lhes responder. A sobrecarga de trabalho, a indisciplina, a burocracia, a desvalorização social, a contestação da autoridade e a responsabilização excessiva constituem fatores que podem gerar fadiga, ansiedade, desmotivação e desejo de abandono da profissão. No contexto português, Sampaio (1996, 2008) tem igualmente salientado a crescente pressão sobre os docentes, associada à burocratização da escola, à intensificação das expectativas sociais e à complexificação das relações com alunos e famílias.

Day (2017) acrescenta uma perspetiva relevante ao considerar que a satisfação profissional e o mal-estar docente se inscrevem em trajetórias de carreira marcadas por fases, desafios e reconstruções identitárias. A docência não é apenas uma ocupação técnica, mas uma profissão fortemente ligada à identidade pessoal e profissional. Quando os professores se sentem reconhecidos, apoiados e respeitados, tendem a preservar maior compromisso com a profissão. Quando se sentem desautorizados, isolados ou permanentemente contestados, a sua identidade profissional pode fragilizar-se.

A identidade profissional docente é, portanto, inseparável das condições em que o trabalho é exercido. Autores como Alarcão (2002), Gonçalves (2015), Hargreaves (1998) e Marcelo García (2009) e sublinham a importância da colaboração entre pares em comunidades profissionais de aprendizagem numa escola enquanto organização aprendente. Estes contributos são relevantes para a presente investigação porque mostram que o bem-estar e a satisfação docente não dependem apenas de características individuais, mas de culturas organizacionais capazes de apoiar a reflexão, a cooperação, a colaboração e a proteção do exercício profissional.

Os modelos de bem-estar no trabalho permitem aprofundar esta leitura. Maslach e Leiter (1997) explicam o *burnout* como resultado de um desajuste prolongado entre a pessoa e o trabalho em áreas como carga de trabalho, controlo, recompensa, comunidade, justiça e valores. Ryan e Deci (2000), através da *Teoria da Autodeterminação*, defendem que a motivação e o bem-estar dependem da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação. No caso da docência, estas três necessidades são particularmente relevantes: os professores precisam de autonomia para tomar

decisões pedagógicas, de sentimento de competência para reconhecerem a eficácia do seu trabalho e de relações positivas com alunos, colegas, famílias e lideranças.

O modelo *Exigências-Recursos* no trabalho, de Bakker e Demerouti (2007), oferece uma matriz especialmente adequada ao presente estudo. Segundo este modelo, o bem-estar profissional resulta do equilíbrio entre as exigências do trabalho e os recursos disponíveis. No caso dos professores, as exigências incluem carga horária, burocracia, heterogeneidade das turmas, indisciplina, pressão avaliativa e conflitos com famílias. Os recursos incluem autonomia, apoio da liderança, colaboração entre pares, reconhecimento profissional, clima escolar positivo e clareza organizacional. A interferência parental pode, assim, ser interpretada como uma exigência relacional acrescida, cujo impacto dependerá da intensidade com que é vivida e dos recursos institucionais disponíveis para a mediar.

Os estudos de Dirzyte et al. (2024), Kuusimäki et al. (2019), Li e Hung (2012), Pedditzi et al. (2021) e Skaalvik e Skaalvik (2011) reforçam esta leitura ao evidenciarem que a qualidade das relações com pais, alunos, colegas e lideranças influencia significativamente a satisfação profissional docente. Relações colaborativas, respeitadas e apoiadas funcionam como fatores protetores; relações hostis, intrusivas ou marcadas por desconfiança contribuem para *stress*, exaustão emocional e desmotivação. Assim, a satisfação profissional docente deve ser analisada como resultado da interação entre condições de trabalho, relações profissionais, reconhecimento e recursos organizacionais.

1.3 Interferência parental como exigência relacional do trabalho docente

A articulação entre interferência parental e satisfação profissional docente constitui o eixo central deste estudo. A literatura permite compreender que a interferência parental não é apenas uma dificuldade comunicacional ou um episódio isolado de conflito; pode constituir uma exigência relacional do trabalho docente, com impacto na autonomia, no reconhecimento, no clima escolar e no bem-estar profissional.

Li e Hung (2012) demonstram que o envolvimento parental percebido como excessivo ou intrusivo se associa a níveis mais baixos de satisfação profissional. Esta conclusão é essencial para sustentar a hipótese interpretativa do presente estudo: a participação parental pode ter efeitos distintos consoante seja vivida como apoio ou como ameaça à

autonomia docente. Quando os pais colaboram, acompanham e reconhecem o trabalho dos professores, podem contribuir para a motivação e satisfação profissional. Quando pressionam, desautorizam ou tentam condicionar decisões pedagógicas, podem transformar-se numa fonte de desgaste.

No contexto português, estudos como os de Alves (2019), Dias e Cadime (2012), Neves e Rebocho (2014) e Santos (2015) apontam para situações em que os professores se sentem desvalorizados ou pressionados por pais e encarregados de educação. Entre as situações mais referidas encontram-se a contestação de classificações, a crítica às metodologias utilizadas, a comunicação agressiva, a tentativa de influenciar decisões pedagógicas e a desautorização pública do professor. Estes episódios podem afetar a percepção de autoridade e segurança profissional, sobretudo quando os docentes sentem que a instituição não os apoia de forma suficiente.

A autonomia pedagógica é uma das dimensões mais afetadas. Esta autonomia não significa arbitrariedade ou ausência de prestação de contas, mas sim capacidade de tomar decisões fundamentadas com base em critérios profissionais, científicos e éticos. Quando os pais procuram condicionar avaliações, estratégias didáticas ou decisões disciplinares, colocam em causa uma dimensão central da profissionalidade docente. Por isso, a autonomia constitui uma categoria essencial para o presente estudo, devendo ser analisada tanto nas percepções dos professores como nas respostas institucionais das lideranças.

O reconhecimento profissional é outra dimensão crítica. A satisfação docente depende, em grande medida, do sentimento de que o trabalho realizado é valorizado por alunos, colegas, direção, famílias e sociedade. Dirzyte et al. (2024) e Pedditzi et al. (2021) mostram que a exposição a comportamentos agressivos, desrespeitosos ou desvalorizadores por parte de pais e outros atores escolares está associada a maior *stress*, menor satisfação e maior risco de *burnout*. Assim, a interferência parental não deve ser vista apenas como um problema de relação escola-família, mas como fator que pode afetar a saúde ocupacional docente.

A interferência parental também se repercute no clima escolar. O clima escolar depende da qualidade das relações, da confiança, da justiça percebida e da existência de normas partilhadas. Quando os conflitos entre pais e professores são frequentes, públicos ou mal

mediados, podem afetar não apenas os docentes diretamente envolvidos, mas também as equipas pedagógicas, os departamentos e a cultura organizacional. Lima (1996) alerta precisamente para os riscos de uma participação mal regulada, em que interesses particulares podem sobrepor-se ao interesse coletivo, tornando a escola um espaço de disputa em vez de cooperação.

A dimensão digital veio acrescentar novos desafios. Cheon et al. (2020), Kuusimäki et al. (2019), Palts e Kalmus (2015), Silva e Oliveira (2018) e Thompson (2008) evidenciam que os meios digitais ampliaram as possibilidades de contacto entre famílias e escola, mas também criaram formas de pressão comunicacional. A facilidade de envio de mensagens, a expectativa de resposta rápida, os grupos informais de pais e a exposição pública de situações escolares podem aumentar a sensação de vigilância e disponibilidade permanente por parte dos docentes. Esta dimensão deve ser considerada no estudo, uma vez que os canais de comunicação utilizados pelas famílias podem influenciar a perceção de interferência parental.

Neste sentido, a interferência parental será analisada como uma exigência relacional que pode afetar quatro dimensões centrais da experiência docente: a autonomia pedagógica, o reconhecimento profissional, o equilíbrio emocional e o clima organizacional. Esta análise permitirá compreender não apenas a frequência das situações de interferência, mas também os significados que os professores lhes atribuem e os efeitos que percecionam no seu bem-estar e satisfação profissional.

1.4 Liderança, apoio institucional e mediação da relação escola-família

A análise da interferência parental não pode limitar-se às perceções individuais dos professores, sendo necessário considerar o papel da organização escolar e das lideranças na regulação da relação escola-família. A forma como a escola define regras, comunica expectativas, apoia os docentes e intervém em situações de conflito pode atenuar ou agravar os efeitos da interferência parental.

Harris (2002) e Leithwood et al. (2008) sublinham que as lideranças escolares eficazes não se limitam à gestão administrativa; desempenham um papel essencial na criação de culturas colaborativas, na proteção das condições de trabalho dos docentes e na construção de confiança na comunidade educativa. No contexto da interferência parental,

a liderança assume uma função mediadora: deve promover a participação das famílias, mas também proteger a autonomia profissional dos professores e assegurar que as decisões pedagógicas não sejam substituídas por pressões individuais.

Batista (2019), Marques (2019), Sousa (2015) e Vieira e Davis (2023) reforçam a importância da mediação institucional em situações de conflito escola-família. Quando os docentes sentem que a direção, os coordenadores ou os diretores de turma acompanham os processos, ajudam a clarificar posições e intervêm em momentos de maior tensão, tendem a experienciar maior segurança e apoio profissional. Pelo contrário, quando se sentem isolados perante pais contestatários ou agressivos, a interferência parental pode produzir efeitos mais intensos na satisfação e no bem-estar.

Bolman e Deal (2008) e Schein (2010) permitem compreender esta questão a partir da cultura organizacional. As organizações escolares não funcionam apenas por normas formais, mas também por valores, expectativas, rotinas e símbolos partilhados. Uma cultura escolar que valoriza o respeito mútuo, a comunicação clara e a proteção da profissionalidade docente tende a criar melhores condições para gerir a participação parental. Pelo contrário, culturas organizacionais marcadas por ambiguidade, ausência de regras ou respostas inconsistentes podem aumentar a vulnerabilidade dos professores perante situações de interferência.

Konu e Rimpelä (2002) acrescentam que o bem-estar escolar deve ser analisado a partir de múltiplas dimensões, incluindo condições organizacionais, relações sociais, possibilidades de realização e saúde. Esta leitura permite compreender que a interferência parental não afeta apenas o professor enquanto indivíduo, mas o ecossistema escolar no seu conjunto. Se a relação com as famílias for marcada por conflito recorrente, a escola pode perder coesão interna, confiança relacional e capacidade de resposta coletiva.

A comunicação institucional assume, neste contexto, particular relevância. A existência de canais formais, horários definidos, procedimentos claros para reclamações, regras de comunicação digital e mecanismos de mediação pode contribuir para reduzir conflitos e proteger o tempo profissional dos docentes. Kuusimäki et al. (2019) e Thompson (2008) defendem que a comunicação escola-família deve ser frequente, mas estruturada; próxima, mas regulada; aberta, mas respeitadora dos limites profissionais. Esta ideia é

fundamental para o presente estudo, uma vez que uma das dimensões empíricas consiste precisamente em compreender as estratégias institucionais adotadas para gerir situações de interferência parental.

Assim, o apoio institucional pode funcionar como recurso moderador dos efeitos negativos da interferência parental. À luz do modelo de Bakker e Demerouti (2007), quando as exigências relacionais aumentam, os recursos organizacionais tornam-se decisivos para proteger o bem-estar dos profissionais. O apoio da liderança, a clareza normativa, a colaboração entre pares e a existência de procedimentos consistentes podem reduzir o impacto da interferência parental na satisfação docente.

Esta perspetiva permite articular diretamente o referencial teórico com a metodologia do estudo. O questionário dirigido aos professores deverá captar a perceção de interferência parental, satisfação, bem-estar, autonomia e apoio institucional. As entrevistas às lideranças possibilitam aprofundar as estratégias de mediação, os procedimentos adotados e as dificuldades sentidas pela escola na gestão da relação com as famílias. Desta forma, o referencial teórico passa a orientar diretamente a construção dos instrumentos e a posterior interpretação dos dados.

1.5 Síntese crítica

A análise da literatura especializada permite sustentar a investigação em torno de quatro ideias centrais. A primeira é que a relação escola-família é indispensável ao sucesso educativo, mas não é isenta de tensões. Bronfenbrenner (1979, 1994), Epstein (2011) e Hornby (2011) mostram que a colaboração entre contextos educativos favorece o desenvolvimento dos alunos, desde que seja baseada em confiança, comunicação e clarificação de papéis. Porém, Alves (2019), Canário (2008), Dias e Cadime (2012), Li e Hung (2012), Serrano (2015) e Sousa e Pereira (2014) evidenciam que essa relação pode ser marcada por conflitos, ambiguidades e formas de ingerência.

A segunda ideia é que a satisfação profissional docente é um fenómeno multidimensional. Bakker e Demerouti (2007), Day (2017), Esteve (1999), Herzberg (1966), Kuusimäki et al. (2019), Locke (1976), Maslach e Leiter (1997), Ryan e Deci (2000), Sampaio (1996, 2008) e Spector (1997) permitem compreender que a satisfação depende da articulação

entre autonomia, reconhecimento, relações profissionais, condições de trabalho, identidade docente e recursos organizacionais.

A terceira ideia é que a interferência parental pode ser interpretada como uma exigência relacional do trabalho docente. Quando a participação parental se traduz em pressão, contestação ou desautorização, pode comprometer a autonomia pedagógica, o reconhecimento profissional, o equilíbrio emocional e o clima escolar. Esta leitura é sustentada por Alves (2019), Dias e Cadime (2012), Dirzyte et al. (2024), Li e Hung (2012), Neves e Rebocho (2014), Pedditz et al. (2021), Santos (2015) e Skaalvik e Skaalvik (2011).

A quarta ideia é que o impacto da interferência parental depende, em larga medida, dos recursos institucionais disponíveis. Lideranças presentes, comunicação regulada, procedimentos claros, colaboração entre pares e cultura organizacional de respeito podem atenuar os efeitos negativos da interferência parental. Pelo contrário, a ausência de apoio institucional tende a agravar sentimentos de isolamento, injustiça e desgaste profissional.

Deste modo, o referencial teórico sustenta diretamente as dimensões empíricas da investigação: formas e frequência da interferência parental; impacto na autonomia pedagógica; efeitos na satisfação profissional e no bem-estar; percepção de reconhecimento; apoio institucional; estratégias de mediação; e recomendações para uma relação escola-família mais equilibrada. A investigação assume, assim, que a interferência parental não deve ser analisada apenas como fenómeno interpessoal, mas como uma condição relacional e organizacional do trabalho docente, cujo impacto depende da forma como a escola a reconhece, regula e medeia.

II. Problemática da Investigação

A relação entre escola e família constitui, na atualidade, uma dimensão incontornável da vida escolar, assumindo-se como fator relevante para o sucesso educativo dos alunos, para a qualidade do clima organizacional e para a construção de uma comunidade educativa mais participada. O envolvimento parental, quando assente em princípios de cooperação, confiança, corresponsabilização e respeito pelos papéis profissionais, pode constituir um recurso importante para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria das práticas educativas.

Contudo, a literatura analisada evidencia que esta relação nem sempre se desenvolve de forma equilibrada. Em determinados contextos, a participação parental pode ultrapassar os limites da colaboração e assumir formas de interferência nas decisões pedagógicas, avaliativas ou organizacionais dos professores. Esta interferência pode manifestar-se através da contestação sistemática de práticas docentes, da pressão sobre classificações, da exigência de tratamento diferenciado, da comunicação excessiva ou inadequada, da desvalorização da autoridade profissional ou da exposição pública de conflitos, nomeadamente através de meios digitais e redes sociais.

Neste sentido, a problemática central deste estudo situa-se na tensão entre dois polos: por um lado, a valorização legítima da participação das famílias na vida escolar; por outro, a necessidade de preservar a autonomia profissional dos docentes, o respeito pelas suas decisões pedagógicas e as condições necessárias ao seu bem-estar e satisfação profissional. Esta tensão torna-se particularmente relevante num contexto educativo em que os professores enfrentam crescentes exigências profissionais, burocráticas, relacionais e emocionais, sendo a relação com as famílias uma das dimensões que pode funcionar tanto como recurso de apoio como fator de desgaste.

A investigação parte, assim, do pressuposto de que a interferência parental não deve ser analisada apenas como um problema pontual de comunicação entre pais e professores, mas como uma exigência relacional do trabalho docente, com possíveis implicações na autonomia pedagógica, no reconhecimento profissional, no equilíbrio emocional, no clima escolar e na satisfação com a profissão. Esta leitura permite enquadrar o fenómeno

numa perspetiva mais ampla, articulando as perceções individuais dos docentes com as condições organizacionais e institucionais que podem agravar ou atenuar os seus efeitos.

