

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Marta Sofia de Almeida Ferreira

Envolvimento parental na escola e indicadores de  
risco: contributos para a intervenção

**Tese de Mestrado**

Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efectuado sob a orientação de  
Professora Doutora Sara Felizardo  
Mestre Ana Berta Alves



Julho de 2017

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Marta Sofia de Almeida Ferreira, n.º 11925 do curso de mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, declara, sob compromisso de honra, que o trabalho de projeto é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 7 de julho de 2017

A aluna, \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não representa apenas o esforço individual, mas sim o esforço de um conjunto de pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a sua realização e, por esse motivo, deixo aqui o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar à minha orientadora Professora Doutora Sara Felizardo e à minha coorientadora Mestre Ana Berta Alves pelo apoio, disponibilidade e orientação mesmo nos momentos em que tudo parecia estar desorientado.

À direção do meu Agrupamento de Escolas, na pessoa da diretora, que prontamente se disponibilizou e abriu portas para que o estudo pudesse ser realizado.

Aos pais dos alunos que voluntariamente participaram neste estudo dando do seu tempo pessoal, às vezes tão reduzido, para contribuírem na produção de conhecimento.

Aos meus pais pelo apoio prestado a todos os níveis, acreditando sempre que tudo é possível e nada se faz sem esforço.

E por último, mas não menos importante, ao meu quase marido pela compreensão nos momentos de ausência e nos de ausência presente, por ser um bom ouvinte, pelos incentivos e por todo o trabalho que assumiu, para que o meu tempo fosse inteiramente dedicado a este estudo.

“Não basta conquistar a sabedoria, é preciso saber usá-la.”

Cícero

E com base nesta premissa espero conseguir aplicar, no terreno, todos os ensinamentos e aprendizagens que fiz ao longo destes últimos dois anos, na certeza de que farão certamente a diferença.

## Índice Geral

---

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico.....	4
Capítulo 1. Família e contextos de risco: análise a partir da abordagem sistémica.....	4
1.1. Abordagem sistémica e ecológica da família.....	5
1.2. Funcionamento e estrutura da família.....	7
1.3. Desenvolvimento familiar e parentalidade.....	9
1.4. O risco no contexto familiar.....	14
Capítulo 2. Relação escola-família e envolvimento parental.....	19
2.1. Relação escola-família-comunidade .....	19
2.2. Concetualização do envolvimento dos pais na escola.....	23
2.3. Barreiras ao envolvimento.....	26
Capítulo 3. Indicadores de risco e promoção do envolvimento parental.....	32
3.1. Parcerias família-escola, risco e envolvimento dos pais.....	32
3.2. Estratégias de promoção do envolvimento.....	36
Parte II – Estudo empírico.....	38
Capítulo 1. Plano de investigação.....	39
1.1. Contextualização do Estudo.....	39
1.1.1. Problema de investigação e objetivos.....	39
1.1.2. Formulação de hipóteses.....	40
1.2. Opções Metodológicas.....	41
1.2.1. Tipo de estudo.....	41
1.2.2. Definição e operacionalização das variáveis.....	42
1.2.3. Participantes .....	43
1.2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	45
1.2.5. Procedimentos de recolha de dados.....	48
1.2.6. Técnicas de análises de dados.....	48
Capítulo 2. Apresentação e discussão dos resultados.....	50

2.1. Perceções sobre o envolvimento parental na escola: análises descritivas e inferenciais.....	50
2.2. Relatos parentais sobre o envolvimento na escola: análise qualitativa dos dados.....	57
2.3. Discussão dos resultados.....	67
Conclusão.....	75
Bibliografia.....	80
Anexos.....	89
Anexo A - Cartas de autorização.....	90
Anexo B - Questionário Sociodemográfico.....	94
Anexo C - Questionário de Envolvimento para Pais (QEPE) – versão para pais....	96
Anexo D - Carta de Apresentação.....	99
Anexo E - Guião de entrevista.....	101
Anexo F - Consentimento livre e esclarecido para participação em recolha de dados.....	104
Anexo G - Análise de conteúdo.....	107

## Índice de Tabelas

---

Tabela 1 - Etapas de desenvolvimento da família .....	10
Tabela 2- Modelo dos fatores que atuam como barreiras ao envolvimento parental ...	28
Tabela 3- Caracterização da amostra de pais/EE .....	43
Tabela 4- Caracterização dos alunos (variáveis sociodemográficas e de indicadores de risco).....	44
Tabela 5 - Subescalas do Questionário de Envolvimento Parental na Escola - QEPE, versão pais .....	47
Tabela 6- Consistência interna da escala global e das subescalas para o QEPE – versão para pais.....	50
Tabela 7- Médias (M), desvios padrão (DP), coeficiente de assimetria ( <i>Skewness</i> ) e coeficiente de achatamento ( <i>Kurtosis</i> ) das quatro subescalas de envolvimento parental .....	51
Tabela 8- Correlações entre as subescalas de envolvimento parental e a idade dos alunos.....	51
Tabela 9- Correlações entre as subescalas de envolvimento parental e o rendimento escolar.....	52
Tabela 10- Envolvimento parental em função do género dos alunos .....	53
Tabela 11- Envolvimento parental em função do estado civil dos pais.....	53
Tabela 12- Envolvimento parental em função do Ciclo de Ensino Básico dos alunos .	54
Tabela 13- Envolvimento parental em função das habilitações académicas dos pais/EE .....	55
Tabela 14 - Envolvimento parental em função das retenções escolares dos alunos ...	55
Tabela 15 - Envolvimento parental em função do sucesso/insucesso escolar dos alunos .....	56
Tabela 16 - Envolvimento parental em função dos alunos com e sem NEE.....	56
Tabela 17 - Categorias e subcategorias resultantes da entrevista .....	58

## Índice de Figuras

---

Figura 1 - Benefícios de uma relação de colaboração entre a família e a escola para o sucesso escolar.....	34
--	----

## **Lista de Abreviaturas**

---

EE – Encarregados de Educação

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QEPE – Questionário de Envolvimento Parental

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TPC – Trabalhos para Casa

## Resumo

---

A escola e a família são dois pilares fundamentais no desenvolvimento das crianças e jovens. Compreender a relação escola-família permite obter uma visão mais específica das práticas de envolvimento parental. Apesar dos benefícios comprovados, o envolvimento parental na escola não é valorizado da mesma forma pelas famílias. O reduzido envolvimento parental vem sobretudo dos pais mais vulneráveis, com contextos de risco, cujas crianças são as que mais podem beneficiar com um maior envolvimento. Tendo como referencial o quadro teórico proposto por Epstein (2002), o presente estudo tem como propósito aferir as percepções de envolvimento parental na escola dos pais de alunos do ensino básico e, em que medida, são influenciadas por variáveis sociodemográficas e situações que indicam fragilidade/risco pessoal dos filhos. Definimos os seguintes objetivos orientadores: i) analisar as percepções parentais sobre o seu envolvimento na escola (e respetivas dimensões); ii) identificar as variáveis sociodemográficas relativas aos pais e alunos, suscetíveis de influenciarem o envolvimento parental na escola; iii) perceber como o envolvimento parental é influenciado por indicadores de risco/ fragilidade pessoal (retenção escolar sucesso/insucesso escolar, NEE); iv) perceber as relações entre o envolvimento parental e o rendimento escolar; v) complementar os resultados decorrentes da componente quantitativa do estudo com uma abordagem qualitativa e compreensiva das percepções de pais/EE, com e sem indicadores de risco, sobre o seu envolvimento na escola e outras dimensões familiares. Neste contexto, foi utilizado um plano de investigação misto que contempla metodologias qualitativas e quantitativas. A amostra é não probabilística, de conveniência, composta por 362 pais/EE inquiridos através de dois questionários, o QEPE – versão para pais (Pereira, 2002) e um questionário sociodemográfico, e 14 pais/EE entrevistados, utilizando para o efeito um guião de entrevista semiestruturado. Os resultados do estudo revelam que nos três Ciclos do Ensino Básico as percepções de envolvimento parental são mais elevadas nas práticas relacionadas com o envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa e na comunicação escola-família. Os dados permitem também afirmar que as percepções de envolvimento parental são influenciadas pela idade e ciclo de ensino dos alunos; pelas habilitações académicas dos pais e por situações de risco (Necessidades Educativas Especiais, insucesso escolar e risco social). Verificaram-se ainda relações significativas e negativas entre o envolvimento parental na escola e a idade dos alunos; e relações positivas entre o envolvimento e o rendimento escolar dos alunos. Na componente qualitativa e compreensiva do estudo, verificamos que os pais com indicadores de risco apresentam discursos que sugerem menor estabilidade nas rotinas, maiores necessidades nas áreas económica e emocional, maior apoio da rede formal, menor adequação das condições de estudo, fraca participação nas ações da escola e menor conhecimento do regulamento e projeto educativo da escola. Além disso, referem a escassez de tempo e transporte como maiores barreiras ao envolvimento e revelam expectativas negativas sobre o futuro dos filhos.

**Palavras-Chave:** alunos; escola; família; envolvimento parental; indicadores de risco; (in)sucesso escolar; Necessidades Educativas Especiais

## Abstract

---

School and the family are two fundamental pillars in the development of children and young people. Understanding the school-family relationship allows for a more specific view of parental involvement practices. Despite the proven benefits, parental involvement in school is not valued equally by families. The reduced parental involvement comes mainly from the most vulnerable parents, with risk contexts, whose children are the ones who can benefit most with greater involvement. Based on the theoretical framework proposed by Epstein (2002), the present study aims to assess the perceptions of parental involvement in the middle school and how it is shaped by sociodemographic variables and situations when the child is/could be at risk. The following serve as qualifiers in this study: i) The analysis of the parents' perceptions into their school involvement; ii) The identification of the sociodemographic variables of the parents (marital status, academic qualifications) and students (gender, academic level) that could influence how parents interact with the school; iii) The way parental involvement is influenced by personal fragility and risk indicators (NEE, success/unsuccessful in school); iv) The understanding of the parental involvement and academic achievement dynamic; v) The matching of the quantifiable results with the parental perceptions, with and without at risk factors, about their school involvement and other familial aspects. This study was conducted using a mixed research methodology, of quantitative and qualitative factors. A non statistical, ready to use sample of 362 parents was surveyed twice using QEPE (parents' version, Pereira, 2002) and a sociodemographic survey, and 14 parents using the semi structured interview. Using this study, the conclusion is that across all three levels of primary education parental perceptions are higher with parental involvement in school activities, homework's and family/school communications, as established by Canavarro et al study (2002). The data collected also allows for the conclusion that parental perception is dependent on students' age and academic level, parents' academic qualifications and situations of risk (Special Educational Needs, school failure and social risk). A strong and negative correlation between the students' age and the parental involvement was also established, as well as a positive one between involvement and academic achievement. In the qualitative and comprehensive component of the study, we found that parents with risk indicators present discourses that suggest less stability in the routines, greater needs in the economic and emotional areas, greater support from the formal network, lower adequacy of study conditions, poor participation in actions of the school and less knowledge of the regulation and educational project of the school. In addition, they refer to lack of time and transportation as major barriers to their involvement and reveal negative expectations about the future of their children.

**Keywords:** students; school; family; parental involvement; risk indicators; school success; school failure; Special Educational Needs

## Introdução

---

Na antiguidade, as crianças eram vistas como património dos pais, na idade média ainda não existia a consciência da infância até que, progressivamente, se assistiu a uma evolução na preocupação e nos cuidados às crianças. A educação formal e tudo aquilo que representa na vida dos alunos em termos futuros passou também a ser valorizada não só pela sociedade que, além do alargamento da escolaridade obrigatória, implementou políticas de redução do abandono escolar precoce e de prevenção do absentismo escolar, mas também pela família a quem rapidamente se exigiu o direito e o dever de participar na escola. As exigências da sociedade atual colocam a família e a escola como pilares fundamentais para o sucesso da criança e do jovem (Epstein, 2002).

A investigação é consensual no que diz respeito ao impacto positivo do envolvimento das famílias na educação escolar das suas crianças e jovens no sucesso escolar. Este envolvimento, que pode ser verificado de diferentes formas como apoiar em casa ou deslocar-se à escola, potencia o aumento da autoestima, da autoconfiança das crianças e jovens que o sentem como uma valorização daquilo que fazem (Canavarro et al. 2002; Park & Holloway, 2017).

A relação escola-família é uma relação complexa e as escolas portuguesas mostram ainda duas realidades distintas naquele que é o papel da família na escola. Se por um lado se assiste a uma demissão do papel do encarregado de educação, com pais que não frequentam a escola, nem de forma voluntária, nem quando formalmente convocados, com impactos ao nível da desmotivação dos alunos, desinteresse pelas atividades escolares e baixo rendimento académico; por outro lado, a elevação do nível geral de escolaridade da população e o fácil acesso ao conhecimento sobre o desenvolvimento e a educação da criança faz com que os pais questionem e interfiram naquele que é o papel da escola (Nogueira, 2005). Desta forma, tanto a escola como a família são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores deles (Dessen & Polonia, 2007).

Na verdade, há uma grande concordância da necessidade de envolvimento dos pais na escola. Escolas, professores e técnicos procuram estratégias para promover a regularidade na participação dos pais e Encarregados de Educação (EE), principalmente no caso das famílias em situação de risco que são por norma famílias menos envolvidas com a escola e cujas crianças são as que mais podem beneficiar com um maior envolvimento. As parcerias que a escola, a família e a comunidade podem desenvolver entre si vão permitir melhorar os programas e o clima escolar, proporcionar

melhores serviços de apoio à família, aumentar as competências dos pais, promover o contacto das famílias com outras pessoas na escola e na comunidade e ajudar os professores com o seu trabalho (Epstein, 2002).

Apesar de muito estudada, a relação entre estes três contextos onde a criança e jovem se inserem não está ainda próxima do ideal. Pretende-se com este projeto aprofundar o conhecimento sobre o envolvimento parental na escola numa realidade específica, um agrupamento de escolas que integra o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na Região Centro do País. É frequente assistir nestes agrupamentos de escolas à inoperância ou mesmo até à demissão do papel dos pais/EE. Muitas são as tentativas de aproximar os pais à escola, através de convocatórias para seminários, *workshops*, participação em atividades/festas de final de período letivo, programas de desenvolvimento de competências parentais, entre outros; contudo, a taxa de participação mantém-se reduzida, levando à necessidade de se perceber melhor quais os fatores que poderão estar na base do reduzido envolvimento e, com isso, apontar estratégias de intervenção e de promoção do envolvimento parental.

Tendo em consideração estas questões objetivou-se, através do presente estudo, aferir se as perceções de envolvimento dos pais de alunos do Ensino Básico são influenciadas por variáveis sociodemográficas e situações de fragilidade/risco pessoal dos filhos, tais como Necessidades Educativas Especiais (NEE) e retenções/indicadores de insucesso escolar.

Com vista à concretização dos objetivos traçados utilizou-se uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, utilizando para tal uma amostra de 362 encarregados de educação na parte quantitativa na qual foi aplicado o Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão para pais (Pereira, 2002) e um questionário sociodemográfico. Para a parte qualitativa foi constituída uma amostra de 14 pais/EE cujos dados foram recolhidos através de uma entrevista utilizando-se para a recolha de dados o guião de entrevista semiestruturada.

Visando alcançar o objetivo proposto, aferir as perceções de envolvimento parental na escola dos pais de alunos do ensino básico e, em que medida, são influenciadas por variáveis sociodemográficas e situações que indicam fragilidade/risco pessoal dos filhos, o presente estudo está estruturado em duas partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, onde se abordam, no Capítulo 1, aspetos relacionados com o conceito de família, a abordagem sistémica, a estrutura e organização familiares e as famílias com contextos de risco. No Capítulo 2 é analisada a relação escola-família e o envolvimento parental, através de uma breve abordagem histórica sobre essa relação, a concetualização do envolvimento parental na escola e

quais as suas barreiras e obstáculos. Finalmente, no Capítulo 3, referente aos indicadores de risco e promoção do envolvimento parental, são abordados os benefícios do envolvimento parental da escola, da parceria entre esta e a família principalmente nas situações de risco. Ainda neste Capítulo são elencadas estratégias de promoção do envolvimento parental na escola. Na parte II, relativa ao Plano de Investigação, é feito o enquadramento metodológico, onde foi definido o problema de investigação, formulados os objetivos, as hipóteses, definidos os participantes no estudo, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, as variáveis em estudo e as técnicas de análise dos dados. Posteriormente é feita a discussão dos resultados, uma triangulação entre os dados quantitativos e os dados qualitativos, dado tratar-se de uma metodologia mista.

Finalmente, nas conclusões, são tecidas algumas considerações, apresentadas as limitações do presente estudo e tal como previsto apontadas algumas estratégias de intervenção e promoção do envolvimento parental na escola.

## **Parte I – Enquadramento teórico**

### **1.1. Abordagem sistémica e ecológica da família**

“A simples descrição dos elementos de uma família não chega para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”.

