

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O papel do estatuto socioeconómico e do envolvimento parental na inclusão escolar de
crianças com idades entre os seis e os dez anos

Ana Beatriz Reigada Silvério

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
Social e das Organizações

Orientador:

Doutor Ricardo Borges Rodrigues, Professor Auxiliar Convidado,

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2016

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O papel do estatuto socioeconómico e do envolvimento parental na inclusão escolar de
crianças com idades entre os seis e os dez anos

Ana Beatriz Reigada Silvério

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
Social e das Organizações

Orientador:

Doutor Ricardo Borges Rodrigues, Professor Auxiliar Convidado,

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2016

Dedicatória

A ti, minha estrelinha da sorte

Agradecimentos

Chega ao fim o culminar de mais uma etapa repleta de desafios, objetivos e conquistas. Como alguém um vez disse: “Vocês estão a vender o vosso sonho”. Pois bem, chegou a hora do meu, que não seria possível tornar-se realidade sem o cunho imprescindível de várias pessoas.

Em primeiro lugar, e como não poderia deixar de ser, agradeço aos meus pais, para mim referências no que toca à educação, bases sólidas no que toca ao amor, impulsionadores do voo e portos de abrigo nos momentos mais difíceis. Agradeço, de coração cheio, aos meus padrinhos, Arminda Almeida e José Manuel Batista, por tudo aquilo que fazem por mim.

Ao Professor Doutor Ricardo Borges Rodrigues, orientador da presente dissertação, agradeço os conhecimentos transmitidos, a confiança depositada e enorme ajuda que me deu ao longo deste trabalho.

À minha querida Doutora Maria Ilídia Duarte, companheira de muitas horas de pesquisa, agradeço pelo tempo e pela partilha de saberes. “O saber só se torna sábio quando é partilhado”.

À minha família, com destaque especial para um membro pequenino, ajuda exemplar nas horas de descanso.

Aos meus amigos, pelas horas subtraídas, pelas ausências e pela paciência ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas, no nome da Sra. Diretora Dra. Cecília Matos, pela permissão da realização do estudo, bem como, a todos os pais, crianças e professores que nele participaram.

Agradeço ao Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, pelos ensinamentos e capacidade de trabalho que me proporcionou.

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

E por último, mas com tanta importância, ao movimento do qual faço parte há 17 anos. A uma escola de vida, que me ajuda, todos os dias, a ser e a querer fazer mais, “a procurar deixar o mundo sempre um pouco melhor do que o encontrei” (Baden-Powell), agradeço ao Corpo Nacional de Escutas.

Resumo

O presente trabalho tem como principal intuito analisar a relação entre o estatuto socioeconómico e os indicadores de inclusão em meio escolar (resultados escolares, bem-estar e comportamento na escola) e o papel mediador da perceção de envolvimento parental dos pais. Ainda, pretende-se verificar se a perceção dos professores e das crianças relativamente ao envolvimento parental modera a relação entre o envolvimento parental percebido dos pais e os indicadores de inclusão. O estudo foi realizado com 105 crianças do 1º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico, 105 encarregados de educação e 12 professores, e avaliou, à luz da tipologia de Epstein (1987), as dimensões do envolvimento parental segundo a perceção dos mesmos. O estudo tem uma metodologia quantitativa com recurso à aplicação de questionários acerca da perceção do envolvimento parental (respondentes pais, professores e crianças); bem-estar escolar (respondentes crianças); comportamento pró-social e agressivo das crianças (respondentes professores). Relativamente aos dados acerca dos resultados escolares e do estatuto socioeconómico, estes foram obtidos com recurso ao programa MISI e aos dados facultados pela direção do Agrupamento de Escolas. Em linha com as hipóteses, verificou-se que o estatuto socioeconómico, o envolvimento parental percecionado pelos professores e o envolvimento parental percecionado pelos próprios pais influenciam positivamente os resultados escolares, o bem-estar e o comportamento das crianças na escola. Verificou-se, ainda, que a relação entre o envolvimento parental percebido pelos pais e os resultados escolares é mais forte quando reconhecido pelos professores.

Palavras-chave: Envolvimento Parental; Estatuto Socioeconómico; Resultados Escolares; Bem-estar; Comportamento de crianças

Abstract

The study's main goal is to analyse the relationship between social-economic status school inclusion (school achievement, wellbeing, and school behaviour) and the mediating role of perceived parental involvement. In addition, the study aims to test if teachers and children's perception about parental involvement moderates the relationship between perceived parental involvement and school inclusion. The participants were 105 1st and 4th grade children, 105 parents (children's parents) and 12 teachers. Parental involvement was assessed using the Epstein's (1987) typology. The study has a quantitative methodology, and questionnaires were used to assess parental involvement (parents, teachers and children); school wellbeing (children); children's prosocial and aggressive behaviour (teachers). With regard to data on school results and social-economic status, these were obtained using the MISI database and data provided by the direction of the school district. In line with the study hypotheses, socio-economic status as well as parents' and teachers perceived parental involvement was positively associated to school results, wellbeing and children's behaviour in school. In addition, the results show that the relationship between parents' perceived involvement and school achievement is stronger the more teachers acknowledge parents' involvement.

Keywords: Parent Involvement; Socio-economic Status; Scholar Results; Wellbeing; Children's Behaviour

Índice

Dedicatória	IV
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	VIII
Índice de tabelas	XI
Índice de figuras	XII
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: O ENVOLVIMENTO PARENTAL E O ESTATUTO SOCIOECONÓMICO	15
1. A Escola em Portugal e a influência do estatuto socioeconómico	15
1.1 Estatuto socioeconómico e os resultados escolares, bem-estar e comportamento das crianças na escola	16
1.2 Contextualização histórica do envolvimento parental	17
1.3 Envolvimento parental	20
1.3.1 <i>Envolvimento parental e os resultados escolares</i>	20
1.3.2 <i>Envolvimento parental e o bem-estar na escola</i>	21
1.3.3 <i>Envolvimento parental e o comportamento das crianças na escola</i>	22
1.4 Envolvimento parental e o estatuto socioeconómico	23
1.5 Modelo descritivo do envolvimento parental	23
CAPÍTULO II: OBJETIVOS E HIPÓTESES	27
2.1 Objetivos	27
2.2 Hipóteses	27
CAPÍTULO III: MÉTODO	29
3.1 Amostra	29
3.1.1 <i>Caraterização do Agrupamento de escolas participante</i>	30
3.2 Instrumentos	30
3.2.1 <i>Questionário de Envolvimento Parental</i>	30
3.2.2 <i>Escala de comportamentos das crianças</i>	33
3.2.3 <i>Escala de bem-estar: Afeto na escola</i>	34
3.2.4 <i>Dados referentes aos resultados escolares</i>	35
3.2.5 <i>Dados referentes ao estatuto socioeconómico</i>	35
3.2.6 <i>Dados sociodemográficos</i>	36
3.3 Procedimento de recolha de dados	36
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	37
4. Resultados descritivos	37
4.1 Envolvimento parental percebido pelos pais	37
4.2 Envolvimento parental percebido pelos professores	39
4.3 Comportamentos das crianças	40
4.4 Envolvimento parental percebido pelas crianças	41
4.5 Bem-estar das crianças na escola	41
4.6 Comparação das médias de envolvimento parental percebido pelos pais e pelos professores	42
4.7 Análise de correlações	43
5. Resultados referentes ao modelo teórico	45
5.1 Modelo teórico alternativo	47
CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	62

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

ANEXO A – Questionário dirigido aos pais	63
ANEXO B – Questionário dirigidos aos professores	69
ANEXO C – Questionário dirigido às crianças.....	72
ANEXO D – Autorização para a aplicação dos questionários	77
ANEXO E – Consentimento informado.....	78
ANEXO G – Tabela de correlações	79
ANEXO F – Resultados estatísticos.....	82

Índice de tabelas

Tabela 1. Resultado do teste t para uma amostra contra o valor médio (3,5) ordenado pela média referente ao questionário de envolvimento parental versão para pais _____	37
Tabela 2. Resultado do teste t para amostras emparelhadas referente ao questionário de envolvimento parental versão para pais _____	38
Através do teste t para uma amostra contra o valor médio (3,5), apresentado na Tabela 3, foi possível verificar que todas as subescalas têm um valor estatisticamente superior ao ponto médio da escala (3,5) ($p < 0,05$), o que significa que do ponto de vista dos professores os pais estão envolvidos. _____	39
Tabela 3. Resultado do teste t para uma amostra contra o valor médio (3,5) ordenado pela média referente ao questionário de envolvimento parental versão para professores _____	39
Tabela 4. Resultado do teste t para amostras emparelhadas referente ao questionário de envolvimento parental versão para professores _____	40
Tabela 5. Resultado do teste t para uma amostra contra o valor médio (3,5) ordenado pela média referente à escala de comportamentos das crianças _____	40
Tabela 6. Resultado do teste t para amostras emparelhadas referente referente à escala de comportamento das crianças _____	41
Tabela 7. Resultado do teste t para uma amostra contra o valor médio (2,5) ordenado pela média referente ao questionário de envolvimento parental dirigido às crianças _____	41
Tabela 8. Resultado do teste t para uma amostra contra o valor médio (2,5) ordenado pela média referente à escala de bem-estar: afeto na escola _____	42
Tabela 9. Resultado do teste t para amostras emparelhadas referente à escala de bem-estar: afeto na escola _____	42

Índice de figuras

Figura 1. modelo teórico explicativo dos resultados escolares, bem-estar escolar e do comportamento das crianças na escola. _____	27
Figura 2. Questionário de envolvimento parental versão para pais, em que os valores apresentados entre parêntesis referem-se ao estudo original. _____	31
Figura 3. Questionário de envolvimento parental versão para professores em que os valores apresentados entre parêntesis referem-se ao estudo original. _____	32
Na Figura 4 pode observar-se a variância explicada para cada fator, bem como os alphas de cronbach do presente estudo e do estudo original. _____	34
Na Figura 5 pode observar-se a variância explicada para cada fator, bem como os alphas de cronbach do presente estudo e do estudo original. _____	35
Figura 6. valor médio de cada item da versão para pais e da versão para professores _____	43
Figura 7. Modelo explicativo dos resultados escolares _____	45
Figura 8. Modelo explicativo do bem-estar na escola _____	46
Figura 9. Modelo explicativo dos comportamentos das crianças na escola _____	46
Figura 10. Modelo teórico alternativo explicativo dos resultados escolares, do bem-estar na escola e do comportamento das crianças na escola _____	48

INTRODUÇÃO

A conjectura atual em que se encontra a Europa, mais especificamente Portugal, é bastante alarmante no que diz respeito à crise económica que afeta milhares de famílias, sendo que, muitas delas, cerca de 19,5%, encontram-se em risco de pobreza (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2014). Atualmente, ter um emprego não é suficiente para eliminar esta situação. Os dados mais recentes revelam que a taxa de pobreza afeta 11% dos trabalhadores portugueses, tendo este contexto vindo a agravar-se. Ou seja, um em cada dez trabalhadores não consegue viver de forma digna com o salário que recebe, já estando incluídos os apoios vindos do Estado, nomeadamente os destinados à família e à educação (INE, 2014).

Igualmente alarmante é o facto de a taxa de pobreza infantil continuar a aumentar, sendo que 25,6% das crianças pertence a famílias socialmente desfavorecidas, ou seja, uma em cada quatro crianças, cerca de 470 mil, está em risco de pobreza (INE, 2013). Esta situação afeta, quer de forma direta ou indireta, o seu desenvolvimento a nível físico, emocional e cognitivo, bem como a alimentação, os cuidados de saúde e o acesso à cultura. De acordo com Saavedra (2001), as crianças provenientes de famílias socialmente desfavorecidas obtêm níveis inferiores de sucesso escolar, estando assim, associado o estatuto socioeconómico aos resultados escolares.

A par, são as atitudes e as crenças dos pais que mais influenciam as crianças, ou seja, a valorização da escola por parte dos pais vai influenciar as representações que as crianças têm da mesma (Fernández, García & Núñez, 2011). Desta forma, o sucesso escolar é muito influenciado pelo envolvimento parental, pela comunicação e cooperação entre a escola e a família, que não só traz melhorias para as crianças, como também para os pais e para os professores (Fernández, García & Núñez, 2011).

Têm, desta forma, surgido diversas investigações que referem que o envolvimento parental na escola contribui para o aumento do sucesso escolar e para o bem estar das crianças em ambiente escolar (Catsambis, 2001; Simon, 2004 citado por Epstein, 2005).

Torna-se importante desenvolver um estudo acerca do envolvimento parental sob a perspetiva dos pais, professores e das crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico. A escolha deste domínio apresenta-se como uma variável susceptível a alterações e com possibilidades de futuras intervenções quando comparada com outras variáveis mais estanques, como é o caso do estatuto socioeconómico, sendo desta forma considerada importante para promover o sucesso escolar e o bem-estar das crianças na escola (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008).

Assim, acrescentando às razões acima descritas, o presente trabalho propõe que o envolvimento parental é um mediador da relação entre o estatuto socioeconómico e a inclusão das crianças em contexto escolar e, ainda, que a percepção de envolvimento parental pelos alunos e professores constitui um moderador do impacto do envolvimento percebido dos pais.

Neste sentido, definimos como objetivo geral analisar se o estatuto influencia os indicadores de inclusão em meio escolar. Pretendemos, também, analisar se esta relação se verifica quanto mais os pais se envolvem com a escola. Sendo que como objetivo específico pretende-se verificar se a percepção do envolvimento parental por parte dos professores e das crianças modera a relação entre o envolvimento parental percebido pelos pais e a inserção das crianças na escola. Esta relação é sobretudo mais notória, quando reconhecida pelos professores e pelos alunos.

Participaram no estudo um total de 222 indivíduos, 105 crianças, 105 encarregados de educação e 12 professores de alunos do 1º e do 4º ano. Apenas participaram no estudo as crianças que os encarregados de educação participaram também.

Para a recolha de dados foram utilizados os instrumentos adequados aos objetivos delineados, como o questionário de envolvimento parental na escola em duas versões, a versão para pais e para professores; o questionário de envolvimento parental para crianças; a escala de bem-estar escolar: afeto positivo e negativo para crianças; o questionário de comportamento das crianças reportado pelos professores; os dados referentes ao sucesso académico e os dados referentes ao estatuto socioeconómico recolhidos através do programa MISI facultado pelo Agrupamento.

O presente estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos. Assim, no primeiro capítulo é feita uma abordagem ao envolvimento parental; no segundo capítulo centramo-nos no modelo explicativo, na identificação dos objetivos e das hipóteses que foram traçados de acordo com o confronto de ideias obtido no enquadramento teórico e no modelo teórico; no terceiro capítulo estão reportadas as opções metodológicas utilizadas; no quarto capítulo abordamos os resultados obtidos no que se refere às variáveis e hipóteses em estudo e, por último, no quinto capítulo abordamos a discussão e as conclusões dos resultados, tendo por referência os objetivos e hipóteses delineadas. São ainda apresentadas as referências bibliográficas de suporte a este estudo e finalmente os anexos.

CAPÍTULO I: O ENVOLVIMENTO PARENTAL E O ESTATUTO SOCIOECONÓMICO

1. A Escola em Portugal e a influência do estatuto socioeconómico

Atualmente 25 milhões de crianças na União Europeia estão em risco de pobreza ou exclusão social, ou seja, uma em cada quatro crianças. A pobreza infantil caracteriza-se pelas crianças que vivem em famílias com uma situação socioeconómica baixa, sem rendimentos necessários para não terem privação material e salvaguardar uma vida digna. Caracteriza-se, também, pelo facto das famílias não terem uma casa com condições para viverem, acesso a cuidados de saúde e não terem oportunidades iguais para se desenvolver e participar no próprio país (European Anti-Poverty Network [EAPN] & Eurochild, 2013).

Em relação às crianças, a ausência de rendimentos e o difícil acesso a infraestruturas e serviços traduz-se na falta de participação das mesmas em atividades, como visitas de estudo, atividades extracurriculares, festas de aniversário ou férias. As crianças que vivam numa família com rendimentos baixos enfrentam mais dificuldades para alcançar o seu bem-estar (European Anti-Poverty Network [EAPN] & Eurochild, 2013).

Neste sentido, e de acordo com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico [OCDE] (2014), o desempenho académico dos estudantes portugueses verifica-se abaixo da média consignada na OCDE, sendo o estatuto socioeconómico dos alunos um fator determinante no sucesso educativo.

Segundo os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] (2016), vários estudos nacionais e internacionais demonstram que os alunos com elevado estatuto socioeconómico tendem a ter, em média, resultados escolares mais elevados do que os alunos provenientes de meios mais desfavorecidos. Ainda, as crianças com níveis socioeconómicos mais baixos têm resultados escolares inferiores ao da média das crianças em Portugal (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2016), sendo que são os que mais reprovam (CNE, 2011; Público, 2012; Romão, 2012).

O estatuto socioeconómico das famílias, principalmente o nível socioeconómico da mãe, é a variável de contexto que mais influencia o desempenho escolar dos alunos (Marchesi & Martín, 2003; Murillo & Román, 2011).

Ainda de acordo com a DGEEC (2016) os alunos que não recebem o apoio da ação social escolar (ASE), têm 49% de taxa de sucesso escolar, no entanto, os alunos que recebem o primeiro escalão, sendo assim, provenientes de famílias com baixo estatuto socioeconómico, têm 20% de taxa de sucesso escolar.