Apesar da crescente produção científica sobre envolvimento parental, relação escola-família, satisfação profissional docente e mal-estar docente, verifica-se ainda a necessidade de aprofundar estudos que articulem especificamente a interferência parental com a satisfação profissional e o bem-estar dos professores em contexto escolar português. Esta lacuna torna-se ainda mais evidente quando se procura compreender não apenas as perceções dos docentes, mas também o papel da liderança escolar e das estruturas intermédias na gestão, mediação e regulação dessas situações.

Deste modo, o presente estudo procura contribuir para uma compreensão mais integrada do fenómeno, analisando a interferência parental a partir de uma dupla perspetiva: a dos professores, enquanto profissionais diretamente expostos a situações de pressão ou contestação parental; e a das lideranças escolares, enquanto atores responsáveis pela mediação institucional, pela proteção da autonomia docente e pela promoção de uma relação escola-família mais equilibrada.

A problemática da investigação centra-se, portanto, na análise das perceções docentes sobre a interferência parental e na compreensão dos seus efeitos na satisfação profissional e no bem-estar, considerando simultaneamente o papel do apoio institucional enquanto recurso moderador. Esta abordagem permite ultrapassar uma leitura meramente descritiva do fenómeno, procurando compreender de que forma as dinâmicas relacionais entre pais, professores e liderança escolar influenciam as condições de exercício da profissão docente.

2.1 Questão de partida

A questão de partida constitui o eixo estruturante da investigação, orientando a delimitação do problema, a definição dos objetivos, a construção dos instrumentos de recolha de dados e a análise dos resultados. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), uma questão de partida deve ser clara, exequível e pertinente, permitindo orientar o processo investigativo de forma coerente e cientificamente sustentada.

Tendo em conta o enquadramento teórico realizado e a problemática identificada, o presente estudo orienta-se pela seguinte questão de partida:

De que forma a interferência parental é percebida pelos professores como condicionante da satisfação profissional e do bem-estar docente?

Esta questão procura compreender não apenas a existência de situações de interferência parental, mas também a forma como os professores as percebem, interpretam e relacionam com a sua experiência profissional. A questão contempla, assim, três dimensões fundamentais: a identificação das manifestações de interferência parental; a análise dos seus efeitos percebidos na satisfação profissional e no bem-estar docente; e a compreensão do papel do apoio institucional na gestão e mediação dessas situações.

A formulação da questão de partida é coerente com a natureza mista do estudo, uma vez que permite uma abordagem quantitativa, através da caracterização das percepções dos docentes, e uma abordagem qualitativa, através do aprofundamento das interpretações das lideranças escolares sobre as práticas de mediação, os procedimentos institucionais e as estratégias de resposta.

2.2 Objetivo geral

O objetivo geral traduz o propósito central da investigação e explicita o foco analítico que orienta todo o estudo. Segundo Coutinho (2021), os objetivos devem apresentar uma relação direta com a questão de partida e permitir a operacionalização do problema em dimensões investigáveis.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral:

Analisar a influência da interferência parental na satisfação profissional e no bem-estar docente, considerando as percepções dos professores e o papel do apoio institucional na mediação das tensões entre escola e família.

Este objetivo geral articula três planos de análise. O primeiro incide sobre a caracterização das manifestações da interferência parental, procurando compreender que práticas são percebidas pelos professores como intrusivas ou desestabilizadoras. O segundo centra-se nos efeitos dessas práticas na satisfação profissional, no bem-estar, na autonomia pedagógica, no reconhecimento profissional e no clima relacional. O terceiro plano visa a análise do apoio institucional, procurando compreender em que medida a liderança escolar, as estruturas intermédias e os procedimentos organizacionais

contribuem para prevenir, mediar ou reduzir os impactos negativos da interferência parental.

2.3 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as principais formas de interferência parental percebidas pelos professores no contexto escolar em estudo.
- Caracterizar a frequência e a intensidade dessas situações, considerando as percepções dos docentes e os canais de comunicação utilizados pelas famílias.
- Aferir de que forma a interferência parental é percebida como condicionante da autonomia pedagógica, do reconhecimento profissional e do clima escolar.
- Compreender os efeitos da interferência parental na satisfação profissional e no bem-estar dos docentes.
- Analisar o papel do apoio institucional, da liderança escolar e das estruturas intermédias na mediação e gestão de situações de interferência parental.
- Identificar estratégias individuais e institucionais utilizadas para prevenir, gerir ou atenuar situações de tensão entre escola e famílias.
- Apresentar recomendações que contribuam para uma relação escola-família mais equilibrada, colaborativa e respeitadora da autonomia profissional docente.

Estes objetivos específicos procuram assegurar coerência entre o referencial teórico, a questão de partida e a metodologia adotada. A sua formulação permite orientar a construção dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o questionário dirigido aos docentes e as entrevistas semiestruturadas dirigidas a elementos com funções de liderança escolar.

2.4 Pressupostos de investigação

Tendo em conta a natureza exploratória, descritiva e interpretativa do estudo, opta-se pela formulação de pressupostos de investigação, em vez de hipóteses de natureza causal ou

inferencial. Esta opção é coerente com o desenho metodológico adotado, centrado na análise das percepções dos participantes, na descrição de tendências e na compreensão contextualizada do fenómeno.

Os pressupostos decorrem do referencial teórico e funcionam como orientadores da recolha, análise e interpretação dos dados. Não pretendem antecipar conclusões, mas explicitar as relações conceptuais que sustentam o estudo e que serão analisadas empiricamente.

Assim, formulam-se os seguintes pressupostos:

Pressuposto central:

- A interferência parental, quando percebida pelos docentes como intrusiva, desrespeitadora ou condicionadora da sua ação profissional, pode constituir uma exigência relacional com impacto na satisfação profissional e no bem-estar docente, sobretudo quando não existem mecanismos institucionais claros de apoio, mediação e regulação.

Pressupostos derivados:

- A interferência parental pode manifestar-se através da contestação de decisões pedagógicas, da pressão sobre classificações, da comunicação inadequada, da desvalorização da autoridade docente ou da tentativa de influenciar práticas profissionais.

- A percepção de interferência parental tende a afetar dimensões centrais da experiência docente, nomeadamente a autonomia pedagógica, o reconhecimento profissional, o equilíbrio emocional e o clima escolar.

- O apoio institucional, exercido pela direção, pelas estruturas intermédias e pelos mecanismos formais de comunicação e mediação, pode funcionar como recurso moderador dos efeitos negativos da interferência parental.

- A ausência de procedimentos claros para regular a relação escola-família pode aumentar a vulnerabilidade dos professores perante situações de pressão, conflito ou desautorização.

- A existência de canais de comunicação definidos, práticas de mediação e cultura organizacional de respeito mútuo pode contribuir para uma relação escola-família mais equilibrada e promotora do bem-estar docente.
- As características profissionais dos docentes, como o tempo de serviço, o ciclo de ensino, o exercício de cargos e a experiência prévia em situações de conflito, podem influenciar a forma como a interferência parental é percebida e gerida.

Estes pressupostos orientam a análise empírica do estudo, permitindo articular os dados quantitativos provenientes do questionário com os dados qualitativos recolhidos através das entrevistas. Deste modo, a investigação procura compreender não apenas se a interferência parental é percebida como problemática, mas também de que forma se manifesta, que efeitos produz e que recursos institucionais podem contribuir para a sua regulação.

III. Método

3.1 Natureza do estudo

O presente estudo adotou uma metodologia de natureza mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de analisar de que forma a interferência parental é percebida pelos professores como condicionante da satisfação profissional e do bem-estar docente. A opção por uma abordagem mista justifica-se pela complexidade do fenómeno em análise, uma vez que permite articular a caracterização de tendências gerais, obtidas através do questionário, com a compreensão aprofundada das percepções e interpretações recolhidas nas entrevistas.

De acordo com Creswell e Plano Clark (2018), os métodos mistos possibilitam a integração de dados quantitativos e qualitativos, permitindo uma leitura mais abrangente e robusta dos fenómenos educativos. Neste estudo, a componente quantitativa permitiu caracterizar as percepções dos professores relativamente à frequência, intensidade e efeitos percebidos da interferência parental, enquanto a componente qualitativa permitiu aprofundar a compreensão das estratégias institucionais de mediação e apoio adotadas pelas lideranças escolares.

O desenho metodológico aproxima-se de um desenho misto convergente, no qual os dados quantitativos e qualitativos foram recolhidos de forma complementar e posteriormente articulados na discussão dos resultados (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori & Teddlie, 2010). Trata-se, ainda, de um estudo de caso, de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, adequado à compreensão de um fenómeno situado num contexto escolar específico, sem pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2021).

3.2 Contexto e participantes do estudo

O estudo foi desenvolvido num agrupamento de escolas situado na região Norte de Portugal, selecionado por critérios de conveniência (Bryman, 2016; Cohen & Manion, 1990; Cohen et al., 2018). O acesso ao contexto foi facilitado pela relação de confiança estabelecida com um anterior elemento da comunidade educativa, condição essencial para a implementação de um estudo de caso de natureza qualitativa. Esta opção metodológica

é adequada quando se pretende compreender em profundidade um fenómeno num contexto real de prática educativa, sem pretensão de generalização estatística dos resultados (Bryman, 2016; Cohen et al., 2018).

O agrupamento localiza-se num concelho do interior norte do país, inserido numa região de forte identidade cultural e económica, com um carácter eminentemente rural, uma economia assente na viticultura, no pequeno comércio e no turismo, e uma população marcada pela baixa densidade e pelo envelhecimento progressivo. Esta realidade sociodemográfica constitui um contexto educativo específico que importa considerar na leitura dos dados.

É composto por diversos estabelecimentos de educação e ensino dispersos pelo território concelhio: a escola-sede, que abrange o 2.º e 3.º ciclos e o Ensino Secundário, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos, e algumas escolas que asseguram a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo em diferentes localidades do concelho. Esta dispersão geográfica é, em si mesma, um traço identitário do agrupamento e um desafio permanente à coesão organizacional.

A escolha deste contexto para o presente estudo de caso justifica-se pela sua representatividade enquanto agrupamento de média dimensão, com oferta educativa completa, inserido num território de interior com características sociodemográficas específicas. Trata-se de um contexto em que a proximidade entre famílias e escola é uma realidade quotidiana, o que torna particularmente pertinente a análise das perceções dos professores sobre a interferência parental e os seus efeitos na satisfação profissional docente (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2021).

Os participantes distribuíram-se por duas componentes: quantitativa e qualitativa. Na componente quantitativa, participaram 65 docentes em exercício de funções no agrupamento, num universo de 97 professores dos níveis de ensino considerados, o que corresponde a uma taxa de resposta de 67%, valor que se considera representativo e satisfatório para um estudo desta natureza (Bryman, 2016). A participação circunscreveu-se aos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário. A escolha destes docentes justifica-se pela maior complexidade da relação escola-família nestes níveis de ensino, particularmente em matérias relacionadas com avaliação, autonomia dos alunos, comunicação com encarregados de educação e expectativas parentais.

Na componente qualitativa, participaram três elementos com funções de liderança escolar, designadamente o diretor e duas coordenadoras de ciclo. A seleção destes participantes justifica-se pelo papel que desempenham na gestão da relação escola-família, na mediação de conflitos e no apoio aos docentes perante situações de interferência parental.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de dois instrumentos: o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. A utilização combinada destes instrumentos permite cruzar dados de natureza distinta e reforçar a compreensão do fenómeno em estudo, articulando uma visão mais alargada das perceções docentes com uma leitura mais aprofundada das práticas institucionais (Bryman, 2016; Creswell & Plano Clark, 2018).

O questionário foi dirigido aos docentes e teve como finalidade recolher dados sobre as perceções relativas à interferência parental, à satisfação profissional, ao bem-estar docente, à autonomia pedagógica, ao reconhecimento profissional, ao clima escolar e ao apoio institucional. Este instrumento permite recolher informação padronizada junto de um conjunto mais alargado de participantes, sendo adequado à análise descritiva de tendências e padrões de resposta (Coutinho, 2021; Pallant, 2020).

A entrevista semiestruturada foi dirigida a atores com funções de liderança escolar, permitindo aprofundar a compreensão das estratégias de gestão, mediação e prevenção de situações de interferência parental. A opção por este tipo de entrevista justifica-se pela sua flexibilidade, permitindo orientar a recolha de dados por dimensões previamente definidas, sem impedir a emergência de novos sentidos e interpretações a partir do discurso dos participantes (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Kvale, 1996).

3.4 Construção e validação dos instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados foram construídos com base no referencial teórico, na questão de partida e nos objetivos específicos da investigação. Esta articulação procurou assegurar a coerência entre os conceitos em análise e os dados empíricos a recolher, reforçando a validade de conteúdo dos instrumentos (Cohen et al., 2018; Coutinho, 2021).

O questionário foi organizado em blocos temáticos: caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes; formas e frequência da interferência parental; satisfação profissional e bem-estar docente; autonomia pedagógica e reconhecimento profissional; apoio institucional e estratégias de resposta. A formulação dos *itens* procurou garantir clareza, objetividade e adequação ao público-alvo, recorrendo, sempre que pertinente, a escalas de resposta fechada, de forma a possibilitar o tratamento estatístico dos dados.

O guião de entrevista foi igualmente estruturado em eixos temáticos relacionados com a relação escola-família, manifestações de interferência parental, impacto no trabalho docente, estratégias de mediação e propostas de melhoria. A entrevista semiestruturada permitiu, assim, aprofundar dimensões que o questionário não capta de forma suficiente, nomeadamente os significados atribuídos pelas lideranças às situações vivenciadas no contexto escolar.

A validação dos instrumentos foi realizada através da apreciação da orientadora científica, que analisou a pertinência dos *itens* e das questões, a adequação aos objetivos da investigação, a clareza da linguagem e a coerência com o referencial teórico. No caso do questionário, foi ainda realizado um estudo piloto com docentes com características semelhantes às dos participantes da amostra final, permitindo identificar eventuais ambiguidades, ajustar a formulação dos *itens* e verificar o tempo de preenchimento. Este procedimento contribuiu para reforçar a fiabilidade e a validade do instrumento (Cohen et al., 2018; Coutinho, 2021).

3.5 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada após autorização institucional do agrupamento. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, o caráter voluntário da participação, o anonimato das respostas, a confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva para fins académicos.

O questionário foi aplicado em formato digital, permitindo o preenchimento autónomo pelos docentes e facilitando a organização posterior dos dados. As entrevistas foram realizadas individualmente, em contexto reservado, mediante consentimento informado dos participantes. Com autorização dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas em

suporte áudio e posteriormente transcritas na íntegra, garantindo maior fidelidade ao discurso produzido.

3.6 Técnicas de análise e tratamento dos dados

O tratamento dos dados quantitativos foi realizado com recurso ao software *IBM SPSS Statistics* (SPSS), versão 27.0, através de procedimentos de estatística descritiva. Foram analisadas frequências, percentagens, médias e desvios-padrão, com o objetivo de caracterizar as perceções dos docentes relativamente às diferentes dimensões em estudo (Field, 2018; Marôco, 2021; Pallant, 2020; Pestana & Gageiro, 2014).

Os dados qualitativos, resultantes das entrevistas, foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2022). Esta técnica permitiu organizar e interpretar os discursos dos participantes, identificando categorias, subcategorias e unidades de sentido relevantes para os objetivos do estudo. O processo de análise incluiu a leitura flutuante das transcrições, a definição de categorias, a codificação dos dados e a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

A análise qualitativa foi apoiada pelo *software* MAXQDA, que permitiu uma organização mais sistemática do corpus textual e facilitou a codificação, comparação e interpretação dos dados. A utilização deste *software* não substituiu a análise interpretativa da investigadora, mas contribuiu para maior rigor, transparência e rastreabilidade do processo analítico (Amado, 2014; Miles et al., 2014).

3.7 Integração e triangulação dos dados

A integração dos dados quantitativos e qualitativos foi realizada na fase de análise e discussão dos resultados, através da triangulação entre as respostas dos docentes ao questionário e os discursos recolhidos nas entrevistas às lideranças escolares. Esta triangulação permitiu confrontar tendências quantitativas com interpretações qualitativas, procurando identificar convergências, divergências e complementaridades entre os dados.

Segundo Bryman (2016), Creswell e Plano Clark (2018) e Denzin (1978), a triangulação constitui uma estratégia importante para reforçar a consistência e a credibilidade da investigação, uma vez que permite analisar o mesmo fenómeno a partir de diferentes fontes e instrumentos. Neste estudo, a triangulação será organizada em torno dos

principais eixos da investigação: manifestações da interferência parental, impacto na satisfação profissional e no bem-estar docente, autonomia pedagógica, apoio institucional, estratégias de mediação e melhoria da relação escola-família.

3.8 Fiabilidade, validade e credibilidade do estudo

A fiabilidade, validade e credibilidade do estudo foram asseguradas através de diferentes procedimentos metodológicos. Na componente quantitativa, a construção do questionário com base no referencial teórico, a validação pela orientadora científica e a realização de um estudo piloto contribuíram para reforçar a validade de conteúdo e a clareza dos *itens*. O tratamento estatístico através do SPSS permitiu uma análise sistemática e rigorosa dos dados recolhidos.