Gameiro (cit. por Relvas, 1996, p.11)

A família, no seu conceito, tem vindo a modificar-se em função do desenvolvimento da sociedade e das influências que os acontecimentos sociais nela produzem. Assim, a família “no contexto dos países ocidentais tem vindo a ser entendida, historicamente, como o sustentáculo do desenvolvimento do indivíduo e, na perspetiva da sociedade, como unidade de produção, consumo e reprodução social” (Mendes, Pereira, & Pinto, 1994, p.9). À luz do modelo sistémico, Sampaio e Gameiro (1985, p. 11-12) definem família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”. À família é atribuída a responsabilidade pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão representados na sociedade (Dessen & Polonia, 2007). Não esquecendo que cada família é una e única, que não há famílias iguais (Relvas, 1996) e que cada família adquire uma forma própria de organização e funcionamento, ela tem uma forte influência e um impacto significativo no comportamento dos indivíduos que a integram, em especial as crianças. A família sem dúvida que se constitui num espaço privilegiado para a aprendizagem das diferentes formas de interagir e de nos relacionarmos com os outros, onde a presença de emoções e afetos positivos e negativos nos indicam e fazem sentir que pertencemos àquela e não a outra família (Alarcão, 2006). Os acontecimentos e as experiências familiares promovem o desenvolvimento de padrões de comportamento, ações e a capacidade de resolução de problemas com impacto não só a nível particular, na própria família, mas também com impacto universal, sendo que estas interações familiares conduzem às transformações nas sociedades que, por sua vez, irão influenciar as relações familiares futuras (Dessen & Polonia, 2007). Do ponto de vista sociológico, a família passou a ser vista como uma instituição social básica (Amaro, 2014), flexível e persistente ao ponto que até ao presente nenhuma sociedade consegue passar sem ela, apesar de todas as transformações políticas, económicas e sociais vividas no decorrer dos últimos séculos

(Leandro, 2006). A família é o núcleo da sociedade e o edifício sobre o qual se constrói o potencial de cada indivíduo.

O olhar simples sobre a família, por si só, não é suficiente já que o contexto no qual está inserida é também fundamental para a compreender. No âmbito da abordagem sistémica, a família é perspectivada como um sistema, um todo, pelo que só numa perspectiva integrativa e holística poderá ser completamente percebido (Relvas, 1996). Na década de 70 Ludwig von Bertalanffy, autor da Teoria Geral dos Sistemas, veio trazer uma nova abordagem que permitiu compreender e descrever a complexidade dos diferentes sistemas, através do pressuposto de que o todo é mais do que a soma das partes (Alarcão, 2006; Baptista, 2001). De acordo com esta perspectiva, nada acontece isoladamente e qualquer coisa que afete um dos componentes, afeta todos os outros, ou seja, qualquer alteração causa impacto sobre todos os outros membros do sistema (Andrade & Martins, 2011). Partindo da perspectiva sistémica, o modelo ecológico do desenvolvimento humano, explicado por Bronfenbrenner (1979), compreende o comportamento do indivíduo de acordo com os sistemas onde se encontra inserido, partindo da ideia de que o indivíduo não vive só, mas sim em relação com os outros e, é o que é por si mesmo e pelas relações que estabelece com esses outros.

Assim, em 1979, Bronfenbrenner sugere que o desenvolvimento do indivíduo é afetado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos em que está inserido. Para explicar a ligação entre a família e o ambiente propôs um modelo de ecologia do desenvolvimento humano no qual considerou quatro níveis, desde o nível *micro* ao nível *macro*, representados por anéis concêntricos, onde cada um se encontra contido no seguinte. O *microssistema* é o conjunto de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pelo indivíduo num determinado contexto ou espaço. Se o contexto for a família, o microssistema compreende as relações entre pais e filhos, relações fraternas e as relações entre os diferentes membros da família. Se o contexto for mais formal, como a escola, o microssistema incluiu as relações entre pares e relações da criança com os adultos que trabalham na escola. O *mesossistema* representa as interações entre dois contextos nos quais o indivíduo participa ativamente, por exemplo o *microssistema* e o *exossistema*. Este nível engloba as inter-relações entre a família, a escola, vizinhos e grupo de pares. O *exossistema* refere-se aos contextos nos quais o indivíduo não está diretamente envolvido, no entanto os acontecimentos que ocorrem no *exossistema* afetam ou são afetados pelo que acontece nos outros sistemas ou subsistemas. Por fim, o *macrossistema* que é considerado o sistema mais afastado da criança que envolve o sistema de valores, crenças culturais, ideologias e leis que estabelecem um padrão de funcionamento das diferentes estruturas que

integram a sociedade, tais como os sistemas económico, social, educacional, legal e político (Bronfenbrenner, 1979; Ribeiro & Castro, 2011).

A realidade familiar a partir de um olhar sistémico e ecológico tem presente a ideia de que cada membro está em interação com todos os outros e que a família interage com o meio que a envolve. Desta forma, o processo de desenvolvimento humano, para além da maturação biológica, é influenciado por este conjunto de diferentes estruturas que interagem entre si. De acordo com Hobbs e colaboradores (1984, cit. por Correia & Serrano, 1998) as famílias são essenciais no desenvolvimento saudável das crianças, no entanto, as funções da família não serão totalmente desempenhadas se não existir uma rede de suporte formada por uma comunidade forte e responsável capaz de fornecer à família o apoio formal e informal que necessita.

## **1.2. Funcionamento e estrutura da família**

A família é um sistema formado por subsistemas que possui limites e fronteiras que a distinguem do seu meio e de outros sistemas como é o caso, por exemplo, do sistema escola. Segundo Dias (2011) cada família possui um dinamismo próprio que lhe confere para além da individualidade, a autonomia.

Como já referido, o sistema família compreende uma estrutura hierárquica na qual cada indivíduo dentro do sistema constitui um subsistema, que se relaciona com outros e com o meio. Para compreender a natureza das relações familiares é essencial reconhecer a interdependência dos papéis e das funções de cada um dos elementos que integra o sistema familiar. Segundo Relvas (1996), na família distinguem-se vários subsistemas, designadamente: o subsistema individual constituído pelo próprio indivíduo que, para além das suas funções na família, desempenha funções e papéis noutros sistemas; o subsistema conjugal que surge quando dois adultos se unem numa relação interdependente e complementar formando um casal; o subsistema filial que surge com o nascimento do primeiro filho; com este último, conseqüentemente, emerge o subsistema parental que compreende as funções executivas, tendo a seu cargo a proteção, a educação e a socialização do(s) filho(s); e o subsistema fraternal que estabelece as relações entre irmãos e tem funções ao nível do treino das relações entre iguais.

A estrutura das famílias vai depender da forma como estes subsistemas se organizam e do tipo de relações que desenvolvem entre eles e no interior de cada um (Relvas, 1996). A comunicação entre os diferentes subsistemas que compõe a família é um fator determinante nas relações entre os membros da família e constitui-se como

o elo de ligação e de sustentação de todo o sistema (Dias, 2011). Sendo a família o grupo social básico do indivíduo, o primeiro a promover relações, os processos de comunicação determinam o maior ou menor sucesso do desenvolvimento pessoal e social dos seus membros e, conseqüentemente, a integração destes na sociedade (Dias, 2011). De um modo geral, comunicar significa estar em relação, seja de uma forma verbal, não-verbal ou paraverbal, tendo um valor funcional muito importante para a compreensão da dinâmica familiar (Alarcão, 2006).

Como sistema aberto e hierarquizado que é, a família troca com o exterior informações e experiências, recebe influências de outros sistemas, passa por crises levando a que a estrutura se vá alterando à medida que as circunstâncias de vida mudam. Refira-se que a estrutura à qual o sistema familiar obedece é consequência das transações comunicacionais repetidas que levam à definição de padrões de relacionamento que regulam o comportamento dos seus elementos (Baptista, 2001). A organização prende-se com as respetivas funções e papéis que dizem respeito ao conjunto de interações preferenciais da família. A família está em constante transformação uma vez que os seus elementos se desenvolvem, mudam, influenciando e sendo influenciados por situações externas ao sistema (Baptista, 2001). Para manter o equilíbrio no sistema familiar é essencial a clara definição de papéis e de funções, bem como a presença de uma hierarquia de poder já que é na família que a criança aprende a relacionar-se, a experimentar e a controlar as diferentes emoções, a lidar com as adversidades, a administrar e resolver conflitos. Desta forma, a família é entendida como o agente de socialização primária do indivíduo na qual as relações entre pais e filhos se caracterizam por uma enorme complexidade (Hutz, 2002).

A família tem diversas funções intimamente relacionadas. Tem a função de responder às necessidades básicas das crianças e dos jovens, nomeadamente, as necessidades físicas, as psicoafetivas e as sociais que irão promover um desenvolvimento harmonioso da criança ou jovem. A qualidade dos vínculos estabelecidos entre pais e filhos têm uma grande influência no ajustamento social destes últimos, nas relações positivas que serão ou não capazes de estabelecer com os outros, no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima. As figuras parentais são modelos, adultos de referência com grande responsabilidade também ao nível do desenvolvimento emocional saudável das crianças ou jovens. A investigação tem mostrado o impacto da qualidade da relação das crianças e jovens com a família em aspetos como o ajustamento académico, concretamente a satisfação com a escola, o lidar com o sucesso, com as tarefas desenvolvimentais e com as representações de si próprios (Peixoto, 2004).

Através do estabelecimento de relações securizantes, a família confere aos seus membros sentimento de pertença a partir do qual a criança ou jovem desenvolve autonomia e a individualidade. No entanto, apesar dos dois níveis de funções conferidas à família, a função interna de assegurar a proteção dos seus membros e a função externa de favorecer a socialização e a transmissão de cultura (Baptista, 2001), o contexto familiar pode, simultaneamente, conter fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento da criança e do jovem. A família assume-se, desta forma, como o grupo social básico do indivíduo determinante no seu desenvolvimento (Hutz, 2002; Morgado, Dias & Paixão, 2013).

Ao longo dos anos tem-se assistido à evolução do conceito de família, bem como à configuração que deixou de estar representada apenas pela família nuclear tradicional, casal e filhos, abarcando atualmente outras configurações familiares, nomeadamente, as famílias reconstituídas, as monoparentais, as adotivas, as homossexuais, entre outras. “O conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Qualquer grupo cujas relações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum, deve ser encarado como uma família” (O.M.S., 1994, cit. por Alarcão, 2006, p.204). Naturalmente, estas transformações vão provocando alterações nas relações familiares, nos papéis desempenhados por cada membro da família, nas funções, no quadro de valores, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo (Dessen & Polonia, 2007). Para além das novas formas de família também as transformações tecnológicas, económicas, políticas, culturais e sociais colocam novos desafios ao nível das interações familiares já que vão provocar alterações na estrutura e organização da família; ainda assim já em 1982 Minuchin, cit. por Baptista (2001), acreditava que a família é capaz de se adaptar e reestruturar para continuar a funcionar uma vez que se trata de um sistema capaz de se adaptar às diferentes exigências e mudanças inerentes a cada etapa do seu ciclo vital, com o objetivo de assegurar a sua continuidade e o crescimento psicossocial dos seus elementos.

### **1.3. Desenvolvimento Familiar e Parentalidade**

Ao longo do tempo, a família sofre transformações na sua organização em função de tarefas bem definidas, designando-se esta sequência previsível de transformações por ciclo vital da família. O ciclo vital da família expressa e integra uma perspetiva desenvolvimentista: representa um esquema de classificação em estádios que demarcam a tal sequência previsível de transformações, diferenciando fases ou etapas que alguns autores designam por “carreira familiar” (Relvas, 1996, p.17). O ciclo vital da

família caracteriza-se pelo caminho que a família percorre desde que nasce até que morre. Cada uma das etapas que o compõe integra a dinâmica interna do sistema, os aspetos e características individuais e ainda a relação da família com os outros sistemas, nomeadamente a escola (Baptista, 2001).

Como referido, a família passa por momentos de transição de etapas de desenvolvimento caracterizados da seguinte forma (Relvas, 1996):

Tabela 1

*Etapas de desenvolvimento da família*

1ª Etapa Formação do casal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início do ciclo vital da família;</li> <li>• Constituição e um novo sistema familiar;</li> <li>• Novos modelos relacionais;</li> <li>• Sentimento e pertença associado a uma nova família.</li> </ul>
2ª Etapa Família com filhos pequenos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nascimento do primeiro filho;</li> <li>• Formação de dois novos subsistemas, o parental e o filial;</li> <li>• Reorganização da família;</li> <li>• Novas funções e tarefas desenvolvimentais.</li> </ul>
3ª Etapa Família com filhos na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro teste ao cumprimento das funções da família;</li> <li>• Relação com outro sistema, a escola;</li> <li>• Partilha de funções executivas com a escola;</li> </ul>
4.ª Etapa Família com filhos adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa mais longa do ciclo vital da família;</li> <li>• Preparação dos pais e dos filhos para o processo de separação e autonomia;</li> <li>• Adaptação da estrutura da família;</li> <li>• Renegociação da relação pais-filhos</li> </ul>
5.ª Etapa Família com filhos adultos ( <i>empty-nest</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço para a reorganização do casal;</li> <li>• Entradas e saídas do sistema familiar;</li> <li>• Redefinição das relações com as diferentes gerações;</li> <li>• Permitir a separação e a vida autónoma dos filhos;</li> <li>• Manutenção de suporte familiar.</li> </ul>

Nota. Adaptada de “O ciclo vital da família – perspetiva sistémica”, de A. P. Relvas, 1996, p 18-21.

Atendendo às mais recentes transformações e reconfigurações familiares, nem sempre esta sequência é verificada, como, por exemplo, numa situação em que se tem em conta outro tipo de família para além da nuclear, não se podendo normalizar esta tipificação e ignorar a singularidade de cada sistema. Por outro lado, as tarefas inerentes a cada etapa não cessam mal se inicia a etapa seguinte, já que no caso da parentalidade pode ser uma tarefa sempre presente ao longo da vida da família (Relvas, 1996).

Os momentos de transição de umas etapas para as outras constituem zonas de maior vulnerabilidade. A etapa que vai da conjugalidade à parentalidade exige, como em qualquer outra do ciclo vital da família, reorganização. A díade alarga-se a tríade e, por isso, é exigida uma redefinição de papéis e de funções bem como uma nova definição de limites com o exterior.

De acordo com Cruz (2005), a parentalidade pode ser definida como o conjunto de ações promovidas pelas figuras parentais, os pais ou outros cuidadores, junto dos

filhos, no sentido de fomentar o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando os recursos que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade. É uma das etapas mais marcantes e significativas do ciclo vital da família e está em constante desenvolvimento e crescimento, de acordo com a idade dos filhos. Aos pais cabem as funções de serem responsáveis pelas necessidades básicas como a alimentação, proteção, apoio económico; garantir o bem-estar emocional e o desenvolvimento psicológico; a socialização através da transmissão da cultura e das normas; inculcar valores e desenvolver a autonomia dos seus filhos, possibilitando a sua individualidade, a sua independência favorecendo a sua emancipação (Ballenato, 2015). A parentalidade é uma tarefa complexa, cheia de desafios para a qual não se recebeu qualquer tipo de formação ou “manual de instruções”, para além de que é-se pai ou mãe para sempre. Para esta nova fase da vida da família cada um dos progenitores utiliza as ferramentas e os modelos trazidos das suas famílias de origem e, por isso, muitas vezes repetem o tipo de educação que viram os seus pais utilizar; contudo, só alguns destes pais foram ensinados a utilizar competências apropriadas para educar os seus filhos (Gordon, 2016).

Sabe-se que o tipo de interação estabelecida entre pais e filhos, bem como as práticas parentais influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (Ribeiro & Castro, 2011). Os estilos parentais, designados por “um conjunto de atitudes face à criança, que lhe são comunicadas e criam o contexto emocional no qual os comportamentos parentais são expressos” definem a qualidade das interações ao longo de uma vasta diversidade de situações (Darling & Steinberg, 1993, cit. por Ribeiro & Castro, 2011, p.102). Para Ballenato (2015) as diferenças são claras no que se refere aos estilos parentais uma vez que difere o modo de desempenhar o papel de pais, de administrar a autoridade e de estabelecer a relação afetiva com os filhos. Sobre este assunto, a corrente mais clássica surge em 1967 com Diana Baumrind que coloca o controlo no centro da parentalidade e apresenta três tipos de controlo parental que influenciam as práticas educativas, o estilo autoritário, o estilo autoritativo e o estilo permissivo (Cardoso & Veríssimo, 2013). Mais tarde, Maccoby e Martin (1983) acrescentaram dois conceitos, a responsividade e a exigência levando a uma reorganização da tipologia de Baumrind, à qual foi introduzido mais um estilo parental, o negligente. Se, por um lado, o estilo autoritário é representado por um controlo restritivo e impositivo sobre a conduta dos filhos, onde, são usados castigos físicos, ameaças e proibições para manter a disciplina, altos níveis de exigência, onde a comunicação é pobre bem como o envolvimento afetivo (Ballenato, 2015; Ribeiro, 2003); no estilo autoritativo existe maior reciprocidade na comunicação (Ribeiro & Castro, 2011). Neste tipo de estilo parental, também designado por democrático, existe

o equilíbrio entre o afeto e o controlo. Valorizam-se os interesses da criança, é respeitada a sua individualidade, existindo limites e regras, só que estabelecidos de forma clara, adequada à faixa etária e onde a negociação pode ter lugar. A comunicação é clara entre pais e filhos, baseada no respeito mútuo e os reforços positivos são mais vezes utilizados do que as críticas (Cardoso & Veríssimo, 2013). De acordo com Ribeiro (2003), o estilo democrático está associado a pessoas assertivas que, de forma direta, clara e adequada exprimem necessidades, opiniões, sentimentos, sem violar os direitos dos outros.

Os pais que apresentam baixo nível de controlo com dificuldade em estabelecer regras e limites são designados de permissivos. Há dificuldade em dizer não e ser firme dando espaço à criança para impor e fazer valer as suas exigências, tratando-se de “um modelo educativo no qual, na verdade, não manda ninguém” (Ballenato, 2015, p. 98). São, por norma, pais que não funcionam como modelos, como adultos de referência, nos quais também se observa instabilidade emocional, que pode conduzir à inconsistência das práticas parentais.