Ainda, uma meta-análise de vários estudos realizados entre 1990 e 2000, numa amostra de 101,157 alunos, 6,871 escolas e 128 locais, recolhida a partir de 74 amostras independentes, concluiu que existe uma forte relação entre o nível socioeconómico e os resultados escolares, sendo que o baixo estatuto socioeconómico influencia os resultados escolares das crianças (Sirin, 2005).

1.1 Estatuto socioeconómico e os resultados escolares, bem-estar e comportamento das crianças na escola

Os estudos referem que as crianças provenientes de famílias com baixo estatuto socioeconómico desenvolvem mais lentamente as competências académicas, quando comparadas com crianças provenientes de famílias com elevado estatuto socioeconómico (Morgan, Farkas, Hillemeier & Maczuga, 2009). As competências académicas e por consequência, os resultados escolares das crianças estão correlacionados com o contexto familiar. Famílias com baixo estatuto socioeconómico não têm tanta facilidade em ter recursos financeiros e disponibilidade para promover o apoio escolar que as crianças necessitam (American Psychologist Association [APA], 2012). Por outro lado, ambientes familiares com níveis baixos de alfabetização e stresse crónico afetam de forma negativa os resultados escolares, tal como a competência de leitura inicial (Aikens & Barbarin, 2008).

O elevado estatuto socioeconómico influencia, também, o aumento da satisfação com a vida (Howell & Howell, 2008). Relativamente às crianças, diversos estudos apontam que um nível socioeconómico baixo pode influenciar o facto destas terem um nível inferior de bem-estar (Adler, Boyce, Chesney, Cohen, Folkman, Kahn & Syme, 1994). Existem ainda alguns fatores relacionados com o estatuto socioeconómico, tais como os rendimentos, a escolaridade dos pais e as atividades extracurriculares, que influenciam o desenvolvimento das crianças, aumentando o contacto com contextos desfavoráveis o que pode afetar o nível psicológico das mesmas (Adler et al., 1994). Desta forma, o baixo estatuto socioeconómico pode diminuir a satisfação das necessidades básicas nas crianças, diminuindo o nível de bem-estar das mesmas (Zavisca & Hount, 2005).

Segundo Cicognani, Albanesi e Zani (2008), o convívio das crianças em zonas problemáticas pode originar diversos efeitos negativos ao nível dos resultados escolares, ao nível da saúde física e mental e ao nível dos comportamentos, como é o caso da externalização dos comportamentos e do consumo de estupefacientes (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000).

Segundo Bradely e Corwyn (2002) o baixo estatuto socioeconómico também influencia os comportamentos das crianças na escola. Um estudo realizado por Propper e Rigg (2007) tinha como objetivo analisar se o estatuto socioeconómico está relacionado com os comportamentos das crianças. O estudo concluiu que as crianças provenientes de famílias com baixo estatuto socioeconómico são mais propensas a ter problemas de comportamento na escola do que as crianças provenientes de famílias com elevado estatuto socioeconómico.

1.2 Contextualização histórica do envolvimento parental

Diversas as investigações realizadas desde os anos 60, têm focado as consequências associadas ao envolvimento parental na escola (Silva & Martins, 2002). Nos anos 80 começou a observar-se uma cooperação e participação entre a escola e a família, de forma a oferecer às crianças uma melhor adaptação à escola e a promover o envolvimento parental nas suas atividades (Bakker & Denessen, 2007).

Segundo Silva (1994), o conceito de envolvimento parental na escola pode ser definido, como uma atitude ou ação, realizada de forma individual, para o bem-estar da criança e que engloba diversas atividades enquadradas na lei, tais como a participação em associações de pais ou órgãos escolares. Davies (1989), por sua vez, define-o como qualquer forma de atividade por parte da família na educação das crianças, quer seja em casa, quer seja na escola ou na comunidade.

Na literatura, a especificação e operacionalização do conceito de envolvimento parental apresenta algumas divergências. Não obstante, existem duas atividades que reúnem algum consenso entre os investigadores, como é o caso da comunicação entre a escola e a família e o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa. Existem, ainda, autores que incluem o envolvimento em atividades na escola (Silva, 1997; Marques, 1994).

A investigação acerca da relação de parceria entre a escola, a família e a comunidade tem ido ao encontro de resultados positivos, que beneficiam as crianças e todos os intervenientes desta relação, nomeadamente, as famílias, a escola e a comunidade (Zenhas, 2004).

A família e a escola são as instituições sociais primárias em que as crianças estão incluídas e nas quais se constroem os processos de socialização. Segundo Tavares e Nogueira (2013), estes processos de socialização desenvolvem-se primeiro na família e depois na escola, sendo por conseguinte dois contextos de desenvolvimento importantes na vida dos indivíduos (Dessen & Polonia, 2007).

Segundo a UNICEF (2002), o núcleo familiar é o elemento principal de uma sociedade sendo o responsável pelo desenvolvimento, proteção e crescimento das crianças. Nogueira

(2005) refere que são inúmeras e distintas as definições de família, e que esta se distingue por ser uma instituição social em constante transformação, representando características próprias de cada contexto social e de cada momento histórico em que se encontra.

As alterações ocorridas no século XX direcionam-se para uma diminuição do número de membros que constituem as famílias, uma vez que o modelo que predominava nas sociedades rurais no início do século passado encontra-se extinto (Costa, 2015).

Atualmente as dinâmicas familiares são determinadas por diversos fatores que contribuem para o surgimento de uma nova estrutura familiar; por oposição à família tradicional, alargada, composta por várias gerações, surgem configurações familiares caracterizadas por famílias pequenas, nucleares ou monoparentais (Costa, 2015).

Segundo Parreiral (2005) cada indivíduo torna-se parte integrante de uma família, seja por nascimento ou adoção, e cada família tem responsabilidade sob o desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral das suas crianças. Segundo o mesmo autor, atualmente a família assume um papel imprescindível no desenvolvimento cognitivo das crianças e na sua preparação para a escola, visto que os estilos educativos estão associados às competências cognitivas e às suas aquisições escolares.

A família, a escola e a comunidade têm regras de socialização e de educação imprescindíveis ao desenvolvimento físico, emocional e moral das crianças enquanto cidadãs e parte integrante de uma sociedade (Sanders & Epstein, 1998).

Neste sentido, surge então a importância da escola e da relação favorável desta com as famílias (Parreiral, 2005).

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010) a escola tem como finalidade a socialização do saber organizado, sendo considerada um importante domínio socializador com forte influência na vida dos indivíduos. Segundo os mesmos autores, é imprescindível que, para alcançar os seus objetivos, se promova entre os alunos, um interesse e uma motivação pela aprendizagem e desempenho. Nesta linha Marques (2001) assume que o intuito da instituição escolar é promover as competências das crianças, tendo não só em consideração as diferenças socioculturais, mas também a aquisição dos seus saberes e desenvolvimento global. O autor considera três objetivos que devem ser alcançados pelas escolas: estimulação do desenvolvimento nos níveis cognitivo, moral, afetivo, físico e de personalidade; desenvolvimento da consciência social e capacitação de intervenção na sociedade; promoção de uma aprendizagem contínua, presenteando formas variadas de aprendizagem e condições de inserção no mundo do trabalho.

Atualmente a relação entre a escola e a família é considerada incoerente e tem sofrido mudanças de acordo com o contexto social e com as mutações vividas tanto pelas famílias como pelas escolas (Tavares & Nogueira, 2013).

Alguns trabalhos de investigação, como é o caso do estudo de Barradas (2012) constataam que os professores pretendem saber como trabalhar com as famílias de forma positiva e como é que envolvem a comunidade para promover o sucesso escolar das crianças. Por sua vez, as famílias querem saber se a escola onde têm os seus filhos tem qualidade, para, assim, darem suporte às crianças e poderem comunicar e cooperar com os professores. De acordo com Epstein et al., (2002), a família sabe que deve partilhar os gostos e as responsabilidades das crianças e que deve colaborar com a escola para incentivar melhores programas e oportunidades para as mesmas. Para Costa (2015), as crianças inseridas em meios familiares com mais estabilidade desenvolvem uma maior capacidade de relacionamento e de atitudes em contexto escolar do que crianças com maior instabilidade nos meios familiares.

Segundo Diez (1994), é na educação das crianças que as famílias e a escola se encontram, no entanto, encontram-se diversos questionários e estudos que envolveram professores, pais e alunos dos vários níveis escolares (Ames, Khoju & Watkins, 1993; Baker & Stevenson, 1986; Dauber & Epstein, 1989 ; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1983; Barnyak & McNelly, 2009) e que concluem que o envolvimento parental tem tendência para diminuir à medida que o aluno progride no seu percurso escolar.

Segundo Costa (2015), quando existe distância entre a escola e a família, os professores culpabilizam os pais pelo pouco envolvimento com a escola, desresponsabilizando-se do fraco envolvimento e da sua ausência. Ainda, segundo o mesmo autor, por um lado, ainda se nota uma dúvida das mais-valias da participação e da cooperação entre as famílias e a escola; por outro lado, existem outros professores com diferentes linhas de pensamento e que consideram que existe benefício na relação de participação dos pais na escola.

Segundo Zenhas (2004) a Teoria da Sobreposição das Esferas de Influências (Sanders & Epstein, 1998) e o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1994), sublinham a importância do envolvimento parental na escola para o desenvolvimento e sucesso escolar da criança. Ainda, segundo o mesmo autor, uma vez que a escola e a família detêm objetivos comuns, estes serão alcançados mais facilmente se, por um lado existir cooperação, e, por outro, devido ao facto de o desenvolvimento humano ser afetado pelos sistemas que o rodeiam e em que ele se insere.

Chora e colaboradores (1997) apontam para a colaboração entre a família e a escola como suporte e relevância em diversas variáveis, tais como o sucesso escolar. Referem, ainda, que

esta relação colaborativa tem contribuído, de forma positiva, para alterar as percepções por parte da escola em relação às famílias, bem como a promoção e o desenvolvimento de atitudes mais positivas associadas à educação das suas crianças (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994).

Funkhouser e Gonzales (1997), referem que a colaboração entre a escola e a família desenvolve a habilidade dos pais para encararem os filhos de forma mais positiva, quer a nível pessoal, quer a nível escolar. Nesta linha de pensamento também, Davies (1996) considera que a colaboração existente desenvolve oportunidades de obtenção de conhecimentos e aquisição de competências, por parte dos pais, para educar as crianças, promovendo um melhor desempenho como educadores e um maior sentimento de eficiência na realização dessa função. Ainda, promove, uma maior autoestima dos pais e uma maior motivação para o desenvolvimento de processos de formação contínua e a melhoria da participação nas atividades com a escola (Diogo, 1998).

A relação positiva entre a escola e a família, não beneficia apenas os pais, uma vez que, segundo estudos desenvolvidos por Chora e colaboradores (1997), chegou-se à conclusão que, em relação aos professores têm-se obtido resultados positivos, tais como a alteração das percepções da família face à escola, uma maior compreensão das características das famílias e uma melhor adaptação do currículo aos alunos. Ainda, a colaboração entre as duas instituições tem promovido a criação de ambientes de segurança na escola e o recurso de serviços da comunidade (Sanders & Epstein, 1998), bem como a promoção do sentimento de pertença da escola à comunidade (Davies, 1989).

1.3 Envolvimento parental

1.3.1 Envolvimento parental e os resultados escolares

Segundo Brofenbrenner (1994), a aprendizagem, principalmente, da leitura e da escrita em idade escolar é afetada quer pelos processos de aprendizagem quer pela relação de envolvimento das famílias com a escola. Ainda, o mesmo autor perspetiva o envolvimento parental a partir do modelo ecológico do desenvolvimento humano, no qual está explícita a interdependência de todos os sistemas que circunscrevem e fazem parte da vida do indivíduo, imprescindíveis para o sucesso do seu desenvolvimento.

De acordo com Epstein (2008) a família e a escola são os sistemas que possuem maior influência no sucesso escolar na criança. Os agentes educativos têm conhecimento que o sucesso escolar em qualquer nível de ensino é influenciado pelo facto de os pais estarem informados e permanecerem envolvidos com as aprendizagens transmitidas às crianças na

escola, sendo que muitos estudos realizados ao longo dos anos têm demonstrado resultados nesse sentido, referindo que existe um contributo positivo do envolvimento parental no sucesso escolar(Desforges & Abouchar, 2003; Sheldon & Epstein, 2004; Estrela & Villas-Boas,1997; Marques, 1991).

Segundo a Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación (2006), o envolvimento parental constitui um factor de qualidade para a educação, sendo um instrumento de cidadania, de independência e de responsabilidade.

Estudos realizados por Hara e Burke (1998), Hill e Tyson (2009), Topor, Keane, Shelton e Calkins (2010), Fan e Williams (2010), Chora, Costa, Brito e Marques (1997) e Silva (1997), referem que o sucesso escolar é mais fácil de ser atingido se existir uma relação positiva e próxima entre a escola e os pais, e que o envolvimento parental influencia de forma positiva a aprendizagem das crianças. Concluem, também, que existe uma maior eficácia na escola quando existe envolvimento parental, sendo também possível concluir que existe um efeito positivo e direto entre o envolvimento parental e os resultados escolares.

De acordo com Muller (1993) esta relação entre o envolvimento parental e os resultados escolares é explicada pela existência de uma supervisão dos pais, por estes estarem mais presentes na vida escolar e pela comunicação que existe entre pais e filhos. Outros estudos, referem que as práticas educativas parentais incentivam o desenvolvimento da autonomia dos alunos para as atividades na escola, e, conseqüentemente, os resultados escolares (Wentzel, 1998).

1.3.2 Envolvimento parental e o bem-estar na escola

Relativamente ao bem-estar subjetivo, este é composto por dois fatores, o fator cognitivo que se refere à satisfação com a vida, e o fator emocional que se refere aos sentimentos positivos e negativos (Diener, 1984). Relativamente aos sentimentos positivos, estes estão relacionados com a autoestima do indivíduo, enquanto que os sentimentos negativos, estão relacionados com sintomas depressivos (Galinha, 2008).

Em paralelo, Konu e Rimpelã (2002) propuseram um modelo de bem-estar escolar que surge do conceito de bem-estar com bases sociológicas definido por Erik Allardt (1996), que refere que o bem-estar é um estado em que os indivíduos suprimem as suas necessidades básicas. Os mesmos autores referem que as necessidades básicas estão divididas em três níveis, o “ter”, o “amar” e o “ser”. O “ter” está associado às condições materiais, o “amar” está associado à necessidade de ter relações interpessoais e o “ser” está relacionado com as necessidades de desenvolvimento.

Segundo os mesmos autores, o conceito de bem-estar é um conceito composto por vários fatores, em que a educação e as aprendizagens estão interrelacionadas. Ainda, são considerados fatores do conceito de bem-estar, o ambiente familiar e a comunidade.

O modelo de Konu e Rimpelã (2002) caracteriza-se por quatro dimensões, sendo elas as condições escolares, as relações sociais, os meios para a auto realização e o estado de saúde. As condições escolares referem-se ao a contexto físico da escola, ao ambiente da aprendizagem e aos serviços. As relações sociais referem-se às relações com os professores e outros alunos, às dinâmicas de grupo, ao *bullying*, ao envolvimento parental na escola e ao ambiente da escola. Os meios para a auto realização referem-se às oportunidades que cada aluno tem para estudar .O estado de saúde refere-se aos sintomas físicos e mentais, e às doenças crônicas.

No meio escolar, o bem-estar é frequentemente identificado como uma condição que favorece o sucesso acadêmico, seja como indicador de integração na escola ou como um objetivo dos agentes educacionais. O bem-estar é considerado como um fator que contribui para a adaptação e para o sucesso escolar das crianças (Lemos & Coelho, 2010). Relativamente ao envolvimento parental, este está positivamente associado com o bem-estar das crianças (Pirchio, Tritrini, Passiatore & Taeschner, 2013).

1.3.3 Envolvimento parental e o comportamento das crianças na escola

De acordo com Rubin e Asendorpf (1993), Ladd (2003, 2006) e Ladd e colaboradores (2009, citado por Marcone & Costanzo, 2013) a quantidade e a qualidade da relação entre pares pode promover a cooperação, a negociação e a interajuda como contributos fundamentais para o desenvolvimento de relações interpessoais prematuras e de competências sociais. Segundo os mesmos autores, os padrões comportamentais específicos em relações interpessoais podem estar associados ao desenvolvimento de comportamentos antissociais, nomeadamente, os comportamentos extrínsecos, como a agressividade e a hiperatividade podem levar, por exemplo, a comportamentos de exclusão pelos pares e a pouco interesse em atividades escolares na infância ou a comportamentos violentos e de vandalismo durante a adolescência, por outro lado, os comportamentos intrínsecos, como a hiperansiedade, parecem ser fatores de risco preditivos na infância, o que podem levar a baixa autoeficácia e sentimentos de incompetência ou de exclusão por outros.

Diversos estudos realizados acerca da influência do envolvimento parental nos comportamentos referem que as crianças com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento têm menos recursos e maiores dificuldades ao nível do envolvimento

parental, baixo estatuto socioeconómico, menos recursos no ambiente familiar, maior número de dificuldades e ambiente familiar pobre (e.g., Cia, Pamplin & Williams, 2008).

Um outro estudo realizado por Atzaba-Poria, Pike e Deater-Deckard (2004) com 125 famílias de diferentes estatutos socioeconómicos verificou que as crianças com insucesso escolar e com pais com pouco envolvimento parental demonstravam mais problemas de comportamento internos e externos. Especificamente, o envolvimento parental tem influência nas motivações das crianças, na regulação do seu comportamento e no seu desenvolvimento ao nível social e cognitivo (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Anderson & Minke, 2007; Fernandes, 2011), na medida em que, quanto maior for o envolvimento parental, mais as crianças regulam os comportamentos (Steinberg, Dornbusch & Brown, 1999 citado por Peixoto, 2003).