Na componente qualitativa, a credibilidade foi reforçada pela utilização de um guião de entrevista validado, pela gravação e transcrição integral das entrevistas, pela codificação sistemática dos dados e pela análise de conteúdo apoiada no MAXQDA. A definição de categorias e subcategorias permitiu organizar os discursos de forma rigorosa, reduzindo o risco de interpretações impressionistas ou pouco fundamentadas (Amado, 2014; Bardin, 2022; Miles et al., 2014).

A triangulação entre dados quantitativos e qualitativos constitui igualmente um procedimento de reforço da validade interna do estudo, permitindo cruzar diferentes fontes de informação e sustentar as conclusões de forma mais consistente. Reconhece-se, contudo, que a utilização de uma amostra por conveniência e a realização do estudo num único agrupamento limitam a generalização dos resultados. Ainda assim, esta limitação é compatível com a natureza exploratória, descritiva e contextualizada da investigação.

3.9 Procedimentos éticos

O estudo respeitou os princípios éticos fundamentais da investigação em educação, designadamente o consentimento informado, a participação voluntária, o anonimato, a confidencialidade e a utilização dos dados exclusivamente para fins académicos. Estes princípios são particularmente relevantes atendendo à sensibilidade do tema, que envolve perceções sobre famílias, docentes, lideranças e dinâmicas institucionais.

Antes da recolha de dados, foi solicitada autorização ao órgão de gestão do agrupamento. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados e os seus direitos enquanto participantes. No caso das entrevistas, foi solicitado consentimento para a gravação áudio, garantindo-se a possibilidade de desistência a qualquer momento.

Na apresentação dos resultados, os participantes foram identificados através de códigos, de forma a proteger a sua identidade e evitar qualquer possibilidade de reconhecimento individual. Estes procedimentos encontram fundamento nas orientações éticas da investigação em educação, nomeadamente em *British Educational Research Association* (BERA, 2018). Lima (2006) e Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE, 2020).

IV. Resultados e Discussão

A apresentação e discussão dos resultados organiza-se em torno das dimensões analíticas definidas a partir do referencial teórico, dos objetivos da investigação e dos instrumentos de recolha de dados.

A opção por uma apresentação integrada justifica-se pela natureza mista, exploratória, descritiva e interpretativa da investigação: os resultados não são tratados como prova causal, mas como evidências empíricas que permitem compreender de que modo a interferência parental é percebida pelos professores como condicionante da satisfação profissional, do bem-estar docente, da autonomia pedagógica e do clima escolar.

A leitura dos resultados foi organizada por dimensões analíticas, correspondentes às dimensões do questionário e às categorias de análise qualitativa: caracterização dos participantes; relação escola-família; interferência parental; comunicação digital; satisfação profissional; reconhecimento, autonomia e clima escolar; bem-estar e saúde ocupacional; apoio institucional e entre pares; e avaliação global.

Em cada dimensão, a apresentação dos dados quantitativos é imediatamente acompanhada da triangulação com os dados qualitativos e da interpretação crítica, com o referencial teórico. Esta opção evita uma separação artificial entre resultados e discussão e permite que cada evidência seja interpretada no seu significado educativo, organizacional e profissional.

Antes da análise das dimensões empíricas, apresenta-se a tabela 1, que sintetiza as categorias e subcategorias emergentes da análise qualitativa das entrevistas.

Tabela 1

Categorias e subcategorias da análise qualitativa das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores de análise
Relação escola-família	. Valorização da participação parental;	. Perceções das lideranças sobre a importância da participação dos pais;
	. Proximidade entre escola e famílias;	. Existência de relação próxima com as famílias;
	. Corresponsabilização educativa;	. Necessidade de clarificação dos papéis de pais, alunos, professores e escola.
	. Limites da participação.	

Formas de interferência parental	<ul style="list-style-type: none"> . Pressão sobre classificações; . Contestação de decisões pedagógicas; . Exigência de tratamento diferenciado; . Desvalorização da autoridade docente; . Desresponsabilização dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Referências a contactos de pais sobre avaliações; . Pedidos de revisão de classificações; . Questionamento de metodologias; . Atribuição da responsabilidade do insucesso à escola ou ao professor.
Comunicação escola-família e comunicação digital	<ul style="list-style-type: none"> . Canais institucionais de comunicação; . Comunicação informal; . disponibilidade permanente; . Limites temporais da comunicação; . uso de plataformas digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> . Referências ao uso de <i>Office 365, Teams</i>, telefone, reuniões presenciais ou outros canais; . Perceção de excesso de contacto; necessidade de regular horários, meios e formas de comunicação.
Impacto na satisfação profissional docente	<ul style="list-style-type: none"> . Motivação profissional; prazer no exercício da docência; . Sentido atribuído ao trabalho; . Desgaste associado à relação com as famílias; intenção de abandono. 	<ul style="list-style-type: none"> . Perceções sobre o modo como os conflitos com pais afetam a satisfação profissional; . Coexistência entre compromisso docente e cansaço; . Referências à carga burocrática e relacional.
Autonomia pedagógica e reconhecimento docente	<ul style="list-style-type: none"> . Autonomia na decisão pedagógica; . Autoridade profissional; . Reconhecimento pela direção; . Reconhecimento pelos colegas; . Reconhecimento pelas famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> . Referências à necessidade de proteger decisões pedagógicas e avaliativas; . Valorização ou desvalorização do trabalho docente; . Perceção de apoio ou questionamento da autoridade profissional.
Bem-estar docente e saúde ocupacional	<ul style="list-style-type: none"> . Stress profissional; . Desgaste emocional; . Dificuldade em desligar da escola; . Impacto dos conflitos no equilíbrio pessoal; . Vulnerabilidade emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> . Referências ao peso emocional da profissão; . Situações de conflito que ultrapassam o espaço escolar; . Efeitos da pressão parental no equilíbrio emocional e no bem-estar docente.
Apoio institucional e liderança	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio da direção; intervenção das estruturas intermédias; . Mediação de conflitos; acompanhamento dos docentes; . Proteção da autonomia profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> . Referências ao papel do diretor, coordenadores e diretores de turma; . Perceção de suporte institucional; . Atuação da liderança em situações de tensão com encarregados de Educação.
Estratégias de mediação e regulação	<ul style="list-style-type: none"> . Reuniões com encarregados de educação; . Definição de canais formais; . Clarificação de procedimentos; . Comunicação assertiva; . Gestão preventiva dos conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Estratégias referidas pelas lideranças para prevenir ou gerir situações de interferência parental; . Existência ou necessidade de procedimentos comuns para regular a relação escola-família.

Necessidades de formação e melhoria	. Formação em comunicação,	. Propostas de melhoria identificadas nas entrevistas;
	gestão de conflitos,	. Necessidade de formação docente e de ações dirigidas às famílias para promover uma relação mais equilibrada e cooperativa.
	e inteligência emocional;	
	. Clarificação de papéis;	
	. Sensibilização das famílias.	

Nota. A tabela apresenta as categorias e subcategorias definidas para a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, com apoio do *software* MAXQDA, articulando os dados qualitativos com as dimensões teóricas e empíricas do estudo.

4.1 Consistência interna das dimensões do estudo

Antes da análise substantiva dos resultados, procedeu-se ao cálculo da consistência interna das dimensões do questionário através do α (alfa) de *Cronbach*. Esta opção é indispensável porque permite verificar se os itens agrupados em cada dimensão podem ser interpretados como pertencentes ao mesmo constructo. Esta verificação é particularmente relevante num estudo que pretende articular estatística descritiva com interpretação qualitativa, uma vez que evita transformar conjuntos de itens conceptualmente heterogéneos em escalas artificiais.

Tabela 2

Consistência interna das dimensões do estudo

Dimensão	N.º de itens	N válido	α de <i>Cronbach</i>	Interpretação	Critério de leitura
B	5	64	0,57	baixa/limítrofe	. Permite a leitura <i>item a item</i>
C	6	65	0,90	muito boa	. Permite a leitura global da dimensão
D	6	64	0,79	boa	. Permite a leitura articulada dos itens
E	4	63	0,72	aceitável	. Requer atenção aos itens negativos/invertidos
F	7	64	0,73	aceitável	. Requer atenção aos itens negativos/invertidos
G	5	65	0,72	aceitável	. Sem G5, $\alpha=0,814$
H	6	65	0,77	aceitável	. Sem H6, $\alpha=0,847$
I	3	65	0,48	baixa/limítrofe	. Não deve ser tratada como escala homogénea

Nota. O α de *Cronbach* foi calculado com inversão dos itens E3, F5 e F7, por se encontrarem formulados em sentido negativo face ao constructo global das respetivas dimensões.

Deste modo, os resultados obtidos mostram que a Dimensão C, relativa à interferência parental, apresenta consistência interna muito elevada ($\alpha=0,90$), o que reforça a robustez

da análise deste eixo. Este dado é particularmente expressivo, pois mostra que os itens relativos à ultrapassagem de limites, à pressão sobre classificações, à interferência nas decisões pedagógicas, à desvalorização da autoridade docente e ao *stress* profissional convergem em torno de um mesmo fenómeno. A interferência parental não surge, portanto, como um conjunto disperso de episódios, mas como uma configuração relacional reconhecida pelos docentes.

Também as dimensões D, E, F, G e H apresentam valores aceitáveis ou bons, sustentando uma leitura articulada, embora prudente.

Em contrapartida, as dimensões B e I exigem maior cautela interpretativa. A Dimensão B apresenta um alfa limítrofe ($\alpha=0,574$), justificável por agregar itens de colaboração e confiança com um *item* de exigência crescente da relação com os pais. Por isso, esta dimensão é discutida *item a item*, evitando uma leitura indevidamente homogénea. Do mesmo modo, a Dimensão I apresenta um alfa baixo ($\alpha=0,480$), pelo que será interpretada como avaliação global composta por indicadores complementares e não como escala estatisticamente consistente.

Esta decisão metodológica reforça a qualidade da análise: os dados quantitativos não são tratados de forma mecânica, mas interpretados de acordo com a consistência interna, a formulação dos itens e o sentido teórico de cada dimensão.

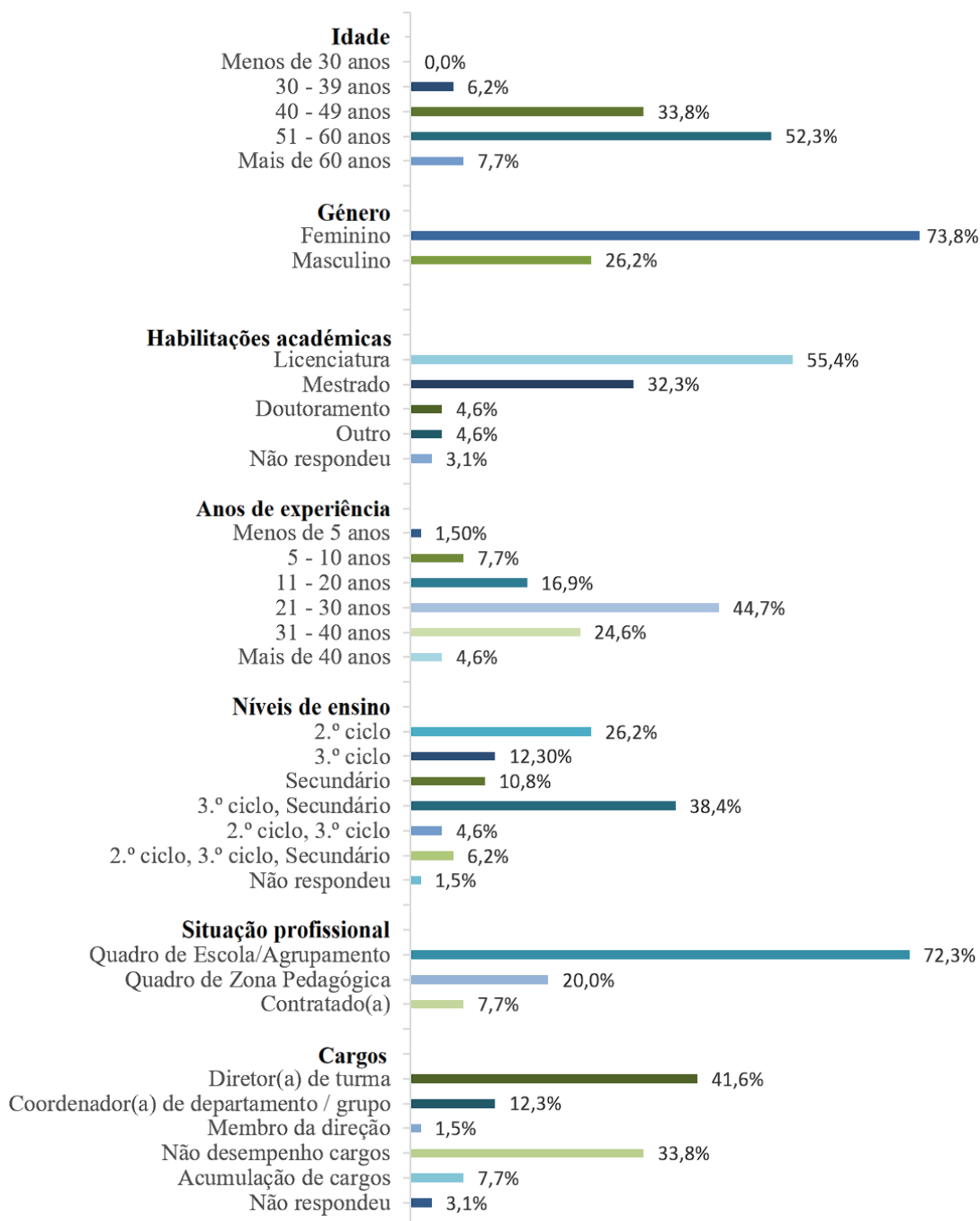
Esta decisão analítica tem relevância teórica. Como defendem Creswell e Plano Clark (2018), os métodos mistos não devem apenas somar números e discursos; devem integrá-los de modo coerente com a natureza do problema investigado. Neste estudo, essa integração permite reconhecer que a relação escola-família é simultaneamente recurso e fonte de tensão. A baixa homogeneidade de algumas dimensões não invalida os resultados; pelo contrário, confirma que a experiência docente perante as famílias é multifacetada, atravessada por colaboração, reconhecimento, exigência, conflito e necessidade de regulação institucional.

4.2 Dimensão A - Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes

A análise da caracterização dos participantes permite enquadrar a natureza da amostra e compreender a consistência das perceções recolhidas.

Figura 1

Caracterização sociodemográfica e profissional dos professores inquiridos



A amostra é constituída por 65 docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.

A caracterização dos participantes revela um grupo profissionalmente experiente: 73,9%

apresentam mais de 21 anos de serviço e 86% situam-se entre os 40 e os 60 anos. Esta maturidade profissional constitui um dado importante para a leitura dos resultados, uma vez que as perceções recolhidas não resultam de uma entrada recente na profissão, mas de trajetórias longas, durante as quais os docentes acompanharam mudanças significativas na relação entre escola, famílias e sociedade.

A predominância feminina da amostra (73,8%) é coerente com a configuração geral da profissão docente em Portugal. Acresce que 72,3% dos participantes pertencem ao quadro de escola ou agrupamento, o que lhes confere estabilidade profissional e conhecimento prolongado da cultura organizacional. Esta estabilidade permite interpretar as respostas como perceções enraizadas na experiência profissional e não apenas como reações conjunturais a episódios isolados.

Importa ainda salientar que parte significativa dos participantes exerce ou exerceu funções de liderança intermédia, nomeadamente direção de turma ou coordenação. Este aspeto é decisivo, porque os diretores de turma ocupam uma posição particularmente exposta à relação com as famílias: recebem reclamações, mediam conflitos, acompanham avaliações, comunicam decisões, articulam professores, alunos, encarregados de educação e direção. Assim, a amostra reúne condições relevantes para analisar a interferência parental não apenas a partir da sala de aula, mas também a partir dos lugares institucionais onde essa interferência se manifesta e é gerida.

Do ponto de vista crítico, esta caracterização reforça a validade contextual dos resultados. Professores com longa experiência e estabilidade profissional tendem a possuir critérios comparativos sobre a evolução da relação escola-família. Quando estes docentes assinalam maior exigência, pressão ou desgaste, não se trata apenas de uma perceção episódica, mas de uma leitura histórica da transformação da profissão docente. Esta transformação articula-se com o que Esteve (1999) designa por mal-estar docente: um conjunto de exigências crescentes que deslocam para o professor responsabilidades pedagógicas, burocráticas, relacionais e emocionais cada vez mais amplas.