Por seu turno, os pais negligentes são os que levam o estilo permissivo ao extremo, isto é, apresentam baixos níveis de responsividade e de exigência. Neste caso, o baixo nível de controlo parental reflete a ausência de envolvimento nas responsabilidades educativas.

Como foi apresentado, os estilos educativos têm influência no desenvolvimento das crianças e jovens. De acordo com a literatura, os filhos de pais negligentes são os que apresentam menor desempenho em todos os domínios, nomeadamente baixo rendimento académico, sintomas depressivos e baixa autoestima (Darling, 1999; Weber et al., 2007, cit. por Ribeiro & Castro, 2011). Também os estilos permissivo e autoritário, onde o ambiente emocional da família é muitas vezes frio e distante, produzem efeitos negativos aos níveis da autoestima, autoconceito, carências emocionais, insegurança, comportamentos desajustados e de risco. De acordo com a evidência, o estilo autoritativo promove a autoconfiança, o autocontrolo, a autonomia e competências sociais ajustadas. Foi demonstrado em vários estudos, incluindo os de Baumrind (1966, 1967, 1971), que o estilo autoritativo é aquele que promove nas crianças e jovens melhores níveis de ajustamento psicológico e comportamental, mais competência e confiança nas suas capacidades, envolvendo-se menos em problemas.

As exigências da parentalidade serão maiores com a entrada da criança na escola, talvez a sua primeira experiência fora do sistema familiar que vai provocar a primeira crise de desmembramento na família (Relvas, 1996).

Assim, importa aqui explorar a terceira etapa do ciclo vital da família, a família com filhos na escola, entendida como o primeiro teste da família no qual se coloca a questão

de cumprimento ou não da função externa, ou seja, a socialização e conseqüentemente as funções internas de amor, proteção, segurança, conforto e sentimento de pertença. É nesta etapa que se dá à abertura da família para o exterior e são postas à prova as suas funções através daquilo que vai ser a *performance* escolar da criança, bem como a forma como ela se vai relacionar com os pares e com os adultos (Relvas, 1996). As experiências trazidas do contexto familiar permitem à criança desenvolver um conjunto de competências que irá pôr em prática nas diferentes situações que exijam que assuma um papel idêntico ao que assume no contexto familiar. Mas o contributo não vem apenas das relações verticais estabelecidas entre pais e filhos e que na escola são entre professores e alunos, o sistema familiar pode ainda contribuir com a aprendizagem proveniente das relações horizontais, entre irmãos. Nestas relações entre iguais, há lugar à competição, à solidariedade, à capacidade de resolução de conflitos, à cumplicidade, características também presentes nas relações entre pares, no contexto escolar (Alarcão, 2006). Neste sentido, a definição das ligações estabelecidas com professores e colegas é fortemente influenciada pelas experiências relacionais vividas com os pais e os irmãos.

A entrada na escola é também o primeiro marco na autonomização da criança, simbolizado no saber ler, escrever e contar (Relvas, 1996). A família sofre algumas mudanças pois além de aprender a lidar com uma criança que anda na escola, terá que se adaptar a novas rotinas, a uma possível reorganização da partilha de tarefas parentais, reorganização do espaço físico e, eventualmente, alterações na gestão económica (Alarcão, 2006).

Assiste-se, nesta etapa, ao desenvolvimento de uma relação entre dois sistemas com objetivos comuns na educação na criança e com funções idênticas de autoridade, imposição de regras e limites. A entrada de filhos na escola não significa que os pais se anulem daquelas que são as suas funções executivas, nem lhes permite qualquer tipo de demissão do papel de pais, antes pelo contrário, esse papel pode-se revestir de uma nova dinâmica, uma maior exigência e consistência. Se por um lado a família vai sofrer um processo de abertura para o exterior, também o exterior vai entrar e adquirir importância na família ao trazer outros valores e outras normas que, por vezes, podem conduzir a comparações com outras famílias que integram também o sistema escolar (Relvas, 1996).

O encontro entre estes dois sistemas é essencial já que os dois têm que desenvolver uma ligação que potencie o crescimento da criança (Alarcão, 2006). A comunicação é inevitável, constante e sistemática, sendo a criança o principal veículo entre os dois sistemas, entendida como elemento *go-between*, que vai condicionar a forma como as mensagens são entendidas e, conseqüentemente, a interpretação que

será feita em relação às mesmas (Relvas, 1996). No triângulo relacional, a criança tem um estatuto de dupla pertença já que é, simultaneamente, filho(a) e aluno(a) (Alarcão, 2006) devendo, por isso, a comunicação entre estes dois sistemas ser clara e funcional para não despoletar situações em que a criança se torne prisioneira de um conflito de lealdades, com impactos negativos no seu percurso escolar.

#### **1.4. O risco no contexto familiar**

O termo risco surge, inicialmente, associado ao contexto médico como forma de explicar os fatores determinantes da disfuncionalidade biológica, quase sempre associado à mortalidade infantil. O risco biológico foi, assim, o primeiro tipo de risco a adquirir reconhecimento científico e só na década de 80 é que outras dimensões começaram a ser reconhecidas por também poderem influenciar o processo de desenvolvimento da criança (Sapienza & Pedromônico, 2005). Ao longo do tempo, a visão sobre a noção de risco tem vindo a ser alargada, integrando na sua conceção outras áreas e outros fatores de ordem psicológica, sociocultural, psiquiátrica, escolar, entre outros. (Bairrão & Felgueiras, 1978).

Importa aqui fazer referência ao conceito de risco que é abrangente na medida em que envolve todas as situações que comprometem ou podem vir a pôr em causa a segurança, a saúde, a formação, a educação ou o desenvolvimento integral das crianças ou jovens (Leandro, 2007). O conceito de criança em risco é usado para identificar as crianças que, pelo seu comportamento atual, se encontram em perigo de estruturar ou organizar padrões relacionais desviantes. Quando a criança ou jovem está em risco, não está apenas exposta a um, mas sim a vários fatores de risco que podem atuar de forma conjunta ou cumulativa. Já o conceito fator de risco diz respeito aos elementos ou fatores internos (biológicos ou psicológicos) ou externos (ambientais) que são, pelo menos em potência, suscetíveis de perturbar o desenvolvimento (Paixão, 2002).

O modelo ecológico do desenvolvimento humano é um marco teórico fundamental para compreender que o desenvolvimento do indivíduo não depende apenas e unicamente dos fatores biológicos, mas também das múltiplas interações que estabelece, quer com os ambientes nos quais se insere diretamente, os que estão mais próximos, quer como com os que estão mais distantes (Papalia & Feldman, 2006).

A perspetiva ecológica remete-nos constantemente para a ideia de que o desenvolvimento infantil resulta da interação dos fatores biológicos e da sociedade, das características que as crianças trazem com elas para o mundo e da forma como o mundo as trata. Segundo Garbarino e Ganzel (2000), as crianças enfrentam diferentes

oportunidades e riscos para o desenvolvimento. O ambiente social onde a criança está inserida pode conter oportunidades para o desenvolvimento, efeitos positivos, e riscos para o desenvolvimento, os efeitos negativos. As oportunidades de desenvolvimento referem-se às relações através das quais as crianças, de acordo com a idade, encontram um incentivo material, emocional e social compatível com as suas necessidades e capacidades. Os riscos para o desenvolvimento podem ser causados por ameaças diretas e/ou pela ausência de oportunidades. Desta forma, e com base no desenho concebido em 1979 por Bronfenbrenner, Garbarino e Abramowitz (1992, cit. por Pessanha, Cadima, Nunes, Novais, & Alves, 2009, p.78) “os fatores de risco ocorrem não apenas ao nível individual e familiar, mas em todos os níveis do modelo ecológico”. Ainda em concordância com os mesmos autores, do microsistema fazem parte os cenários imediatos nos quais o indivíduo se desenvolve, tais como as pessoas, os objetos e os acontecimentos. Aspectos como a dimensão da família, se é monoparental ou numerosa, a reciprocidade presente nas interações pais-filhos e os estilos parentais podem condicionar o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança ou jovem. A criança é um ser dependente não sendo capaz de, por si só, satisfazer as todas suas necessidades, tendo que existir alguém, pessoas ou instituições que assumam essa responsabilidade. Se o esperado é que os pais prestem cuidados adequados aos filhos, proporcionando-lhes formação integral e relações securizantes, sendo por isso agentes protetores, quando tal não acontece pode-se estar perante uma situação de risco.

No mesossistema situam-se as relações entre os sistemas nos quais a criança é participante ativa, como por exemplo a família e a escola. Aqui a qualidade e a frequência das relações entre estes dois sistemas é determinante, constituindo-se risco quando há ausência de uma relação ou conflitos de valores. O nível do exossistema inclui, por exemplo, o contexto laboral dos pais e a situação em que se encontram nesse mesmo contexto. O desemprego ou precaridade laboral são influências externas que afetam os pais, a família e, conseqüentemente, a criança (Benetti, 2002).

Nestes dois últimos níveis podem estar também as situações de isolamento social, nas quais não existe a família alargada, vizinhos ou amigos ou o relacionamento com estes pode ser conflituoso, não havendo por isso suporte. Sabe-se ao longo do ciclo vital as famílias passam por crises, normativas ou inesperadas, e situações que provocam *stress* familiar (Alarcão, 2006). Nesses momentos críticos a família pode acionar uma rede de apoio funcional e satisfatória que lhe permita superar as dificuldades vividas naquele(s) momento(s). Sem uma rede de apoio social que a auxilie a superar os momentos de crise, de *stress*, de conflito, e que promova o restabelecimento de uma dinâmica familiar saudável, a família pode desenvolver padrões de relacionamento disfuncional (Dessen & Polonia, 2007).

A nível macrossistémico está o contexto político e económico do país em que a família vive que influencia o estatuto socioeconómico da família e, conseqüentemente, as condições de vida da criança (Pessanha et. al.,2009).

De natureza probabilística e estatística, os fatores de risco abarcam praticamente todos os contextos do desenvolvimento, nomeadamente o contexto biológico onde o risco é mais objetivo e fácil de detetar, pois pode estar presente em situações pré-natais, perinatais ou pós-natais. Não tão facilmente detetáveis são os fatores de risco psicológicos e psicossociais, que se prendem, por exemplo, em termos individuais com a baixa autoestima, a baixa resistência à frustração; em termos do contexto familiar com situações de maus-tratos parentais (abuso físico, abuso sexual, abuso psicológico e negligência), estilos parentais permissivos, autoritários ou negligentes e ainda perturbações no sistema parental (situações de divórcio, famílias monoparentais, consumo de substâncias psicoativas, doença crónica, doença do foro psiquiátrico, morte, entre outros). Ao nível sociológico podem constituir risco as situações de exclusão social, sendo esta uma situação que implica a perda de participação ou integração na sociedade em diferentes domínios, nomeadamente o económico, o político-legal e o social-relacional. Uma das formas de exclusão social e a mais generalizada é a pobreza, definida como uma situação de privação resultante da falta de recursos (Costa, 2004).

Refira-se ainda o conceito de risco estabelecido que, de acordo com Gallagher e Tramill (1998, p.44), diz respeito “a crianças cujos défices precoces a nível de desenvolvimento se creem estar relacionados com perturbações diagnosticadas como pertencendo ao foro físico”, tais como Trissomia 21, Autismo, espinha bífida entre outras perturbações que em contexto escolar integram as NEE. A escola, através de adequações curriculares, currículos específicos ou apoio educativo personalizado organiza-se para dar resposta às dificuldades e/ou necessidades especiais dos alunos. As necessidades especiais são de acordo com Correia (2012) um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física que podem condicionar a aprendizagem académica e socioemocional de um aluno. O mesmo autor refere que o conceito de NEE se aplica a crianças e jovens com problemas físicos e de saúde, cognitivos e emocionais, dificuldades de aprendizagem específicas provocadas por fatores orgânicos e/ou ambientais.

Importa aqui fazer referência aos fatores de risco escolares entre os quais se distinguem as seguintes variáveis: o absentismo escolar; o abandono escolar; o insucesso escolar; as dificuldades de aprendizagem; a rejeição pelos pares; o isolamento social; o ambiente escolar desorganizado e a falta de recursos (Lemos, 2010).

O insucesso escolar leva com frequência à baixa escolaridade dos indivíduos e está frequentemente associado a uma trajetória desenvolvimental desfavorável (Miguel, Rijo, & Lima, 2013). O insucesso escolar não é um fenômeno unidimensional, já que é influenciado por diferentes fatores que condicionam o rendimento acadêmico, ou seja, fatores de risco que podem ser agrupados em três categorias nomeadamente, as familiares, as escolares e as características individuais, sendo que os mesmos fatores podem influenciar de forma diferente os alunos, dependendo do momento em que surgem (Miguel, Rijo & Lima, 2012). Os fatores de natureza individual, de ordem cognitiva, comportamental e interpessoal, detêm grande impacto no insucesso escolar, uma vez que o(a) aluno(a) é encarado(a) como um sujeito ativo no seu processo de escolarização. Desta forma, e de acordo com Miguel, Rijo e Lima (2012), o reduzido autoconceito e autoeficácia escolares, as dificuldades de atenção e concentração, a ausência de rotinas de estudo, elevados níveis de ansiedade perante os momentos de avaliação, a desvalorização da escola, bem como as dificuldades no relacionamento interpessoal podem levar o(a) aluno(a) à desmotivação e ao desinvestimento pelo seu processo de aprendizagem, sentindo-se menos capaz, conduzindo ao insucesso académico.

Os fatores de risco raramente ocorrem de forma isolada e têm um efeito cumulativo, já que a associação de vários fatores de risco potencia a probabilidade de desencadear graves problemas no desenvolvimento da criança ou jovem. De acordo com o Modelo de Risco Desenvolvimental, proposto por Garbarino e Abramowitz (1992, cit. por Pessanha et. al., 2009), muitas crianças têm que enfrentar riscos, mas é a acumulação e a persistência desses riscos que podem pôr em causa o desenvolvimento, isto se não coexistirem fatores de proteção capazes de reverter a situação. Os fatores de risco não só ameaçam diretamente o desenvolvimento como também as oportunidades para o desenvolvimento. De acordo com Rodrigo e colaboradores (2006), os fatores de risco podem ser de natureza contextual onde estão incluídas as características sociodemográficas da família, ou de natureza proximal onde se incluem aspetos que determinam a qualidade dos cuidados (tipo de relações entre pais e filhos, vínculo afetivo, práticas educativas parentais, etc.). Assim, a vulnerabilidade desenvolvimental sentida pelas famílias, por um determinado período de tempo, que as incapacita de atender às necessidades pessoais, sociais e afetivas dos filhos leva a práticas parentais desajustadas, que podem colocar a família em situação de risco. O encontro de vários fatores de risco levou à definição de perfis de risco, isto é, os diferentes tipos de risco podem ser avaliados numa escala que vai desde o fraco risco, passando pelo risco moderado, até ao alto risco (Paixão, 2002).

Se por um lado existem fatores de risco capazes de interferir negativamente no desenvolvimento da criança e do jovem, por outro também há os que promovem ou defendem esse mesmo desenvolvimento, sendo considerados fatores de proteção. Aos fatores de proteção são atribuídas as capacidades de modificarem, melhorarem ou reduzirem o impacto negativo e a repercussão do risco. Os fatores de proteção transportam em si um carácter de proteção em relação aos efeitos de risco (Ribeiro & Castro, 2011).

Em termos individuais, os fatores de proteção podem ser o autoconceito positivo, inteligência superior, temperamento carinhoso e meigo, ser sociável, ter talentos especiais, entre outros. Em termos familiares, constituem-se como fatores de proteção as famílias pequenas, cuidados positivos e estáveis, práticas parentais adequadas e consistentes, relações próximas ou muito próximas, modelos adultos competentes, avós apoiantes. Ao nível da comunidade, salientam-se a rede de amigos presente e apoiante, os professores apoiantes e as experiências escolares bem sucedidas (Hutz, 2002; Paixão, 2002).

Tanto os fatores de proteção, como os fatores de risco derivam de diferentes níveis de influência provenientes das características da criança, dos atributos familiares e da envolvimento social (Riley & Masten, 2005, cit. por Ribeiro & Castro, 2011). Assim, independentemente do contexto, o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança ou jovem depende da existência de interações positivas e equilibradas. Desta forma, qualquer contexto, a família, a escola, o grupo de pares ou a comunidade podem configurar-se em fatores de risco ou fatores de proteção.

### 2.1. Relação escola-família-comunidade

“A partir da entrada dos filhos na escola, esta e a família ficam irremediavelmente “ligadas”: a criança leva o seu mundo e o da sua família para a escola e traz para casa o mundo da escola”.

(Relvas, 1996, p. 129)

A relação entre a família e a escola surge, provavelmente, desde que esta instituição de ensino formal existe. Com o final da 2ª Guerra Mundial começa a crescer o investimento das famílias na escola, que se traduziu através do aumento da procura de ensino. Comparativamente com outros países europeus, o desenvolvimento da escolarização em Portugal fez-se tardiamente, já na segunda metade do século XX e, assim, de uma situação em que as famílias não se interessavam por mandar os filhos à escola, passou-se nos anos 60 para outra realidade onde as famílias encaminhavam os filhos para cumprir, pelo menos, a escolaridade obrigatória. A valorização da escola pelas famílias e sociedade foi evoluindo até que, na década de 90, os pais mostravam interesse na prossecução dos estudos. A valorização da escola surge associada a uma crescente importância dada à relação existente entre a escolaridade e a inserção socioprofissional (Diogo, 2008).