1.4 Envolvimento parental e o estatuto socioeconómico

Nas comunidades com elevado estatuto socioeconómico observa-se um maior envolvimento parental (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Janrson & Van Voorhis, 2002). As escolas e os professores que se encontram num contexto menos favorável trabalham para construir parcerias positivas com as famílias, nomeadamente, realizam mais contatos com as mesmas acerca dos problemas e das dificuldades, bem como dos aspetos positivos das crianças (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Janrson & Van Voorhis, 2002).

Num estudo realizado por Davies (1989) em escolas portuguesas, que teve como objetivo investigar a relação existente entre as famílias com um baixo estatuto socioeconómico e a escola, foram identificados vários fatores que justificam os níveis baixos de envolvimento parental, através da perspetiva dos pais e dos professores. Os professores referiram pouco interesse na colaboração, afastamento cultural entre a escola e as famílias, pouco conhecimento entre ambas, baixas expectativas em relação à escolaridade das crianças, bem como, em relação aos pais, sentem pouca confiança. Por outro lado, os pais referem a incompatibilidade de horários, que percecionam a escola como uma instituição pouco conhecida e onde não tiveram experiências muito positivas, o facto de muitas vezes só serem chamados quando existem problemas com as crianças, contudo, referem que sentem mais confiança em relação à escola, tendo expectativas positivas (Davies, 1989).

1.5 Modelo descritivo do envolvimento parental

De forma a qualificar e avaliar o envolvimento parental surgiram diversos modelos, nomeadamente, o modelo de Davies (1989) que refere a tomada de decisões, a co-produção, a

escolha da escola por parte dos pais e a defesa dos pontos de vista como os quatro tipos de envolvimento parental. Surgiu o modelo de Marques (1999) que refere a comunicação, a interação e a parceria entre a escola e a família como os três tipos de envolvimento parental. Surgiu, também, uma tipologia desenvolvida por Epstein (1987) acerca das formas de colaboração entre a escola, a família e a comunidade, denominada de *Teachers Involve Parents in Schoolwork* (TIPS) e que refere as obrigações básicas da família, a comunicação, o envolvimento dos pais em atividades na escola, o envolvimento dos pais em atividades em casa, a tomada de decisão e a colaboração com a comunidade como os seis tipos de envolvimento parental (Epstein, 2010).

Pode verificar-se que todos eles têm aspetos comuns, no entanto a tipologia de Epstein (1987) é a mais utilizada pelos investigadores, estando adaptada a todos os níveis de ensino e contemplando mais tipos de envolvimento parental, podendo assim, ser um instrumento mais completo na avaliação do envolvimento parental por parte dos agentes educativos.

Neste sentido, a tipologia evoluiu a partir de diversos estudos realizados e vários anos de trabalho de professores e de famílias em todos os níveis escolares. Tem, ainda, como objetivo auxiliar os professores a desenvolver programas de parcerias mais apropriados e adaptados à população e ao contexto em que estão inseridos, bem como contribuir para o desenvolvimento da investigação e para a melhoria das práticas exercidas (Epstein, 2010). Outro objetivo é descrever as relações que se criam entre as famílias e as comunidades com as escolas, assumindo que estas relações contribuem para o sucesso escolar das crianças (Epstein & Sheldon, 2002; Sousa & Sarmiento, 2009, 2010; Radu, 2012).

Desta forma, a tipologia conta com seis categorias, sendo a primeira denominada de “obrigações básicas da família” que se caracteriza pelos hábitos familiares que englobam a salvaguarda de necessidades básicas, como a auto estima, a atenção ao bem estar, a higiene, alimentação, a segurança e incentivar o desenvolvimento de comportamentos sociais ajustados (Bhering & Nez, 2002). Nesta categoria, a escola tem a possibilidade de apoiar as famílias através de formações para os encarregados de educação e encaminhamento para outros técnicos (Epstein, 2011). Desta forma, é possível os pais desenvolverem competências para apoiar as crianças de forma eficaz.

A segunda categoria denomina-se “comunicação” e prende-se com o desenho efetivo de estratégias de comunicação da escola com as famílias e destas com a escola acerca dos programas educativos e do progresso das crianças. Como por exemplo enviar os cadernos dos alunos para casa para os pais estarem informados, enviar recados na caderneta, telefonemas ou em reuniões, para esclarecer dúvidas ou apenas para interagirem (Epstein, 2011).

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

A terceira categoria denomina-se “envolvimento em atividades na escola” e caracteriza-se pela participação voluntária das famílias em atividades na escola, ou seja, as famílias são solicitadas a partilhar parte do seu tempo em atividades na escola (Sarmiento & Marques, 2006), como por exemplo, as famílias participarem na dinamização de atividades ou no apoio a visitas de estudo (Epstein, 2011).

A quarta categoria é designada por “Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa” e caracteriza-se pela ajuda por parte da escola aos pais, no sentido destes aperfeiçoarem as suas competências no que diz respeito ao acompanhamento das crianças, com o intuito de supervisionar e ajudar o seu trabalho escolar. Como por exemplo, a prática de formação que lhes permita apoiar as crianças de forma mais eficaz, o estímulo, a orientação e a partilha de trabalhos realizados em casa pelas crianças (Epstein & Sheldon, 2002). Assim, é necessário ser transmitida, pelos professores, informação sobre as competências que os alunos devem obter e de como os pais podem estar envolvidos em atividades de aprendizagem coordenadas com o trabalho que os professores realizam na escola (Epstein, 2011).

A quinta categoria designa-se “Envolvimento em atividades da escola e tomada de decisões” e caracteriza-se por incluir os pais nas decisões da escola através de comissões representantes dos pais, como as associações de pais, que têm o intuito de melhorar a escola e criar uma rede de ligação entre todas famílias de todos os níveis socioeconómicos, com o objetivo de criar oportunidades para incluir todas as etnias presentes na escola (Epstein, 2011).

Por último, a sexta categoria é designada por “Colaboração com a comunidade” e passa pela relação que existe da escola e das famílias com a comunidade local, onde a escola partilha os serviços e recursos com a comunidade envolvente, como a câmara municipal, a junta de freguesia ou o centro de saúde, com o objetivo de os dar a conhecer às famílias para que os mesmos sejam colocados ao serviço de todos (Epstein & Sheldon, 2002).

CAPÍTULO II: OBJETIVOS E HIPÓTESES

2.1 Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre o estatuto socioeconómico de crianças com idades entre os seis e os dez anos e a sua inclusão em meio escolar, designadamente, os resultados escolares, o bem-estar e os comportamentos na escola. Ainda, pretende-se aferir o papel mediador da perceção de envolvimento parental na relação entre o estatuto socioeconómico e a inclusão escolar, assim como o papel moderador da perceção de envolvimento parental pelas crianças e pelos professores na relação entre o envolvimento parental percebido dos encarregados de educação e os indicadores de inclusão escolar.

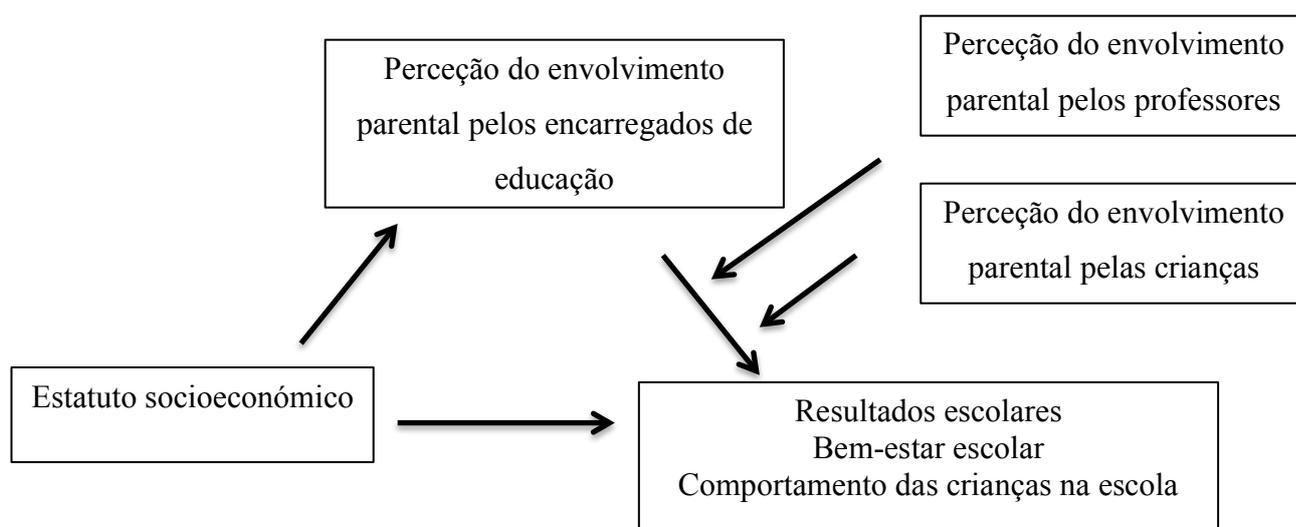


Figura 1. modelo teórico explicativo dos resultados escolares, bem-estar escolar e do comportamento das crianças na escola.

2.2 Hipóteses

As hipóteses do presente estudo foram definidas de acordo com o modelo teórico, sendo que este prevê que o estatuto socioeconómico está associado aos resultados escolares, ao bem-estar ao comportamento das crianças na escola. Esta relação é mediada pela perceção do envolvimento parental pelos pais. Ainda, o modelo prevê que o envolvimento parental percebido pelos pais está associado aos resultados escolares, ao bem-estar e ao comportamento das crianças na escola, sendo que esta relação é moderada pelo envolvimento parental percebido pelas crianças e pelos professores.

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Desta forma, foram definidas quatro hipóteses com base na revisão de literatura, sendo elas:

Hipótese 1: O contexto socioeconómico afeta diretamente os resultados escolares (Davies, 1989), o bem-estar (Howell & Howell, 2008) e o comportamento das crianças (Cia, Pamplin & Williams, 2008).

Hipótese 2: O estatuto socioeconómico influencia diretamente o envolvimento parental (Epstein, 2008).

Hipótese 3: O envolvimento parental influencia diretamente os resultados escolares (Davies, 1989), o bem-estar (Adler et al., 1994) e o comportamento das crianças na escola (Cia, Pamplin & Williams, 2008).

Hipótese 4: O envolvimento parental influencia diretamente os resultados escolares (Davies, 1989), o bem-estar (Adler et al., 1994) e o comportamento das crianças (Cia, Pamplin & Williams, 2008), sendo que esta relação é mais notória quando as crianças e os professores percecionam este envolvimento (Davies, 1989).

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Amostra

A amostra do presente estudo foi escolhida por pertencer a três escolas envolvidas num contexto social onde estão presentes indivíduos com diferentes estatutos socioeconómicos, sendo uma população vasta.

Participaram no presente estudo 222 indivíduos, dos quais 105 crianças, 105 encarregados de educação e 12 professores de três escolas de primeiro ciclo e Jardim de Infância, do concelho de Almada, da freguesia do Laranjeiro/Feijó. As crianças pertencem a cinco turmas do 1º ano de escolaridade com 54 participantes e a sete turmas do 4º ano com 51 participantes, fazendo um total de 12 turmas. Apenas foram distribuídos questionários às crianças cujos encarregados de educação também participaram.

Relativamente às crianças, 54,3% são do sexo masculino e 45,7% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os 12 anos, perfazendo uma média de 8,09 anos ($DP=1,75$). Do total de crianças, 6,7%, o que equivale a sete crianças, já teve retenções com total incidência no 2ºano, sendo que a média da avaliação quantitativa do 1º período foi 4,00 valores ($DP=0,67$) e do segundo período foi, também, de 4,00 valores ($DP=0,76$), numa escala de 1 a 5, em que 1 representa a nota equivalente ao “não satisfaz” e o 5 representa a nota equivalente a “muito bom”. No que diz respeito à nacionalidade, 93,3% das crianças portuguesas e 6,7% são de outra nacionalidade. 57,1% são de origem portuguesa e 42,9% são de origem africana, sendo que esta informação foi obtida no momento da aplicação do questionário, por observação das crianças. A maioria, ou seja, 58,1%, pertence ao escalão A da ação social escolar (ASE), ou seja, ao primeiro escalão do abono de família calculado pela segurança social, o que representa dificuldades socioeconómicas da família, 16,2% pertence ao escalão B, ou seja, ao segundo escalão do abono de família e 25,7% não tem ASE. Ainda, a maioria das crianças, especificamente 59%, habita com ambos os pais, seguindo-se a situação de famílias monoparentais em que a cuidadora é a mãe, com 31,4%, sendo que a minoria está incidente na situação de famílias monoparentais em que o cuidador é o pai, com 4,8%.

No que diz respeito aos encarregados de educação, 18,1% são do sexo masculino e 81,9% do sexo feminino, com uma média de idades de 35,58 anos ($DP=7,12$). Relativamente às habilitações literárias, 3,8% têm o primeiro ciclo, 15,2% têm o segundo ciclo, 61,9% têm o terceiro ciclo, 13,3% têm o secundário e 5,7% têm o ensino superior. Em termos de empregabilidade, 82,2% trabalham e 17,1% não trabalham. No que diz respeito à nacionalidade, 92,4% são portugueses e 7,6% são de outra nacionalidade.

Em relação aos professores, todos são do sexo feminino, com uma média de idades de 35,58 anos ($DP= 4,14$). Relativamente ao tempo de serviço, a média é de 14,83 anos ($DP= 2,27$).

3.1.1 Caracterização do Agrupamento de escolas participante

As três escolas têm um perímetro geográfico bastante próximo, promovendo semelhanças entre as populações escolares, quer em relação às crianças, quer em relação aos encarregados de educação. A população envolvente, de acordo com o Censis de 2001, conta com cerca de 22 mil habitantes e, segundo a Carta Educativa de Almada, grande parte dos quais oriundos de movimentos migratórios de outras zonas do país e das ex-colónias, com forte tendência de envelhecimento. Em termos de caracterização socioeconómica, a par de um tecido social constituído por famílias de tipo tradicional de um nível socioeconómico médio e médio-baixo, é de destacar a existência de diversos bairros sociais onde habitam famílias de diferentes origens étnicas, baixos recursos económicos, baixo nível de escolaridade, elevados níveis de desemprego de longa duração e/ou trabalho de vínculo precário e situações familiares pouco estruturadas, com baixas expectativas parentais e supervisão insuficiente ou inadequada.

3.2 Instrumentos

3.2.1 Questionário de Envolvimento Parental

Para a realização do estudo foi utilizado o Questionário de Envolvimento Parental (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2003) [QEPE] versão para pais [QEPE – VPa] (Anexo A) e a versão para professores [QEPE – VPr] (Anexo B) que é baseado no modelo teórico de Epstein (1987) e avalia a perceção dos pais e dos professores acerca do envolvimento parental. As duas versões são constituídas por 24 itens, no entanto, a versão para professores foi adaptada e reduzida para nove itens, ambas com uma escala de resposta tipo *Likert* de sete pontos, sendo que o número 1 corresponde ao “nunca”, o número 2 ao “quase nunca”, o número 3 ao “poucas vezes”, o número 4 ao “às vezes”, o número 5 ao “muitas vezes”, o número 6 ao “quase sempre” e o número 7 ao “sempre”.

A análise fatorial, das duas versões, quer no estudo original, quer no presente estudo, permite identificar três das seis dimensões da tipologia de Epstein (1987), sendo estas a “comunicação”, o “envolvimento em atividades na escola” e o “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa”. No entanto, na versão original da versão para pais, a análise fatorial exploratória deu origem a quatro fatores, denominados de subescalas, sendo que duas subescalas pertencem à mesma dimensão da tipologia de Epstein (1987), ou seja, os itens das

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

duas subescalas estão agregados numa dimensão única. No presente estudo, optou-se pela mesma tipologia, uma vez que a análise fatorial confirmatória deu origem aos mesmos quatro fatores, conseqüentemente, às mesmas subescalas.

A análise fatorial mostrou que os quatro fatores obedeceram ao critério do valor próprio superior a 1 e explicaram 55,67% da variância total.

Na Figura 2 pode observar-se a correspondência das subescalas a cada dimensão da tipologia de Epstein (1987), a variância explicada para cada fator, o número de itens, bem como os *alphas de cronbach* do presente estudo e do estudo original.

Subescala	Dimensão da tipologia de Epstein (1987)	Variância explicada do estudo	Número de itens	Alpha de cronbach do estudo
Fator I: Envolvimento em atividades na escola e voluntariado	Envolvimento em atividades na escola	29,21%	6	0,74 (0,86)
Fator II: Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa	Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa	13,39%	8	0,81 (0,76)
Fator III: Comunicação	Comunicação	7,00%	6	0,72 (0,75)
Fator IV: Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	Envolvimento em atividades na escola	6,07%	4	0,58 (0,78)

Figura 2. Questionário de envolvimento parental versão para pais, em que os valores apresentados entre parêntesis referem-se ao estudo original.

Relativamente ao QEPE versão para professores, a adaptação prende-se com a redução do questionário para três itens por cada dimensão, ou seja, no total o questionário engloba nove itens. A escolha dos itens foi realizada tendo em atenção o número de itens correspondentes a cada subescala na versão original e a redução do questionário justifica-se com o extenso número de questionários que os professores responderam, visto que respondem a um

questionário por cada encarregado de educação que participa no estudo, com o intuito de avaliar de forma mais fidedigna a percepção do envolvimento parental.