4.3 Dimensão B - Relação escola-família: colaboração reconhecida e exigência crescente

A dimensão B permite enquadrar a relação escola-família antes da análise específica da interferência parental. Esta opção é fundamental para evitar uma leitura redutora ou defensiva: os dados não indicam rejeição da presença das famílias na escola; pelo contrário, mostram que os docentes reconhecem a importância da participação parental. A questão crítica reside na forma como essa participação se estrutura, nos limites que respeita e nos mecanismos institucionais que a regulam.

Tabela 3

Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão B

<i>Item</i>	<i>Indicador</i>	<i>N</i>	<i>1 n(%)</i>	<i>2 n(%)</i>	<i>3 n(%)</i>	<i>4 n(%)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Concordância 3+4</i>
B1	Relação positiva com os encarregados de educação	65	0 (0,0%)	0 (0,0%)	16 (24,6%)	49 (75,4%)	3,75	0,43	100,0%
B2	Importância do envolvimento parental	65	0 (0,0%)	7 (10,8%)	4 (6,2%)	54 (83,1%)	3,72	0,65	89,2%
B3	Confiança dos encarregados de educação no trabalho docente	65	0 (0,0%)	0 (0,0%)	13 (20,0%)	52 (80,0%)	3,80	0,40	100,0%
B4	Relação com os pais tornou-se mais exigente	64	0 (0,0%)	2 (3,1%)	24 (37,5%)	38 (59,4%)	3,56	0,56	96,9%
B5	Promoção de parcerias escola-família	65	0 (0,0%)	1 (1,5%)	24 (36,9%)	40 (61,5%)	3,60	0,52	98,5%

Nota. Escala de resposta de 1 a 4; valores mais elevados correspondem a maior concordância com o *item*.

Os resultados revelam uma avaliação globalmente positiva da relação escola-família: todos os docentes situam-se nos níveis 3 e 4 quando avaliam a existência de relação positiva com os encarregados de educação e a confiança destes no trabalho docente. A importância atribuída ao envolvimento parental é igualmente elevada (89,2%). Estes dados confirmam que os professores reconhecem a presença das famílias como dimensão relevante do acompanhamento educativo, aproximando-se da perspectiva de Epstein (2011), para quem a participação parental pode constituir um recurso para o sucesso dos alunos quando se organiza em torno de comunicação, colaboração e responsabilização.

Todavia, a mesma dimensão evidencia uma tensão expressiva: 96,9% dos docentes consideram que, ao longo da carreira, a relação com os pais se tornou mais exigente. A interpretação crítica deve partir desta coexistência entre reconhecimento e tensão. A escola é hoje convocada a ser mais aberta, comunicativa e responsiva; porém, essa abertura pode transformar-se em sobrecarga quando não é acompanhada por papéis claros, canais regulados e limites partilhados. É neste sentido que o testemunho de E1, ao referir que muitos pais procuram contacto semanalmente e que existe, por vezes, “demasiada proximidade”, não desvaloriza a relação com as famílias, mas alerta para a necessidade de fronteiras institucionais.

A tensão aprofunda-se quando a proximidade se associa à desresponsabilização dos alunos. E2 identifica “cada vez mais tentativa de desresponsabilizar os alunos pelos seus resultados”, acrescentando que, quando a responsabilidade nunca é atribuída ao próprio aluno, os pais “já estão a ultrapassar a barreira”. Esta afirmação desloca a análise do plano meramente comunicacional para o plano ético e pedagógico: a participação parental deixa de ser colaboração quando substitui a responsabilização do aluno ou quando procura transferir para o professor a totalidade da responsabilidade pelo insucesso.

Esta leitura é particularmente relevante à luz de Hornby (2011), que defende uma parceria escola-família ajustada ao contexto e à etapa de desenvolvimento dos alunos. Nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário, o envolvimento familiar deve coexistir com a autonomia progressiva dos estudantes. Quando os pais intervêm de forma excessiva, podem, paradoxalmente, fragilizar essa autonomia e reforçar uma lógica de tutela que reduz a responsabilidade do aluno pelo seu percurso escolar.

Assim, a Dimensão B mostra que a colaboração escola-família é simultaneamente valorizada e problematizada. O problema não reside na participação das famílias, mas na ausência de uma gramática comum sobre o que significa participar. A expressão de E3, ao afirmar que é necessário “reeducar os pais”, deve ser interpretada como necessidade de literacia institucional: clarificar direitos, deveres, canais de comunicação, limites da intervenção parental e responsabilidade dos alunos. Sem esta clarificação, a participação corre o risco de se transformar em pressão individualizada sobre os docentes.

4.4 Dimensão C - Interferência parental: manifestações, frequência e impacto na ação docente

A dimensão C constitui o núcleo empírico do estudo. A sua elevada consistência interna permite interpretar a interferência parental como fenómeno relativamente coerente, embora expresso em diferentes manifestações: ultrapassagem dos limites de participação, pressão sobre classificações, interferência nas decisões pedagógicas, desvalorização da autoridade docente e impacto emocional. Esta dimensão é essencial porque operacionaliza a distinção conceptual entre envolvimento parental e ingerência na esfera profissional docente.

Tabela 4

Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão C

<i>Item</i>	<i>Indicador</i>	<i>N</i>	<i>1 n(%)</i>	<i>2 n(%)</i>	<i>3 n(%)</i>	<i>4 n(%)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Concordância 3+4</i>
C1	Pais ultrapassam limites de participação adequada	65	6 (9,2%)	11 (16,9%)	25 (38,5%)	23 (35,4%)	3,00	0,95	73,8%
C2	Interferência direta nas decisões pedagógicas	65	19 (29,2%)	14 (21,5%)	19 (29,2%)	13 (20,0%)	2,40	1,12	49,2%
C3	Tentativas de influenciar classificações	65	14 (21,5%)	11 (16,9%)	21 (32,3%)	19 (29,2%)	2,69	1,12	61,5%
C4	Críticas de pais desvalorizam o trabalho docente	65	19 (29,2%)	12 (18,5%)	14 (21,5%)	20 (30,8%)	2,54	1,21	52,3%
C5	Forma desrespeitosa de alguns pais	65	33 (50,8%)	11 (16,9%)	13 (20,0%)	8 (12,3%)	1,94	1,10	32,3%
C6	Interferência parental aumenta o <i>stress</i> profissional	65	14 (21,5%)	14 (21,5%)	19 (29,2%)	18 (27,7%)	2,63	1,11	56,9%

Nota. Escala de resposta de 1 a 4; valores mais elevados correspondem a maior concordância com o *item*.

O resultado mais expressivo é a perceção de que alguns encarregados de educação ultrapassam os limites de uma participação adequada (73,8%). Este dado confirma empiricamente a pertinência da distinção entre participação e interferência. A participação parental é legítima quando acompanha, questiona de forma construtiva e colabora; torna-se interferência quando procura condicionar decisões pedagógicas,

avaliativas ou disciplinares que pertencem ao domínio profissional do professor e à organização escolar.

A avaliação emerge como território particularmente vulnerável. A tentativa de influenciar classificações é reconhecida por 61,5% dos docentes e a interferência direta nas decisões pedagógicas por 49,2%. As respostas abertas tornam esta tendência mais concreta: surgem referências a contactos no dia anterior à reunião de avaliação, a *e-mails* enviados “a qualquer dia e hora da semana” para questionar classificações, à exigência de uma classificação de 20 valores em Educação Física para uma aluna situada num nível avaliativo de 14 e ao pedido para atribuir cotação a uma resposta incorreta com base no esforço do aluno. Estas evidências mostram que a interferência se concentra em zonas de elevada sensibilidade simbólica: a classificação, a justiça avaliativa e o reconhecimento do mérito.

A análise crítica destes dados deve ir além da enumeração de episódios. A pressão sobre classificações traduz uma disputa pela legitimidade da avaliação. Quando os pais procuram substituir critérios profissionais por expectativas individuais, a avaliação deixa de ser entendida como processo pedagógico fundamentado e passa a ser tratada como objeto negociável. Este fenómeno fragiliza a autoridade docente e pode afetar a perceção de justiça entre alunos, pois a escola deixa de operar apenas com critérios comuns e passa a responder a pressões particulares.

À luz de Freire (1996), a autoridade docente não se confunde com autoritarismo; funda-se na competência ética, científica e pedagógica. O professor deve explicar, fundamentar e prestar contas, mas essa prestação de contas não pode significar submissão a interesses individuais. Também Li e Hung (2012) ajudam a compreender o impacto desta pressão, ao mostrarem que o envolvimento parental percebido como intrusivo pode reduzir a satisfação profissional. Neste estudo, os dados confirmam essa tendência: a interferência não elimina o compromisso dos docentes, mas introduz uma pressão que compromete a segurança profissional e a autonomia avaliativa.

É igualmente relevante que o *item* relativo ao desrespeito explícito apresente valores mais baixos (32,3%). Esta nuance impede uma leitura simplista da interferência parental como agressividade aberta. Muitas situações não assumem a forma de confronto direto;

manifestam-se antes como insistência, expectativa de exceção, pressão comunicacional, questionamento sucessivo ou tentativa de reinterpretção dos critérios. Esta forma menos visível de interferência pode ser particularmente desgastante, porque se apresenta frequentemente sob a aparência de preocupação parental legítima.

Deste modo, a Dimensão C confirma a interferência parental como exigência relacional do trabalho docente. No modelo *Exigências-Recursos* de Bakker e Demerouti (2007), uma exigência torna-se problemática quando consome energia física, cognitiva ou emocional e não é compensada por recursos adequados. A interferência parental assume exatamente esse lugar: exige tempo, justificação, gestão emocional, comunicação e mediação. O seu impacto dependerá, portanto, da existência de recursos institucionais, como apoio da direção, clareza normativa e procedimentos comuns.

4.5 Dimensão D - Comunicação digital: proximidade, disponibilidade permanente e intensificação da pressão

A comunicação digital constitui uma dimensão transversal da interferência parental. Os meios digitais aproximaram escola e família, facilitaram a circulação de informação e tornaram mais rápido o acompanhamento dos alunos. Contudo, também alteraram os limites temporais e simbólicos do trabalho docente, criando expectativas de resposta imediata e disponibilidade contínua.

Tabela 5

Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão D

<i>Item</i>	<i>Indicador</i>	<i>N</i>	<i>1 n(%)</i>	<i>2 n(%)</i>	<i>3 n(%)</i>	<i>4 n(%)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Concordância 3+4</i>
D1	Uso frequente de meios digitais	65	2 (3,1%)	4 (6,2%)	15 (23,1%)	44 (67,7%)	3,55	0,75	90,8%
D2	Comunicação digital facilita acompanhamento	65	1 (1,5%)	3 (4,6%)	17 (26,2%)	44 (67,7%)	3,60	0,66	93,8%
D3	Comunicação digital aumenta carga de trabalho	64	6 (9,4%)	15 (23,4%)	17 (26,6%)	26 (40,6%)	2,98	1,02	67,2%
D4	Contactos fora do horário de trabalho	65	7 (10,8%)	17 (26,2%)	17 (26,2%)	24 (36,9%)	2,89	1,03	63,1%
D5	Comunicação fora do horário interfere no equilíbrio pessoal	65	15 (23,1%)	12 (18,5%)	20 (30,8%)	18 (27,7%)	2,63	1,13	58,5%

D6	Mal-entendidos pela comunicação escrita digital	65	25 (38,5%)	15 (23,1%)	12 (18,5%)	13 (20,0%)	2,20	1,16	38,5%
-----------	---	----	---------------	---------------	---------------	---------------	------	------	-------

Nota. Escala de resposta de 1 a 4; valores mais elevados correspondem a maior concordância com o *item*.

Os dados mostram que 90,8% dos docentes utilizam frequentemente meios digitais e 93,8% reconhecem que estes facilitam o acompanhamento dos alunos. Este resultado impede uma demonização da tecnologia: o digital é reconhecido como recurso comunicacional útil, sobretudo quando permite informar, prevenir problemas e aproximar escola e famílias. E1 confirma esta leitura ao explicar que os canais oficiais incluem *Office 365*, *Outlook*, *Teams* e telefone da escola, reconhecendo também que a criação de canais de comunicação antes inexistentes trouxe “mais proximidade dos pais com a escola”.

Todavia, a mesma dimensão revela custos profissionais relevantes: 67,2% dos docentes consideram que a comunicação digital aumenta a carga de trabalho; 63,1% referem contactos fora do horário laboral; e 58,5% reconhecem maior pressão para responder rapidamente. A ambivalência é clara: os meios digitais ampliam a proximidade, mas também intensificam o trabalho e tornam mais porosa a fronteira entre tempo profissional e tempo pessoal.

Esta tensão confirma os contributos de Cheon et al. (2020), Kuusimäki et al. (2019), Palts e Kalmus (2015) e Thompson (2008), para quem a comunicação digital escola-família deve ser próxima, mas estruturada. Sem regras, a facilidade técnica de contacto transforma-se em expectativa social de disponibilidade permanente. O que está em causa não é apenas o número de mensagens, mas a redefinição do tempo docente: o professor passa a estar potencialmente contactável fora do espaço e do horário escolar, prolongando emocionalmente o trabalho.

A dimensão digital ajuda ainda a compreender por que razão a interferência parental pode ser vivida como pressão contínua, mesmo quando não assume formas explicitamente agressivas. Um *e-mail* enviado fora de horas, uma mensagem insistente antes de uma reunião de avaliação ou uma solicitação informal através de canais não institucionais não são apenas atos comunicacionais; são formas de deslocar a escola para o espaço privado do professor. A questão crítica, portanto, não é restringir a comunicação, mas regulá-la:

definir canais, horários, tempos de resposta, procedimentos de reclamação e níveis de escalonamento.

Do ponto de vista organizacional, esta dimensão exige uma resposta institucional. Se cada professor gerir individualmente os limites da comunicação digital, a escola corre o risco de produzir respostas desiguais e de responsabilizar o docente pela proteção do seu próprio tempo. Pelo contrário, quando a organização define regras comuns, protege a autoridade dos professores e transmite às famílias uma mensagem coerente sobre disponibilidade, respeito e procedimentos. A comunicação digital deve ser instrumento de cooperação, não mecanismo de vigilância permanente.

4.6 Dimensão E - Satisfação profissional: compromisso docente em contexto de tensão relacional

A dimensão E permite compreender se a interferência parental se articula com a satisfação profissional docente. Os resultados revelam uma tensão interpretativa central: os docentes mantêm níveis elevados de satisfação e sentido profissional, mas essa satisfação coexiste com sinais de desgaste e com pensamentos ocasionais de abandono da profissão.

Tabela 6

Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão E

<i>Item</i>	<i>Indicador</i>	<i>N</i>	<i>1 n(%)</i>	<i>2 n(%)</i>	<i>3 n(%)</i>	<i>4 n(%)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Concordância 3+4</i>
E1	Satisfação geral com a profissão docente	63	2 (3,2%)	6 (9,5%)	23 (36,5%)	32 (50,8%)	3,35	0,79	87,3%
E2	Prazer nas atividades profissionais	63	4 (6,3%)	6 (9,5%)	15 (23,8%)	38 (60,3%)	3,38	0,91	84,1%
E3	Pensamento de abandono da profissão	63	27 (42,9%)	10 (15,9%)	19 (30,2%)	7 (11,1%)	2,10	1,09	41,3%
E4	Sentido e valor social do trabalho docente	63	2 (3,2%)	6 (9,5%)	18 (28,6%)	37 (58,7%)	3,43	0,80	87,3%

Nota. Escala de resposta de 1 a 4. O *item* E3 encontra-se formulado em sentido negativo face ao constructo global da satisfação profissional.

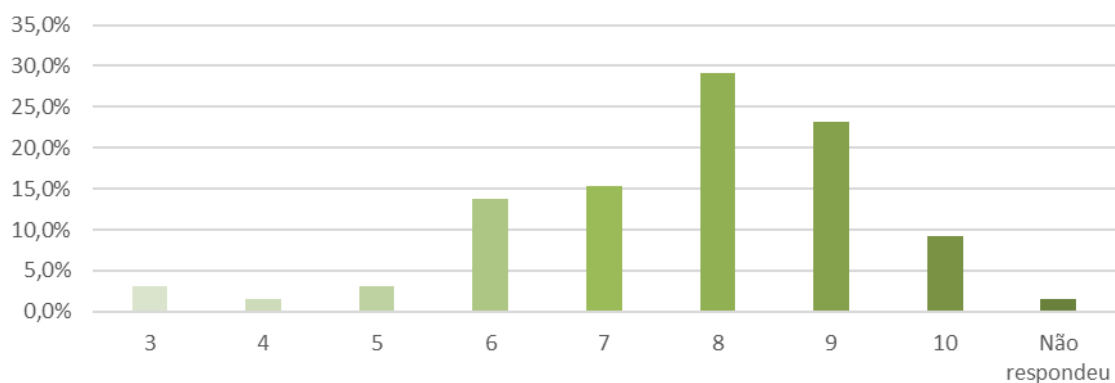
Os dados mostram que 87,3% dos docentes referem satisfação geral com a profissão e igual percentagem reconhece sentido e valor social no trabalho docente. Também 84,1% indicam prazer nas atividades profissionais. Estes resultados são importantes, pois

mostram que a interferência parental não destrói linearmente o compromisso profissional. A docência continua a ser vivida como atividade com significado, valor social e potencial de realização.