O sistema escolar tem vindo a sofrer modificações importantes, tais como a extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização de acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares, as mudanças nos currículos, nos princípios e métodos de ensino, a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, entre outras, que naturalmente influenciam o funcionamento das famílias. A par da crescente importância e expansão da escola também as famílias, a partir dos anos 60, sofreram transformações feitas em dois grandes planos, o da conjugalidade e do lugar da mulher da família, bem como no plano relacional entre gerações, particularmente a relação entre pais e filhos (Nogueira, 2005).

A descoberta e a valorização da infância, dos direitos da criança, proporcionaram aos filhos um lugar diferente na família e também na sociedade. Esta nova posição dos filhos na família, que deixaram de ser vistos como “capital” e propriedade dos pais, trouxe também alterações às funções e papéis parentais (Nogueira, 2005).

A valorização da escola e das aprendizagens introduziu, em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português a escolaridade obrigatória até ao 9º ano e, mais tarde, em agosto de 2009, até ao 12º ano de escolaridade. Como o território educativo português é marcado por desigualdades sociais, em 1996 através do Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto, foi criado pelo Ministério da Educação o Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP) que nasceu com o intuito de, sobretudo, reduzir as taxas de absentismo e abandono escolar características dos meios sociais mais desfavorecidos, onde a pobreza e a exclusão social marcam o dia-a-dia das famílias. Esta política educativa, atualmente implementada em 137 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, trouxe autonomia financeira que lhes permitiu alcançar mais recursos materiais e humanos, para fazer face a problemas como indisciplina, absentismo e abandono escolar e promover o sucesso educativo dos alunos (Direção-Geral da Educação, DGE, 2017).

Se, por um lado, o sistema de ensino formal ganhou cada vez mais importância no quadro de valores da sociedade, por outro lado também à família foram atribuídos novos papéis, novas funções e novos deveres. Passou-se de uma relação assimétrica, na qual a escola tinha mais poder e o papel da família era passivo, para uma relação simétrica de maior proximidade, onde a colaboração estreita entre a família e a escola é desejável (Canavarro et. al., 2002).

Em termos legais, a responsabilidade dos pais e encarregados de educação aumentou com a entrada em vigor do novo Estatuto do Aluno e da Ética Escolar, Lei nº 51/2012 de 5 de setembro, no qual estão previstos direitos e deveres como “acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando”; “Promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola”; “Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos”; “comparecer na escola sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado”, entre outros de igual importância. A participação dos pais na vida da escola é um direito e é também um dever para além de que é vista pelos filhos como uma demonstração de empenho, interesse e valorização daquilo que fazem, mesmo pelos alunos mais velhos, e está diretamente relacionada com o sucesso escolar (Park & Holloway, 2017).

Com a modernização e alteração dos paradigmas da sociedade, a relação escola-família é certamente uma relação que se tem intensificado ao longo do tempo.

Nogueira (2005) identifica três processos que têm respondido pelas alterações sentidas na atualidade entre a relação escola-família. O primeiro prende-se com a aproximação, já que a escola e a família intensificaram as suas relações, sendo comum a presença dos pais na escola onde, para além de reuniões, participam nos órgãos de

gestão, nas associações de pais, nas festas e nas atividades dirigidas aos pais em geral. Os canais de comunicação são hoje mais abrangentes, para além do contacto presencial existem outras formas de comunicar com a escola, levando à conseqüente aproximação entre esta e a família. O segundo processo tem a ver com a individualização da relação e o último processo está relacionado com a redefinição de papéis. Por um lado, a escola assume-se como um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que não está mais limitada apenas à função de transmissão de conhecimentos, tendo também a responsabilidade de garantir permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade e proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva. Por outro lado, a família passou também a reivindicar o direito a intervir no terreno da aprendizagem, das questões de natureza pedagógica e disciplinar. Claro que, como em qualquer relação, há por vezes momentos de desentendimento entre estes dois sistemas, como foi referido anteriormente, na 3ª etapa do ciclo vital da família, situação que pode levar a criança ou jovem a um conflito de lealdades, que em nada beneficia o seu desenvolvimento. Segundo Relvas (1996, p.137) a escola e a família “deverão ser capazes de metacomunicar, não esquecendo que entre elas existe simultaneamente e sobretudo a definição de uma relação, para além da transmissão de informações”.

Há muito que a investigação se debruça sobre a relação entre a escola e a família e no impacto desta relação no desenvolvimento social e cognitivo do aluno que, por seu turno, tem implicações no seu sucesso académico (Polonia & Dessen, 2005). A educação familiar interage com o comportamento e aprendizagem das crianças (Neves, 2000), sendo que, no âmbito da Psicologia, as investigações relacionam os estilos parentais com o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo dos filhos e a Sociologia acrescenta como influências o nível cultural e a estrutura do meio familiar. Sabe-se que o ambiente familiar e o apoio parental contribuem em grande medida para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento cognitivo. Se a família se relacionar com a escola pode favorecer o desenvolvimento afetivo, intelectual e social das crianças e jovens. Esta relação, como já exposto, pode adotar diferentes modalidades, sendo uma delas, por exemplo, colaborar a partir de casa apoiando na realização dos TPC's (Cano-Garcia, 2000).

Situando-nos num plano pedagógico e estruturado, a escola proporciona aos alunos momentos formais e informais de aprendizagem.

O tempo que os alunos passam na instituição escola possibilita-lhes, além da aquisição de conhecimentos, a participação em atividades de carácter lúdico, atividades desportivas e culturais. Assim, pode-se facilmente compreender que a família não é o

único contexto capaz de transmitir conhecimento e proporcionar experiências facilitadoras do desenvolvimento, a escola também contribui não só com a aquisição do saber culturalmente organizado nas suas diferentes áreas do conhecimento, como também promove a educação para a cidadania (Dessen & Polonia, 2007).

O modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), explorado anteriormente, enfatiza que o desenvolvimento é afetado pelas relações que o indivíduo estabelece no seu quotidiano, nos diversos contextos, e que compreende quatro níveis: o microssistema que integra a escola, a família, o ATL; o mesossistema que integra as relações entre os diferentes contextos onde o indivíduo está inserido; o exossistema que diz respeito às estruturas sociais que rodeiam o indivíduo e nas quais está inserido e, por último, o macrossistema que diz respeito ao contexto cultural, judicial e legislativo (Papalia & Feldman, 2006). O desenvolvimento harmonioso da criança/jovem vai, em grande parte, depender da sua inserção em contextos de qualidade e da existência de uma eficaz coordenação entre eles.

A família e a escola assumem-se, assim, como dois microssistemas que potenciam a aprendizagem e que são fundamentais para o desenvolvimento da criança e do jovem em termos emocionais, cognitivos, comportamentais e físicos. A comunicação entre estas duas instituições é por isso fundamental e quando não existe relação ou quando a comunicação não é funcional as repercussões e os impactos no processo de ensino-aprendizagem são naturalmente negativos. Estudos comprovam que é necessário planear e implementar ações conjuntas que visem a procura de soluções para os desafios enfrentados pela comunidade escolar. A adoção de estratégias que permitam aos pais acompanhar as atividades da escola trazem benefícios não só à escola, como também à família e ao aluno (Dessen & Polonia, 2007).

Não são só a escola e a família que desempenham um papel fundamental na vida da criança ou jovem, a comunidade tem um papel igualmente importante e as razões que justificam a parceria entre a escola, a família e a comunidade são muitas e os resultados vão desde o prestar serviços e apoio às famílias, aumentar as competências dos pais, apoiar os professores no desempenho do seu papel, melhorar os programas e o clima da escola; mas, a principal razão desta parceria passa por promover o sucesso escolar dos alunos que se irá refletir em sucesso na vida adulta. A parceria entre a escola, a família e a comunidade não faz, por si só, alunos de sucesso, o facto é que os alunos são estimulados e ficam mais motivados quando percebem que em torno deles há mobilização de pessoas, instituições e recursos para garantir que têm à sua disposição todas as condições para atingir bons resultados (Epstein, 2002).

## 2.2. Concetualização do envolvimento dos pais na escola

A literatura científica reconhece a importância do envolvimento parental como um fator preponderante na educação das crianças e jovens (Epstein, 2002; Kohl, Lengua, & McMahon, 2000; Núñez et al., 2015; Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2002; Park & Holloway, 2017; Wilder, 2014).

O envolvimento dos pais na escola tem sido relacionado com o sucesso escolar, já que as famílias dispostas a um maior investimento no percurso escolar dos filhos fazem um maior acompanhamento que, por sua vez, leva ao incentivo pelas aprendizagens (Diogo, 2008). O conceito de envolvimento parental tem, ao longo dos anos, sido perspectivado de diferentes formas (Bakker & Denessen, 2007, cit. por Mata & Augusto, 2014). É consensual a multidimensionalidade deste conceito que se operacionaliza através de duas principais dimensões, designadamente, a participação na escola e o envolvimento em casa. Este último pode considerar atividades, supervisão, comunicação e/ou apoio, quer ao nível de aspetos mais formais, como informais (Mata & Augusto, 2014).

No âmbito do envolvimento parental em casa, a literatura científica inclui o apoio aos Trabalhos para Casa (TPC's), o acompanhamento do estudo, bem como o estabelecimento de regras e rotinas favoráveis ao sucesso escolar da criança ou jovem. Por seu turno, o envolvimento parental na escola considera a interação com os professores e a participação em eventos escolares (Hill & Craft, 2003, cit. por Shumow, 2011).

Os autores Reparaz & Naval (2014) fazem referência às diferenças de colaboração no envolvimento dos pais, a saber: Parentalidade - onde se incluem as atitudes, as crenças, os valores, os estilos parentais e a relação que mantêm com os filhos; Relações casa-escola - que incluiu a comunicação com o professor, a participação em atividades escolares, voluntariado e participação na tomada de decisões; Responsabilidade - pelos resultados escolares, pelas atividades domésticas ou comunitárias que promovem o crescimento social e académico, pela supervisão do progresso escolar e pelas expectativas razoáveis de sucesso.

As expectativas dos pais face ao sucesso escolar dos filhos são também apontadas, na literatura, pela influência que têm no desempenho académico. Estas refletem as atitudes e crenças dos pais em relação à escola e ao desempenho dos seus filhos. Sendo os pais modelos de referência para os filhos, as suas atitudes e crenças são semelhantes às dos pais e, por essa razão, o comportamento dos filhos vai procurar corresponder às expectativas que têm deles. Segundo Fernández- Zabala, Goñi,

Camino, & Zulaika (2015), os pais que apoiam e têm altas expectativas acadêmicas em relação aos seus filhos promovem neles a procura por bons resultados. Contudo, sabe-se que esta influência dos pais é maior nos primeiros anos em que a criança frequenta a escola, depois, são os adultos que integram o próprio ambiente escolar que tendem a tornar-se mais significativos.

Considerando diferentes modelos e concepções acerca do envolvimento parental na escola surge, no final da década de 80, o modelo *Overlapping Spheres of Influence* de Joyce Epstein considerado como referencial neste tema. O modelo proposto por esta autora redefine a relação escola-família-comunidade através da comparação destes sistemas a três esferas que se sobrepõe, se influenciam e partilham uma mesma preocupação, o sucesso da criança. De acordo com Epstein (2002), o tempo e as experiências são fatores que influenciam o grau de sobreposição destas três esferas. O tempo na escola e a idade da criança e, por outro lado, as experiências que tem na escola e na família podem influenciar o grau de interesse e de influência sobre a criança. As relações interpessoais, dentro das organizações e entre as organizações, têm igualmente influência na educação da criança. Este modelo de colaboração e parceria entre a escola, a família e a comunidade tem em comum um interesse principal, o sucesso da criança. As interações frequentes entre estas três esferas permitem que as crianças recebam as mensagens estando, assim, localizadas no centro desta parceria, onde são os principais atores da sua educação e sucesso na escola.

Com o objetivo de incentivar e apoiar a escola a desenvolver programas de parceria, Epstein (2002) identifica seis diferentes tipos de envolvimento dos pais na escola que têm como principal objetivo ajudar todas as crianças e jovens a alcançar o sucesso neste contexto e na vida adulta. O primeiro, designado de *parenting* (parentalidade) refere-se às atividades desenvolvidas pela família que ajudam a estimular e a proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Destacam-se aqui alguns exemplos deixados pela autora sobre este tipo de envolvimento, a saber: dar aos pais sugestões para em casa criarem um local apropriado ao estudo, de acordo com o nível de ensino dos filhos; formar na área da parentalidade e das necessidades da criança; dar apoio social às famílias; fazer visitas domiciliárias aquando as transições de ciclo de ensino e efetuar reuniões com famílias para partilha de informação, experiências e sugestões.

O segundo tipo de envolvimento é *communicating* (comunicação) entre a escola e a família e vice-versa através da caderneta, folhetos informativos, site da escola, *email*, entre outros, onde é feita partilha de informações importantes, tais como atividades/eventos realizados na escola, resultados escolares, situação de saúde ou familiar do aluno. Para desenvolver este tipo de envolvimento sugerem-se às escolas

estratégias que passam pelas reuniões com todos os pais, pelo menos uma vez por ano; entrega de memorandos, folhetos informativos, avisos e/ou *newsletters* sobre o calendário de atividades da escola, as políticas da escola, as mudanças nos currículos, a oferta formativa que disponibiliza, entre outros assuntos de especial interesse para os pais.

Outro tipo de envolvimento parental é *volunteering* (voluntariado) que diz respeito às atividades de voluntariado nas quais as famílias podem ser envolvidas e, dessa forma, partilhar e contribuir com o seu conhecimento, além de disponibilizarem tempo no apoio aos professores, aos alunos e à própria escola. Aqui, destacam-se estratégias de envolvimento que podem passar pela criação de um espaço destinado a pais para reuniões, trabalho voluntário e recolha de recursos para famílias; a criação de um cartaz anual com a indicação dos voluntários, do tempo que têm disponível e do contacto ou fazer o convite para que dinamizem ou participem em atividades de acordo com as suas profissões ou talentos.

O conceito *learning at home* (aprendizagem em casa), o quarto tipo de envolvimento parental, permite aos pais terem conhecimento do que os seus filhos fazem na escola, supervisionarem e apoiarem na realização de algumas atividades, estreitando dessa forma a relação entre pais e filhos. A partilha pode passar por informar as famílias das competências que os seus filhos deverão adquirir no final de cada ano letivo; informar sobre as políticas de realização de TPC's e da forma como em casa os pais podem apoiar na construção, por exemplo, de um horário individual de estudo; informar sobre a melhor forma de apoiar os filhos nas várias disciplinas; propor TPC's que envolvam discussão e interação com a família; propor atividades para realizar com a família ou com a comunidade.

*Decision making* (tomada de decisão) é o quinto tipo de envolvimento parental que se refere à possibilidade dos pais fazerem parte de órgãos de gestão da escola como o conselho geral ou participarem nas reuniões dos conselhos de turma, onde são ouvidos e participam nas tomadas de decisão em relação aos programas escolares apresentados, ao calendário anual de atividades, entre outros assuntos.

Finalmente, o último tipo de envolvimento parental apresentado pela autora *collaborating with the community at large* (colaboração com a comunidade) enfatiza a ideia de que estão inseridos na comunidade recursos humanos, materiais, financeiros que podem ser utilizados numa parceria entre a escola, a família e a comunidade, podendo beneficiar todas as partes envolvidas. Nesta parceria, a escola pode ter um papel ativo ao convidar as instituições ou pessoas da comunidade a interagir com os pais e com os alunos, através de sessões de informação/formação, atividades ou a

simples partilha dos serviços, programas e respostas existentes, que podem ser úteis às famílias.

### **2.3. Barreiras ao envolvimento parental na escola**

Na realidade de muitos países europeus, incluindo Portugal, o envolvimento dos pais no sistema de ensino está contemplado há anos na legislação e a evidência científica revela o quão importante é para o sucesso académico dos alunos; no entanto, sabe-se que na prática a situação está longe do ideal e a participação dos pais na escola não é tão consistente e eficaz como deveria ser (Canavarro e colaboradores, 2002; Egido, 2014).

Um estudo realizado em 2011 que considerou 82% da população escolar da União Europeia, representada por quinze países, levado a cabo por um consórcio de universidades e diversas organizações europeias e intitulado *Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria (IPPE)* mostra que, tanto os direitos individuais de participação dos pais na escola, como o direito à informação, à escolha e ao recurso, como os direitos coletivos, como a participação em órgãos formais, estão abaixo da média para metade destes países (Rizzi et al., 2011, cit. por Egido, 2014).

Pode-se afirmar que, do ponto de vista legal, o envolvimento dos pais é consolidado a nível europeu, no entanto, apesar dos progressos e as diferenças entre os países, existem ainda muitos obstáculos para que a participação dos pais seja real e efetiva (Egido, 2014). É ainda comum ver pais e professores afastados, quando não confrontados abertamente, imputando uns aos outros a responsabilidade pelo insucesso escolar dos alunos (Parreira do Amaral, Walther, & Litau, 2013, cit. por Egido, 2014).

Há, claramente, fatores muito diversos que afetam a dificuldade em construir uma verdadeira parceria entre as famílias e as escolas, uma vez que ainda prevalece uma visão de relação muito tradicional, com uma distinção clara entre os papéis de ambos e pouca atenção à interação fecunda entre eles (Egido, 2014).

Henderson e Berla (1994, cit. por Horny & Lafaele, 2011) concluíram que os benefícios trazidos pela colaboração entre a escola e a família estão documentados para todas as faixas etárias, no entanto, a prática tem ficado aquém da teoria. Dezassete anos depois, em 2011, Horny e Lafaele afirmam que a situação não mudou substancialmente. Neste contexto, importa perceber quais são os fatores identificados pela evidência como obstáculos ou barreiras ao real envolvimento dos pais na vida da escola.