A análise fatorial, no estudo original da versão dos professores, permitiu identificar dois fatores, ou seja, duas subescalas correspondentes às três dimensões da tipologia de Epstein (1987), sendo que um fator corresponde a duas dimensões. No presente estudo optou-se pela mesma tipologia, uma vez que da análise fatorial resultaram, também, dois fatores.

Desta forma, a análise fatorial do presente estudo mostrou que os dois fatores obedeceram ao critério do valor próprio maior que 1 e explicaram 69,63% da variância total.

Na Figura 3 pode observar-se a correspondência das subescalas a cada dimensão da tipologia de Epstein (1987), a variância explicada para cada fator, o número de itens, bem como os *alphas de cronbach* do presente estudo e do estudo original.

Subescala	Dimensão da tipologia de Epstein (1987)	Variância explicada do estudo	Número de itens	Alpha de cronbach do estudo
Fator I: Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa/ comunicação	Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa Comunicação	56,35%	13	0,86 (0,91)
Fator II: Envolvimento em atividades na escola	Envolvimento em atividades na escola	13,28%	11	0,70 (0,95)

Figura 3. Questionário de envolvimento parental versão para professores em que os valores apresentados entre parêntesis referem-se ao estudo original.

Relativamente às crianças, foi aplicado um questionário acerca da percepção sobre o envolvimento dos encarregados de educação na escola (Anexo C) construído e adaptado do questionário de envolvimento parental para pais (Pereira et al., 2003). O questionário contém uma escala de resposta do tipo *Likert* de cinco pontos, em que o número 1 corresponde ao “nunca”, o número 2 ao “poucas vezes”, o número 3 ao “às vezes”, o número 4 ao “muitas vezes” e o número 5 ao “sempre”.

Como já foi referido anteriormente, o QEPE (Pereira et al., 2003) é constituído por 24 itens, no entanto, a adaptação realizada para crianças é constituída por 20, tendo sido eliminados quatro itens, uma vez que três deles tinham muita semelhança com outros itens,

diferenciando-se pela direção da questão, ou seja, se a questão se direcionava para a escola ou para a turma. Outra questão eliminada prendeu-se com o facto de não poder ser avaliada pelas crianças, uma vez que abordava a percepção que as crianças têm acerca da participação ativa dos pais nas reuniões. Uma vez que as crianças não estão presentes nas reuniões não podem avaliar este item. No presente estudo esta escala apresentou uma consistência interna de 0,82.

3.2.2 Escala de comportamentos das crianças

A escala de comportamento das crianças (Ladd, Erald-Brown & Andrews, 2009) tem como objetivo avaliar a probabilidade de existirem comportamentos de risco. Foi traduzida da versão original inglesa e adaptada, contando, originalmente, com 59 itens organizados em seis subescalas, designadamente a “escala de comportamentos de exclusão pelos colegas” constituída por sete itens; a “escala dos comportamentos pró-sociais com os colegas” constituída por sete itens; a “escala de comportamentos de ansiedade” constituída por quatro itens; a escala de “comportamentos antissociais com os colegas” constituída por seis itens; a escala de “comportamentos agressivos com os colegas” constituída por sete itens; e por último, a “escala de comportamentos de hiperatividade” constituída por quatro itens (Marccone & Costanzo, 2013) No entanto, para o estudo apenas foram utilizadas duas escalas, a “escala de comportamentos pró-sociais com os colegas” e a “escala dos comportamentos de agressividade”, uma vez que a escala original é muito extensa e não era possível a aplicação da mesma.

No presente estudo apenas foram utilizadas duas subescalas, sendo que, da análise fatorial confirmatória, resultaram dois fatores, o fator relacionado com os comportamentos de agressividade e o fator relacionado com os comportamentos pró-sociais. Na análise fatorial do presente estudo definiu-se como critério de extração dos fatores o valor próprio superior a 1. Os dois fatores obedeceram ao critério e explicaram 50,14% da variância total.

A escala de resposta utilizada foi uma escala do tipo *Likert* de sete pontos, em que o número 1 corresponde ao “nunca”, o número 2 ao “quase nunca”, o número 3 ao “poucas vezes”, o número 4 ao “às vezes”, o número 5 ao “muitas vezes”, o número 6 ao “quase sempre” e o número 7 ao “sempre”.

Na Figura 4 pode observar-se a variância explicada para cada fator, bem como os *alphas de cronbach* do presente estudo e do estudo original.

Subescala	Variância explicada do estudo	Alpha de cronbach do estudo
Comportamentos de agressividade	12,36%	0,86 (0,90)
Comportamentos pró-sociais	37,78%	0,87 (0,92)

Figura 4. Escala de comportamento das crianças reportado pelos professores em que os valores apresentados entre parêntesis referem-se ao estudo original.

3.2.3 Escala de bem-estar: Afeto na escola

A escala de bem-estar: afeto na escola (Lemos e Coelho, 2010) é uma versão portuguesa, que avalia o bem-estar relacionado com a escola, da escala de Kaplan e Maehr (1999), construída a partir das escalas Afeto Positivo e Afeto Negativo de Wolters e colaboradores (1992). A escala de bem-estar é caracterizada por sete itens que contêm o afeto positivo e o afeto negativo face à escola.

No presente estudo, foram acrescentados dois itens à escala de bem-estar: afeto na escola (Lemos & Coelho, 2010) provenientes da nona dimensão do instrumento kidscreen-52 (Matos et al., 2006) que avalia o ambiente escolar e a aprendizagem. Os dois itens foram acrescentados com o intuito de aprofundar e complementar a escala utilizada, uma vez que esta não aborda as questões acrescentadas, tendo estas a ver com a satisfação e a relação da criança com o professor, sendo estas questões importantes quando existe uma avaliação do bem-estar na escola. Desta forma, a dimensão do instrumento kidscreen-52 que foi utilizada relaciona-se com a perceção que o aluno tem com a sua capacidade cognitiva, de aprendizagem e de concentração. Relaciona-se também com a satisfação, sentimentos e relação do aluno com o professor.

No que diz respeito à pontuação do instrumento integral, valores baixos indicam que o aluno não gosta da escola ou dos professores e tem sentimentos negativos em relação a esta, por sua vez, valores altos indicam a existência de sentimentos de satisfação com a escola e positivos em relação a esta.

Relativamente ao estudo original, a análise fatorial exploratória da escala de bem-estar: afeto na escola, permitiu identificar dois fatores, o “afeto positivo”, constituído por três itens, e o “afeto negativo”, constituído por quatro itens. No presente estudo, realizou-se a análise

fatorial confirmatória, acrescentado os dois itens originários do instrumento kidscreen-52, resultando assim, também, em dois fatores com os mesmos itens que o estudo original, no entanto o fator relacionado com o afeto positivo contém cinco itens, ou seja, contém mais os dois itens que foram acrescentados. A análise fatorial do presente estudo mostrou que os dois fatores obedeceram ao critério do valor próprio maior que 1 e explicaram 41,17% da variância total.

O instrumento integral apresentou uma boa consistência interna, sendo o *alpha de cronbach* de 0,89. A escala de resposta utilizada foi uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, em que o número 1 corresponde ao “nunca”, o número 2 ao “poucas vezes”, o número 3 ao “às vezes”, o número 4 ao “muitas vezes” e o número 5 ao “sempre”.

Na Figura 5 pode observar-se a variância explicada para cada fator, bem como os *alphas de cronbach* do presente estudo e do estudo original.

Subescala	Variância explicada do estudo	Alpha de cronbach do estudo
Afeto positivo	31,90%	0,77 (0,80)
Afeto negativo	15,24%	0,76 (0,78)

Figura 5. Escala de bem-estar: Afeto na escola em que os valores apresentados entre parêntesis referem-se ao estudo original.

3.2.4 Dados referentes aos resultados escolares

Os dados referentes aos resultados escolares foram recolhidos com recurso ao programa MISI facultado pela direção do Agrupamento. Foram agregados os resultados escolares de cada criança, com recurso à média, referentes às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio do primeiro e segundo período, para constituir a variável única “resultados escolares”.

3.2.5 Dados referentes ao estatuto socioeconómico

Os dados referentes ao estatuto socioeconómico de cada criança foram recolhidos através do escalão de ação social a que cada criança pertence (ASE), à escolaridade do encarregado de educação e à situação profissional deste. A variável “estatuto socioeconómico” resulta da junção destes três fatores.

3.2.6 Dados sociodemográficos

Relativamente ao questionário sociodemográfico, as questões apresentadas em cada questionário são acerca do sexo, idade e, no caso dos professores, acerca do tempo de serviço. No entanto foram estudadas outras questões sociodemográficas, tais como, o número de retenções e em que ano, o ano de escolaridade em que se encontra, a nacionalidade dos alunos e dos encarregados de educação, o número de computadores, o grupo racial dos alunos e o agregado familiar. Todas estas questões foram recolhidas internamente, ou seja, através do programa MISI e de dados facultados pela direção do Agrupamento.

3.3 Procedimento de recolha de dados

No sentido de dar início ao estudo, foi solicitada ao concelho diretivo do Agrupamento ao qual pertencem as três escolas, a autorização para a realização do mesmo (Anexo D). Aquando da autorização confirmada, foram distribuídos os consentimentos informados aos alunos (Anexo E), após uma explicação dos objetivos do estudo, tanto aos coordenadores das escolas como aos professores titulares de turma.

Cerca de duas semanas após a entrega dos consentimentos informados, foi possível distribuir os questionários aos alunos e entregar-lhes outros dirigidos aos pais. Este procedimento decorreu entre o final do segundo período e o início do terceiro, com uma taxa de retorno de 53%. Os questionários realizados com os alunos do 4º ano foram preenchidos em contexto de grupo na sala de aula com uma duração de 20 minutos, aproximadamente, por outro lado, com os alunos do 1º ano foram preenchidos de forma individual com uma duração de 40 minutos, aproximadamente, uma vez que os alunos do 4º ano têm um nível de autonomia e compreensão superior aos alunos do 1º ano.

Ainda, foram distribuídos questionários dirigidos aos professores de forma a avaliar a perceção do envolvimento parental de cada encarregado de educação que participou no estudo.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4. Resultados descritivos

4.1 Envolvimento parental percebido pelos pais

Foi possível verificar através da Tabela 1 que as subescalas “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa”, “comunicação” e “envolvimento em atividades da escola e participação em reunião de pais” são estatisticamente superiores ao valor de referência do teste (3,5) ($p < 0,05$), sendo que a subescala “envolvimento em atividades da escola e voluntariado” não é estatisticamente diferente de 3,5 ($p > 0,05$).

Tabela 1. Resultado do teste *t* para uma amostra contra o valor médio (3,5) ordenado pela média referente ao questionário de envolvimento parental versão para pais

	Teste de uma amostra						Diferença média
	M	DP	t	df	p	Valor do teste = 3,5	
Percepção dos pais do próprio envolvimento em atividades de aprendizagem em casa	6,33	0,80	36,11	104	,00		2,83
Percepção dos pais acerca da comunicação	6,18	0,95	28,84	104	,00		2,68
Percepção dos pais acerca do próprio envolvimento em atividades da escola e participação em reunião de pais	5,29	1,27	14,46	104	,00		1,79
Percepção dos pais acerca do próprio envolvimento em atividades da escola e voluntariado	3,57	1,39	,55	104	,59		,07

Nível de significância $p < 0,05$

Como demonstra a Tabela 2, foi realizado o teste *t* para amostras emparelhadas, em que se pode verificar que a subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa” foi a que obteve um maior valor médio, sendo este de 6,33 ($DP = 0,80$); apresentando-se de seguida a subescala “comunicação” com um valor médio de 6,18 ($DP = 0,95$); posteriormente a subescala “envolvimento em atividades da escola e participação em reunião de pais” com um valor médio de 5,29 ($DP = 1,27$); e por último, a subescala “envolvimento em atividades da escola e voluntariado” com um valor médio de 3,57 ($DP = 1,39$). Foi, ainda, possível

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

verificar que existem diferenças significativas entre todas as subescalas do modelo (Epstein, 1987), tendo em conta a percepção de envolvimento parental pelos próprios pais.

Tabela 2. Resultado do *teste t para amostras emparelhadas* referente ao questionário de envolvimento parental versão para pais

		Média	DP	t	df	p	Diferença Médias
Par 1	envolvimento em atividades da escola e voluntariado	3,57	1,39	-19,63	104	0,00	-2,75
	envolvimento em atividades de aprendizagem em casa	6,33	0,80				
Par 2	envolvimento em atividades da escola e voluntariado	3,57	1,39	-18,21	104	0,00	-2,61
	comunicação	6,18	0,95				
Par 3	envolvimento em atividades da escola e voluntariado	3,57	1,39	-13,24	104	0,00	-1,72
	envolvimento em atividades da escola e participação em reunião de pais	5,29	1,27				
Par 4	envolvimento em atividades de aprendizagem em casa	6,33	0,80	2,32	104	0,02	0,14
	comunicação	6,18	0,95				
Par 5	envolvimento em atividades de aprendizagem em casa	6,33	0,80	10,03	104	0,00	1,03
	envolvimento em atividades da escola e participação em reunião de pais	5,29	1,27				
Par 6	comunicação	6,18	0,95	8,32	104	0,00	0,89
	envolvimento em atividades da escola e participação em reunião de pais	5,29	1,27				

Nível de significância $p < 0,05$

4.2 Envolvimento parental percebido pelos professores

Através do teste *t* para uma amostra contra o valor médio (3,5), apresentado na Tabela 3, foi possível verificar que todas as subescalas têm um valor estatisticamente superior ao ponto médio da escala (3,5) ($p < 0,05$), o que significa que do ponto de vista dos professores os pais estão envolvidos.

Tabela 3. Resultado do teste *t* para uma amostra contra o valor médio (3,5) ordenado pela média referente ao questionário de envolvimento parental versão para professores

Teste de uma amostra						
Valor do teste = 3,5						
	M	DP	t	df	p	Diferença média
Perceção dos professores acerca do envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa/ comunicação	4,64	1,64	7,16	104	,00	1,11
Perceção dos professores acerca do envolvimento em atividades da escola	4,61	1,64	6,97	104	,00	1,14

Nível de significância $p < 0,05$

Através do teste *t* para amostras emparelhadas, demonstrado na Tabela 4, foi possível verificar que a subescala “envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa/ comunicação” foi a que teve um maior valor médio, sendo este de 4,64 ($DP = 1,64$), apresentando-se de seguida a subescala “envolvimento em atividades da escola” com um valor médio de 4,61 ($DP = 1,64$).

Foi, ainda, possível verificar que não existem diferenças significativas entre as subescalas do modelo (Epstein, 1987), tendo em conta a perceção de envolvimento parental pelos professores.

Tabela 4. Resultado do *teste t para amostras emparelhadas* referente ao questionário de envolvimento parental versão para professores

	Média	DP	t	df	p	Diferença Médias
Par 1						
Envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa/ comunicação	4,64	1,64	0,35	104	0,73	0,03
Envolvimento em atividades da escola	4,61	1,64				

Nível de significância $p < 0,05$

4.3 Comportamentos das crianças

Através do *teste t para uma amostra contra o valor médio* (3,5), apresentado na Tabela 5 foi possível verificar que a subescala “comportamentos pró-sociais” tem um valor estatisticamente superior ao ponto médio da escala (3,5) ($p < 0,05$), o que significa que do ponto de vista dos professores, os alunos têm comportamentos pró-sociais. A subescala “comportamentos de agressividade” tem um valor estatisticamente inferior ao ponto médio da escala (3,5) ($p < 0,05$), o que significa que do ponto de vista dos professores, os alunos não têm comportamentos agressivos.

Tabela 5. Resultado do *teste t para uma amostra contra o valor médio* (3,5) ordenado pela média referente à escala de comportamentos das crianças

Teste de uma amostra						
Valor do teste = 3,5						
	M	DP	t	df	p	Diferença média
Comportamentos pró-sociais	6,84	0,82	38,19	104	,00	3,34
Comportamentos de agressividade	2,64	0,84	0,68	104	,00	0,86

Nível de significância $p < 0,05$

Através do *teste t para amostras emparelhadas*, demonstrado na Tabela 6, verificou-se que a subescala referente aos comportamentos pró sociais foi a subescala com maior valor médio, de 6,84 ($DP = 0,82$), posteriormente apresenta-se a subescala referente aos

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

comportamentos de agressividade com um valor médio de 2,64 ($DP= 0,84$). Foi, ainda, possível verificar que existem diferenças significativas entre as subescalas.

Tabela 6. Resultado do *teste t para amostras emparelhadas* referente referente à escala de comportamento das crianças

	Média	DP	t	df	p	Diferença Médias
Comportamentos pró-sociais	6,84	0,82				
Par 1			20,02	104	0,00	4,20
Comportamentos de agressividade	2,64	0,84				

Nível de significância $p<0,05$

4.4 Envolvimento parental percebido pelas crianças

Através do *teste t para uma amostra contra o valor médio (2,5)*, apresentado na Tabela 7, foi possível verificar que, no geral, o questionário dirigido às crianças tem um valor estatisticamente superior ao ponto médio da escala (2,5) ($p<0,05$), o que significa que do ponto de vista das crianças, os pais estão envolvidos com a escola.