No entanto, 41,3% dos docentes admitem pensar, por vezes, em abandonar a profissão. Este dado não deve ser interpretado como contradição, mas como sinal de uma satisfação profissional resiliente e tensionada. Os professores podem gostar da profissão, reconhecer o seu valor e, simultaneamente, sentir-se desgastados pelas exigências acumuladas. Day (2017) ajuda a compreender esta coexistência ao sublinhar que a identidade profissional docente se constrói em trajetórias marcadas por compromisso, reconstrução e vulnerabilidade. A satisfação docente não é um estado estático; é uma condição permanentemente negociada entre sentido profissional e condições concretas de exercício.

Figura 2

Avaliação da satisfação profissional atual dos professores (escala de 1 a 10)



Nota. Escala de 1 a 10; valores mais elevados correspondem a maior satisfação profissional atual.

A avaliação global da satisfação profissional atual confirma esta leitura: a média situa-se em 7,67, com concentração de respostas nos valores 8 e 9. Trata-se de uma satisfação elevada, mas não acrítica. O resultado sugere que os docentes preservam o vínculo simbólico à profissão, mesmo quando reconhecem desgaste, pressão e exigências relacionais. Esta conclusão aproxima-se da teoria dos dois fatores de Herzberg (1966): os fatores motivadores, como sentido, realização e responsabilidade, continuam presentes; mas fatores higiénicos, como condições organizacionais, carga relacional e conflitos com famílias, podem gerar insatisfação.

A interferência parental deve, portanto, ser entendida como fator que não anula a satisfação, mas a fragiliza. Quando um professor sente necessidade de justificar sucessivamente decisões pedagógicas, responder a mensagens fora de horas ou defender classificações perante pressões individuais, a energia emocional disponível para o núcleo pedagógico da profissão diminui. Este processo aproxima-se do conceito de mal-estar docente de Esteve (1999), que resulta do desajustamento entre exigências crescentes e recursos disponíveis.

A leitura crítica dos resultados mostra que a satisfação profissional docente não depende apenas da vocação, da resiliência individual ou da capacidade de gerir conflitos. Depende de condições institucionais que permitam exercer a profissão com autonomia, reconhecimento e proteção. Se a escola valoriza a participação parental, mas não regula os limites dessa participação, transfere para os professores o custo emocional da abertura institucional. Assim, uma política de relação escola-família é também uma política de bem-estar docente.

4.7 Dimensão F - Reconhecimento, autonomia e clima escolar: recursos internos sob pressão externa

A dimensão F articula reconhecimento, autonomia e clima escolar. Estes três elementos são decisivos para compreender a satisfação profissional docente, pois funcionam como recursos internos da organização perante pressões externas. A autonomia permite decidir com base em critérios profissionais; o reconhecimento sustenta a identidade docente; o clima escolar cria ou reduz condições de segurança relacional.

Tabela 7

Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão F

<i>Item</i>	<i>Indicador</i>	<i>N</i>	<i>1 n(%)</i>	<i>2 n(%)</i>	<i>3 n(%)</i>	<i>4 n(%)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Concordância 3+4</i>
F1	Reconhecimento pela direção	65	0 (0,0%)	6 (9,2%)	20 (30,8%)	39 (60,0%)	3,51	0,66	90,8%
F2	Reconhecimento pelos colegas	65	0 (0,0%)	4 (6,2%)	30 (46,2%)	31 (47,7%)	3,42	0,61	93,8%
F3	Reconhecimento pelos pais	65	2 (3,1%)	9 (13,8%)	29 (44,6%)	25 (38,5%)	3,18	0,79	83,1%
F4	Autonomia nas decisões pedagógicas	65	0 (0,0%)	3 (4,6%)	24 (36,9%)	38 (58,5%)	3,54	0,59	95,4%

F5	Necessidade de justificar decisões perante os pais	65	23 (35,4%)	21 (32,3%)	10 (15,4%)	11 (16,9%)	2,14	1,09	32,3%
F6	Clima escolar positivo	65	1 (1,5%)	4 (6,2%)	11 (16,9%)	49 (75,4%)	3,66	0,67	92,3%
F7	Conflitos com pais deterioram o clima escolar	64	1 (1,6%)	9 (14,1%)	20 (31,2%)	34 (53,1%)	3,36	0,78	84,4%

Nota. Escala de resposta de 1 a 4. Os *itens* F5 e F7 encontram-se formulados em sentido negativo face ao constructo global da dimensão.

Os resultados evidenciam níveis elevados de reconhecimento interno: 90,8% dos docentes sentem reconhecimento por parte da direção e 93,8% por parte dos colegas. Também a autonomia pedagógica surge muito valorizada, com 95,4% de concordância. Estes dados indicam que o agrupamento dispõe de recursos organizacionais relevantes. A escola parece oferecer suporte interno, confiança profissional e clima relacional positivo, o que constitui fator protetor perante situações de interferência parental.

O reconhecimento por parte dos pais é igualmente positivo (83,1%), mas inferior ao reconhecimento da direção e dos colegas. Esta diferença é interpretativamente importante: os docentes sentem-se mais legitimados dentro da organização do que no exterior relacional representado pelas famílias. Tal não significa que os pais desvalorizem globalmente os professores, mas indica que o reconhecimento parental é mais vulnerável a tensões, sobretudo em momentos de avaliação, disciplina ou insucesso.

A autonomia pedagógica apresenta valor muito elevado, mas essa autonomia não está isenta de pressão. Uma parte dos docentes reconhece a necessidade de justificar decisões perante os pais, e 84,4% consideram que os conflitos com encarregados de educação deterioram o clima escolar. Nas respostas abertas, os docentes apontam a necessidade de “maior respeito pelos canais institucionais e pelos horários de contacto”, bem como de “confiança no trabalho do professor e responsabilização dos alunos e encarregados de educação”. E2 reforça esta dimensão ao afirmar que a palavra de alguém de um órgão de gestão pode “legitimar a posição do professor ou do diretor de turma”.

Esta articulação entre autonomia e legitimação institucional é central. A autonomia profissional não se sustenta apenas na competência individual do professor; precisa de reconhecimento organizacional e de respaldo da liderança. Ryan e Deci (2000) mostram que a autonomia é uma necessidade psicológica básica para a motivação e o bem-estar.

Quando a autonomia é formalmente reconhecida, mas frequentemente questionada por pressões externas, o professor pode experienciar uma autonomia fragilizada: decide, mas sente que terá de se defender; avalia, mas antecipa contestação; comunica, mas recebe escalada do conflito.

O clima escolar, por sua vez, deve ser lido à luz de Schein (2010) e Bolman e Deal (2008). As organizações não são apenas estruturas formais; são culturas feitas de normas, expectativas, símbolos e rotinas. Quando a escola transmite uma mensagem clara de confiança nos professores, regras comuns e mediação justa, reforça o clima de segurança. Quando responde de forma casuística ou ambígua, aumenta a vulnerabilidade docente. Assim, os conflitos com pais não são apenas problemas relacionais localizados; podem contaminar a cultura profissional e enfraquecer a coesão interna.

A Dimensão F permite concluir que o agrupamento dispõe de recursos internos significativos, mas estes recursos precisam de ser mobilizados de forma estratégica. O reconhecimento da direção e dos pares deve traduzir-se em procedimentos visíveis, para que os professores não sintam que a defesa da sua autonomia depende apenas da sua capacidade argumentativa individual. A proteção da autonomia docente deve ser institucionalizada.

4.8 Dimensão G - Bem-estar e saúde ocupacional: desgaste emocional e dificuldade em desligar da escola

A dimensão G aprofunda os efeitos da interferência parental no bem-estar e na saúde ocupacional. A análise revela que o desgaste docente não decorre apenas da quantidade de trabalho, mas também da sua natureza emocional. A profissão docente exige gestão de conflitos, disponibilidade relacional, regulação emocional e capacidade de responder a expectativas múltiplas, nem sempre compatíveis entre si.

Tabela 8

Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão G

<i>Item</i>	<i>Indicador</i>	<i>N</i>	<i>1 n(%)</i>	<i>2 n(%)</i>	<i>3 n(%)</i>	<i>4 n(%)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Concordância 3+4</i>
G1	<i>Stress elevado relacionado com o trabalho</i>	65	11 (16,9%)	15 (23,1%)	14 (21,5%)	25 (38,5%)	2,82	1,13	60,0%

G2	Situações com pais como fonte de <i>stress</i>	65	7 (10,8%)	22 (33,8%)	20 (30,8%)	16 (24,6%)	2,69	0,97	55,4%
G3	Trabalho emocional levado para fora da escola	65	7 (10,8%)	9 (13,8%)	24 (36,9%)	25 (38,5%)	3,03	0,98	75,4%
G4	Exaustão emocional nas últimas semanas	65	15 (23,1%)	13 (20,0%)	16 (24,6%)	21 (32,3%)	2,66	1,16	56,9%
G5	Estratégias eficazes para lidar com conflitos com pais	65	3 (4,6%)	13 (20,0%)	34 (52,3%)	15 (23,1%)	2,94	0,79	75,4%

Nota. Escala de resposta de 1 a 4; valores mais elevados correspondem a maior concordância com o *item*.

Os dados indicam que 60% dos docentes reconhecem stress elevado relacionado com o trabalho e 55,4% identificam situações com pais como fonte de stress. Mais expressivo ainda é o facto de 75,4% afirmarem levar trabalho emocional para fora da escola. Este resultado é decisivo, pois mostra que a interferência parental não termina no momento do contacto ou da reunião; prolonga-se sob a forma de preocupação, ruminação, antecipação de conflitos e dificuldade em desligar.

As entrevistas reforçam esta interpretação. Quando E1 afirma que os professores “também têm direito à vida pessoal”, evidencia-se a perceção de que a fronteira entre trabalho e vida privada se tornou mais frágil. A referência a situações que deixam professores com desilusão e angústia permite compreender que o impacto da interferência parental é emocionalmente significativo, mesmo quando não se traduz em agressões abertas. O desgaste surge da acumulação de episódios, da necessidade de responder, justificar, negociar e, por vezes, defender a própria legitimidade profissional.

Maslach e Leiter (1997) ajudam a interpretar estes resultados através das dimensões do *burnout*, especialmente carga de trabalho, controlo, recompensa, justiça e valores. A interferência parental pode afetar várias destas dimensões: aumenta a carga relacional, reduz a perceção de controlo sobre o trabalho, compromete o reconhecimento, introduz dúvidas sobre justiça avaliativa e pode entrar em conflito com valores profissionais, como rigor, equidade e responsabilidade.

Também a *Teoria da Autodeterminação* de Ryan e Deci (2000) é útil para compreender o impacto no bem-estar. A interferência parental pode afetar simultaneamente a autonomia, quando tenta condicionar decisões; a competência, quando questiona a

capacidade profissional do docente; e a relação, quando transforma a interação escola-família em espaço de tensão. Quando estas três necessidades psicológicas são ameaçadas, a motivação e o bem-estar tendem a diminuir.

O dado relativo às estratégias eficazes para lidar com conflitos (75,4%) deve ser lido com prudência. Por um lado, mostra que os docentes desenvolveram recursos profissionais e estratégias de *coping*; por outro, pode indicar que a gestão de conflitos tem sido fortemente individualizada. A existência de estratégias pessoais não substitui a necessidade de procedimentos institucionais. Se a solução depende sobretudo da capacidade individual de cada professor, os docentes mais expostos, mais vulneráveis ou menos experientes podem ficar desprotegidos.

Assim, a Dimensão G reforça uma conclusão central: a interferência parental deve ser analisada como questão de saúde ocupacional e não apenas como problema comunicacional. A proteção do bem-estar docente exige regras, liderança, formação e cultura organizacional. A escola que cuida da qualidade da relação com as famílias cuida também das condições emocionais de exercício da docência.

4.9 Dimensão H - Apoio institucional e entre pares: proteção, confiança e necessidade de formalização

A dimensão H permite analisar o papel do apoio institucional e dos pares na gestão da interferência parental. Esta dimensão é particularmente importante porque desloca a análise do plano individual para o plano organizacional. Se a interferência parental é uma exigência relacional, o seu impacto depende dos recursos disponíveis para a enfrentar.

Tabela 9

Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão H

<i>Item</i>	<i>Indicador</i>	<i>N</i>	<i>1 n(%)</i>	<i>2 n(%)</i>	<i>3 n(%)</i>	<i>4 n(%)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Concordância 3+4</i>
H1	Orientações claras sobre relação com pais	65	4 (6,2%)	17 (26,2%)	32 (49,2%)	12 (18,5%)	2,80	0,81	67,7%
H2	Apoio da direção em conflitos com pais	65	1 (1,5%)	6 (9,2%)	24 (36,9%)	34 (52,3%)	3,40	0,72	89,2%
H3	À vontade para pedir ajuda à direção	65	1 (1,5%)	7 (10,8%)	12 (18,5%)	45 (69,2%)	3,55	0,75	87,7%

H4	Partilha dificuldades com colegas	65	1 (1,5%)	5 (7,7%)	24 (36,9%)	35 (53,8%)	3,43	0,71	90,8%
H5	Apoio dos colegas em situações difíceis	65	2 (3,1%)	2 (3,1%)	28 (43,1%)	33 (50,8%)	3,42	0,70	93,8%
H6	Necessidade de mais formação específica	65	2 (3,1%)	12 (18,5%)	16 (24,6%)	35 (53,8%)	3,29	0,88	78,5%

Nota. Escala de resposta de 1 a 4; valores mais elevados correspondem a maior concordância com o *item*.

Os níveis de apoio percebido são elevados: 89,2% dos docentes reconhecem apoio da direção em conflitos com pais; 87,7% sentem-se à vontade para pedir ajuda à direção; 90,8% partilham dificuldades com colegas; e 93,8% reconhecem apoio dos pares. Estes resultados sugerem que a escola possui recursos relacionais significativos, capazes de funcionar como proteção perante situações de tensão.

Contudo, as orientações claras sobre a relação com os pais apresentam valor mais moderado (67,7%) e a necessidade de formação específica é assinalada por 78,5% dos docentes. Esta diferença é muito relevante: os professores não parecem pedir apenas apoio moral ou solidariedade informal; pedem enquadramento institucional, critérios comuns, canais regulados e formação para comunicação, gestão de conflitos e mediação. O apoio existente é valorizado, mas a sua formalização ainda surge como necessidade.

As entrevistas confirmam esta leitura. El refere que, quando a direção toma conhecimento de uma situação, acompanha e decide; a análise qualitativa indica também que, por norma, há encaminhamento para o diretor de turma ou para a direção. Nas respostas abertas, emerge a ideia de que os professores precisam de sentir que não estão sozinhos quando ocorre contestação por parte dos encarregados de educação. Estas referências, integradas com os dados quantitativos, mostram que a liderança é percebida como instância de legitimação e proteção, mas também que a confiança interpessoal deve ser acompanhada por procedimentos previsíveis.

Harris (2002) e Leithwood et al. (2008) sustentam que a liderança eficaz cria condições para o trabalho docente, constrói confiança e protege a aprendizagem organizacional. No presente estudo, o apoio institucional funciona como recurso moderador, conforme o modelo de Bakker e Demerouti (2007): perante exigências relacionais elevadas, recursos

como apoio da direção, colaboração entre pares, clareza normativa e formação reduzem a probabilidade de desgaste e aumentam a capacidade de resposta coletiva.

A questão crítica é que a mediação não pode depender apenas da disponibilidade pessoal dos atores ou da gravidade percebida de cada caso. Deve assentar em procedimentos conhecidos por docentes e famílias: horários de contacto, canais oficiais, etapas de resposta a reclamações, critérios de escalonamento, registo de ocorrências, presença de elementos da direção em situações de maior tensão e comunicação institucional clara sobre os limites da intervenção parental. Esta formalização não burocratiza a relação escola-família; pelo contrário, protege-a de arbitrariedades e reduz a exposição individual dos docentes.

A necessidade de formação específica deve ser entendida em dois sentidos. Primeiro, formação para docentes e lideranças, centrada em comunicação assertiva, gestão de conflito, mediação, regulação emocional e enquadramento legal. Segundo, ações dirigidas às famílias, orientadas para clarificar papéis, responsabilidades, canais de comunicação e critérios de avaliação. A prevenção da interferência parental não se faz apenas com resposta a conflitos; faz-se com cultura organizacional, comunicação preventiva e corresponsabilização.