Pereira e colaboradores (2008) referem que a maioria dos pais não podem e não participam em atividades desenvolvidas no espaço escolar e justificam que, para além da escola, a família sofreu mudanças ao longo do tempo, onde também a modernização levou a um conjunto de tarefas atribuídas à família, que até há umas décadas não existiam. Na correria do dia-a-dia o tempo disponível é, a maior parte das vezes, pouco e quando existe é provavelmente dedicado a outros assuntos. A relação entre a família e a escola é necessária e essa consciência existe de parte a parte; no entanto, a relação resume-se somente à transmissão de informações sobre o rendimento escolar ou situações problemáticas, sempre com carácter pontual e episódico (Relvas, 1996).

Fernández, Guzmán e Núñez (2011) acrescentam que o envolvimento das famílias na escola restringe-se à participação em reuniões formais e/ou atividades informativas. De acordo com este autor, os pais não participam por falta de informação técnica e legal que os inibe de falar em público. As ocupações laborais dos pais são também apontadas como obstáculo, já que nem sempre estão disponíveis nos momentos necessários. Por sua vez, os professores queixam-se da ausência das famílias para resolver os problemas escolares dos seus filhos e da pouca preparação e tempo de que dispõe para envolver as famílias nos processos de aprendizagem dos alunos. Também as atitudes ou experiências negativas na escola podem levar os pais a evitar contacto com a mesma e vice-versa.

Walter (2013, cit. por Egido, 2014) destaca que professores e diretores apontam muitas vezes a indiferença, a apatia ou falta de interesse, como maiores impedimentos à participação dos pais na vida da escola. Esta situação agrava-se quando muitas famílias tendem a delegar na escola toda a responsabilidade pela educação dos filhos.

É igualmente verdade que não são só as escolas que identificam barreiras para o envolvimento dos pais, estes últimos também encontram alguns obstáculos à sua participação na escola. Um dos mais vincados é a resistência que ainda existe por parte dos professores, que consideram que a participação dos pais interfere com o seu trabalho. Contudo, se for em questões menores, como organizar festas ou atividades extracurriculares, é encorajada, mas o mesmo não se passa com questões mais profundas de natureza pedagógica (Egido, 2014).

Horny e Lafaele (2011), com base no quadro teórico de Epstein (2002), identificam barreiras ao envolvimento parental e formulam quatro categorias, apresentadas no quadro abaixo, sendo que a primeira diz respeito aos fatores familiares, onde se incluem as crenças dos pais em relação ao seu envolvimento parental na escola, a perceção dos pais em relação aos convites a eles dirigidos, os contextos de

vida em que se encontram, a classe, a etnia e o género; a segunda categoria diz respeito às próprias características da criança ou jovem, tais como a idade, as dificuldades de aprendizagem e NEE, os talentos que eventualmente possam ter e os problemas de comportamento. A terceira categoria considera os fatores relacionados com pais e professores como, por exemplo, as diferenças nas expectativas e interesses que ambos podem ter, as diferenças nas atitudes, na linguagem. Por último, a categoria correspondente aos fatores sociais, onde se incluem os fatores históricos e demográficos, os fatores políticos e os económicos.

Tabela 2

*Modelo dos fatores que atuam como barreiras ao envolvimento parental*

<b>Fatores familiares</b>	<b>Características da criança/jovem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crenças dos pais acerca do seu envolvimento;</li> <li>▪ Perceções dos pais sobre os convites para o envolvimento;</li> <li>▪ Contextos da vida atual;</li> <li>▪ Classe, etnia e género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade;</li> <li>▪ Dificuldades de aprendizagem e deficiência;</li> <li>▪ Dons e talentos;</li> <li>▪ Problemas de comportamento.</li> </ul>
<b>Fatores pais-professores</b>	<b>Fatores sociais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos e agendas;</li> <li>▪ Atitudes diferentes;</li> <li>▪ Linguagem utilizada diferente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Históricos e demográficos;</li> <li>▪ Políticos;</li> <li>▪ Económicos.</li> </ul>

Nota. Adaptado de “Barriers to parental involvement in education: An explanatory model”, de G. Horny & R. Lafaele, 2011, *Educational Review*, 63(1), p.39.

A análise detalhada deste modelo permite, primeiramente, compreender os fatores familiares. A forma como os pais vêem o seu papel no processo educativo dos filhos é crucial. Os pais que entendem que a sua função passa apenas por levar os filhos à escola, que assume a responsabilidade pela educação dos seus educandos, não estão certamente dispostos a participar ativamente na vida da escola. Por outro lado, os pais que se sentem incapazes de ajudar os seus filhos são suscetíveis de evitar o contacto com a escola. Esta falta de confiança pode estar relacionada com experiências prévias negativas, próprias ou nas escolas anteriores dos seus filhos; a língua dos pais não ser a mesma da utilizada na escola; ou por não terem desenvolvido competências académicas suficientes para poderem ajudar os filhos. Neste campo, incluem-se ainda os pais que não acreditam que o seu envolvimento possa ter influência no desenvolvimento dos filhos, conseqüentemente, no rendimento escolar. Acreditam que os resultados advêm apenas da inteligência da criança e, por essa razão, apoiar nos trabalhos de casa ou participar em reuniões é uma perda de tempo (Horny & Lafaele, 2011).

Relativamente às percepções que os pais têm acerca dos convites feitos pela escola, incluem-se as situações em que os pais sentem que o seu envolvimento não é valorizado pelos professores. Em 2001, Epstein descobriu que os pais são mais envolvidos quando os professores incentivam ativamente a sua participação, aumentando a sua eficácia. A barreira constitui-se quando os pais percebem que os professores ou a escola não estão abertos à sua participação.

Os contextos de vida dos pais podem também agir como barreiras ao seu envolvimento na escola. As reduzidas qualificações académicas, como vimos, podem levar os pais a hesitar no apoio com os TPC's; o facto de ser uma família monoparental ou uma família numerosa poderá afetar a disponibilidade, em virtude das responsabilidades domésticas e familiares; nas situações em que há desemprego na família, a falta de recursos pode condicionar as idas à escola; e nas situações em que ambos os pais trabalham as dificuldades podem prender-se com a menor disponibilidade de tempo. Nestas situações, os apoios formais (instituições e/ou serviços) ou informais (família alargada, vizinhos, amigos) que as famílias dispõem e percebem são essenciais para poderem superar tais dificuldades, porém, essas redes de apoio nem sempre existem ou são eficazes (Dessen & Polonia, 2007).

As barreiras relacionadas com a etnia e com a cultura são igualmente importantes para a questão do envolvimento parental. As minorias estão menos envolvidas, menos representadas e menos informadas. Também aqui se coloca a questão das classes sociais, já que as mais altas não enfrentam tantos obstáculos para se envolverem na escola e têm acesso aos recursos necessários para suprir as necessidades dos seus filhos (Horny, & Lafaele, 2011). Neste ponto, de acordo com Reis e Salema (2005), o nível socioeconómico das famílias tem sido apontado na literatura como um dos melhores preditores do envolvimento parental na escola, já que se conhece a relação entre a proveniência de famílias desfavorecidas e o risco de insucesso escolar.

Relativamente aos fatores da criança ou jovem, o modelo acima apresentado aponta a idade como um fator que pode constituir uma barreira ao envolvimento dos pais, considerando que à medida que a idade da criança aumenta, diminui o envolvimento parental (Fernández-Zabala et al., 2015).

As dificuldades de aprendizagem das crianças ou jovens ou até mesmo situações de deficiência podem constituir-se como uma barreira ao envolvimento dos pais na escola. Se o desejável é que nestes casos os pais se envolvam ainda mais com o trabalho da escola, de forma a que os benefícios para a criança possam ser o mais otimizados possível, tal não acontece quando há discordância nas medidas de apoio educativo a aplicar.

No que diz respeito aos dons e talentos, é por norma um prazer para os pais participarem nas reuniões ou atividades promovidas pela escola quando os filhos estão a ter bons resultados ou quando demonstram determinados talentos artísticos ou competências nas áreas desportivas. Esta condição é facilitadora do envolvimento dos pais, o que não acontece quando os pais consideram que os filhos são talentosos e a mesma ideia não é partilhada pelos professores (Horny & Lafaele, 2011).

O comportamento indisciplinado dos filhos é também uma das barreiras apontadas para o envolvimento dos pais já que receiam ou evitam ir à escola para não receber más notícias (Horny & Lafaele, 2011).

Na relação entre os pais e os professores encontram-se como barreiras os fatores relacionados com as diferenças que existem nos objetivos de cada uma das partes, ou seja, se por um lado os professores quando reúnem com os pais procuram discutir o progresso da criança ou jovem, as dificuldades que apresentam, as formas de como os pais podem em casa apoiar os filhos, os objetivos dos pais, quando reúnem com os professores, podem por sua vez ser um pouco diferentes. Aos pais importa saber os progressos e dificuldades dos filhos, compará-los com os colegas da turma e questionar os professores em relação aos métodos de ensino utilizados. As relações casa-escola baseiam-se numa agenda de socialização na qual as escolas tentam moldar as atitudes e práticas dos pais para que estes facilitem a escolaridade dos filhos (Horny, & Lafaele, 2011).

Outro dos fatores apontados para esta relação entre pais e professores prende-se com as atitudes. Os professores e os pais transportam com eles uma bagagem de atitudes enraizadas, relacionadas com a sua própria história, vivências e experiências, que podem levar à rotulação, por exemplo, aqueles pais são “problemáticos” e por esse motivo é melhor que estejam afastados da escola (Horny & Lafaele, 2011).

A linguagem utilizada pode ser considerada um entrave à relação entre pais e professores já que nem sempre é adequada a todos os pais, que, por vezes, acabam por não perceber o que lhes foi transmitido ou quais são os objetivos dos professores.

No que aos fatores sociais diz respeito, encontram-se os relacionados com o contexto e com a história onde as escolas estão inseridas. Há escolas ainda muito vinculadas pela história da educação e que possuem marcas da formalidade e da inflexibilidade tão contraindicadas na relação com os pais. Em termos políticos há um vazio legal específico para o envolvimento parental na escola, que até aqui tem dependido da participação voluntária das escolas em querer ou não promover a aproximação aos pais, levando à desigualdade nas relações. Ainda nos fatores sociais encontram-se os fatores económicos. Todo o sistema de ensino recebe financiamento

e a forma de o justificar é mostrando números, números que são relativos apenas e só ao sucesso escolar. Por este prisma, os programas destinados a promover o envolvimento parental saem desfavorecidos já que os resultados são alcançados a longo prazo ao contrário do sucesso escolar, medido a cada ano letivo (Horny & Lafaele, 2011).

A questão do envolvimento parental na escola é uma questão complexa, onde as barreiras são de natureza multifatorial. Mas quando os pais, apesar de todos os constrangimentos, procuram alternativas e vão à escola, os filhos percebem e entendem esse comportamento como sinal de interesse, que, por sua vez, vai provocar um impacto positivo na sua autoestima e claro, na sua motivação para as aprendizagens.

### 3.1. Parcerias escola-família, risco e envolvimento dos pais

Tal como referido no capítulo anterior, o envolvimento dos pais na educação da criança tem produzido resultados académicos que vão ao encontro de uma maior realização dos alunos, maior envolvimento no trabalho escolar e menor taxa de abandono (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Lee & Bowen, 2006, Park & Holloway, 2017.)

Pesquisadores optam por não definir envolvimento parental centrando-se em tipos de envolvimento, já que se acredita que a relação entre o envolvimento dos pais e o desempenho académico é afetada por inúmeros fatores (Kohl, Lengua, & McMahon, 2000). Nesta matéria prevalecem os estudos de Epstein (2002) que permitiram, ao longo do tempo e dos avanços que foram sofrendo, compreender a relação entre a família e a escola e a forma como essa mesma relação influencia o sucesso académico dos alunos. Com base nas modalidades de envolvimento parental propostas por Epstein, Canavarro e colaboradores levaram a cabo um estudo em 2002 que teve como objetivo analisar a realidade do envolvimento parental, de acordo com as perceções de pais e professores, em escolas portuguesas do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Os resultados mostraram que a presença dos pais na escola não é ainda uma prática muito frequente e que as variáveis que dizem respeito às características das famílias, como o nível de escolaridade dos progenitores, surgem como as mais importantes para a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Na mesma linha, Diogo (2008) procurou estudar na ilha de S. Miguel, Açores, o investimento escolar das famílias no processo de transição para o ensino secundário operacionalizado em três dimensões, o envolvimento dos pais na escola, o funcionamento da família e a fratria. As conclusões remeteram para uma notória diversidade de percursos escolares, significado de um desigual investimento escolar cuja génese se encontra nas diferenças sociais entre as famílias e de género com as raparigas a envolverem-se mais e a obterem mais sucesso.

Em 1989 Davies e colaboradores apontavam menor envolvimento parental nos pais com menos escolaridade e provenientes de famílias mais carenciadas.

Os pais desempenham um papel fundamental naquela que é a sua participação individual através do acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, mas a sua atuação não termina aí, é essencial também a participação coletiva que lhes exige presença nos processos de tomada de decisão da escola, na sua organização e funcionamento.

De acordo com o referencial teórico da investigadora norte-americana Joyce Epstein (2002) puderam-se aferir quatro níveis de envolvimento parental: o que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; o envolvimento em atividades de aprendizagem realizadas em casa; a comunicação entre a escola e a família e, por último, o envolvimento dos pais em atividades da escola que impliquem a parceria entre esta, a família e a comunidade.

A participação dos pais é um dos indicadores de qualidade da escolaridade obrigatória tanto que num Informe Europeu, da Comissão Europeia (2000) pode ler-se:

O envolvimento dos pais na educação de seus filhos tem implicações políticas em todos os países europeus. Os pais têm opiniões firmes sobre escolas dos seus filhos e estão-se a tornar cada vez mais exigentes e críticos nesta área. Eles podem contribuir para melhoria do funcionamento das escolas através do apoio à gestão e aos professores da escola, ou podem gerar conflitos e impedir que a escola evolua. A participação dos pais pode influenciar de forma diferente a qualidade da educação das crianças e jovens (p.40).

Há uma preocupação e valorização geral em torno da escola e do que esta representa na vida dos indivíduos. É certo que muitos pais se esforçam diariamente para apoiar e acompanhar de forma ativa os seus filhos, com currículos cada vez mais exigentes, mas também é certo que, no geral, o envolvimento dos pais está ainda longe do desejado. Se a estrutura e a organização do sistema de ensino mudaram no decorrer das últimas décadas, também os padrões de organização e estrutura das famílias sofreram alterações. De acordo com Horny e Lafaele (2011), as mudanças são marcadas por um aumento do trabalho parental, em que os dois pais trabalham, aumento do número de divórcios e de separações que resultam na monoparentalidade e todas as dificuldades que lhe estão inerentes. Aumentou também a fragmentação da comunidade, o individualismo e a competição. O culminar destes fatores resulta em altos níveis de *stress*, menos dinheiro e menos tempo, o que pode comprometer o envolvimento dos pais na vida da escola.

De facto, identificam-se ainda muitas barreiras ao envolvimento parental na escola, barreiras individuais, culturais, linguísticas, socioeconómicas, políticas, mas também é verdade que são inúmeras as estratégias apontadas por diversos autores para as ultrapassar ou, pelo menos, enfraquecer. Neste campo, as escolas são soberanas e fazem as suas próprias escolhas ao querer ou não “abrir as portas da escola”, além do que está legislado, e interagir ativamente, quer com as famílias, quer

com as comunidades mantendo em pleno a sobreposição das três esferas que representam o modelo de Epstein.

A relação de colaboração entre a escola e a família traz inúmeros benefícios, tanto para estes dois sistemas, como para o aluno, ao culminar no seu sucesso académico. Esta relação foi representada por Fernández e colaboradores (2011), na figura abaixo. As famílias sentem-se mais confiantes, mais envolvidas e comprometidas com o percurso escolar dos seus filhos que, por sua vez, desenvolvem uma atitude positiva face à escola, melhoram os resultados académicos, adquirem competências pessoais e sociais que vão contribuir para a diminuição de situações de indisciplina, absentismo e abandono escolares e aumentar a probabilidade de prosseguirem os estudos. A escola que mantém com as famílias uma boa relação é também uma escola comprometida com a sua missão, mais competente e eficaz, com professores mais satisfeitos e empenhados, capazes de estabelecer com a comunidade parcerias em prol de um bem comum, educar e formar crianças e jovens.