Tabela 7. Resultado do *teste t para uma amostra contra o valor médio (2,5)* ordenado pela média referente ao questionário de envolvimento parental dirigido às crianças

	Teste de uma amostra					
	M	DP	t	df	p	Diferença média
Envolvimento parental percebido pelas crianças	3,95	0,66	22,71	104	,00	1,45

Nível de significância $p<0,05$

4.5 Bem-estar das crianças na escola

Através do *teste t para uma amostra contra o valor médio (2,5)*, apresentado na Tabela 8, foi possível verificar que a subescala “afeto positivo” tem um valor estatisticamente superior ao ponto médio da escala (2,5) ($p<0,05$), sendo que a subescala “afeto negativo” tem um valor

estatisticamente inferior ao ponto médio da escala (2,5) ($p < 0,05$), o que significa que, do ponto de vista das crianças, estas sentem-se bem na escola.

Tabela 8. Resultado do teste *t* para uma amostra contra o valor médio (2,5) ordenado pela média referente à escala de bem-estar: afeto na escola

Teste de uma amostra						
Valor do teste = 2,5						
	M	DP	t	df	p	Diferença média
Afeto positivo	3,90	0,93	15,52	104	,00	1,40
Afeto negativo	1,82	0,82	-8,55	104	,00	-0,68

Nível de significância $p < 0,05$

Através do teste *t* para amostras emparelhadas, demonstrado na Tabela 9, verificou-se que a subescala “afeto positivo” foi a subescala com maior valor médio, de 3,90 ($DP = 0,93$), posteriormente apresenta-se a subescala “afeto negativo” com um valor médio de 1,82 ($DP = 0,82$). Foi, ainda, possível verificar que existem diferenças significativas entre as subescalas.

Tabela 9. Resultado do teste *t* para amostras emparelhadas referente à escala de bem-estar: afeto na escola

	Média	DP	t	df	p	Diferença Médias
Afeto positivo	3,90	0,93				
Par 1			14,39	104	0,00	2,09
Afeto negativo	1,82	0,82				

Nível de significância $p < 0,05$

4.6 Comparação das médias de envolvimento parental percebido pelos pais e pelos professores

Através do teste *t* para amostras emparelhadas, apresentado na Figura 6, foi possível verificar que em relação aos pais, o item com um maior valor médio foi “tenho por hábito verificar os trabalhos de casa” ($M = 6,68$; $DP = 0,98$), sendo que o item com um menor valor médio foi “tenho por hábito intervir ativamente nas reuniões de pais” ($M = 4,77$; $DP = 1,95$). Relativamente aos professores, o item com um maior valor médio foi “os pais dos meus

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

alunos mantém-se informados acerca das aprendizagens realizadas na escola para poderem ajudar o filho em casa” ($M= 5,55$; $DP= 1,94$), sendo que o item com um menor valor médio foi “os pais dos meus alunos intervêm ativamente nas reuniões de pais” ($M= 4,12$; $DP= 2,19$).

Ainda, foi possível verificar que existem diferenças significativas entre todos os itens quando o envolvimento parental é percebido pelos pais ou pelos professores ($p<0,05$), sendo que o item com maior diferença estatística é relativo à assiduidade às reuniões de pais ($M= 2,29$; $DP= 2,53$; $t= 9,28$; $df= 104$; $p<0,05$), sendo que para os pais tem um maior valor médio ($M= 6,53$; $DP= 1,19$) do que para os professores ($M= 4,24$; $DP= 2,29$), o que significa que os pais consideram que são mais assíduos às reuniões de pais do que os professores.

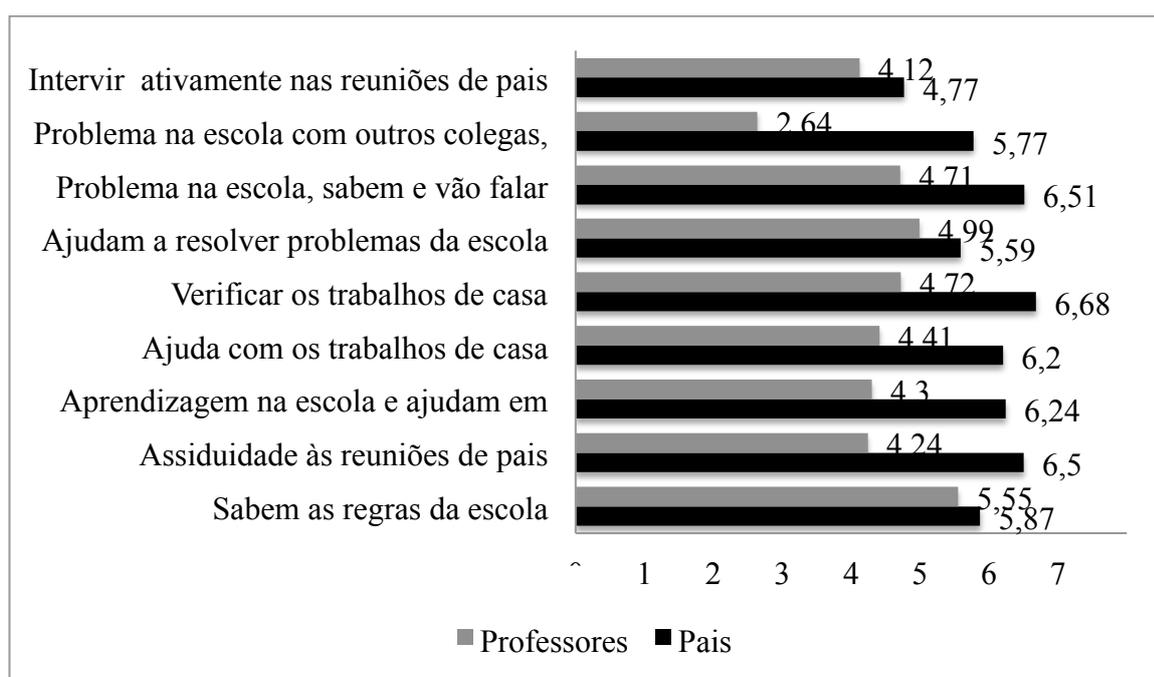


Figura 6. valor médio de cada item da versão para pais e da versão para professores

4.7 Análise de correlações

Através da análise de correlações (Anexo F) foi possível verificar que a percepção do envolvimento parental por parte dos professores influencia de forma positiva e significativa os resultados escolares ($r= 0,32$; $p<0,001$), sendo que as dimensões referentes ao “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa” e “comunicação” ($r= 0,34$; $p<0,001$) têm maior influência nos resultados escolares do que a dimensão “envolvimento em atividades na escola” ($r= 0,27$; $p<0,05$). A percepção do envolvimento parental por parte dos professores tem, também, influência nas próprias subescalas, sendo que influencia de forma positiva e significativa a subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa/

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

comunicação” ($r= 0,98; p<0,001$) e a subescala “envolvimento em atividades na escola” ($r= 0,94; p<0,001$). As duas subescalas têm influência positiva e significativa entre elas ($r= 0,86; p<0,001$).

Relativamente ao envolvimento parental percebido pelas crianças, este tem influência positiva e significativa no bem-estar das mesmas ($r= 0,35; p<0,01$).

Foi possível verificar que o envolvimento parental percebido pelos pais influencia de forma positiva e significativa o bem-estar das crianças ($r= 0,25; p<0,05$), os resultados escolares ($r=0,19; p<0,05$), o comportamento das crianças ($r= 0,16; p<0,05$), bem como o estatuto socioeconómico ($r= 0,16; p<0,05$). Relativamente às subescalas, o envolvimento parental percebido pelos pais tem influência positiva e significativa em todas, sendo que tem maior influência na subescala “envolvimento em atividades na escola e reunião de pais” ($r= 0,81; p<0,001$), seguida das subescalas “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa” ($r= 0,79; p<0,001$) e “comunicação” ($r=0,79; p<0,001$), e por último, a subescala “envolvimento em atividades da escola e voluntariado” ($r= 0,71; p<0,001$).

Relativamente à subescala “envolvimento em atividades da escola e voluntariado”, esta influencia de forma positiva e significativa os resultados escolares ($r= 0,02; p<0,05$), o estatuto socioeconómico ($r= 0,14; p<0,05$), o bem-estar das crianças ($r= 0,10; p<0,05$) e o comportamento das crianças ($r= 0,10; p<0,05$). Em relação à subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa”, esta tem também influência positiva e significativa nos resultados escolares ($r= 0,29; p<0,05$), no estatuto socioeconómico ($r= 0,07; p<0,05$), no bem-estar das crianças ($r= 0,19; p<0,05$) e no comportamento das crianças ($r= 0,21; p<0,05$). A subescala “comunicação” tem influência positiva e significativa nos resultados escolares ($r= 0,19; p<0,05$), no estatuto socioeconómico ($r= 0,16; p<0,05$), no bem-estar das crianças ($r= 0,25; p<0,05$) e no comportamento das crianças ($r= 0,12; p<0,05$). Por último, a subescala “envolvimento em atividades na escola e reunião de pais” influencia de forma positiva e significativa os resultados escolares ($r= 0,20; p<0,05$), o estatuto socioeconómico ($r= 0,19; p<0,05$), o bem-estar das crianças ($r= 0,26; p<0,001$) e o comportamento das crianças ($r= 0,37; p<0,05$).

Foi possível verificar, ainda, que as subescalas têm influência positiva e significativa entre elas, sendo que a subescala “envolvimento em atividades da escola e voluntariado” influencia a subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa” ($r= 0,24; p<0,001$), a subescala “comunicação” ($r= 0,27; p<0,001$) e a subescala “envolvimento em atividades na escola e reunião de pais” ($r= 0,51; p<0,001$). Por outro lado, a subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa” influencia a subescala

“comunicação” ($r= 0,75; p<0,001$) e a subescala “envolvimento em atividades na escola e reunião de pais” ($r= 0,56; p<0,001$). Ainda, foi possível verificar que a subescala “comunicação” influencia a subescala “envolvimento em atividades na escola e reunião de pais” ($r= 0,54, p<0,001$).

Por último, foi possível verificar que os resultados escolares influenciam de forma positiva e significativa o estatuto socioeconómico ($r= 0,19; p<0,05$), que por sua vez influencia o bem-estar das crianças ($r= 0,07; p<0,05$) e o comportamento das crianças ($r= 0,08; p<0,05$).

Foram testadas correlações entre a percepção de envolvimento parental pelos próprios pais, professores e crianças e as variáveis sociodemográficas, nomeadamente, com a idade, o sexo e o ano de escolaridade mas não foram encontrados resultados significativos, não existindo uma correlação entre estas variáveis.

5. Resultados referentes ao modelo teórico

Para o teste do modelo teórico foi realizada uma regressão linear, de modo a aferir a veracidade do modelo teórico, tendo em atenção o coeficiente estandardizado e o nível de significância.

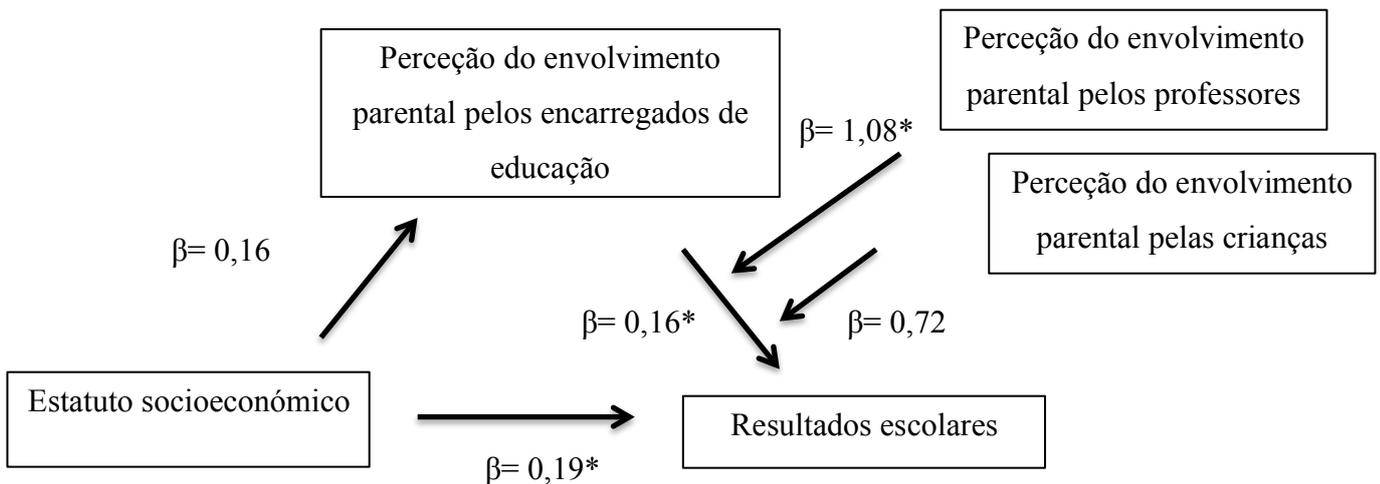


Figura 7. Modelo explicativo dos resultados escolares * $p<0,05$

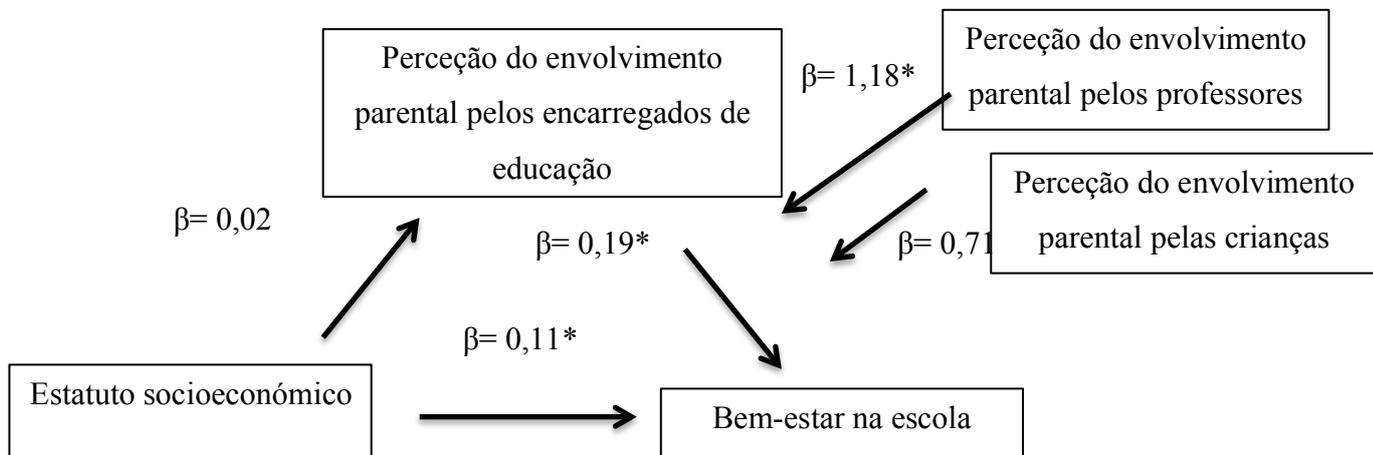


Figura 8. Modelo explicativo do bem-estar na escola * $p < 0,05$

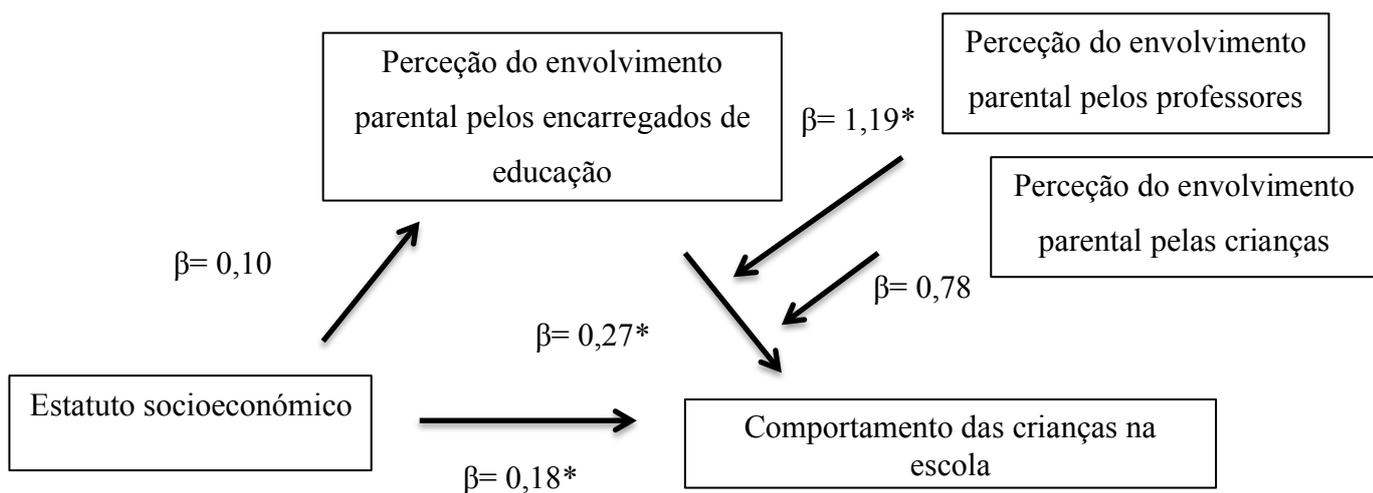


Figura 9. Modelo explicativo dos comportamentos das crianças na escola * $p < 0,05$

De acordo com a apresentação do modelo teórico tendo por base as variáveis dependentes, pode afirmar-se que o estatuto socioeconómico afeta positivamente os

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

resultados escolares ($\beta = 0,19$; $p < 0,05$), o bem-estar na escola ($\beta = 0,11$; $p < 0,05$) e o comportamento das crianças na escola ($\beta = 0,18$; $p < 0,05$), verificando-se a primeira hipótese.