4.10 Dimensão I - Avaliação global: interferência parental, satisfação docente e mediação institucional

A dimensão I permite uma leitura global da articulação entre relação com os pais, satisfação profissional e necessidade de equilíbrio institucional. Dado o valor baixo de consistência interna, esta dimensão não deve ser lida como escala homogénea, mas como conjunto de indicadores complementares que ajudam a sintetizar o sentido dos resultados.

Tabela 10

Frequências, médias e desvios-padrão da Dimensão I

<i>Item</i>	<i>Indicador</i>	<i>N</i>	<i>1 n(%)</i>	<i>2 n(%)</i>	<i>3 n(%)</i>	<i>4 n(%)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Concordância 3+4</i>
II	Relação com pais contribui positivamente para satisfação	65	3 (4,6%)	11 (16,9%)	31 (47,7%)	20 (30,8%)	3,05	0,82	78,5%
I2	Interferência parental influencia	65	15 (23,1%)	19 (29,2%)	15 (23,1%)	16 (24,6%)	2,49	1,11	47,7%

	avaliação da profissão								
I3	Relação equilibrada aumentaria satisfação profissional	65	5 (7,7%)	12 (18,5%)	23 (35,4%)	25 (38,5%)	3,05	0,94	73,8%

Nota. Escala de resposta de 1 a 4; valores mais elevados correspondem a maior concordância com o *item*.

O primeiro dado é relevante: 78,5% dos docentes consideram que a relação com os pais contribui positivamente para a satisfação profissional. Esta evidência confirma que a participação parental não é percebida apenas como problema. Quando existe cooperação, confiança e corresponsabilização, a relação com as famílias pode reforçar o sentido do trabalho docente, facilitar o acompanhamento dos alunos e contribuir para uma cultura educativa partilhada.

Ao mesmo tempo, 47,7% dos docentes reconhecem que a interferência parental influencia a forma como avaliam a profissão. O valor é moderado, mas significativo, sobretudo quando articulado com os dados anteriores sobre stress, pressão avaliativa, comunicação fora de horas e deterioração do clima escolar. Isto significa que a interferência parental não determina de forma linear a satisfação profissional, mas condiciona-a em contextos específicos, sobretudo quando se associa a contestação de classificações, desvalorização da autoridade docente ou ausência de regras claras.

O terceiro indicador reforça a dimensão propositiva do estudo: 73,8% consideram que uma relação mais equilibrada com os pais aumentaria significativamente a satisfação profissional. Esta evidência é central para a discussão: a solução não está em afastar as famílias, mas em qualificar a relação com elas. As respostas abertas apontam precisamente nesse sentido, defendendo o envolvimento dos pais como forma de os tornar cúmplices do processo de ensino e aprendizagem dos filhos, mas também uma maior responsabilização parental perante os incumprimentos dos alunos.

A avaliação global permite, portanto, formular uma conclusão crítica: a relação escola-família funciona como recurso quando reforça confiança, acompanhamento e corresponsabilização; funciona como exigência quando desloca para o professor pressão, suspeição, contestação ou disponibilidade permanente. Esta dupla condição confirma a utilidade do modelo Exigências-Recursos de Bakker e Demerouti (2007). A mesma

relação pode ser recurso ou exigência, dependendo da forma como é regulada e mediada pela organização escolar.

A partir destes resultados, a liderança escolar assume um papel decisivo. Não basta afirmar que os professores são autónomos ou que os pais devem participar; é necessário construir dispositivos concretos que tornem essa autonomia e essa participação compatíveis. A mediação institucional deve garantir que as famílias têm voz, mas não poder de substituição da decisão profissional; que os professores prestam contas, mas não ficam sujeitos a pressões individuais; que os alunos são acompanhados, mas também responsabilizados pelo seu percurso.

Tabela 11

Matriz de triangulação dos resultados quantitativos, qualitativos e teóricos

Eixo	Evidência quantitativa central	Evidência qualitativa	Interpretação crítica
Relação escola-família	Relação positiva e confiança muito elevadas; 96,9% percebem maior exigência.	E1 refere proximidade, por vezes excessiva; E2 identifica desresponsabilização dos alunos.	Epstein (2011) e Hornby (2011): a colaboração é necessária, mas requer papéis claros.
Interferência parental	73,8% reconhecem limites ultrapassados; 61,5% referem pressão sobre classificações.	Respostas abertas indicam contactos antes de reuniões de avaliação, pedidos de alteração de notas e pressão sobre critérios.	Alves (2019), Freire (1996) e Li e Hung (2012): a interferência fragiliza autonomia e autoridade profissional.
Comunicação digital	Facilita o acompanhamento (93,8%), mas aumenta carga de trabalho (67,2%) e contactos fora de horas (63,1%).	E1 identifica canais oficiais; docentes referem <i>e-mails</i> a qualquer dia e hora.	Cheon et al. (2020) e Kuusimäki et al. (2019): o digital como proximidade e intensificação do trabalho.
Satisfação profissional	Satisfação atual elevada (M=7,67), mas 41,3% pensam por vezes em abandonar a profissão.	Docentes pedem equilíbrio entre proximidade, limites, comunicação e proteção institucional.	Day (2017), Esteve (1999) e Maslach e Leiter (1997): leitura de satisfação resiliente sob tensão.
Autonomia e clima	Autonomia elevada (95,4%); conflitos com pais deterioram o clima para 84,4%.	Docentes pedem confiança no trabalho do professor e reforço da autoridade institucional.	Bolman e Deal (2008), Ryan e Deci (2000) e Schein (2010): autonomia e cultura como recursos protetores.
Apoio institucional	Apoio da direção e colegas é elevado; orientações claras são mais moderadas; 78,5% pedem formação.	Entrevistas referem encaminhamento para direção/diretor de turma e necessidade de acompanhamento.	Bakker e Demerouti (2007): recursos institucionais moderam exigências relacionais.

Nota. A matriz sintetiza a triangulação entre dados quantitativos, qualitativos e referencial teórico, evidenciando a interferência parental como fenómeno relacional e organizacional.

A matriz de triangulação evidencia que os resultados quantitativos e qualitativos convergem em torno de uma interpretação central: a interferência parental não é um fenómeno periférico ou meramente comunicacional, mas uma dimensão da experiência profissional docente que interfere com autonomia, reconhecimento, clima escolar e bem-estar. A sua intensidade não depende apenas da frequência dos contactos com as famílias, mas do significado atribuído a esses contactos e da capacidade institucional para os enquadrar.

4.11 Síntese crítica da discussão dos resultados

A análise integrada dos resultados permite responder à questão de partida afirmando que a interferência parental é percecionada pelos professores como uma dimensão que pode condicionar a satisfação profissional e o bem-estar docente, não de forma linear ou causal, mas enquanto exigência relacional acrescida. Os dados revelam uma relação escola-família globalmente positiva, assente em confiança e reconhecimento da importância da participação parental. Contudo, essa relação é também percecionada como mais exigente, sobretudo quando os encarregados de educação ultrapassam os limites da colaboração e procuram intervir em decisões pedagógicas ou avaliativas.

O eixo mais sensível é a avaliação. A pressão sobre classificações, os contactos em momentos próximos das reuniões de avaliação e a contestação de critérios constituem manifestações recorrentes de interferência parental. Este resultado confirma a pertinência da distinção conceptual entre envolvimento e interferência. O envolvimento parental, quando orientado para o acompanhamento, a corresponsabilização e o apoio ao aluno, é valorizado pelos docentes. A interferência, pelo contrário, emerge quando os pais procuram condicionar decisões profissionais, deslocar responsabilidades ou fragilizar a autoridade docente.

A comunicação digital surge como elemento estruturante da problemática. Os meios digitais são reconhecidos como facilitadores do acompanhamento dos alunos, mas também como fatores de intensificação do trabalho, contacto fora de horas e dificuldade em proteger o equilíbrio pessoal. Esta dimensão mostra que a escola contemporânea enfrenta um desafio de regulação comunicacional: estar disponível não pode significar

disponibilidade permanente, e comunicar melhor não pode significar comunicar a qualquer hora, por qualquer canal e sem regras.

A satisfação profissional mantém-se elevada, o que revela compromisso, sentido de missão e identificação com a docência. Porém, os sinais de desgaste são claros: uma parte expressiva dos docentes pensa por vezes em abandonar a profissão, leva trabalho emocional para fora da escola e identifica situações com pais como fonte de *stress*. A satisfação profissional docente, neste estudo, não é ausência de mal-estar; é antes uma satisfação resiliente, sustentada pelo sentido social do trabalho, mas vulnerável à intensificação das exigências relacionais.

O apoio institucional e entre pares aparece como fator protetor. Os docentes sentem apoio da direção, confiança para pedir ajuda e suporte dos colegas. Contudo, a análise evidencia que o apoio relacional deve ser complementado por maior formalização: orientações claras, canais institucionais regulados, limites temporais, protocolos de reclamação, formação em comunicação e gestão de conflitos e ações de sensibilização dirigidas às famílias. Esta dimensão é decisiva porque desloca a solução do plano individual para o plano organizacional.

Em termos teóricos, os resultados confirmam a leitura da interferência parental como condição relacional e organizacional do trabalho docente. Bronfenbrenner (1979, 1994), Epstein (2011) e Hornby (2011) ajudam a compreender a importância da parceria escola-família; Alves (2019), Dias e Cadime (2012), Freire (1996) e Li e Hung (2012) permitem perceber a necessidade de delimitar a fronteira entre colaboração e ingerência; Bakker e Demerouti (2007), Day (2017), Esteve (1999), Maslach e Leiter (1997) e Ryan e Deci (2000) apoiam na compreensão interpretativa dos efeitos sobre satisfação profissional, identidade profissional e bem-estar docente; Bolman e Deal (2008), Harris (2002), Leithwood et al. (2008) e Schein (2010) permitem compreender a importância de reforçar o papel das lideranças e da cultura organizacional na mediação destas tensões.

Deste modo, o capítulo demonstra que a questão central não é saber se os pais devem participar na escola, mas como essa participação deve ser enquadrada para não comprometer a autonomia, o reconhecimento, a satisfação profissional e o bem-estar docente e. A relação escola-família deve ser fortalecida, mas através de uma lógica de

corresponsabilização, respeito mútuo e mediação institucional. Só assim a participação parental poderá funcionar como recurso educativo e não como fonte de desgaste profissional.

Como implicação prática, os resultados apontam para a necessidade de o agrupamento desenvolver uma política explícita de relação escola-família, integrando quatro eixos: clarificação de papéis e responsabilidades; definição de canais e tempos de comunicação; procedimentos comuns para reclamações e conflitos; e formação de docentes, lideranças intermédias e famílias. Esta política não deve ser entendida como mecanismo de afastamento dos encarregados de educação, mas como condição para uma participação mais justa, equilibrada e pedagogicamente produtiva.

Em síntese, a interferência parental constitui uma exigência relacional cuja gravidade depende menos da existência de contacto entre pais e professores e mais da qualidade, legitimidade e regulação desse contacto. Quando mediada por confiança, regras claras e corresponsabilização, a relação escola-família fortalece a escola. Quando marcada por pressão, desresponsabilização e informalidade excessiva, fragiliza a autoridade docente e compromete a satisfação profissional e o bem-estar docente. Esta é a principal contribuição analítica do capítulo: compreender a interferência parental não como problema individual dos professores, mas como desafio organizacional da escola contemporânea.

Conclusões

O presente estudo procurou compreender de que forma a interferência parental é percebida pelos professores como condicionante da satisfação profissional e do bem-estar docente. A análise desenvolvida permite afirmar que a questão de partida foi respondida, ainda que no quadro de um estudo descritivo, exploratório e interpretativo, sem pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas.

Os resultados evidenciam que os docentes valorizam a participação das famílias e reconhecem a importância da colaboração escola-família. Contudo, distinguem essa colaboração de práticas percebidas como interferência, sobretudo quando os encarregados de educação pressionam classificações, contestam decisões pedagógicas, exigem tratamento diferenciado, comunicam de forma excessiva ou desvalorizam a autoridade profissional dos professores.

A interferência parental surge, assim, como uma exigência relacional acrescida do trabalho docente. Os dados sugerem que esta exigência pode afetar dimensões centrais da experiência profissional, nomeadamente a autonomia pedagógica, o reconhecimento, o equilíbrio emocional, a comunicação e a percepção de segurança profissional. Ainda assim, a satisfação profissional dos docentes mantém-se globalmente positiva, revelando uma dimensão de resiliência e compromisso com a profissão.

A análise qualitativa permitiu aprofundar os resultados quantitativos, mostrando que as lideranças escolares reconhecem a existência de tensões na relação com algumas famílias e a necessidade de maior clarificação de papéis, canais de comunicação e procedimentos institucionais. Esta triangulação reforça a coerência entre a metodologia adotada e a discussão dos resultados, permitindo compreender o fenómeno a partir da percepção dos docentes e da leitura institucional das lideranças.

O apoio institucional e entre pares emerge como um recurso protetor relevante. A direção, as estruturas intermédias e os colegas são percebidos como fontes de suporte, mas os dados também revelam a necessidade de formalizar orientações comuns para a relação escola-família, designadamente quanto aos horários de contacto, canais de comunicação, formas de encaminhamento de reclamações e procedimentos de mediação de conflitos.

Do ponto de vista prático, o estudo aponta para a importância de desenvolver uma cultura organizacional assente na comunicação clara, no respeito mútuo, na corresponsabilização educativa e na proteção da autonomia profissional docente. Recomenda-se, por isso, a criação de orientações internas para a comunicação com encarregados de educação, a promoção de ações de formação em gestão de conflitos e comunicação assertiva, e o reforço do papel das lideranças intermédias na mediação da relação escola-família.

Como limitações, reconhece-se que o estudo foi realizado num único agrupamento e com uma amostra por conveniência, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados. Acresce que os dados se baseiam em perceções dos participantes, não permitindo medir causalmente o impacto da interferência parental na satisfação profissional ou no bem-estar. Estas limitações não diminuem a relevância do estudo, mas delimitam o alcance das suas conclusões.

Em investigações futuras, seria pertinente alargar o estudo a outros agrupamentos, comparar diferentes níveis de ensino, integrar a perspectiva dos encarregados de educação e aprofundar a análise de relações entre variáveis através de procedimentos estatísticos complementares, sempre que a dimensão da amostra o permita. Deste modo, será possível ampliar a compreensão sobre os limites entre envolvimento parental, interferência parental, satisfação profissional e bem-estar docente em contexto escolar português.

Referências

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto Editora.
- Alves, J. (2019). Violência nas escolas: Um estudo sobre a interferência parental e o seu impacto no ambiente escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 45-60.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychological Association. (2020). *Manual Of The American Psychological Association – The Oficial Guide To APA Style* (7th Ed.).
<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7476o0dWDAxUhUaQEHXj0DgUQFnoECBgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ua.pt%2Ffile%2F67516&usg=AOvVaw2PeXXW53oxOB5EY6qYF8jA&opi=89978449>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bardin, L. (2022). *Análise de conteúdo* (4.^a ed., reimpressão 2022). Edições 70.
- Batista, R. (2019). *Mediação de conflitos: Qual o papel que o diretor de agrupamentos escolares tem na gestão e resolução de conflitos entre*

peçoal docente? [Dissertação de mestrado, ISCTE—Instituto Universitário de Lisboa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19739>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bolman, & Deal (2008)

British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4.^a ed.). BERA.

<https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Pergamon.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.^a ed.). Oxford University Press.

Canário, R. (2008). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola/família/comunidade* (pp. 105-113). Conselho Nacional de Educação.

<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>

Cabral, A. (2024). Os coordenadores de departamento como agentes de inovação educacional no atual modelo de gestão escolar [Tese de doutoramento,

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].

<https://repositorio.utad.pt/entities/publication/e61e9f45-e5ff-4ac8-8cb8-6051247E3ada/full>

Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., & Song, J. (2020). An investigation of parent and teacher perceptions of school-home communication in South Korea. *Educational Studies*, 46(4), 444-462.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.^a ed.). Routledge.