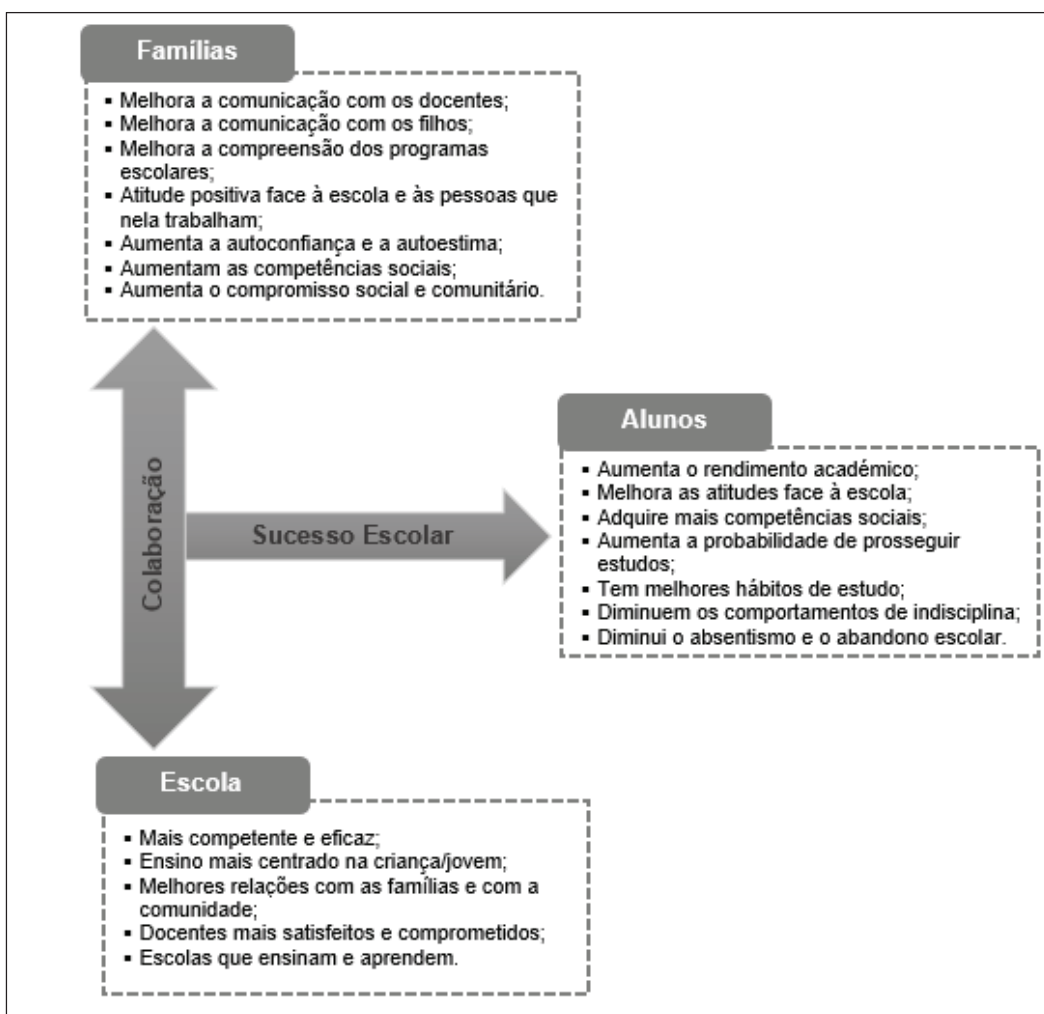


Figura 1. Benefícios de uma relação de colaboração entre a família e a escola para o sucesso escolar. "El Éxito Escolar ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?", de S. R. Fernández, A. G., Guzman, C. A. S. e Núñez, C. A. S., 2011, p.14.

Apesar dos benefícios comprovados, o envolvimento parental na escola não é valorizado da mesma forma pelas famílias. E como referido anteriormente são algumas as barreiras que fazem com que o envolvimento parental não seja, ainda, uma realidade quotidiana das escolas. As situações de risco, familiar e em relação ao próprio(a) aluno(a), são um bom exemplo de como na escola, o envolvimento parental é percebido de diferentes formas.

As famílias multiproblemáticas caracterizam-se por viver num “emaranhado especular de problemas” (Sousa, 2005, p. 13), com repercussões em todos os membros do sistema familiar, em particular nas crianças que evidenciam, para além de outras dificuldades, problemas no contexto escolar. As famílias em situação de vulnerabilidade social são famílias menos envolvidas com a escola, com pouca iniciativa para participar quer nos momentos formais quer nos informais promovidos por esta. Tal situação deve-se por vezes há falta de recursos, em que as preocupações estão relacionadas com a própria sobrevivência ficando a valorização das aprendizagens para segundo plano, ou porque para estas famílias, existe a percepção de pouca competência para apoiar os filhos na escola (Ordem dos Psicólogos, 2017).

Situações de risco como o insucesso, o absentismo, o abandono escolar e a indisciplina advém da qualidade dos cuidados prestados à criança ou jovem bem como de diferentes tipos de adversidades que afetam a estrutura da família nomeadamente, a pobreza, a monoparentalidade, o divórcio, as famílias numerosas, as práticas educativas demasiado rígidas ou o oposto, as permissivas e negligentes, e ainda as características do local de residência (Miguel, Rijo & Lima, 2012).

Kohl, Lengua, e McMahon (2000) estudaram a relação entre três fatores específicos de risco familiar e demográfico – o nível de habilitações dos pais, a depressão materna e a monoparentalidade – e o envolvimento parental na escola. Os resultados mostraram que o nível de formação dos pais está associado com níveis mais baixos de envolvimento ativo na escola. As mães com depressão são também menos propensas ao envolvimento, uma vez que podem ter menos energia, motivação e confiança para se envolver quer com o processo de aprendizagem dos seus filhos quer com a escola. A monoparentalidade não parece estar tão diretamente relacionada com a ausência de envolvimento parental, uma vez que os resultados indicaram que as famílias monoparentais estão tão envolvidas como as famílias nucleares.

A educação é sem dúvida um investimento de extrema importância, cujo retorno é somente visível a longo prazo. Talvez por esse motivo seja mais difícil para as famílias e alunos em situação de risco, cujas necessidades básicas são prementes, colocar a educação no top das suas prioridades (Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo, 2007).

O reduzido envolvimento parental vem sobretudo dos pais mais vulneráveis cujas crianças são as que mais podem beneficiar com um maior envolvimento, e desta forma constitui real importância que as escolas quebrem as barreiras que provocam o afastamento destas famílias em relação à escola.

### **3.2. Estratégias de promoção do envolvimento**

Cada tipo de envolvimento parental engloba um conjunto de práticas e estratégias cujo foco de ação está na escola, isto é, a escola toma as iniciativas, a escola promove, a escola informa, a escola divulga e envolve. As críticas ao modelo de Epstein apontam para uma desvalorização das ações dos pais/EE que, de acordo com o referido modelo, apenas têm que responder às solicitações da escola. Refira-se também que havendo enfoque para as estratégias de aproximação dos pais/EE à escola, as questões relativas à qualidade das relações entre a família e a escola são desvalorizadas (Felizardo & Ribeiro, 2017).

Cada tipo de envolvimento parental aqui explorado apresenta um conjunto de desafios, mas também de resultados que beneficiam não só os alunos, como também os pais e a própria escola. Relativamente aos resultados dos diferentes tipos de envolvimento parental nos alunos, Epstein (2002) identifica o autoconceito positivo; o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; a existência de uma rotina e horário de estudo equilibrado; a valorização da escola; as atitudes positivas face aos trabalhos da escola; a tomada de decisão informada acerca dos cursos e das profissões, entre outros.

Fernández, Guzman e Núñez (2011) elencaram uma série de propostas de envolvimento parental a serem implementadas pelas escolas, com vista ao sucesso académico dos alunos, designadamente: i) melhorar a comunicação com os pais, ao invés de a cingir apenas a momentos de transmissão de informações comuns; ii) rentabilizar as novas tecnologias e procurar novas formas de comunicar com os pais, através de emails, mensagens de telemóvel, redes sociais, blogs; iii) pais e professores utilizarem um estilo de comportamento assertivo para que possam sempre comunicar de forma clara e evitar conflitos; iv) reinventar as formas de participação dos pais na escola, por forma a reduzir a formalidade, privilegiando a operacionalidade na resposta às necessidades e problemas da escola; v) promover sessões de formação para pais e professores, como forma de melhorar o trabalho conjunto e a intervenção das famílias na aprendizagem dos seus filhos; vi) partir do respeito mútuo, das condições, do

conhecimento e experiência dos pais para, a partir daí, assegurar a participação ativa na escola.

Em síntese, as propostas apresentadas pelos autores permitem uma clara aproximação entre a escola e a família, que encoraja, orienta e motiva os alunos a produzirem os seus próprios sucessos e a sentirem-se ativamente envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem.

## **Parte II – Estudo Empírico**

### 1.1. Contextualização do Estudo

O enquadramento teórico permite afirmar, nesta fase, que a investigação é unânime no que respeita aos benefícios trazidos pelo envolvimento dos pais na escola.

O impacto do envolvimento dos pais no desempenho académico dos alunos tem sido reconhecido pelos professores, administradores e políticos que consideram ser parte integrante dos planos de ação estratégica das escolas (Wilder, 2014).

Os estudos são convergentes quanto aos diferentes efeitos dos vários tipos de envolvimento parental onde, para além do ajustamento das crianças (Canavarro et al, 2002), se encontram outras vantagens tais como: a prevenção da indisciplina, do absentismo e abandono escolares, o desenvolvimento saudável das crianças e jovens, quer em termos cognitivos, quer socioemocionais, além do aumento da autoestima e das atitudes positivas face à escola, entre outros de igual importância na promoção de um clima de escola positivo e favorável à aquisição de conhecimento.

A literatura aponta estratégias de promoção do envolvimento dos pais na escola (Epstein, 2002; Fernández et al., 2011) que, por sua vez, as coloca em prática de formas muito diversas, assim como as famílias se envolvem em diferentes graus, com níveis de eficácia distintos (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2017), dependendo das barreiras que impedem a uma maior aproximação.

A colaboração contínua e consistente entre a escola e a família é o caminho a seguir e esta é a premissa que norteia o presente estudo, já que a compreensão das práticas de envolvimento na escola por parte dos pais/ EE inquiridos e o conhecimento dos fatores que promovem o envolvimento parental na escola vão contribuir amplamente para a redefinição de estratégias de envolvimento parental. A identificação das barreiras apontadas como preditores de um menor envolvimento parental permitem orientar os técnicos escolares, a direção, os professores e as associações de pais no desenvolvimento de estratégias específicas, adequadas à realidade estudada, promotoras de uma maior aproximação à escola.

#### 1.1.1 Problema de investigação e objetivos

Depois da contextualização teórica em torno dos benefícios da importância do envolvimento dos pais na vida da escola, é imperativo definir o problema de investigação, já que, segundo Coutinho (2013), permite centrar a investigação numa

área de domínio concreto; organizar o projeto; delimitar o estudo e guiar a revisão da literatura para a questão central.

Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: Quais as percepções de envolvimento na escola dos pais de alunos do Ensino Básico e, em que medida, são influenciadas por variáveis sociodemográficas e situações que indiciam fragilidade/risco pessoal dos filhos (Necessidades Educativas Especiais e retenções/insucesso escolar)?

A análise da influência de variáveis sociodemográficas e escolares vai permitir analisar o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões possibilitando à *posteriori* lançar pistas e definir estratégias de intervenção e promoção da relação entre a escola e a família.

São objetivos específicos os que a seguir se apresentam:

- i) Analisar as percepções parentais sobre o seu envolvimento na escola (e respetivas dimensões);
- ii) Identificar as variáveis sociodemográficas relativas aos pais (estado civil e habilitações académicas) e alunos (género, ciclo de ensino), suscetíveis de influenciarem o envolvimento parental na escola;
- iii) Perceber como o envolvimento parental é influenciado por indicadores de risco/ fragilidade pessoal (retenção escolar, sucesso/insucesso escolar, NEE);
- iv) Perceber as relações entre o envolvimento parental e o rendimento escolar;
- v) Complementar os resultados decorrentes da componente quantitativa do estudo com uma abordagem qualitativa e compreensiva das percepções de pais/EE, com e sem indicadores de risco, sobre o seu envolvimento na escola e outras dimensões familiares (necessidades e rede de suporte, relações e responsabilidades parentais, modalidades, formatos e barreiras ao envolvimento).

### **1.1.2. Formulação de hipóteses**

As hipóteses apresentam-se como critério de seleção de dados e, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p.119), são “alicerçadas por uma reflexão teórica e um conhecimento preparatório do fenómeno estudado que representam como que uma pressuposição (...) sobre o comportamento dos objetos reais estudados”. Almeida e Freire (2000) referem que a hipótese constitui uma proposição suscetível de ser testada, sendo que poderá ser a resolução do problema em estudo.

De acordo com os objetivos anteriormente definidos e com o referencial teórico na área do envolvimento parental na escola, bem como os estudos anteriormente

referenciados na concetualização da investigação, formularam-se as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1** - Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos pais/ EE sobre o envolvimento na escola, em função do género dos alunos;

**Hipótese 2** - Existem relações estatisticamente significativas entre as percepções de envolvimento e a idade dos alunos;

**Hipótese 3** - Há diferenças estatisticamente significativas entre as percepções de envolvimento dos pais/ EE de alunos dos três Ciclos do Ensino Básico;

**Hipótese 4** - Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções de envolvimento, em função do estado civil dos pais/EE;

**Hipótese 5** - Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções de envolvimento, em função das habilitações académicas dos pais/ encarregados de educação;

**Hipótese 6** - Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções de envolvimento, em função da variável “retenções escolares” no percurso académico dos alunos;

**Hipótese 7** - Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções de envolvimento parental entre pais de alunos com e sem NEE;

**Hipótese 8** - Existem relações estatisticamente significativas entre as percepções de envolvimento e o rendimento escolar dos alunos;

**Hipótese 9** - Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções de envolvimento, em função da variável sucesso/insucesso escolar.

## **1.2. Opções Metodológicas**

### **1.2.1. Tipo de estudo**

Nos últimos anos tem-se assistido à integração das perspetivas metodológicas quantitativa e qualitativa na investigação em ciências sociais e humanas (Coutinho, 2013). A complementaridade destes métodos permite a análise da complexa realidade social e educativa e que, nas palavras de Salomon (1991), cit. por Coutinho (2013, p.32), “é uma coabitação que está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos”.

No presente estudo a metodologia de investigação é mista já que compreende a conjugação de duas técnicas, a qualitativa e a quantitativa, aquilo a que Shulman, cit. por Coutinho (2013, p.27), designa de “modelo ponte” entre a perspetiva quantitativa e qualitativa. A natureza quantitativa do estudo tem que ver com uma lógica hipotético-dedutiva cujas finalidades da investigação são as de descrever; analisar; explicar;

prever; controlar fenómenos; verificar teorias; construir teorias e procurar leis. Na perspetiva quantitativa a investigação é baseada na teoria em que o investigador vai testar, verificar e comprovar essas mesmas teorias partindo do pressuposto de que os problemas sociais têm soluções objetivas. A perspetiva qualitativa assenta numa lógica indutiva/descritiva e interpretativa cujas finalidades de investigação são compreender; interpretar; descobrir significados e hipóteses de trabalho. Ao isolar o geral e centrar no específico o investigador estuda os dados a partir de uma situação concreta que vai permitir distinguir aquela realidade de todas as outras, já que se procuram compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem (Coutinho, 2013).

### **1.2.2. Definição e operacionalização das variáveis**

As variáveis são as características de uma população, que divergem entre si, e que são o que interessa estudar (Morais, 2005). Contrariam a ideia de constância, expressam um conceito ou constructo que pode assumir diferentes valores (Coutinho, 2013).

As variáveis podem ser independentes, dependentes, moderadoras e parasitas (Almeida & Freire, 2000). As variáveis independentes produzem o efeito e são por isso as características que o investigador manipula. As variáveis dependentes sofrem o efeito, isto é, definem-se como a característica que é influenciada quando se manipula a variável independente. Desta forma é essencial definir os conceitos que serão alvo do estudo, ou seja, operacionalizar as variáveis (Coutinho, 2013).

Na presente investigação, na componente quantitativa do estudo, as variáveis independentes são os fatores sociodemográficos relativos aos pais/EE a saber: estado civil (casado e não casado) e habilitações académicas (ensino básico; ensino secundário e ensino superior); e relativos aos alunos: idade e sexo (feminino e masculino). Ainda relativas aos alunos são as variáveis referentes à situação escolar, tais como o ciclo de ensino que frequentam (1º, 2º ou 3º CEB), o rendimento escolar (média ponderada das avaliações às diferentes disciplinas), as retenções escolares no percurso académico (sim ou não), o sucesso/insucesso escolar (sucesso para alunos com média superior a 3 valores *versus* insucesso abaixo de 3) e alunos com e sem NEE.

A variável dependente ou em estudo é o envolvimento dos pais na escola, operacionalizada através das perceções dos pais avaliados através do QEPE – versão para pais (Pereira, 2002).

### 1.2.3. Participantes

Qualquer estudo de investigação prevê a existência de uma amostra, isto é, um subconjunto da população que terá de a representar através da qual se recolhem dados (Coutinho, 2013), sendo que a população pode ser definida como “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (Tuckman, 2000, p.338). A amostra deste estudo de investigação é constituída por 362 pais/EE de alunos que integram os três Ciclos do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas TEIP na Região Centro do País, cuja caracterização se apresenta na Tabela 3.

Na primeira parte do estudo, componente quantitativa, a amostra é não probabilística, por conveniência, já que se procuraram obter dados específicos de uma população previamente constituída por grupos (Coutinho, 2013), no caso turmas, e de fácil acesso em termos da recolha de dados. Ressalva-se a ideia de que os resultados obtidos neste estudo dificilmente podem ser generalizados, para além do grupo em estudo (Coutinho, 2013).