No entanto, o estatuto socioeconómico não influencia o envolvimento parental percebido pelos pais, não se verificando a segunda hipótese.

Por outro lado, o envolvimento parental influencia positivamente os resultados escolares ($\beta = 0,16$; $p < 0,05$), o bem-estar na escola ($\beta = 0,19$; $p < 0,05$) e o comportamento das crianças na escola ($\beta = 0,18$; $p < 0,05$), verificando-se a terceira hipótese.

De acordo com o modelo teórico, é possível afirmar que o envolvimento parental influencia positivamente os resultados escolares ($\beta = 1,08$; $p < 0,05$), o bem-estar na escola ($\beta = 1,18$; $p < 0,05$) e o comportamento das crianças na escola ($\beta = 1,19$; $p < 0,05$), sendo que esta relação é mais notória quando os professores percebem este envolvimento. No entanto, esta relação não se verifica mais notória quando as crianças percebem o envolvimento parental, sendo a quarta hipótese parcialmente verificada.

Em relação à moderação obtida, quer a percepção do envolvimento parental por parte dos professores, quer pelos próprios pais isoladas, bem como, o efeito da interação entre estas duas variáveis, altera as variáveis dependentes, uma vez que os efeitos foram significativos.

Relativamente à variável independente, foi obtido um efeito principal positivo e significativo, o que pode concluir que quanto maior a percepção do envolvimento parental pelos próprios pais, melhores resultados escolares as crianças obtêm ($B = 0,48$; $t = 2,49$; $p < 0,05$), maiores níveis de bem-estar na escola ($B = 0,34$; $t = 2,37$; $p < 0,05$) e melhor comportamento as crianças irão ter na escola ($B = 0,29$; $t = 2,27$; $p < 0,05$)

Em relação à variável moderadora, foi obtido um efeito isolado positivo e significativo, sendo possível concluir que quanto maior a percepção do envolvimento parental pelos professores, melhores resultados escolares as crianças obtêm ($B = 0,55$; $t = 2,62$; $p < 0,05$), maiores níveis de bem-estar na escola ($B = 0,47$; $t = 2,42$; $p < 0,05$) e melhor comportamento as crianças irão ter na escola ($B = 0,42$; $t = 2,40$; $p < 0,05$).

Em relação ao facto do efeito da interação ser positivo e significativo, significa que o facto dos professores perceberem o envolvimento parental de forma positiva, potencia de certa forma a relação entre a percepção do envolvimento parental pelos próprios pais e os resultados escolares as crianças ($B = 0,08$; $t = 2,01$; $p < 0,05$), o bem-estar na escola ($B = 0,06$; $t = 1,82$; $p < 0,05$) e o comportamento das crianças na escola. ($B = 0,02$; $t = 1,81$; $p < 0,05$).

5.1 Modelo teórico alternativo

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Uma vez que o modelo referente à mediação não se verificou, foram testados três modelos alternativos, apresentado na Figura 10, em que foi testada o efeito de moderação da percepção do envolvimento parental pelos próprios pais na relação entre o estatuto socioeconómico e os resultados escolares, o bem-estar na escola e o comportamento das crianças na escola.

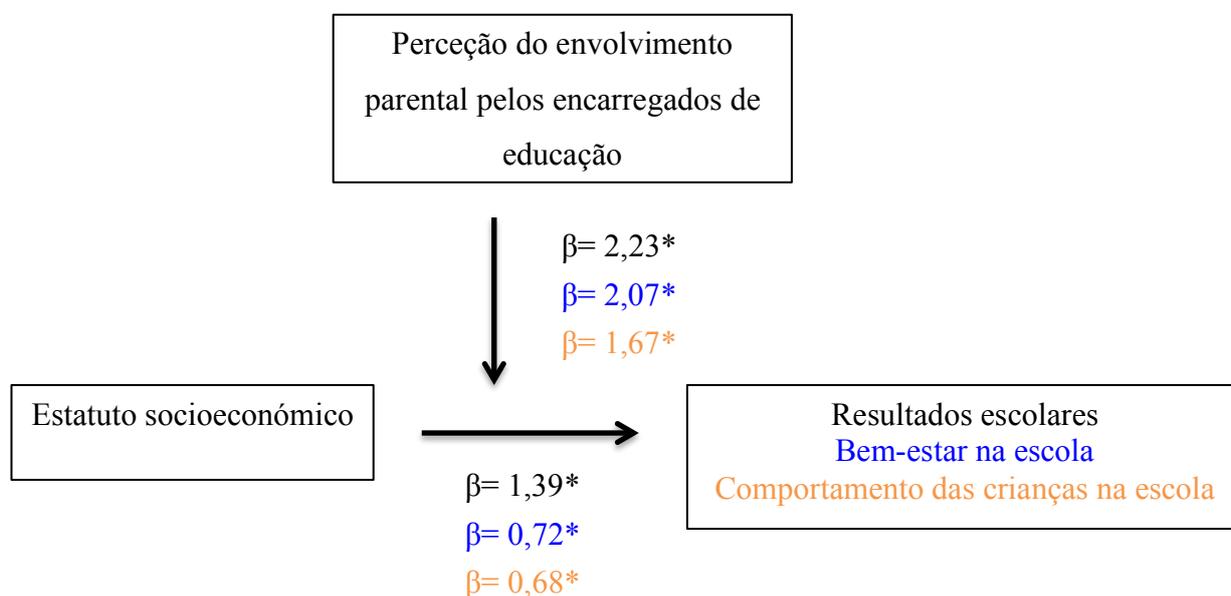


Figura 10. Modelo teórico alternativo explicativo dos resultados escolares, do bem-estar na escola e do comportamento das crianças na escola $*p < 0,05$

Neste sentido, foi possível concluir que, o estatuto socioeconómico tem influência direta e significativa nos resultados escolares, no bem-estar na escola e no comportamento das crianças na escola, sendo que esta relação é mais notória quando os pais se envolvem com a escola.

Desta forma, quer a percepção de envolvimento parental pelos próprios pais, quer o estatuto socioeconómico, quer o efeito da interação entre estas duas variáveis, altera as variáveis dependentes, quando isoladas, uma vez que os efeitos foram significativos.

Relativamente à variável independente, esta obteve um efeito principal positivo e significativo, o que pode concluir que quanto mais elevado for o estatuto socioeconómico, melhores resultados escolares as crianças obtêm ($B = 2,26$; $t = 2,14$; $p < 0,05$), maiores níveis de bem-estar na escola ($B = 2,12$; $t = 2,11$; $p < 0,05$) e melhor comportamento as crianças irão ter na escola ($B = 2,08$; $t = 2,02$; $p < 0,05$).

Em relação à variável moderadora, foi obtido um efeito isolado positivo e significativo, sendo possível concluir que quanto maior a percepção do envolvimento parental pelos próprios

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

pais, melhores resultados escolares as crianças obtêm ($B= 1,01$; $t= 2,10$ $p<0,05$), maiores níveis de bem-estar na escola ($B= 0,09$; $t= 2,07$; $p<0,05$) e melhor comportamento as crianças irão ter na escola ($B= 0,08$; $t= 2,09$; $p<0,05$).

Em relação ao facto do efeito da interação ser positivo e significativo, significa que o facto dos pais percecionarem o próprio envolvimento parental de forma positiva, potencia de certa forma a relação entre o estatuto socioeconómico e os resultados escolares das crianças ($B= 0,46$; $t= 2,43$; $p<0,05$), o bem-estar na escola ($B= 0,37$; $t= 2,34$; $p<0,05$) e os comportamentos das crianças na escola ($B= 0,27$; $t= 2,29$; $p<0,05$).

CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Antes de iniciar a discussão e a conclusão dos resultados, torna-se importante realçar, de novo, as características sociodemográficas principais do agrupamento de escolas onde foi realizado o presente estudo. As três escolas participantes são geograficamente próximas e servem uma população escolar similar, quer em relação às crianças, quer em relação aos encarregados de educação. Segundo a Carta Educativa de Almada, a população escolar caracteriza-se por uma presença significativa de alunos com origem nos movimentos migratórios de outras zonas do país e das ex-colónias. Em termos de caracterização socioeconómica, a par de um tecido social constituído por famílias de tipo tradicional de um nível socioeconómico médio e médio-baixo, é de destacar a existência de diversos bairros sociais onde habitam famílias de diferentes origens étnicas, baixos recursos económicos, baixo nível de escolaridade, elevados níveis de desemprego de longa duração e/ou trabalho de vínculo precário e situações familiares poucos estruturadas, com baixas expectativas parentais e supervisão insuficiente ou inadequada.

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre o estatuto socioeconómico de crianças com idades entre os seis e os dez anos e a sua inclusão em meio escolar, designadamente, no que se refere aos resultados escolares, ao bem-estar e aos comportamentos na escola. Ainda, pretendia aferir o papel mediador da perceção de envolvimento parental dos pais na relação entre o estatuto socioeconómico e a inclusão escolar, assim como o papel moderador da perceção de envolvimento parental pelas crianças e pelos professores na relação entre o envolvimento parental percebido dos encarregados de educação e os indicadores de inclusão escolar.

Os resultados obtidos permitem concluir que os níveis de envolvimento parental são elevados, quer na perceção dos pais, quer do ponto de vista dos seus educandos e dos professores.

No que se refere aos tipos de envolvimento parental, registam-se níveis superiores de envolvimento na subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa”. A subescala com níveis mais baixos de envolvimento parental denomina-se “envolvimento em atividades da escola e voluntariado” que corresponde à dimensão “envolvimento em atividades na escola”.

Pode concluir-se que os pais estão mais envolvidos com a escola através das atividades desenvolvidas em casa do que com o facto de participarem presencialmente na escola. Este resultado está em linha com aqueles obtidos por Barradas (2012), que refere que os pais não

têm por hábito dar ideias para organizar atividades na escola nem na turma, nem costumam oferecer ajuda quando estas se realizam. O mesmo autor refere, ainda, que é na subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa” que os níveis de envolvimento parental são mais elevados, verificando-se o contrário na subescala “envolvimento em atividades na escola e voluntariado”.

No que diz respeito à análise das respostas dos professores, relativamente às subescalas, ambas apresentam resultados positivos, não existindo qualquer diferença entre a subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa/ comunicação” e a subescala “envolvimento em atividades na escola”.

Em relação à análise realizada por itens (Anexo G), é de realçar que as questões, em média, apresentam diferenças estatísticas, sendo que a que obteve resultados mais positivos foi “os pais mantêm-se informados acerca das datas das avaliações para poderem ajudar o filho a estudar” que corresponde à subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa/ comunicação”. Contudo, a que teve resultados menos positivos foi “os pais costumam intervir ativamente nas reuniões de pais” que corresponde à subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem na escola”. Estes resultados são consistentes com aqueles obtidos por Prego e Mata (2012), em que referem que os professores atribuem maior importância ao envolvimento em atividades de aprendizagem em casa do que na escola.

Aquando da representação dos resultados obtidos no presente estudo, era expectável que a relação entre o estatuto socioeconómico e as variáveis dependentes (resultados escolares, bem-estar na escola e comportamento das crianças na escola) fosse mediada pela perceção do envolvimento parental pelos próprios pais, sendo que, num contexto socioeconómico com níveis médios baixos, o envolvimento dos pais na escola contribuisse para facilitar e promover o sucesso escolar, o bem-estar e o comportamento das crianças na escola. Era expectável, também, que esta relação fosse mais notória quanto mais os professores e as crianças percebessem o envolvimento parental.

Estes resultados expectáveis estão em linha com estudos que referem que a aprendizagem das crianças é influenciada pelo envolvimento parental e pelo estatuto socioeconómico (Hara & Burke, 1998 & Aikens & Barbarin, 2008), que o nível de bem-estar das crianças está relacionado com o envolvimento parental e com o estatuto socioeconómico (Adler, Boyce, Chesney, Cohen, Folkman, Kahn & Syme, 1994 & Pirchio, Tritrini, Passiatore & Taeschner, 2013), bem como, que o comportamento das crianças na escola, está também relacionado com o envolvimento parental e com o estatuto socioeconómico (Bradely & Corwyn, 2002 & Cia, Pamplin & Williams, 2008).

No entanto, a mediação do envolvimento parental percebido pelos pais relativamente à associação entre o estatuto socioeconómico e as variáveis dependentes (resultados escolares, bem-estar na escola e comportamento das crianças na escola) não se verificou, dado que apesar de o envolvimento parental percebido pelos pais estar positivamente associado aos resultados escolares, a relação entre o estatuto socioeconómico e o envolvimento parental não se verificou.

Uma possível explicação para este resultado diz respeito ao facto de a taxa de retorno dos questionários respondidos pelos encarregados de educação e a autorização facultada pelos mesmos ter sido relativamente baixa (53%). Especificamente, é possível que os participantes do estudo sejam sobretudo os pais que já apresentam níveis médios de participação superiores, e que a influência das condições socioeconómicas neste grupo seja inferior. Em linha com esta hipótese alternativa referente à natureza enviesada da amostra do estudo, foi possível verificar que a média dos resultados escolares dos alunos que participaram foi de quatro valores, equivalente à nota qualitativa de “bom”, significativamente acima dos resultados médios apresentados pelas escolas do agrupamento.

Não obstante, o estudo permitiu confirmar várias hipóteses inicialmente propostas, nomeadamente que o estatuto socioeconómico afeta positivamente os resultados escolares, o bem-estar na escola e o comportamento das crianças na escola. Este resultado está em linha com os resultados obtidos por Morgan, Farkas, Hillemeier e Maczuga (2009) que indicam que as crianças provenientes de famílias com baixo estatuto socioeconómico desenvolvem mais lentamente as competências académicas, quando comparadas com crianças provenientes de famílias com elevado estatuto socioeconómico. Corrobora, ainda, com o que é referido por Adler, Boyce, Chesney, Cohen, Folkman, Kahn e Syme (1994), que um nível socioeconómico baixo pode influenciar o facto das crianças terem um nível inferior de bem-estar, e ainda que estatuto socioeconómico influencia os comportamentos das crianças na escola (Bradely & Corwyn, 2002).

Verificou-se, também, que o envolvimento parental influencia positivamente os resultados escolares, o bem-estar na escola e o comportamento das crianças na escola. Estes resultados estão em linha com os estudos realizados por Desforges e Abouchaar (2003), Sheldon e Epstein (2004), Hara e Burke (1998), Hill e Tyson (2009), Topor, Keane, Shelton e Calkins (2010), Fan e Williams (2010), Marques (1991), Chora, Costa, Brito e Marques (1997), Estrela e Villas-Boas (1997) e Silva (1997), que referem que uma relação positiva e próxima entre a escola e os pais influencia o sucesso escolar, sendo que este é mais fácil de ser atingido, bem como, influencia de forma positiva a aprendizagem das crianças.

O envolvimento parental está, também, positivamente associado ao bem-estar das crianças (Pirchio, Tritrini, Passiatore & Taeschner, 2013) e influencia o comportamento das crianças, visto que diversos estudos referem que as crianças com problemas de comportamento têm mais dificuldades ao nível do envolvimento parental (e.g., Cia, Pamplin & Williams, 2008) e que este tem influência na regulação do seu comportamento (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Anderson & Minke, 2007; Fernandes, 2011), na medida em que, quanto maior for o envolvimento parental, mais as crianças regulam os comportamentos (Steinberg, Dornbusch & Brown, 1999 citado por Peixoto, 2003).

Ainda, verificou-se que o envolvimento parental influencia positivamente os resultados escolares, o bem-estar na escola e o comportamento das crianças na escola, sendo que esta relação é mais notória quando os professores percecionam este envolvimento. No entanto, este efeito moderador não foi observado relativamente à perceção das crianças do envolvimento dos seus pais.

Com base na relação estabelecida entre o envolvimento parental e os indicadores de inclusão em meio escolar, conclui-se que, a relação entre o envolvimento parental percebido pelos pais e os indicadores de inclusão em meio escolar, é tanto mais forte quanto mais os professores consideram que os pais estão envolvidos com a escola.

Deste modo, os resultados vão ao encontro ao que é defendido por alguns autores: as crianças cujos pais mais se envolvem, tendem a ter sucesso escolar (Hohmann & Weikart, 2009; Sheldon & Epstein, 2005, citado por Prego & Mata, 2012), níveis elevados de bem-estar (Pirchio, Tritrini, Passiatore & Taeschner, 2013) e comportamento positivo (Steinberg, Dornbusch & Brown, 1999 citado por Peixoto, 2003).

As aprendizagens e o sucesso escolar das mesmas ficam facilitadas quando os professores percecionam e dão importância ao envolvimento parental, pelo que, tal como refere a literatura consultada, e de acordo com Epstein e colaboradores (2002), quer a escola quer os professores que se encontram em contextos menos favoráveis parecem trabalhar mais em parceria com as famílias de forma a encontrarem soluções para os problemas detetados nas crianças por forma a minimizá-los.

No presente estudo, a perceção do envolvimento parental por parte dos encarregados de educação também contribuiu para a relação entre o estatuto socioeconómico e os indicadores de inclusão em meio escolar, ou seja, é possível concluir que quanto mais os pais se envolvem com a escola, melhores resultados escolares, maiores níveis de bem-estar e melhor comportamento as crianças têm.