Constituição da República Portuguesa (2005). *Diário da República*, 1.^a série-A(178). <https://dre.pt/legislacao-consolidada/constituicao-da-republica-portuguesa>

Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Day, C. (2017). Sustaining passion: Reflections on the emotional and professional journeys of teachers. *Professional Development in Education*, 43(1), 7-23.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Diário da República*, 1.^a série(79). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-618104>

- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Dias, M., & Cadime, I. (2012). Pressão parental e autonomia docente: Um estudo sobre o impacto na relação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 45-145.
- Dirzyte, A., Indrašienė, V., Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O., Prakapas, R., Railienė, A., & Gušauskienė, M. (2024). Teacher victimization by students, their parents, and school staff: Prevalence and links with teachers' life satisfaction in a Lithuanian sample. *Education Sciences*, 14(2), 163.
<https://doi.org/10.3390/educsci14020163>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Porto Editora.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5.^a ed.). SAGE.
- Fontes, I., Boavida, J., Veríssimo, L., & Veiga, F. H. (2011). Relação família-escola: Perceções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 145-170.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3335>

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gonçalves, L. (2015). *As comunidades de aprendizagem de professores: Contributo para o desenvolvimento e satisfação profissionais e para as aprendizagens dos alunos* [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
<https://repositorio.utad.pt/entities/publication/cf7bf313-7dfc-4228-97c8-87af2f431e6a>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* Routledge.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2.^a ed.). John Wiley & Sons.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Kuusimäki, A.-M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. (2012). *Diário da República, 1.ª série, n.º 172*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*(1), 27-42.
- Li, C.-K., & Hung, C.-H. (2012). The interactive effects of perceived parental involvement and personality on teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration, 50*(4), 501-518.
<https://doi.org/10.1108/09578231211238611>
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.
- Lima, L. (1996). *Organização escolar e gestão democrática: Uma abordagem sociológica*. Porto Editora.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Rand McNally.

- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22
- Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (8.^a ed.). ReportNumber.
- Marques, C. (2019). *O diretor de turma como gestor e líder intermédio: Novos desafios* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
<http://hdl.handle.net/10451/41362>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.^a ed.). SAGE Publications.
- Neves, A., & Rebocho, A. (2014). Violência contra professores: Impactos no desempenho docente e no ambiente escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 7-28.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Palts, K., & Kalmus, V. (2015). Digital channels in teacher-parent communication: The case of Estonia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 11(3), 65-81.
- Peditzi, M., Nonnis, M., & Nicotra, E. (2021). Teacher satisfaction in relationships with students and parents and burnout. *Frontiers in Psychology*, 12, 703130. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703130>

- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (6.ª ed.). Edições Sílabo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.ª ed.). Gradiva.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sampaio, D. (1996). *A escola e os adolescentes*. Caminho.
- Sampaio, D. (2008). A avaliação de desempenho de professores: Comentário. *Ensino Magazine - Avaliação de Desempenho de Professores*.
- Santos, A. (2007). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para o sucesso educativo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2238>
- Santos, M. (2015). *Violência contra professores: Um estudo sobre o contexto escolar em Portugal*. Edições Universitárias.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4.ª ed.). Jossey-Bass.
- Serrano, O. (2015). A participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola. *PROFFORMA*, (15), 1-4.
- Serrano, O. (2016). Construir possíveis: Contributo dos pais e encarregados de educação para o sucesso escolar. *PROFFORMA*, 19, 1-3.

- Silva, A., & Oliveira, V. (2018). A comunicação entre a escola e a família: Desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 157-174.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética* (2.^a ed.). SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, E. (2015). *Supervisão, expectativas e avaliação do papel do diretor de turma: Estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/18968>
- Sousa, M. M., & Pereira, M. T. J. S. (2014). A perceção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola família nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos de um concelho da região centro de Portugal. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 321-344. <https://doi.org/10.14244/19827199785>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. SAGE.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2.^a ed.). SAGE Publications.

Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher e-mail communication.

Communication Education, 57(2), 201-223.

<https://doi.org/10.1080/03634520701852050>

Vieira, R., & Davis, C. (2023). O diretor de escola e seu papel como mediador de conflitos. *Ponto-e-Vírgula*, 2(34).

<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/64035>

Anexos

Anexo A - Aprovação da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar:
Inquérito nº 2169800001



mime.noreply@min-educ.pt

para mim ▼

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 2169800001, com a designação *Interferência Parental e Satisfação Profissional Docente: Um Estudo sobre as Perceções dos Professores*, registado em 10-03-2026, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Lúcia Reis Barata

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Luís Pereira dos Santos,

Presidente do Conselho Diretivo

Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I.P.

Anexo B - Autorização do Diretor para o Estudo de Mestrado



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Autorização

Data: 02 de fevereiro de 2026

Assinado por: [Redacted]
Num. de Ic [Redacted]
Data: 2026
Certificado por: Diário da República
Atributos certificados: Diretor -
Agrupamento de Escolas de
CIDADÃO

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito do Mestrado em Administração Escolar

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas [Redacted]

Eu, Lúcia de Jesus Andrade Reis e Barata, portadora do Cartão de Cidadão n.º [Redacted], estudante do Mestrado em Educação no Instituto Europeu de Estudos Superiores na Escola Superior de Educação de Fafe, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para realizar um estudo de investigação nesse Agrupamento.

O estudo insere-se no âmbito da dissertação de mestrado e tem como tema: “Interferência parental e satisfação profissional docente: perceções dos professores”. Pretende-se analisar de que modo as situações de interferência parental são percebidas pelos docentes e em que medida se relacionam com a sua satisfação profissional e bem-estar no trabalho.

Para a concretização deste estudo, venho solicitar autorização para:

- Aplicar um questionário online a professores do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário desse Agrupamento;
- Realizar entrevista online por videoconferência ao senhor diretor do agrupamento e aos coordenadores dos diretores de turma [Redacted] Em horário a articular, com duração aproximada de 30-45 minutos cada.

A participação dos professores será voluntária, garantindo-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Não será recolhida qualquer informação que permita a identificação individual de participantes ou de turmas, e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins académicos, sendo apresentados de forma agregada.

O estudo encontra-se enquadrado no plano de trabalhos aprovado pela coordenação do Mestrado em Educação do Instituto Europeu de Estudos Superiores - Escola Superior de Educação de Fafe, sob a orientação da Professora Doutora Ana Cabral.

Desde já agradeço a atenção dispensada e a eventual autorização de V. Ex.ª para a realização deste estudo no Agrupamento de Escolas [Redacted]

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora

Assinado por: Lúcia de Jesus Andrade Reis e
Barata

Lúcia de Jesus Andrade Reis e Barata

Anexo C - Termo de consentimento informado (diretor)



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE FAFE

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

(Diretor do Agrupamento de Escolas)

Gostaríamos de o(a) convidar a participar num estudo científico realizado no âmbito do Mestrado em Educação – Administração Escolar, cujo tema é: “Interferência parental e satisfação profissional docente: perceções dos professores”.

Este estudo está a ser desenvolvido por Lúcia de Jesus Andrade Reis e Barata, estudante do Mestrado em Educação no Instituto Europeu de Estudos Superiores – Escola Superior de Educação de Fafe, sob orientação científica da Professora Doutora Ana Cabral.

O motivo do seu convite para participar nesta investigação prende-se com a sua função enquanto Diretor do Agrupamento de Escolas, sendo a sua colaboração fundamental para compreender as perceções institucionais sobre a interferência parental e a sua relação com a satisfação profissional e o bem-estar docente.

Caso concorde em participar, integrará um estudo de caso, que inclui a realização de uma entrevista individual, em formato online (videoconferência), com duração aproximada de 30 a 45 minutos, em horário a articular.

Ao assinar o presente protocolo, confirma que:

1. Foi devidamente informado(a) sobre os objetivos, natureza e procedimentos do estudo, tendo compreendido claramente o propósito da sua participação.
2. A sua participação é totalmente voluntária, não existindo qualquer forma de coerção explícita ou implícita.
3. A participação envolve a realização de uma entrevista individual conduzida pela investigadora. Autoriza a realização de anotações escritas e a gravação áudio da entrevista, exclusivamente para fins de transcrição e análise científica. Caso não autorize a gravação, poderá desistir da participação sem qualquer prejuízo.
4. Reserva o direito de não responder a qualquer questão e de interromper a entrevista sempre que se sinta desconfortável.
5. Receberá a transcrição da entrevista, podendo revê-la e solicitar ajustes que considere necessários para melhor refletir a sua opinião.
6. Recebeu garantias de que a sua identidade não será revelada em nenhum produto escrito, sendo assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos e tratados de acordo com a legislação em vigor sobre proteção de dados.
7. Tem 18 ou mais anos de idade, leu e compreendeu este protocolo, teve oportunidade de esclarecer todas as dúvidas e concorda em participar neste estudo, podendo ficar com uma cópia do presente documento.

Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar a investigadora através do telefone [REDACTED], ou do endereço de correio eletrónico:

[REDACTED]

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e imprescindível colaboração para a concretização deste trabalho de investigação.

Ao assinarem o presente protocolo, entrevistado e entrevistadora declaram concordar com as condições acima descritas.

Diretor do Agrupamento de Escolas

A Investigadora

Anexo D - Termo de consentimento informado dos coordenadores dos diretores de turma



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE FAFE

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

(Coordenador(a) dos Diretores de Turma)

Gostaríamos de o(a) convidar a participar num estudo científico realizado no âmbito do Mestrado em Educação – Administração Escolar, cujo tema é: “Interferência parental e satisfação profissional docente: perceções dos professores”.

Este estudo está a ser desenvolvido por Lúcia de Jesus Andrade Reis e Barata, estudante do Mestrado em Educação no Instituto Europeu de Estudos Superiores – Escola Superior de Educação de Fafe, sob orientação científica da Professora Doutora Ana Cabral.

O motivo do seu convite para participar nesta investigação prende-se com a sua função enquanto Coordenador(a) dos Diretores de Turma, sendo a sua colaboração fundamental para compreender as perceções institucionais sobre a interferência parental e a sua relação com a satisfação profissional e o bem-estar docente.

Caso concorde em participar, integrará um estudo de caso, que inclui a realização de uma entrevista individual, em formato online (videoconferência), com duração aproximada de 30 a 45 minutos, em horário a articular.

Ao assinar o presente protocolo, confirma que:

1. Foi devidamente informado(a) sobre os objetivos, natureza e procedimentos do estudo, tendo compreendido claramente o propósito da sua participação.
2. A sua participação é totalmente voluntária, não existindo qualquer forma de coerção explícita ou implícita.
3. A participação envolve a realização de uma entrevista individual conduzida pela investigadora. Autoriza a realização de anotações escritas e a gravação áudio da entrevista, exclusivamente para fins de transcrição e análise científica. Caso não autorize a gravação, poderá desistir da participação sem qualquer prejuízo.
4. Reserva o direito de não responder a qualquer questão e de interromper a entrevista sempre que se sinta desconfortável.
5. Receberá a transcrição da entrevista, podendo revê-la e solicitar ajustes que considere necessários para melhor refletir a sua opinião.
6. Recebeu garantias de que a sua identidade não será revelada em nenhum produto escrito, sendo assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos e tratados de acordo com a legislação em vigor sobre proteção de dados.
7. Tem 18 ou mais anos de idade, leu e compreendeu este protocolo, teve oportunidade de esclarecer todas as dúvidas e concorda em participar neste estudo, podendo ficar com uma cópia do presente documento.

Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar a investigadora através do telefone [REDACTED], ou do endereço de correio eletrónico:

[REDACTED]
Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e imprescindível colaboração para a concretização deste trabalho de investigação.

Ao assinarem o presente protocolo, entrevistado e entrevistadora declaram concordar com as condições acima descritas.

Coordenador(a) dos Diretores de Turma

A Investigadora

Anexo E - Questionário aos professores do 2.º e 3.º ciclos e do ensino Secundário, do Agrupamento em estudo

Questionário a Professores

Questionário a Professores sobre Interferência Parental e Satisfação Profissional Docente (<https://forms.gle/ufpVz5Y4dr5SvK5v9>)

O presente inquérito por questionário integra um projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e centra-se na relação entre encarregados de educação e professores, com particular atenção às formas de participação e às situações de interferência na prática docente. A informação recolhida permitirá aprofundar o conhecimento sobre o impacto destas dinâmicas na satisfação e no bem-estar profissional dos docentes, contribuindo para a melhoria das práticas e das políticas escolares.

A confidencialidade e a proteção da identidade dos participantes são integralmente asseguradas. As respostas são anónimas e os dados serão utilizados exclusivamente para fins científicos no âmbito desta investigação, sendo apresentados de forma agregada, sem possibilidade de identificação individual.

A participação é totalmente voluntária. Pode optar por não responder ou interromper o preenchimento a qualquer momento, sem qualquer consequência para si. O envio do questionário preenchido será entendido como consentimento informado para a participação no estudo.

Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade para colaborar.

Tempo médio de preenchimento do questionário: 7 minutos.

Consentimento informado.

Li a informação apresentada sobre o estudo, compreendi os objetivos e as condições de participação e concordo em participar neste inquérito de forma voluntária.

*(resposta obrigatória)

- Sim, concordo em participar
- Não concordo em participar

DIMENSÃO A – Caracterização

Por favor indique:

1. Idade:
 - menos de 30 anos
 - 30 - 39 anos
 - 40 - 49 anos
 - 50 - 59 anos
 - Mais de 60 anos

2. Género:
 - Feminino
 - Masculino
 - Outro / Prefiro não responder

3. Habilitações académicas:
 - Licenciatura
 - Mestrado
 - Doutoramento
 - Outro

4. Anos de experiência como professor(a):
 - Menos de 5 anos
 - 5 - 10 anos
 - 11 - 20 anos
 - 21 - 30 anos
 - 31- 40 anos
 - Mais de 40 anos

5. Nível(is) de ensino que leciona (pode assinalar mais do que um):
 - 2.º ciclo
 - 3.º ciclo
 - Secundário

6. Situação profissional:
 - Quadro de escola / agrupamento
 - Quadro de zona pedagógica
 - Contratado(a)

7. Desempenha cargos na escola? (pode assinalar mais do que um):
 - Diretor(a) de turma
 - Coordenador(a) de departamento / grupo
 - Membro da direção
 - Não desempenho cargos
 -

Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes (1-4).

1 = Discordo totalmente / Nunca / Nada satisfeito

2 = Discordo / Raramente / Pouco satisfeito

3 = Nem concordo nem discordo / Às vezes / Moderadamente satisfeito

4 = Concordo totalmente / Sempre / Muito satisfeito

DIMENSÃO B – Relação escola-família

Tenho, em geral, uma relação positiva com os encarregados de educação.

Considero importante o envolvimento dos pais na vida da escola.

Os encarregados de educação confiam, em geral, no meu trabalho enquanto docente.

Ao longo da minha carreira, a relação com os pais tornou-se mais exigente.

A escola onde trabalho promove ativamente parcerias com as famílias.

DIMENSÃO C – Interferência parental

Alguns encarregados de educação ultrapassam o que considero ser uma participação adequada na escola.

Já vivi situações de interferência direta nas minhas decisões pedagógicas.

Já vivi situações em que pais tentaram influenciar classificações atribuídas.

Comentários ou críticas de pais desvalorizam, por vezes, o meu trabalho junto dos alunos.

A forma como alguns pais se dirigem a mim é, por vezes, desrespeitosa.

Situações de interferência parental aumentam o meu nível de stress profissional.

Pergunta aberta (opcional):

Se desejar, descreva brevemente uma situação de interferência parental que considere marcante.

DIMENSÃO D – Comunicação

Utilizo frequentemente meios digitais para comunicar com os encarregados de educação.

A comunicação digital facilita o acompanhamento dos alunos.

A comunicação digital aumenta a minha carga de trabalho.

Sou frequentemente contactado(a) fora do horário de trabalho.

A comunicação fora do horário interfere com o meu equilíbrio pessoal.

Já ocorreram mal-entendidos devido à comunicação escrita digital.

DIMENSÃO E – Satisfação profissional

De um modo geral, sinto-me satisfeito(a) com a profissão docente.

Sinto prazer na maior parte das atividades profissionais que desempenho.

Penso, por vezes, em abandonar a profissão docente.

Sinto que o meu trabalho tem sentido e valor social.

Escala global:

Numa escala de 1 a 10, como avalia a sua satisfação profissional atual?

DIMENSÃO F – Reconhecimento, autonomia e clima

Sinto que o meu trabalho é reconhecido pela direção.

Sinto reconhecimento por parte dos colegas.
Sinto reconhecimento por parte dos pais.
Tenho autonomia suficiente nas minhas decisões pedagógicas.
Sou frequentemente obrigado(a) a justificar exaustivamente decisões perante os pais.
O clima na escola é, em geral, positivo.
Conflitos com pais contribuem para deteriorar o clima escolar.

DIMENSÃO G – Bem-estar e saúde ocupacional

Sinto níveis elevados de stress relacionados com o trabalho.
Situações com pais são uma das principais fontes de *stress* profissional.
Levo frequentemente trabalho emocional para fora da escola.
Nas últimas semanas, senti exaustão emocional com frequência.
Sinto que disponho de estratégias eficazes para lidar com conflitos com pais.

DIMENSÃO H – Apoio institucional e entre pares

Existem orientações claras na escola sobre a relação com os pais.
Sinto-me apoiado(a) pela direção em situações de conflito com pais.
Sinto-me à vontade para pedir ajuda à direção.
Partilho dificuldades com colegas.
O apoio dos colegas ajuda-me a lidar com situações difíceis.
Considero necessária mais formação específica nesta área.