Tabela 3  
*Caracterização da amostra de pais/EE (N=362)*

Variáveis		n	%
Sexo	Feminino	323	89.2
	Masculino	39	10.8
Idade	20-29	7	1.9
	30-39	135	37.3
	40-49	190	52.5
	50-59	26	7.2
	60-69	4	1.1
	Casado	326	90.1
Estado Civil	Não Casado	36	9.9
Grau de parentesco com o(a) aluno(a)	Mãe	321	88.7
	Pai	38	10.5
	Irmão/Irmã	1	0.3
	Avó	2	0.6
Área de residência	Meio Rural	203	56.1
	Meio Urbano	53	14.6
	Meio Semi-urbano	106	29.3
Habilitações Académicas	Ensino Básico	194	53.6
	Ensino Secundário	92	25.4
	Ensino Superior	76	21.0
	Ativo(a)	259	71.5
Situação face ao emprego	Desempregado(a)	31	8.6
	Doméstico(a)	70	19.3
	Reformado(a)	1	0.3
	Estudante	1	0.3

Profissão	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	67	18.5
	Pessoal administrativo	31	8.6
	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	55	15.2
	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	30	8.3
	Trabalhadores não qualificados	76	21.0

Da análise geral da amostra de 362 pais/EE inquiridos pode-se concluir que a maioria são mães – 88.7% (n=321), com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos – 52.5% (n=190), maioritariamente casadas – 90.1% (n=326), residentes em meio rural – 56.1% (n=203) e com habilitação académicas ao nível do Ensino Básico – 53.6% (n=194). Em termos da situação face ao emprego grande parte dos inquiridos encontra-se a trabalhar – 71.5% (n=259) e de acordo com a Classificação Nacional das Profissões, edição 2011, do Instituto Nacional de Estatística o grupo onde se inserem mais pais/EE é o correspondente aos trabalhadores não qualificados – 21.0% (n=76).

Relativamente à caracterização dos alunos, a tabela 4 apresenta os dados sociodemográficos e indicadores de risco, mais importantes para as análises inferenciais que serão apresentadas num ponto posterior do trabalho.

Tabela 4  
*Caracterização dos alunos (variáveis sociodemográficas e de indicadores de risco)*

		Minimum	Maximum	Média	Desvio Padrão
Idade		6	16	10.72	2.67
Rendimento escolar		2.5	5	3.64	.64
Sexo	Feminino				<i>n</i> 189
	Masculino				52.2 173
Ciclo de Ensino Básico	1.º CEB				40.9 148
	2.ª CEB				19.9 72
	3.º CEB				39.2 142
Retenções escolares	Sim				17.4 63
	Não				82.6 299
Sucesso escolar	Sim ( $\geq 3$ )				85.9 311
	Não ( $< 3$ )				14.1 51
NEE	Sim				14.1 51
	Não				85.9 311

Para a componente qualitativa do estudo foram realizadas catorze entrevistas a pais/EE de alunos dos três Ciclos do Ensino Básico do mesmo Agrupamento de Escolas. A seleção bem como o contacto aos entrevistados teve o apoio da equipa técnica do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) que integra o referido

Agrupamento de Escolas. No capítulo 2 serão apresentados pormenorizadamente os critérios de seleção da referida amostra, bem como a sua caracterização.

#### **1.2.4. Instrumentos de recolha de dados**

Qualquer estudo pressupõe a utilização de instrumentos de medida dos quais dependerá a qualidade informativa dos dados obtidos na investigação (Coutinho, 2013). Foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados, sendo o primeiro, o Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE), versão para pais, instrumento já testado e validado, produzido por Pereira (2002) com base no referencial teórico de Joyce Epstein (2002). De acordo com Vilelas (2009) quando se pretende conhecer algo do comportamento das pessoas o ideal e o mais eficaz é perguntar-lhes diretamente. Por esta razão os inquéritos são exclusivos das ciências sociais já que se trata de requerer informação a um grupo socialmente significativo de pessoas para posterior análise quantitativa e/ou qualitativa e retirar as devidas conclusões acerca dos problemas estudados.

Os resultados obtidos através do inquérito por questionário “apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.190) e, por essa razão, como forma de complementar, utilizou-se um segundo instrumento de recolha de informação, uma entrevista semiestruturada que permitiu aprofundar e esclarecer os dados provenientes do questionário. A entrevista semiestruturada prevê a existência de um roteiro, um guião de perguntas, de carácter aberto, às quais o entrevistado responde sem se desviar do tema pelo qual está a ser entrevistado (Aguar & Medeiros, 2009).

O questionário sociodemográfico (anexo B) foi construído com o objetivo de recolher dados relativos à situação escolar do aluno e dados de natureza sociodemográfica relativos aos encarregados de educação pertinentes, quer para a caracterização da amostra, quer para relacionar com os dados obtidos através do QEPE – versão para pais (Pereira, 2002).

As questões que integram o questionário são específicas, maioritariamente fechadas e de resposta rápida. O primeiro grupo de questões diz respeito aos dados escolares relativos ao(à) aluno(a), a saber: idade; sexo; número de retenções no percurso escolar; anos das retenções; classificações relativas ao 2º período; apoios educativos especializados; apoios da ação social escolar; ano de escolaridade e escola que frequentam. O segundo grupo de questões procura caracterizar o(a) encarregado(a) de educação através de informações como o género; a idade; o estado civil; as habilitações académicas; a profissão; o grau de parentesco com o educando e

depois três últimos itens relativos à composição do agregado familiar, o número de filhos e a área de residência da família.

A profissão do(a) encarregado(a) de educação foi posteriormente convertida em cinco grandes grupos, dos dez que integram a Classificação Portuguesa das Profissões (edição de 2011), documento produzido pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2010).

Para poder constituir uma variável de escala a avaliação dos alunos referente ao 2º período foi, no caso dos alunos do 1º CEB em que a classificação é nominal, recodificada da seguinte forma: Muito Bom - nível 5; Bom – nível 4; Suficiente – nível 3; Insuficiente – nível 2 e Fraco – nível 1.

O Questionário de Envolvimento Parental na Escola – QEPE, versão para pais, foi construído por Pereira (2003) a partir de uma versão já existente para professores. Este questionário, enquanto medida de um constructo multidimensional, permite aferir as perceções dos pais em relação ao seu envolvimento na escola, a partir de três dos seis tipos de envolvimento parental identificados por Joyce Epstein (2002), a saber: *i*) as obrigações básicas da escola – comunicação escola-família; *ii*) envolvimento em atividades na escola e *iii*) envolvimento em atividades de aprendizagem em casa (Pereira et al., 2008).

O QEPE é um instrumento composto por 24 itens organizados por uma escala tipo *Likert* de 4 pontos que varia desde “nada verdade (1)” a “muito verdade (4)” (anexo C). De acordo com a autora, Pereira (2002), este questionário foi desenvolvido para o 1º e 2º CEB havendo por isso necessidade de fazer ligeiras adaptações, que passaram pelo ajustamento de algumas palavras, de forma a estar também adequado aos pais/EE de alunos do 3º CEB.

O estudo levado a cabo por Pereira e colaboradores (2003) permitiu aos autores aduzirem, através do questionário, quatro fatores de envolvimento parental na escola que correspondem às quatro subescalas do QEPE que, quando analisadas, revelaram de acordo com os autores, uma boa estabilidade temporal e uma boa consistência interna.

Tabela 5

*Subescalas do Questionário de Envolvimento Parental na Escola - QEPE, versão pais*

Subescalas	Descrição	Itens correspondentes
Subescala 1 – Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	Os itens que integram esta subescala dizem sobretudo respeito à participação ativa e voluntária dos pais em atividades na escola.	1;6;10;12;13;23
Subescala 2 – Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	Nesta subescala estão inseridos os itens que refletem o apoio, a disponibilidade e o interesse que os pais dão às atividades de aprendizagem realizadas em casa ou no contexto familiar.	2;4;5;9;15;19;21;24
Subescala 3 – Comunicação Escola-Família	A tónica desta subescala está centrada nos pais e na procura que estes fazem, de forma voluntária, de informações relativas à vida escolar dos filhos.	3;14;17;18;20;22
Subescala 4 – Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	Nesta subescala estão incluídos os itens correspondentes à disponibilidade, assiduidade e participação dos pais na escola em momentos mais formais como reuniões ou outros momentos que envolvam atividades de diferente natureza.	7;8;11;16

Nota. Adaptado de “Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico”, de Pereira et al, 2008, p.98-99.

O guião de entrevista semiestruturada (anexo E) comporta quatro grupos temáticos de questões, sendo que o primeiro compreende quatro perguntas sobre a caracterização sociodemográfica da família (composição do agregado familiar; relações familiares; rotinas/rituais familiares e hábitos sociais); o segundo, com três perguntas, é referente às necessidades e rede de apoio social da família quer em termos formais quer informais; o terceiro módulo temático, constituído por doze questões, é referente à situação escolar do(a) aluno(a) (aproveitamento escolar; situações de indisciplina; medidas ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro; apoios da Ação Social Escolar (ASE); acompanhamento técnico especializado; realização dos Trabalhos Para Casa (TPC's); informação acerca das datas dos testes). Por último, o módulo temático que visa concretamente perceber o envolvimento parental na escola constituído por quinze questões que dizem respeito ao conhecimento sobre os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas, a frequência, o motivo e a forma de contacto com a escola, o conhecimento e a participação nas atividades dirigidas a pais/EE, a participação nos órgãos de gestão da escola ou associações de pais, as expectativas face ao futuro dos filhos e a importância atribuída à escola.

### **1.2.5. Procedimentos**

A recolha de dados obedeceu, de forma criteriosa, a uma série de procedimentos que se tornam indispensáveis num estudo desta natureza.

Numa primeira fase, em fevereiro de 2017, procedeu-se ao pedido de autorização (anexo A) à autora do Questionário de Envolvimento Parental na Escola - QEPE – versão para pais (2003), a investigadora Ana Isabel de Freitas Pereira. A autorização foi rapidamente cedida pela autora, assim como o referido questionário. Posteriormente, ainda em fevereiro de 2017, foi solicitada autorização (anexo A) à Direção do Agrupamento de Escolas, que em conselho pedagógico, aprovou a realização do estudo, bem como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados junto dos pais/EE.

Posteriormente, foi elaborado um questionário sociodemográfico (anexo B) e uma carta de apresentação do estudo (anexo D) para juntar ao QEPE – versão para pais. Entre os meses de fevereiro e março de 2017 foram entregues 446 questionários, distribuídos entre os três Ciclos do Ensino Básico, sendo que no 1º CEB foram entregues 175, no 2º CEB 94 e no 3º CEB 177. Para a distribuição dos envelopes foi solicitada a colaboração dos Diretores de Turma, no caso dos 2º e 3º ciclos, e dos Professores Titulares de Turma, no caso do 1º CEB. Os questionários, identificados com um código para garantir o anonimato e confidencialidade, chegaram aos pais/EE através dos alunos, bem como a sua devolução à investigadora, em envelope fechado. A recolha dos questionários terminou em abril de 2017 com uma taxa de retorno de 81% (N=362) de questionários preenchidos e respondidos na totalidade.

### **1.2.6. Técnicas de Análises de dados**

A análise estatística foi feita com recurso ao programa SPSS (*Statistic Package for the Social Sciences*, versão 23.0 e assumir-se-á um nível de significância de  $p \leq ,05$ , ou seja, um intervalo de confiança de 95%, dado tratar-se do valor de referência na investigação em ciências sociais e humanas (Maroco, 2011).

Foram realizados testes estatísticos não paramétricos, pois não se cumpriram os pressupostos para as distribuições, ou seja, não existia uma distribuição normal, perfeitamente simétrica à volta da média (com a utilização do teste *Kolmogorov-Smirnov*, dada a grande amostra  $n > 50$ ); variância homogénea (utilização do teste de Levene) e intervalos contínuos e iguais, ou seja, dados que constituem escalas de intervalo ou de razão (Tuckman, 2000). Assim, foram utilizadas técnicas estatísticas descritivas de tendência central (média, mediana, mínimo e máximo) e de dispersão

(desvio-padrão e correlação de *Spearman*) técnicas estatísticas inferenciais, através da aplicação dos testes *U* de *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*.

A correlação entre as variáveis em estudo foi avaliada pelo coeficiente de correlação de *Spearman*. Para a caracterização da amostra foram realizadas análises estatísticas descritivas de tendência central (média, desvio padrão, mínimo, máximo e percentagens).

Na componente qualitativa do estudo, tratada no capítulo seguinte, o tratamento da informação proveniente das catorze entrevistas foi efetuado após a transcrição integral dos relatos parentais, com recurso à técnica análise de conteúdo que, segundo Quivy e Campenhout (2005), é uma técnica de análise de dados que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (p. 227). Na mesma linha, Nascimento e Menandro (2006) referem que a análise de conteúdo constitui um procedimento de fragmentação de textos com o intuito de identificar as regularidades e padrões dos registos. Assim, após a análise individual do conteúdo de cada uma das entrevistas foram encontrados pontos comuns, os quais permitiram a emergência das categorias e subcategorias de acordo com as já existentes na temática do envolvimento parental, considerando também as questões que compõe o guião de entrevista. Classificar elementos (unidades de registo) em categorias é, segundo Bardin (1977), permitir que as partes comuns possam ser agrupadas dando lugar a uma certa organização das mensagens com o objetivo final de fornecer uma representação simplificada dos dados brutos.

Através de um processo designado por triangulação metodológica, a combinação destes dois métodos de recolha e análise de dados, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada, vão acrescentar rigor à investigação bem como aumentar a confiança nas interpretações (Coutinho, 2013).

### 2.1. Percepções sobre o envolvimento parental na escola: análises descritivas e inferenciais

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos através do QEPE- versão para pais, tendo como referência os objetivos do estudo e as hipóteses formuladas. São aqui apresentados os resultados da análise das percepções dos pais em relação ao envolvimento na escola, em função de variáveis sociodemográficas, dos pais e alunos, e variáveis relativas à situação escolar dos alunos. Para tal foram utilizadas técnicas não paramétricas nomeadamente o teste *U* de *Mann-Whitney*, teste *Kruskal-Wallis* e o coeficiente de correlação de *Spearman*, em virtude de não se cumprirem os pressupostos para a utilização dos testes paramétricos.

Antes de proceder à análise da estatística descritiva e inferencial foi avaliada a consistência interna do QEPE – versão para pais através do *Alpha* de *Cronbach*. Tendo em consideração os dados apresentados na Tabela 6, obtidos para as quatro subescalas e para a escala total, pode-se afirmar que existe uma boa consistência interna já que os valores são superiores a 0.8 (Pestana & Gageiro, 2000) e são também semelhantes aos apresentados por Pereira e colaboradores (2003) no estudo que desenvolveram a propósito do envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico.

Tabela 6  
*Consistência interna da escala global e das subescalas para o QEPE – versão para pais*

Subescalas	Coefficiente <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>
Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	0.90
Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	0.89
Comunicação escola-família	0.89
Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	0.88
Escala total	0.84

Nota: N=362

A Tabela 7 permite aferir as diferenças entre as subescalas de envolvimento parental. A média varia entre os 2.15 e os 3.30 sendo que o valor mais alto corresponde à subescala 2 - Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa. O valor

mais baixo corresponde à subescala 1 – Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado.

O desvio padrão varia entre 0.48 e 0.67, valores que rondam os 15% e os 31% do valor da média revelando por isso uma dispersão pouco acentuada.

Relativamente ao coeficiente de assimetria os valores apresentados na Tabela 7 indicam que a distribuição é assimétrica negativa, já que há mais desvios negativos em relação aos positivos.

De acordo com os dados,  $K < 0.263$ , o grau de achatamento indica que a curva de distribuição é leptocúrtica, ou seja, mais fechada que o normal.

Tabela 7

*Médias (M), desvios padrão (DP), coeficiente de assimetria (Skewness) e coeficiente de achatamento (Kurtosis) das quatro subescalas de envolvimento parental*

Subescalas	M	DP	Skewness	Kurtosis
Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	2.15	0.67	.23	-.43
Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	3.30	0.54	-.67	.05
Comunicação escola-família	3.19	0.48	-.48	.45
Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	2.82	0.66	-.28	-.39

Nota: N=362

As percepções do envolvimento parental em função do sexo dos alunos foram analisadas com recurso ao teste não paramétrico *U* de *Mann-Whitney*.

A análise dos dados da Tabela 8 permite verificar que não existem diferenças significativas entre as percepções de envolvimento parental e o sexo dos alunos, uma vez que para todas as subescalas e escala total o  $p > .05$ .

Tabela 8

*Envolvimento parental em função do género dos alunos*

Subescalas	U de Mann-Whitney		
	U	Z	p
Subescala 1 - Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	15319.00	-1.038	.30
Subescala 2 - Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	15672.00	-.683	.49
Subescala 3 - Comunicação escola-família	16120.50	-.231	.81
Subescala 4 - Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	16073.00	-.279	.78
Escala total	16170.00	-.180	.86

Nota:  $p < .05$

Para a análise das correlações entre o envolvimento dos pais, nas suas diferentes dimensões, com a idade dos alunos foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman* ( $\rho$ ) já que os testes da normalidade não cumpriram os requisitos para se poderem utilizar técnicas paramétricas. De acordo com os dados da Tabela 9 pode-se afirmar que a idade dos alunos está correlacionada significativamente, de forma negativa, com a percepção de envolvimento dos pais na escola. Os dados mais significativos dizem respeito à subescala 2 que apresenta os valores mais altos ( $\rho=-.464$ ) confirmando uma correlação forte entre o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa e a idade dos alunos. A correlação mais baixa ocorre entre a comunicação escola-família, subescala 3, e a idade dos alunos já que o valor de  $\rho$  foi menor ( $\rho= -.220$ ).