Esta conclusão vai de encontro aos resultados encontrados por Peña (2000), num estudo de caso acerca dos fatores de influência no envolvimento parental, com famílias mexicanas, numa escola nos Estados Unidos, quando é referido que para aumentar o envolvimento parental os professores requerem tempo para ganhar a confiança dos pais e os informar do modo como se podem envolver cada vez mais.

No que concerne às diferenças de envolvimento parental, em função das habilitações literárias dos encarregados de educação, já se observam algumas divergências, uma vez que os encarregados de educação que possuem maior nível de habilitações têm um maior envolvimento, tal como havia sido já demonstrado por outros autores (Colaço, 2007). É contudo de referir que estes resultados não são consensuais, havendo resultados díspares por parte de outros investigadores (Chu & Willism, 1996).

Relativamente às limitações, o presente estudo, como seria quase inevitável, apresenta uma grande limitação. Estar circundado a apenas a três escolas no mesmo contexto e, conseqüentemente, apenas a uma realidade, condiciona fortemente a possibilidade de generalização dos seus resultados.

Ainda, a taxa de retorno dos questionários respondidos pelos encarregados de educação e a autorização facultada pelos mesmos foi de 53%. Apenas cerca de metade dos alunos e respetivos pais participaram, sendo este um excelente e realista indicador de envolvimento parental, estando portanto o estudo a utilizar uma amostra de encarregados de educação envolvida com a escola.

No entanto, futuramente, seria interessante realizar um estudo longitudinal para perceber se conforme os alunos progridem na escola, o envolvimento parental e a perceção do envolvimento parental pelos professores, aumenta ou diminui.

Seria, também importante, em termos de intervenção no agrupamento participante, aplicar um programa que englobasse a maior amostra possível, de forma a estar presente a percentagem de encarregados de educação não envolvidos com a escola, com o intuito de apresentar os benefícios do envolvimento parental para os alunos, ao nível do sucesso académico, do bem-estar e dos comportamentos na escola.

Ainda, é possível concluir que relação positiva entre a escola e a família favorece as duas instituições. Por um lado, os pais, ao estarem mais envolvidos na vida escolar dos filhos, permite-lhes um maior acompanhamento das suas aprendizagens, bem como uma maior supervisão parental.

Por outro lado, a escola, ao ter mais contacto com os pais, permite aos professores, um maior conhecimento do meio familiar dos alunos, oferece aos pais estratégias que necessitem

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

para acompanhar os filhos e permite que as dificuldades que surgem no processo de aprendizagem, sejam facilmente colmatadas.

Ainda, assim, a relação positiva entre a escola e os pais beneficia, principalmente, os alunos. Ou seja, pais com um estatuto socioeconómico médio elevado, são pais envolvidos com a escola, pois reconhecem nesta e nos professores, o papel primordial na construção dos saberes dos seus educandos e, assumem-se, também, como facilitadores dessas aprendizagens.

Por outro lado, o facto dos professores percecionarem como importante e imprescindível o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, permite que estes tenham sucesso académico, se sintam bem na escola e consigam regular os seus comportamentos.

REFERÊNCIAS

- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L., et al. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist, 49*, 15-24.
- Aikens, N. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*, 235-251.
- Allardt, E. (1996). Tener, Amar, Ser: Una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- American Psychologist Association [APA]. (2012). Education & socioeconomic status.
- Ames, C., Khoju, M., & Watkins, T. (1993). *Parent involvement: The relationship between school-to-home communication and parents' perceptions and beliefs*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.
- Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parental involvement in education: Toward na understanding of parent's decision making. *The Journal of educational research, 100*(5), 311-323.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Deater-Deckard, K. D. (2004). Do risk factors for problem behavior act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 707-718.
- Baker, D. & Stevenson, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58*, 1348-1357.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education, 1*, 188-199.
- Barnyak, N., & McNelly, T. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *The School Community Journal, 19*(1), 33-58.
- Barradas, M. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bhering, E. & De Nez, T. (2002). Envolvimento de pais em creche: Possibilidade e dificuldades de parceria. *Psicologia: teoria e pesquisa, 18*(1), 63-73.
- Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status & child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399.
- Brofenbrenner, U. (1994). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Census. (2001). *XIV Recenseamento geral da população. IV Recenseamento geral da habitação*.
- Cia, F.; Pamplin, R. & Williams, L. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho académico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo, 13*(2).
- Cicognani, E., Albanesi, C., & Zani, B. (2008). The impact of residential context on adolescents' and young adults' well being. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*, 558-575.
- Chora, A., Costa, F., Brito, G., & Marques, R. (1997). Direcção de turma e sucesso educativo: A história de um projecto. In Don, D. & Ramiro, M. & Pedro, S. (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 115 - 151). Lisboa: Livros Horizonte.

- Chu, H. & Willism, J. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- CNE. (2011). *O Estado da Educação*. Lisboa: Perspetivas CNE.
- Colaço M. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: Representações de professores do 1º Ciclo do concelho de Rio Maior*. (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Costa, H. (2015). *Relação família-escola: Um olhar de ecologia humana entre o ensino público e o privado*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1996). Partnerships for student success. *New Schools, New Communities*, 12(3), 13-21.
- Dauber, S. & Epstein, J. (1989). *Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. Baltimore: The Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003) The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. DfES Research Report 433.
- Dessen., & Polonia, A. (2007). A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-545.
- Diez, J. (1994). *Família/escola uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, A. (1998). *Famílias e escolaridade: Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. (2006). *Manual de participación para madres y padres*. Andalucía: J. de Haro Artes Gráficas, pp. 1-44.
- Direção-geral de estatísticas da educação e ciência [DGEEC]. (2016). Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares.
- Eccles, J. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In Booth, A. (Ed.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. (1983). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school children*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J. (2005). Developing and sustaining research-based programs of school, family, and community partnerships: Summary of five years of NNPS research. Johns Hopkins University.
- Epstein, J. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The education digest*.
- Epstein, J. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PA: Westview Press.
- Epstein, J.; Sanders, M.; Simon, B.; Salinas, K.; Jansorns, N. & Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. California: Corwin Press.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.

- Estrela, M. & Villas-Boas, M. (1997). A relação pais e escola: Reflexões sobre uma experiência. In H., Marujo & H., Pinto. (Eds.), *Família: Contributos da psicologia e das ciências da educação* (pp. 103-116). Lisboa: Educa e autores.
- European anti-poverty network [EAPN] & Eurochild. (2013). Para o bem-estar das crianças na europa: Pobreza infantil na UE.
- Fan, W., & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on student's academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*, 53-74.
- Fernandes, F. (2011). *Educação parental: Aplicação de um programa*. Dissertação de mestrado em psicologia da educação. Universidade da Madeira, Madeira.
- Fernández, S., García, G. & Núñez, C. (2011). *El éxito escolar: Como pueden contribuir las familias del alumnado?*. Madrir: Producciones Grafimatic S.L.
- Funkhouser, J. & Gonzalez, M. (1997). *Family involvement in children's education: An idea book*. Washington D.C.: Government Printing Office.
- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjectivo: Factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gaspar, T.; Matos, M.; Ribeiro, J.; Leal, I.; Erhart, M. & Ravens-Sieberer, U. (2006). Quality of life in children and adolescents: Portuguese KIDSCREEN-52, *Quality of Life Research*.
- Hara, S. & Burke, D. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *The School Community Journal, 8*, 9-19.
- Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A metaanalytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K., & Walker, J. (2002). Family-School Communication. Comittee of the metropolitan Nahville/Davidson County Board of Public Education.
- Howell, R. T., & Howell, C. J. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 134*, 536-560.
- Instituto nacional de estatística. (2013).
- Instituto nacional de estatística. (2014).
- Konu, A. & Rimpelã, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International, 17* (1), 79-87.
- Ladd, G.; Herald-Brown, S. & Andrews, R. (2009). The child behavior scale (CBS) revisited: A longitudinal evaluation of CBS subscales with children, preadolescents, and adolescents. *Psychol Assess, 21*(3), 325-39.
- Lemos, M. & Coelho, C. (2010). Escalas de bem-estar escolar: Afecto na escola. Versão para investigação. Porto: FPCEUP. (adaptado de Avi Kaplan & And Martin L. Maehr (1999). School-Related Well-Being Scales: Affect at School).
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126*, 309-337.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2003). *Qualidade de ensino em tempo de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Marcone, R. & Costanzo, A. (2013). *Experiences and tools. Bollettino di psicologia applicata, 267*, 22-47.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). *Inovação: Educação e família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marques, R. (1997). *Professores, família e projeto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgan, P., Farkas, G., Hillemeier, M. & Maczuga, S. (2009). Risk factors for learning-related behavior problems at 24 months of age: Population-based estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 401-413.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In B., Scheinder & J., Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77-113). Boulder: Westview Press.
- Murillo, F. & Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3).
- Nogueira, M. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: Fenómeno social/interrogações sociológicas. *Análise social*, 40(176), 563-578.
- OCDE. (2014). Relatório - Education at a Glance.
- Oliveira, C., Marinho-Araújo, C. (2010). A Relação família-escola: Intersecção e desafios, estudo. *Psicologia*, 27(1).
- Parreiral, S. (2005). Contextos familiares e sucesso educativo. In B., Silva & L., Almeida (Orgs.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1159-1170). Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Peña, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94, 42-54.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M. & Mendonça, D. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Pereira, A.; Canavarro, J.; Cardoso, M. & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y., & Taeschner, T. (2013). The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 145-155.
- Prego, J. & Mata, L. (Eds.) (2012). *Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos: Actas do 12º colóquio de psicologia e educação*.
- Propper, C. & Rigg, J. (2007). *Socio-economic status and child behaviour: Evidence from a contemporary UK cohort*. London School of Economics: Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Radu, R. (2012). School-based parental involvement: a comparative assessment of predictors of satisfaction in South-East Europe. *Educational Studies*, 1-16.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/ insucesso escola: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
- Sanders, M. & Epstein, J. (1998). School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2, 59-86.
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, 14, 39-56.

- Silva, J., & Martins, E. (2002). Envolvimento parental na escolar: relato de uma experiência. *Aprender*, 2, 79-87.
- Silva, P. (1994). *Inovação: Educação e família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P., (1997). *A acção educativa – um caso particular: O dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos*. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 61-74). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, (75)3, 417-453.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola – família - comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 141-156.
- Tavares, M., & Nogueira, O. (2013). Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. *Revista Formação Docente*, 5 (1), 43-57.
- Topor, D., Keane, S., Shelton, T., & Calkins, S. (2010). Parental involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prev Interv Community*, 38(3), 183-197.
- UNICEF. (2002). Situação mundial da criança.
- UNICEF. (2016). Fairness for children: A league table of inequality in child well-being in rich countries.
- Villas-Boas, M. A. (2001). Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Wentzel, K. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Zavisca, J., & Hount, M. (2005). Does Money buy happiness in unhappy Russia?.
- Zenhas, A. (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.

ANEXOS



ANEXO A – Questionário dirigido aos pais



Ex.mo/a Encarregado/a de Educação,

O presente questionário aborda o tema do envolvimento parental na escola e está a ser realizado pela Dra. Beatriz Silvério, com a orientação do Professor Doutor Ricardo Borges Rodrigues, no âmbito de um projeto de dissertação, no Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, no ISCTE-IUL. O questionário é breve e poderá ser preenchido em, aproximadamente, 5 minutos.

A sua participação é muitíssimo importante para a análise do envolvimento das famílias na vida escolar e para o desenvolvimento de iniciativas na escola que visem reforçar essa ligação. A sua participação é voluntária, e as respostas são anónimas e confidenciais.

É muito importante que leia as afirmações e **responda de forma mais sincera possível**. Não existem **respostas certas ou erradas, estamos interessados em conhecer a sua opinião**. É, igualmente, importante que **responda a todas as afirmações** para o questionário ser válido.

Para tal, deverá considerar a escala de resposta de **1 a 7 em que o 1 corresponde a “Nunca” e 7 corresponde ao “Sempre”**. Indique a sua resposta com uma cruz (X) no campo que melhor corresponder à sua resposta.

Para mais informações sobre o estudo poderá contactar a Dra. Beatriz Silvério para o endereço de email beatrizsilverio@hotmail.com

Idade: _____

Sexo: Feminino ____ Masculino ____

Muito agradecemos a sua participação!

	1- Nunca	2- Quase nunca	3- Poucas vezes	4- Às vezes	5- Muitas vezes	6- Quase sempre	7- Sempre	Não se aplica/ não sei/ não respondo
1- Dou ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, jogos, etc...)								
2- Mantenho-me informado/a								

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

<p>acerca das aprendizagens/competências que o/a meu/minha filho/a necessita, para o/a poder ajudar em casa</p>								
<p>3- Quando há qualquer problema com o/a meu/minha filho/a na escola, procuro manter o/a professor/a informado/a</p>								
<p>4- Procuro que o/a meu/minha filho/a realize atividades que o/a ajudem na aprendizagem (ex. encorajo o/a meu/minha filho/a a ler, encorajo o meu filho a fazer jogos didáticos, etc...)</p>								
<p>5- Ajudo o/a meu/minha filho/a nos trabalhos de casa</p>								
<p>6- Estou ativamente envolvido/a</p>								

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

<p>na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina, violência, etc...)</p>							
<p>7- Sou assíduo/a às reuniões de pais que são convocadas</p>							
<p>8- Estou disponível para participar em atividades na sala de aula propostas pelo/a professor/a (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, etc...)</p>							
<p>9- Procuo realizar com o/a meu/minha filho/a atividades que não são pedidas pelo professor/a, mas que sei que o/a ajudam nas aprendizage ns (ex. leio histórias, pratico</p>							

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

jogos com ele/a)								
10- Quando sei que se vão realizar determinadas atividades na turma ofereço ajuda								
11- Costumo intervir ativamente nas reuniões de pais								
12- Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, etc...)								
13- Dou ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, etc...)								
14- Procuo manter-me informado/a sobre o regulamento e as normas de funcionamento da								

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

escola								
15- Converso com o/a meu/minha filho/a acerca do que se passa na escola								
16- Sou assíduo/a às atividades para pais que a escola organiza								
17- Tomo a iniciativa de pedir informações ao/à professor/a sobre os progressos/dificuldades do/a meu/minha filho/a								
18- Tenho por hábito procurar na caderneta informações que o/a professor/a possa ter enviado								
19- Tenho por hábito verificar se o/a meu/minha filho/a fez os trabalhos de casa								
20- Procuro manter-me informado/a sobre o Projeto								

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Educativo e o Plano Anual de Atividades da escola								
21- Tento ensinar o/a meu/minha filho/a a planear e a organizar melhor o seu tempo								
22- Quando há qualquer problema na escola com os outros colegas, procuro manter o/a professor/a informado/a								
23- Quando sei que se vão realizar determinadas atividades na escola, ofereço ajuda								
24- Mantenho-me informado/a acerca das datas das avaliações, para poder ajudar o/a meu/minha filho/a a estudar								

ANEXO B – Questionário dirigidos aos professores



Exmo (a). Professor (a),

O presente questionário aborda o tema do envolvimento parental na escola e está a ser desenvolvido no âmbito de um projeto de dissertação, no Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, no ISCTE-IUL.

É muito importante que leia as afirmações e responda de forma mais sincera possível. Cada questionário é destinado a um aluno diferente. Não existem respostas certas ou erradas. É, igualmente, importante que responda a todas as afirmações para o questionário ser válido. Para tal, deverá considerar a escala de resposta de 1 a 7 em que o 1 corresponde a “Nunca” e 7 corresponde ao “Sempre”. Indique com uma cruz (X) no campo que melhor corresponder à sua resposta.

Idade: _____

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Tempo de serviço: _____

Para efeitos de resposta, por favor, considere a escala que se apresenta

1- Nunca	2- Quase nunca	3- Poucas vezes	4- Às vezes	5- Muitas vezes	6- Quase sempre	7- Sempre	Não se aplica/ não sei/ não respondo
-------------	----------------------	-----------------------	----------------	-----------------------	-----------------------	--------------	--

Obrigada pela sua colaboração!

Os pais do/a meu/minha aluno/a...

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

1- Quando há qualquer problema com o/a filho/A na escola, procuram manter-me informada								
2- Ajudam frequentemente o/a filho/a nos trabalhos de casa								
3- São assíduos às reuniões de pais que convoco								
4- Estão ativamente envolvidos na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina, violência, etc...)								
5- Costumam intervir ativamente nas reuniões de pais								
6- Tomam a iniciativa de me pedir informações sobre os progressos/ dificuldades do/a filho/a								
7- Têm por hábito verificar se o/a filho/a fez os trabalhos de casa								
8- Quando há qualquer problema na escola com outros colegas procuram manter-me informada								
9- Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações para poderem ajudar o/a filho/a a estudar								
1-Envolve-se em lutas com os colegas								
2- Intimida os colegas								
3- Dá pontapés, morde e bate nos colegas								

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

4- É agressivo com os colegas								
5- Provoca os colegas								
6- Ameaça os colegas								
7- Argumenta com os colegas								
8- Ajuda os colegas								
9- Mostra reconhecer sentimentos nos colegas, é empático								
10- Preocupa-se com o sofrimentos e as dificuldades dos colegas								
11- É bondoso com os colegas								
12- Colabora com os colegas								
13- Preocupa-se com as questões morais								
14- Oferece ajuda aos colegas								

ANEXO C – Questionário dirigido às crianças

Olá! Como estás?!