DIMENSÃO I – Avaliação global

No conjunto, a relação com os pais contribui positivamente para a minha satisfação profissional.
A interferência parental influencia a forma como avalio a minha profissão.
Uma relação mais equilibrada com os pais aumentaria significativamente a minha satisfação profissional.
Pergunta aberta final:
Que mudanças considera mais importantes para melhorar a relação escola-família e proteger o bem-estar dos professores?

Anexo F - Guião de entrevista ao diretor

GUIÃO da ENTREVISTA ao DIRETOR

A. Enquadramento inicial

- A1. Há quanto tempo exerce funções de direção neste Agrupamento?
- A2. Quais considera serem atualmente as principais responsabilidades e desafios do cargo?

B. Relação escola-família: visão global

- B1. Como caracteriza, de forma geral, a relação entre o Agrupamento e os encarregados de educação?
- B2. Que importância atribui ao envolvimento parental na vida da escola?
- B3. Na sua perspetiva, onde se situa a fronteira entre um envolvimento parental legítimo e uma interferência indevida no trabalho docente?

C. Interferência parental na perspetiva da direção

- C1. Que tipos de situações de interferência parental chegam com maior frequência à direção (por exemplo, contestação de avaliações, pressão sobre decisões pedagógicas, comunicação agressiva ou uso de redes sociais)?
- C2. Considera que estas situações se intensificaram, diminuíram ou se mantiveram nos últimos anos?
- C3. Nota diferenças relevantes antes e após o período pandémico?

D. Impactos na satisfação profissional e no bem-estar docente

- D1. Na sua opinião, de que forma estas situações afetam a satisfação profissional e o bem-estar emocional dos professores?
- D2. Observa diferenças de impacto entre ciclos de ensino ou perfis docentes (por exemplo, professores mais jovens, diretores de turma, contratados)?

E. Políticas, normas e procedimentos institucionais

- E1. Existem orientações formais (regulamento interno, códigos de conduta, normas de comunicação digital) para gerir a relação com os pais?
- E2. Como atua a direção quando surgem conflitos mais graves com encarregados de educação?

F. Papel da liderança na mediação e proteção dos docentes

- F1. Como descreve o papel da direção na mediação de conflitos entre pais e professores?
- F2. Em que situações considera essencial intervir diretamente para proteger a autonomia e a autoridade profissional dos docentes?
- F3. Que mensagens procura transmitir aos pais quando intervém nestes contextos?

G. Apoio e formação

G1. Que tipos de apoio são disponibilizados aos professores em situações de interferência parental (presença em reuniões, apoio jurídico, serviços de psicologia, pareceres)?

G2. Considera necessária mais formação específica para docentes e lideranças na área da relação escola-família e gestão de conflitos?

H. Avaliação global

H1. Considera que a interferência parental constitui atualmente um fator significativo de risco para a satisfação profissional docente neste Agrupamento?

H2. Que medidas considera prioritárias para promover uma relação escola-família mais equilibrada?

H3. Há algum aspeto relevante que não tenha sido abordado e que gostaria de acrescentar?

Anexo G - Guião de entrevista aos coordenadores de ciclo

GUIÃO da ENTREVISTA aos COORDENADORES DE CICLO

A. Enquadramento

A1. Há quanto tempo exerce funções de coordenação e em que níveis de ensino?

B. Relação escola-família no ciclo

B1. Como caracteriza a relação entre professores e encarregados de educação no seu ciclo?

B2. Onde considera que se situa a fronteira entre envolvimento e interferência parental?

C. Situações de interferência acompanhadas

C1. Que tipos de situações de interferência parental são mais frequentemente reportadas pelos professores?

C2. De que modo, nota diferenças entre anos, turmas ou vias de ensino?

D. Impactos observados

D1. De que forma estas situações influenciam a prática pedagógica dos professores?

D2. Em que medida afetam o clima de turma e o clima profissional?

E. Satisfação profissional e bem-estar

E1. Observa efeitos destas situações na motivação, bem-estar ou intenção de abandono da profissão?

E2. Existem perfis docentes mais vulneráveis a estes impactos?

F. Mediação e apoio

F1. Qual costuma ser o seu papel quando surgem conflitos com pais?

F2. Em que situações sente necessidade de envolver a direção?

G. Recursos e formação

G1. Existem orientações claras no Agrupamento para gerir a relação com os pais?

G2. Que apoios institucionais considera mais relevantes?

G3. Que tipo de formação considera necessária haver nesta área?

H. Avaliação global

H1. Considera que a interferência parental é um fator relevante para a insatisfação docente no seu ciclo?

H2. Que mudanças considera prioritárias?

Anexo H - Categorias de interferência parental identificadas nos discursos dos entrevistados (Dimensão C- Situações de interferência parental acompanhadas)

Categorias	Subcategorias	N.º	Unidades de registo
Âmbito da interferência	Interferência pedagógica	3	<p>"Interferem mesmo na questão pedagógica, ou seja sentem-se... sentem-se habilitados a dizer e a sugerir, como é que os professores deveriam ou não deveriam lecionar determinado tipo de conteúdos." (E1)</p> <p>"Há muito a vitimização, o...o de repente acusar o... ou os colegas dos maus comportamentos que condicionam a aprendizagem do aluno na sala de aula...hein... ou alegar que os professores não gostam assim tanto do aluno ou que estará a ser posto de parte, ou que o professor A ou B, se calhar, nem explica assim tão bem... coitadinho do menino! Não é que ele não estuda ou não saiba, é... porque o professor não explica bem." (E2)</p> <p>"De acharem que têm uma opinião sempre muito formada sobre aquilo que deveriam ser as aulas, aquilo que os professores deveriam fazer e que tentam, e muitas vezes não conseguindo com o diretor de turma, tentam logo através do diretor e por aí adiante, tentam interferir um bocadinho com o nosso trabalho nesse sentido." (E3)</p>
	Contestação dos conteúdos lecionados	3	<p>" Quando digo abordar os conteúdos... ou seja, que na opinião dos encarregados de educação, que [o professor] perde muito tempo com outro tipo de assuntos que não sejam os... os conteúdos da disciplina, quer dizer, já tive situações em que vêm logo falar comigo." (E1)</p> <p>"O tirar de satisfações é um bocadinho mais do que isso. É mesmo questionar [forma de dar conteúdos], é pôr em causa, é... é muitas vezes apontar o dedo." (E2)</p> <p>"Questões didáticas, questões de relacionamento com os alunos... quando começa já a haver interferência no sentido de quererem mesmo influenciar o nosso trabalho, terem mesmo uma opinião, por vezes uma opinião muito acérrima do que é que deve ser o nosso trabalho e como é que nós devemos desenvolver o nosso trabalho." (E3)</p>
	Pressão sobre avaliação	3	<p>"E acho que aí volta a haver outra vez um...um aumento, ou seja, para mim é tipo uma curva em que vai diminuindo desde o primeiro ciclo até ali ao oitavo, nono ano, e depois há outra vez um bocadinho um aumento, mais neste sentido de...de os pais fazerem ali algum acompanhamento e pressão por causa das avaliações dos...dos meninos, porque se é até ao nono ano... claro, que toda a gente quer tirar as melhores notas possíveis." (E1)</p> <p>"Acontece mais quando estamos na parte das avaliações. A regra geral, ao chegarmos ao final do período...hum... ou a partir dali da avaliação intercalar em que eles já começam a</p>

		<p>ver... que se calhar não vai correr assim tão bem... hein...começam a tentar...hum... condicionar um bocadinho." (E2)</p> <p>"Eventualmente, no secundário há aquela questão que nós conseguimos perceber, não é...quando os resultados não estão de acordo com as expectativas e...e talvez o...o ciclo onde se vai assistindo mais essa tentativa de interferência seja, se calhar, mais no secundário." (E3)</p>
Diferenças Antes e Pós pandemia	Incremento da interferência	<p>2</p> <p>"Depois criarmos canais de comunicação que antes não existiam, acho que trouxe mais proximidade dos pais com a escola... Sem dúvida nenhuma, que mais expostos eles [professores] estão porque... porque há uma maior, ou seja, estes canais de comunicação estão ali à beira de um telemóvel, de um computador." (E1)</p> <p>"Não quero culpar o Covid, não é, mas se calhar demos mais conta quando o Covid passou e voltámos outra vez ao ensino presencial. Há...Há muito a vitimização, o...o de repente acusar o... ou os colegas dos maus comportamentos que condicionam a aprendizagem do aluno na sala de aula...hein... ou alegar que os professores não gostam assim tanto do aluno ou que estará a ser posto de parte, ou que o professor A ou B, se calhar, nem explica assim tão bem... coitadinho do menino! Não é que ele não estuda ou não saiba, é... porque o professor não explica bem." (E2)</p>

Anexo I - Categorias de impacto da interferência parental na satisfação profissional e bem-estar docente - (Dimensão D - Impactos na satisfação profissional e no bem-estar docente)

Categorias	Subcategorias	N.º	Unidades de registo
Consequências profissionais	Insatisfação profissional	3	<p>"Mas do lado da profissão docente, quer dizer, nós também temos todos o direito à nossa vida pessoal e particular, e também não temos que estar a ser, entre aspas, bombardeados com questões, agora claro que nós também podemos gerir esses mesmos canais...Ou seja, é, sem dúvida nenhuma, um fator de muita... de muita insatisfação." (E1)</p> <p>"Não é que não consiga ver algumas coisas na parte burocrática, na parte do...do...da enorme carga de papelada que nós temos que tratar... embora, depois, perceba que ela até é necessária. Mas, pronto, de facto aí nesse aspeto é uma chatice... nós gostávamos todos, e eu falo por mim, gostávamos todos de entrar na sala de aula e dar aulas. Isso é que era bom, nós entrarmos na sala, tratarmos das nossas aulinhas, tratar da nossa relação com os miúdos, do nosso trabalhinho nas nossas disciplinas, hein... e... depois esquecer o resto, não é? Isso era fantástico porque aquilo que nos dá satisfação maior é aquilo que nós gostamos, é de estar com os miúdos, e, quando nós estamos com os miúdos, nós desligamos de tudo, não é? Esta insatisfação que às vezes alguns colegas alegam relativamente ao ensino, o descontentamento." (E2)</p> <p>"É, assim, um fator importante [insatisfação docente], mas há tantos outros." (E3)</p>
Consequências emocionais	Angústia e desilusão	3	<p>"De muita desilusão por parte dos...dos professores...A relação que têm com os encarregados de educação, sem dúvida. Atenção, há exceções, também há o contrário." (E1)</p> <p>"Porque é uma colega que está em final de carreira. Tem a idade que muitas avós deles têm... É...é uma senhora extremamente simpática e que é boa profissional... em termos de conhecimento da disciplina e na lecionação, só que depois é uma pessoa que, por motivos de saúde, também já tem alguma debilidade emocional e que está no final de carreira, portanto imagino que fisicamente também já não terá tanta energia assim... e que é ...é muito querida com eles, pronto, é isso, é muito querida, acaba por ser mais branda, menos exigente e, claro, este tipo de elementos depois começa a escalar, não é?" (E2)</p> <p>"Por acaso ouvi falar de uma situação muito específica, mas também a encarregada de educação eventualmente não estaria muito bem, que foi à casa de um professor. Mas acho</p>

			também uma situação muito específica de alguém que por outros motivos também não estaria bem." (E3)
	Stress e exposição permanente	3	<p>"É também dar logo uma mensagem direta pelo <i>Teams</i> para a professora. Claro que depois a professora tem a legitimidade não responder imediatamente à encarregada de educação. Mas que isto acaba por ser uma situação que acaba por aumentar um bocadinho, também, depois a situação de <i>stress</i> com os professores, porque repara, nós também temos, todos nós, temos o direito à nossa privacidade, ao nosso tempo de descanso, não temos que estar 24 sobre 24 horas a trabalhar." (E1)</p> <p>"Há colegas em que os miúdos têm um comportamento impecável na aula e não se atrevem sequer minimamente a perturbar ou a fazer algo que possa...que possa estragar as atividades. E depois os mesmos alunos, a mesma turma com outros colegas... já tendem a ter determinados comportamentos que causam instabilidade. E depois, claro, entram os pais que questionam por que é que numa aula é assim, por que é que noutra não é...hein...por que é que aqui se permite isto e aqui não se permite e... depois , claro, há sempre situação de conflito." (E2)</p> <p>"É assim, no bem-estar, claramente. Sim. Não conseguimos desligar. Não conseguimos desligar... com a experiência nós vamos desenvolvendo algumas estratégias para desligar um bocadinho, mas eu pelo menos não consigo desligar a 100%, é inevitável." (E3)</p>
Consequências simbólicas	Falta de valorização e reconhecimento	1	"Na maior parte dos casos, infelizmente, ainda é isto. Ou seja, é a falta de reconhecimento do trabalho que nós fazemos por parte dos pais." (E1)

Anexo J - Categorias do papel da direção na mediação de conflitos e legitimação institucional dos docentes (Dimensão F- Papel da liderança na mediação e proteção dos docentes)

Categoria	Subcategorias	N.º	Unidades de registo
Mediação de conflitos	Diálogo e sensibilização	3	<p>"Se a direção ou alguém da direção tomar conhecimento da situação, vai tomar a sua decisão, claro, vai tomar a sua decisão fundamentada e vai tentar encontrar ali uma solução. Ele, normalmente, procura encontrar soluções, claro, depende de cada situação, mas que não ponha... Quando digo que não ponha ninguém em causa, é mostrar às pessoas que se calhar... Aqui podia-se ter um tipo de atitude, mas deste lado também se podia ter outro tipo de atitude. Apesar que, felizmente, não são assim tantas que me aconteceram, mas, por norma, eu acho...eu procuro intervir nesse sentido de arranjar a solução, nunca ser parte do problema, ser parte da solução, ou escutando uns ou escutando outros, e depois, normalmente, acaba por as pessoas haver o bom senso de imperar e as pessoas compreenderem o por quê que se está a tomar determinado tipo de atitude" (E1)</p> <p>"Tem que haver aqui um processo de mediação e temos que...que reforçar a opinião do professor... que o professor passou a encarregar a educação naquela hora, e às vezes a palavra do...do coordenador e do diretor, junto com o do diretor de turma, é que faz com que o pai perceba que afinal o diretor de turma até tinha alguma razão, sim, às vezes acontece, pronto." (E2)</p> <p>"De repente, assim, apelo sempre ao diálogo, sempre tentar... não me estão a correr as palavras, não é? Numa primeira linha, tentar sempre sensibilizar os pais, tentar ver os vários pontos de vista, que nem sempre acontece, tentar sempre resolver as coisas dentro dessa maneira, desse modo mais diplomático." (E3)</p>

	<p>Encaminhamento para a diretora de Turma ou Direção</p>	<p>3</p> <p>"Mas, por acaso, nós ali na escola nesse aspeto mesmo que venham falar comigo ou, depois, por norma tento contornar a situação e falo com a diretora turma ou falo com a professora mas nunca numa atitude de recriminação ou de andar aqui à procura do quer que seja." (E1)</p> <p>"Por norma, sim [resolvo sozinha]. Nós costumamos resolver... Agora, há, pronto, e aqui estamos mais a entrar na parte dos recursos, pedidos de recurso das notas, constatação às notas, pronto, é aí, claro, obviamente tem que entrar, não é? Aí temos mesmo que falar com o diretor, há ...hein...sempre um pedido formal, não é? Para a revisão da nota feita pelo encarregado de educação. Depois, outras questões que às vezes acontecem, <i>bullying</i>." (E3)</p> <p>"Situações em que estejamos a ver que não conseguimos resolver o problema de maneira diplomática ou, hum...situações em que nós vemos logo que não conseguimos resolver... E a partir daí encaminhamos para a direção." (E3)</p>
<p>Legitimação institucional</p>	<p>Reforço da posição do diretor de turma</p>	<p>3</p> <p>"Se calhar, a palavra de alguém de um órgão de gestão, e não estou só a falar do diretor, acaba por ter uma validação diferente do que se for outro tipo de...de... Mesmo pelos pais, se calhar, se for um diretor, ou se for um subdiretor, ou um adjunto, a dar um determinado tipo de solução e de indicação, que se calhar era quase igual àquela que a diretora de turma estava a dizer, era capaz de ser melhor aceite, ou seja, aceite de uma maneira diferente do que se for para a diretora de turma, ou diretor de turma." (E1)</p> <p>"O diretor de turma é uma face da escola, uma face muito visível da escola. E, portanto, sim...tentamos fazer assim uma espécie quase de formação psicológica, de inteligência emocional para o cargo." (E2)</p> <p>"É o diretor de turma que tenta ali fazer sempre a ponte, estabelecer os limites." (E3)</p>