Obrigada por aceitares ajudar-me! É muito fácil! Só quero saber algumas coisas sobre ti! Não tens que mostrar a ninguém as tuas respostas. São o nosso segredo! E como são um segredo, não vejas também as respostas dos teus colegas. Nas perguntas que estão nestas folhas, não há respostas certas nem erradas! Só tens de responder o que pensas e o que sentes. É muito importante que sejas sincero nas tuas respostas. Para responderes, tens cinco opções para escolher “**Nunca**”, “**Poucas vezes**”, “**Às vezes**”, “**Muitas vezes**” e “**Sempre**”. Faz uma cruz (X) na que corresponder à tua resposta.

Os meus pais...

	Nunca	Poucas vezes 	Às vezes 	Muitas vezes 	Sempre 	Não sei
1- Sabem o que eu aprendo na escola e ajudam-me em casa						
2- Quando há qualquer problema na escola, os meus pais sabem logo e vão falar com a professora						
3- Dizem para eu praticar atividades que me ajudam na escola (ex.						

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

dizem-me para ler, fazer jogos, etc...)						
4- Ajudam-me com os trabalhos de casa						
5- Ajudam a resolver problemas da escola (ex. indisciplina, violência, etc...)						
6- Vão às reuniões de pais						
7- Se a professora pedir, estão disponíveis para vir à sala de aula fazer atividades (ex. ler histórias, falar sobre a sua profissão, etc...)						
8- Fazem comigo atividades que me ajudam na escola (ex. lêem-me histórias, fazem jogos comigo, etc...)						
9- Quando sabem que vamos fazer atividades na turma						

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

querem ajudar						
10- Gostariam de trabalhar (ou trabalham) em tarefas na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, etc...)						
11- Dão ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, etc...)						
12- Sabem as regras da escola						
13- Conversam comigo sobre o que se passa na escola						
14- Vão às atividades que a escola organiza						
15- Falam com a professora sobre as minhas notas e comportamento						
16- Vão ver a minha caderneta						
17- Vêm se						

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

eu fiz os trabalhos de casa						
18- Sabem as atividades que eu vou fazer na escola						
19- Ensinam-me a planejar e a organizar melhor o meu tempo para poder fazer os trabalhos de casa e brincar						
20- Sabem quando vou ter fichas de avaliação e ajudam-me a estudar						

Agora quero saber como te sentes na escola...

	Nunca	Poucas vezes 	Às vezes 	Muitas vezes 	Sempre 	Não sei
1- A maior parte das vezes, estar na escola põe-me bem disposto						
2- Sinto-me muitas vezes aborrecido na escola						
3- Sinto-me mais feliz						

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

quando estou na escola do que quando não estou						
4- Quando estou na escola, estou muitas vezes irritado						
5- Gosto de estar na escola						
6- Muitas vezes, estar na escola faz-me sentir mal						
7- Sinto-me muitas vezes frustrado quando estou a fazer trabalhos na escola						
8- Sinto-me satisfeito com a minha professora						
9- Tenho uma boa relação com a minha professora						

Que idade tens? _____

Masculino: __ Feminino: __

**Obrigada pela tua
colaboração!**

ANEXO D – Autorização para a aplicação dos questionários

ISCTE IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Exma. Senhora Diretora
do Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes,

Eu, Ana Beatriz Reigada Silvério, aluna do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, pelo ISCTE-IUL, venho por este meio solicitar a V. Exa. a competente autorização para a realização de um estudo empírico, no âmbito da dissertação do supracitado mestrado.

A autorização solicitada destina-se à aplicação de instrumentos de avaliação que visam estudar a percepção do envolvimento parental pelos próprios pais, pelos professores e pelas crianças. Será aplicado, também, um instrumento de avaliação relativo ao bem-estar escolar, respondido pelos alunos e um instrumento relativo ao comportamento das crianças, respondido pelos professores.

Os participantes são as crianças do primeiro e do quarto ano, os respetivos encarregados de educação e professores.

Aguardo deferimento

Ana Beatriz Silvério
Fevereiro, 2016

Autorizo a realização
do estudo nos termos
propostos.
A Direção
Margarida
Subdiretora
03/02/2016



ANEXO E – Consentimento informado



Consentimento informado

Exmo(a) . Sr.(a)Encarregado de Educação,

O meu nome é Beatriz Silvério e sou estudante universitária. Foi-me proposto efectuar um estudo académico e eu escolhi esta escola para o realizar. O tema centra-se na relação entre a Escola e as Famílias e de que modo essa relação contribui para o bem-estar e para o sucesso das crianças. Eu escolhi este tema porque tenho como principal prioridade as crianças, o seu bem estar e sucesso educativo; com este trabalho pretendo contribuir para um aumento dessas condições.

Conto com a vossa prestimosa colaboração, pois quanto maior for o número de respostas mais dados existem que me permitirão obter melhores resultados na identificação das condições de sucesso dos alunos. Para isso, a sua autorização para a participação do seu educando é muito importante, bem como a sua participação neste estudo.

A participação será realizada em forma de questionário, anónimo e voluntário. As respostas estão também salvaguardadas e somente usadas para fins académicos.



Eu, _____, Encarregado de
Educação de _____ autorizo a sua participação no
estudo.

O Encarregado de Educação

(assinatura)

Data
____/____/2016

ANEXO G – Tabela de correlações

Envolvimento parental pelas crianças	Envolvimento parental pelos professores	Envolvimento parental pela escola	Resultado escolar	Bem estar	Envolvimento parental na escola	Estátuto socioeconômico	Envolvimento parental pelos pais	Envolvimento parental do pais							
Envolvimento parental pelos pais	,06	,08	,08	,19*	,25*	,19	,16*	,16*	-	0,71**	0,79**	0,79**	0,79**	0,81**	
Envolvimento parental pelas crianças	-	,07	,16	,19	,35**	,29	,02	,17	,06	,08	,06	,04	,02	,02	
Envolvimento parental pelos professores	,07	-	,86**	,27*	,08	,94**	,08	,29	,08	,19	,29	,02	,08		
Envolvimento parental pela escola															

Cabecalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Continuação

	Envolvimento parental pelas crianças	Envolvimento percebido pelos professores na escola	Envolvimento percebido pelos professores de aprendizagem em casa/comunicação	Resultado escolar	Bem estar	Envolvimento parental percebido pelos professores	Comprometimento na escola	Estatuto econômico	Envolvimento parental percebido pelos professores	Envolvimento percebido pelos professores de aprendizagem em casa/comunicação	Envolvimento percebido pelos professores na escola	Envolvimento percebido pelos professores de aprendizagem em casa/comunicação	Envolvimento percebido pelos professores na escola
Resultados escolares	,19	,27**	,34**	-	,08	,32**	,10	,19*	,19*	,02*	,29*	,19*	,20*
Estatuto socioeconômico	,17	,29	,11	,19*	,07*	,08	,08*	-	,16*	,14*	,78*	,16*	,19*
Bem estar	,35**	,08	,11	,08	-	,19	,08	,07*	,25*	,10*	,19**	,25**	,26**
Envolvimento parental percebido pelos professores	,29	,94**	,98**	,32**	,19	-	,19	,20	,19	,19	,11	,29	,28
Comportamento na escola	,02	,08	,10	,10	,08	,19	-	,08*	,16*	,10*	,21*	,12*	,37*
Envolvimento percebido pelos professores atividades de aprendizagem em casa/comunicação	,16	,86**	-	,34**	,11	,98**	,10	,11	,08	,08	,20	,11	,02

Cabecalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Continuação

	Envolvi mento parental pelas crianças	Envolv imento percec ionado pelo s profes sore s ativid ades na escola	Envolvim ento percecion ado pelo s profes sore s ativid ades de aprendiza gem em casa/ comunica ção	Result ados escola res	Bem estar	Envolvi mento parental percecio nado pelo s profes sore s	Com porta ment o na escol a	Estat uto socio econ ômico	Envolv imento parent al percec ionado pelo s pais	Envolvim ento percecio nado pelo s pais atividade s na escola e voluntari ado	Envolvim ento percecio nado pelo s pais atividade s de aprendiz agem em casa	Envolvim ento percecio nado pelo s pais comunic ação	Envolvim ento percecio nado pelo s pais atividade s na escola e reunião de pais
Envolvimento percecionado pelos pais atividades na escola e reunião de pais	,02	,08	,02	,20*	,26*	,28	,37*	,19*	,81**	,51**	,56**	,54**	-
Envolvimento percecionado pelos pais comunicação	,04	,02	,11	,19*	,25*	,29	,12*	,16*	,79**	,27**	,75**	-	,54**
Envolvimento percecionado pelos pais atividades de aprendizagem em casa	,06	,29	,20	,29*	,19*	,11	,21*	,78*	,79**	,24**	-	,75**	,56**
Envolvimento percecionado pelos pais atividades na escola e voluntariado	,08	,19	,08	,02*	,10*	0,19	,10*	,14*	,71**	-	,24**	,27**	,51**

ANEXO F – Resultados estatísticos

		Sexo Crianças			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	48	45,7	45,7	45,7
	Masculino	57	54,3	54,3	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

		Anoescolaridade			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1º ano	54	51,4	51,4	51,4
	4º ano	51	48,6	48,6	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

		SES			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Escala A	61	58,1	58,1	58,1
	Escala B	17	16,2	16,2	74,3
	semescalao	27	25,7	25,7	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

		Nacionalidade Crianças			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Portuguesa	98	93,3	93,3	93,3
	Outra	7	6,7	6,7	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

		Gruporacial			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Caucasiano	61	58,1	58,1	58,1
	Negro	44	41,9	41,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

		SexoEE			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	86	81,9	81,9	81,9
	Masculino	19	18,1	18,1	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

		NacionalidadeEE			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Portuguesa	97	92,4	92,4	92,4
	Outra	8	7,6	7,6	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

SexoProf					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	105	100,0	100,0	100,0

Nretenções					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	98	93,3	93,3	93,3
	0	6	5,7	5,7	99,0
	1	1	1,0	1,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Anodasretenções					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	98	93,3	93,3	93,3
	2º ano	7	6,7	6,7	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

SituaçaoProfissional					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Desempregado	18	17,1	17,1	17,1
	Empregado	87	82,9	82,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Agregadofamiliar					
		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Monoparental mãe	33	31,4	31,4	31,4
	Monoparental pai	5	4,8	4,8	36,2
	Ambos	62	59,0	59,0	95,2
	Avós	5	4,8	4,8	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Escolaridade					
		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1º ciclo	4	3,8	3,8	3,8
	2º ciclo	16	15,2	15,2	19,0
	3º ciclo	65	61,9	61,9	81,0
	Secundário	14	13,3	13,3	94,3
	Ensino superior	6	5,7	5,7	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
IdadeCrianças	105	6,00	12,00	8,0952	1,74601
IdadeEE	105	23	64	35,58	7,117
IdadeProf	105	30	41	35,58	4,141
Anosserviço	105	12	18	14,83	2,272
N válido (de lista)	105				

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,902	9

QEPE – versão para professores

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,858	6

Subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa/ comunicação

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,704	3

Subescala “envolvimento em atividades na escola”

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,89	9

Escala de bem-estar: afeto na escolar

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,864	24

QEPE- versão para pais

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,74	6

Subescala “envolvimento em atividades na escolar e voluntariado”

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,81	8

Subescala “envolvimento em atividades de aprendizagem em casa”

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,72	6

Subescala “comunicação”

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,58	4

Subescala “envolvimento em atividades na escolar e participação em reuniões de pais”

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,822	20

QEPE dirigido às crianças

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,91	14

Escala de comportamentos das crianças

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,86	7

Escala de comportamentos agressivos

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,87	7

Escala de comportamentos pró-sociais

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,77	5

Escala de afeto positivo

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,76	4

Escala de afeto negativo

Itens	Média	Desvio padrão
Converso com o/a meu/minha filho/a acerca do que se passa na escola	6,68	1,01
Tenho por hábito verificar se o/a meu/minha filho/a fez os trabalhos de casa	6,68	0,98
Mantenho-me informado/a acerca das datas das avaliações, para poder ajudar o/a meu/minha filho/a a estudar	6,66	0,77
Tenho por hábito procurar na caderneta informações que o/a professor/a possa ter enviado	6,59	1,18
Sou assíduo/a às reuniões de pais que são convocadas	6,53	1,19
Quando há qualquer problema com o/a meu/minha filho/a na escola, procuro manter o/a professor/a informado/a	6,51	1,18
Tento ensinar o/a meu/minha filho/a a planear e a organizar melhor o seu tempo	6,40	1,12
Procuro que o/a meu/minha filho/a realize atividades que o/a ajudem na aprendizagem	6,35	1,29
Tomo a iniciativa de pedir informações ao/à professor/a sobre os progressos/ dificuldades do/a meu/minha filho/a	6,32	1,39
Mantenho-me informado/a acerca das aprendizagens/ competências que o/a meu/minha filho/a necessita, para o/a poder ajudar em casa	6,24	1,21

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Ajudo o/a meu/minha filho/a nos trabalhos de casa	6,20	1,41
Procuo manter-me informado/a sobre o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades da escola	6,02	1,58
Procuo manter-me informado/a sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola	5,87	1,62
Quando há qualquer problema na escola com os outros colegas, procuro manter o/a professor/a informado/a	5,77	1,79
Estou ativamente envolvido/a na resolução de problemas da escola	5,59	1,97
Sou assíduo/a às atividades para pais que a escola organiza	5,57	1,95
Procuo realizar com o/a meu/minha filho/a atividades que não são pedidas pelo professor/a, mas que sei que o/a ajudam nas aprendizagens	5,40	1,75
Costumo intervir ativamente nas reuniões de pais	4,77	1,95
Estou disponível para participar em atividades na sala de aula propostas pelo/a professor/a	4,29	2,36
Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em atividades na escola	4,23	2,26
Quando sei que se vão realizar determinadas atividades na turma ofereço ajuda	3,37	2,25
Quando sei que se vão realizar determinadas atividades na escola, ofereço ajuda	3,11	2,12
Dou ideias para organizar atividades na turma	2,72	2,18
Dou ideias para organizar atividades na escola	2,42	1,89

Resultado do teste *t* para uma amostra contra o valor médio (3,5) ordenado pela média do questionário de envolvimento parental versão para pais

Itens	Média	Desvio padrão
Os pais mantêm-se informados acerca das datas das avaliações para poderem ajudar o/a filho/a a estudar	5,55	1,94
Os pais estão ativamente envolvidos na resolução de problemas da escola	4,99	2,07
Os pais têm por hábito verificar se o/a filho/a fez os trabalhos de casa	4,72	1,92
Quando há qualquer problema com o/a filho/a na escola, os pais procuram manter-me informada	4,71	2,10
Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, os pais procuram manter-me informada	2,64	2,28
Os pais ajudam o/a filho/a nos trabalhos de casa	4,41	2,06
Os pais tomam a iniciativa de me pedir informações sobre os progressos/ dificuldades do/a filho/a	4,30	2,16
Os pais são assíduos às reuniões de pais que convoco	4,24	2,29
Os pais costumam intervir ativamente nas reuniões de pais	4,12	2,19

Resultado do teste *t* para uma amostra contra o valor médio (3,5) ordenado pela média do questionário de envolvimento parental versão para professores

Itens	Média	Desvio padrão
Os meus pais sabem as regras da escola	4,46	1,12
Os meus pais vão às reuniões de pais	4,38	1,09
Os meus pais sabem o que eu aprendo na escola e ajudam-me em casa	4,34	1,04
Quando sabem que vamos fazer atividades na turma, os meus pais querem ajudar	4,34	1,20
Os meus pais ajudam-me com os trabalhos de casa	4,30	1,12
Os meus pais falam com a professora sobre as minhas notas e comportamento	4,30	1,16
Os meus pais sabem quando vou ter fichas de avaliação e ajudam-me a estudar	4,21	1,24
Os meus pais vêm se eu fiz os trabalhos de casa	4,19	1,33
Os meus pais vão ver a minha caderneta	4,17	1,24

Cabeçalho: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Os meus pais ensinam-me a planear e a organizar melhor o meu tempo para poder fazer os trabalhos de casa e brincar	4,13	1,35
Os meus pais conversam comigo sobre o que se passa na escola	4,11	1,29
Os meus pais dizem para eu praticar atividades que me ajudam na escola	3,95	1,32
Os meus pais ajudam a resolver problemas da escola	3,89	1,39
Quando há qualquer problema na escola, os meus pais sabem logo e vão falar com a professora	3,81	1,39
Se a professora pedir, os meus pais estão disponíveis para vir à sala de aula fazer atividades	3,79	1,52
Os meus pais sabem as atividades que eu vou fazer na escola	3,51	1,61
Os meus pais dão ideias para organizar atividades na turma	3,35	1,67
Os meus pais gostariam de trabalhar (ou trabalham) em tarefas na escola	3,34	1,75
Os meus pais vão às atividades que a escola organiza	3,23	1,71
Os meus pais fazem comigo atividades que me ajudam na escola	3,22	1,58

Resultado do teste *t* para uma amostra contra o valor médio (2,5) ordenado pela média do questionário de envolvimento parental dirigido às crianças

Itens	Média	Desvio padrão
Sinto-me satisfeito com a minha professora	4,06	1,37
Tenho uma boa relação com a minha professora	3,94	1,42
Estar na escola põe-me bem disposto	3,85	1,45
Gosto de estar na escola	3,77	1,32
Sinto-me feliz quando estou na escola	2,24	1,41
Sinto-me aborrecido na escola	1,93	1,45
Sinto-me frustrado quando estou a fazer trabalhos na escola	1,89	1,63
Quando estou na escola, estou irritado	1,54	1,16
Estar na escola faz-me sentir mal	1,48	1,08

Resultado do teste *t* para uma amostra contra o valor médio (2,5) da escala de bem-estar: afeto na escola para crianças