Tabela 9  
Correlações entre as subescalas de envolvimento parental e a idade dos alunos

Subescalas	Idade dos alunos	
	$\rho$	$p$
Subescala 1 - Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	-.374**	.00
Subescala 2 - Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	-.464**	.00
Subescala 3 - Comunicação escola-família	-.220**	.00
Subescala 4 - Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	-.352**	.00
Escala total	-.449**	.00

\*\*As correlações são significativas a  $p<.001$

Os dados da Tabela 10 permitem analisar as percepções de envolvimento parental em função do Ciclo de Ensino Básico dos alunos. Não foram cumpridos os pressupostos de homogeneidade e normalidade para as quatro subescalas de envolvimento parental e escala total e por essa razão foi utilizado o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*.

A análise dos dados indica a existência de diferenças significativas no envolvimento parental em função dos Ciclos de Ensino Básico ( $p<.05$ ). Nota-se um decréscimo do envolvimento parental à medida que o Ciclo de Ensino aumenta, sendo que a média do 3ºCEB apresenta os valores mais baixos em todas as subescalas e escala total.

Tabela 10

*Envolvimento parental em função do Ciclo de Ensino Básico dos alunos*

Subescalas	Ciclo de Ensino Básico									Kruskal-Wallis		
	1ºCEB (n=148)			2ºCEB (n=72)			3ºCEB (n=142)			$X^2_{KW}$	df	p
	Min	Máx	M	Min	Máx	M	Min	Máx	M			
Subescala 1 - Atividades na escola/voluntariado	1.00	3.83	2.47	1.00	3.83	2.13	1.00	4.00	1.83	65.107	2	.00
Subescala 2 - Atividades de aprendizagem em casa	2.13	4.00	3.56	2.38	4.00	3.34	1.38	4.00	3.02	70.786	2	.00
Subescala 3 - Comunicação escola-família	1.83	4.00	3.30	2.33	4.00	3.23	1.33	4.00	3.06	15.299	2	.00
Subescala 4 - Participação em reuniões de pais	1.00	4.00	3.08	1.25	4.00	2.83	1.00	4.00	2.55	49.182	2	.00
Escala total	1.92	3.88	3.14	2.08	3.88	2.92	1.33	3.83	2.66	75.796	2	.00

Nota:  $p < .05$ 

Conforme a Tabela 11, não se encontram diferenças significativas entre as perceções de envolvimento parental na escola em função do estado civil dos pais sendo que para todas as subescalas e escala total o  $p > .05$ . Refira-se que da amostra de 362 pais/EE apenas 36 (9.94%) apresentam estado civil solteiro, viúvo ou divorciado/separado, que integraram o grupo – estado civil não casado. Sendo que a amostra de pais não casados é reduzida necessitaria de outro tipo de estudos para a poder relacionar com as perceções do envolvimento parental.

Tabela 11

*Envolvimento parental em função do estado civil dos pais*

Subescalas	U de Mann-Whitney		
	U	Z	p
Subescala 1 - Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	5792.00	-.128	.90
Subescala 2 - Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	5581.00	-.483	.63
Subescala 3 - Comunicação escola-família	5837.00	-.051	.96
Subescala 4 - Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	5302.00	-.956	.34
Escala total	5556.50	-.523	.60

Nota:  $p < .05$

De acordo com os dados da Tabela 12 confirmam-se as diferenças significativas em relação às percepções do envolvimento parental nas diferentes dimensões considerando as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação ( $p < .05$ ). Os resultados evidenciam que são os pais/EE com mais habilitações académicas, no caso ao nível do ensino superior, que têm uma maior percepção do seu envolvimento na escola.

Tabela 12  
*Envolvimento parental em função das habilitações académicas dos pais/EE*

Subescalas	Habilitações académicas pais/EE									Kruskal-Wallis		
	Ensino Básico (n=194)			Ensino Secundário (n=92)			Ensino Superior (n=76)			$X^2_{KW}$	df	p
	Min	Máx	M	Min	Máx	M	Min	Máx	M			
Subescala 1 - Atividades na escola e voluntariado	1.00	4.00	2.08	1.00	3.67	2.17	1.00	4.00	2.31	6.876	2	.03
Subescala 2 - Atividades de aprendizagem em casa	1.38	4.00	3.21	1.63	4.00	3.29	2.13	4.00	3.55	23.176	2	.00
Subescala 3 - Comunicação escola-família	1.33	4.00	3.15	1.67	4.00	3.18	2.00	4.00	3.32	7.302	2	.02
Subescala 4 - Participação em reuniões de pais	1.25	4.00	2.68	1.00	4.00	2.83	1.50	4.00	3.18	34.491	2	.00
Escala total	1.33	3.88	2.82	1.63	3.83	2.91	1.83	3.83	3.12	24.557	2	.00

Nota:  $p < .05$

As variáveis referentes a indicadores de risco como retenções no percurso académico, insucesso escolar e alunos com e sem NEE foram também relacionadas com as percepções de envolvimento parental na escola.

Foram encontradas diferenças significativas entre as percepções de envolvimento parental e o número de retenções no percurso escolar dos alunos ( $p < .05$ ). Para o efeito, foi utilizado o teste *U* de *Mann-Whitney*. As médias apresentadas na Tabela 13 indicam que as percepções de envolvimento parental são mais reduzidas nos casos de alunos com retenções no percurso escolar.

Tabela 13  
*Envolvimento parental em função das retenções dos alunos*

Subescalas	Retenções dos alunos		U de Mann-Whitney		
	Sim (n=63)	Não (n=299)	U	Z	p
	M	M			
Subescala 1 - Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	158.82	186.28	7989.50	-1.899	.06
Subescala 2 - Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	140.02	190.24	6805.00	-3.475	.00
Subescala 3 - Comunicação escola-família	145.23	189.14	7133.50	-3.045	.00
Subescala 4 - Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	130.44	192.26	6202.00	-4.288	.00
Escala total	135.70	191.15	6533.00	-3.824	.00

Nota: p<.05

Relativamente à análise das diferenças das percepções entre pais/EE de alunos com e sem NEE, os dados da Tabela 14 indicam que não existem diferenças significativas nas subescalas e escala total (p<.05) com a exceção na subescala 4 onde o envolvimento dos pais em atividades na escola e participação em reuniões é menor nos casos dos alunos com NEE.

Tabela 14  
*Envolvimento parental em função dos alunos com e sem NEE*

Subescalas	NEE		U de Mann-Whitney		
	Sim (n=51)	Não (n=311)	U	Z	p
	M	M			
Subescala 1 - Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	178.14	182.05	7759.00	-.248	.80
Subescala 2 - Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	175.96	182.41	7648.00	-.409	.68
Subescala 3 - Comunicação escola-família	170.06	183.38	7347.00	-.847	.40
Subescala 4 - Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	150.70	186.55	6359.50	-2.282	.02
Escala total	166.50	183.96	7165.50	-1.105	.27

Nota: p<.05

Para correlacionar o envolvimento dos pais, nas suas diferentes dimensões, com o rendimento escolar dos alunos foi utilizado, uma vez mais, o coeficiente de correlação de *Spearman*. A análise da Tabela 15 permite concluir que as quatro subescalas e escala total da percepção de envolvimento parental estão correlacionadas significativamente com o rendimento escolar dos alunos. A subescala 4 apresenta o valor mais alto ( $\rho=.407$ ) confirmando-se uma correlação positiva mais expressiva com o rendimento escolar dos alunos. A correlação mais baixa ocorre na subescala 3, ( $\rho=.162$ ).

Tabela 15  
*Correlações entre as subescalas de envolvimento parental e o rendimento escolar*

Subescalas	Rendimento Escolar	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Subescala 1 - Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	.246**	.00
Subescala 2 - Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	.330**	.00
Subescala 3 - Comunicação escola-família	.162**	.00
Subescala 4 - Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	.407**	.00
Escala total	.356**	.00

\*\*As correlações são significativas a  $p<.001$

De acordo com os dados da Tabela 16 existem diferenças significativas entre o envolvimento parental e o sucesso/insucesso escolar dos alunos ( $p<.05$ ). À semelhança da análise anterior, referente às retenções, a situação para a variável sucesso/insucesso escolar evidencia também que no caso dos alunos com insucesso escolar as percepções que os pais têm em relação ao envolvimento na escola são menores.

Tabela 16  
*Envolvimento parental em função do sucesso/insucesso escolar dos alunos*

Subescalas	<i>U de Mann-Whitney</i>				
	<i>Sucesso Escolar</i>		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
	<i>Sim</i> ( <i>n=311</i> )	<i>Não</i> ( <i>n=51</i> )			
	<i>M</i>	<i>M</i>			
Subescala 1 - Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	189.71	131.43	5377.00	-3.698	.00
Subescala 2 - Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa	191.67	119.50	4768.50	-4.581	.00
Subescala 3 - Comunicação escola-família	188.26	140.25	5827.00	-3.055	.00
Subescala 4 - Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	193.89	105.96	4078.00	-5.597	.00
Escala total	192.83	112.40	4406.50	-5.090	.00

Nota:  $p<.05$

## **2.2. Relatos parentais sobre o envolvimento na escola: análise qualitativa dos dados**

### **Enquadramento da componente qualitativa do estudo**

Como anteriormente referido, a realização das entrevistas teve como objetivo complementar os dados quantitativos obtidos através dos inquéritos por questionário. Assim, neste capítulo pretende-se fazer a análise qualitativa dos relatos parentais decorrentes das entrevistas realizadas a catorze encarregadas de educação.

Os pais/EE foram selecionados com a colaboração da equipa técnica do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e também por alguns diretores de turma. Os critérios de seleção dos encarregados de educação foram os seguintes: presença de fatores de risco (risco estabelecido; risco biológico; risco ambiental; risco social) em metade do grupo; na mesma turma entrevistar dois encarregados de educação, um com presença de fatores de risco e outro sem; e o grupo ser constituído por pais/ EE de alunos dos três Ciclos do Ensino Básico.

A realização das entrevistas aconteceu entre o final do mês de abril e o início do mês de maio de 2017. Para além do guião de entrevista, já referido anteriormente, foi também elaborado e apresentado aos pais o consentimento informado, livre e esclarecido para participação em recolha de dados (Anexo F), o qual foi devidamente lido e assinado por todos os pais/EE que, de forma voluntária, participaram neste estudo. As entrevistas aos pais tiveram uma duração média de 35 minutos e o registo foi efetuado através de uma gravação.

O grupo de pais/EE é constituído na sua totalidade por mães (n=14) que apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 51 anos de idade (M= 39.2); com habilitações literárias ao nível do Ensino Básico (n=7; 50%), Ensino Secundário (n=3; 21.4%) e Ensino Superior (n=4; 28.6%); ativas em termos profissionais (n=12; 86%), à exceção de duas mães que são domésticas (n=2; 14%). Em relação ao estado civil, a maioria das mães são casadas (n=11; 79%), mães divorciadas (n=2;14%) e mãe viúva (n=1; 7%); residem em meio urbano (n=3;21.4%), em meio semiurbano (n=7; 50%) e meio rural (n=4; 28.6%). No que diz respeito aos alunos, verifica-se que 8 (57%) são do sexo masculino e 6 (43%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos (M=11), sendo que 4 (29%) apresentam NEE, decorrentes de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Das catorze mães/EE entrevistadas há famílias sem a presença de indicadores de risco (n=6); famílias com filhos/educandos com risco estabelecido (n=3); famílias com risco social (n=2); famílias com filhos/educandos com

risco relacionado com uma situação de insucesso escolar (n=2) e uma família com dois tipos de risco, social e estabelecido (n=1).

### **Análise compreensiva dos relatos dos pais/EE**

A análise de conteúdo das catorze entrevistas (Anexo G) permitiu identificar 11 categorias que foram divididas em subcategorias e respetivos registos, que se apresentam na Tabela 17.

Tabela 17  
*Categorias e subcategorias resultantes da entrevista*

Categorias	Subcategorias	Frequência dos registos			
		s/risco (n=6)	c/risco (n=8)	Total n (%)	
1	Dinâmicas relacionais familiares	Proximidade afetiva	3	2	5
		Elevada proximidade afetiva	4	1	5
		Fraca proximidade afetiva	0	4	4
				<b>14 (4.17)</b>	
2	Rotinas diárias	Rotinas definidas	6	2	8
		Rotinas pouco definidas	0	6	6
				<b>14 (4.17)</b>	
3	Necessidades familiares	Apoio financeiro/material	0	8	8
		Apoio emocional/afetivo	0	2	2
			0	8	8
4	Rede de apoio social	Apoio formal	0	3	3
			0	8	8
			0	1	1
			6	4	10
		Apoio informal	3	3	9
			3	1	4
				<b>35 (10.44)</b>	
5	Situação escolar do aluno	Bom rendimento escolar	6	0	6
		Fraco rendimento escolar (retenções)	0	4	4
		NEE/ Dificuldades de aprendizagem	0	4	4
		Problemas comportamentais	0	4	4
			0	4	4
			0	4	4
			0	3	3
				<b>43 (18.83)</b>	
6	Hábitos e condições de estudo	Tem hábitos de estudo/ TPC's	6	3	9
			0	5	5
		Local próprio para o estudo	5	3	8
			1	5	6
				<b>27 (8.0)</b>	

Categorias	Subcategorias	Frequência dos registos					
		s/risco (n=6)	c/risco (n=8)	Total n (%)			
7	Ações promovidas pela escola	São informados das atividades da escola	6	8	14		
		Participação pontual	1	4	5		
		Participa nas ações	4	0	4		
		Não participa nas ações	0	5	5		
	<b>28 (8.35)</b>						
	Modalidades de envolvimento parental	Iniciativa dos contactos	Escola	4	5	9	
			Pais	4	3	7	
		Práticas de comunicação família/ escola	Responsável pelos contactos	Mãe	6	8	14
			Periodicidade de	Frequente	2	0	2
				Reuniões formais	4	5	9
		Forma de contacto	Pontual	0	3	3	
			Presencial	6	8	14	
			Telefone	3	7	10	
		Caderneta	2	2	4		
Atividades de voluntariado escola		1	0	1			
Acompanhamento escolar da criança em casa	5	5	10				
Participação em associações/representantes de pais	3	0	3				
<b>82 (24.47)</b>							
8	Barreiras ao envolvimento parental	Atitudinais (desinteresse dos pais)	3	1	4		
		Incompatibilidade de horários	2	5	7		
		Dificuldades de transporte	1	5	6		
		Ausência de rede de suporte	0	2	2		
<b>19 (5.67)</b>							
9	Relação família-escola	Classificação do nível de relação	Muito boa (nível 5)	3	3	6	
			Boa (nível 4)	1	2	3	
			Razoável (nível 3)	2	2	4	
		Conhecimento Regulamento Interno	Tem conhecimento	6	3	9	
			Fraco conhecimento	0	2	2	
			Desconhecimento	0	3	3	
Conhecimento Projeto Educativo	Tem conhecimento	5	2	7			
	Fraco conhecimento	0	1	1			
	Desconhecimento	1	5	6			
<b>35 (10.44)</b>							
10	Perceção da escola	Positiva	6	8	14		
<b>14 (4.17)</b>							
11	Expetativas sobre o futuro do(a) filho(a)	Positivas	6	2	8		
		Negativas	0	6	6		
<b>14 (4.17)</b>							
Total dos registos				<b>335 (100.0%)</b>			

Pode-se constatar que a categoria que obteve mais registos foi a referente às modalidades de envolvimento parental (n= 82, 24.47%), seguida da categoria que diz respeito à situação escolar do aluno (n= 43, 18.83%). Em seguida é feita uma análise pormenorizada de cada categoria e subcategorias que emergiram da recolha de dados.

## **Dinâmicas relacionais familiares**

Com base nos relatos das mães/EE entrevistadas, da categoria “Dinâmicas relacionais familiares” emergiram três subcategorias que caracterizam as relações familiares. A primeira diz respeito à proximidade afetiva entre os elementos que compõe o agregado familiar (n=5). De acordo com Wendt e Crepaldi (2008), as relações próximas ou harmoniosas caracterizam a união entre dois ou mais membros familiares que nutrem sentimentos positivos e que possuem interesses, atitudes ou valores recíprocos. Ressalva-se que do total há famílias sem indicadores de risco (n=3), com indicadores de risco social (n=1) e de risco individual/ insucesso escolar (n=1).

As famílias cujas relações familiares são descritas como fortes (n=5) integraram a subcategoria elevada proximidade afetiva, em que quatro dessas famílias não apresentam indicadores de risco e uma apresenta risco estabelecido.

As famílias cujos relatos indicam o distanciamento entre os diferentes elementos que a compõe, principalmente de natureza emocional ou onde a comunicação é pouco eficaz, integram a terceira subcategoria fraca proximidade afetiva (n=4). Refira-se que as quatro são famílias de risco.

A família como sistema social primário do indivíduo tem uma influência indiscutível no seu desenvolvimento. Para perceber o papel da família torna-se fundamental compreender a dinâmica das relações entre os diferentes elementos que a compõe. A investigação é unânime e tem mostrado que a qualidade das relações familiares tem impacto em vários aspetos da vida das crianças e jovens nomeadamente ao nível da autoestima, autoconceito, relações com os pares e motivação escolar (Peixoto, 2004).

## **Rotinas diárias**

A forma como as famílias se organizam define claramente os papéis e funções de cada membro, sendo indicador do seu funcionamento. Na família funcional os limites são claros, há por isso uma boa definição do que cada um faz e do espaço que lhe está atribuído. A categoria “Rotinas diárias” (n=8) permite que a família organize as tarefas ou os acontecimentos diários e com isso promove a união e o fortalecimento das relações familiares, bem como a estabilidade e autonomia dos seus membros.

Nos sistemas familiares pautados pela disfuncionalidade, o tempo parece não ter o mesmo valor. De acordo com Alarcão (2006) a “família multiproblemática não tem horários definidos nem comuns: os seus membros levantam-se ou deitam-se a qualquer hora, não comem juntos à refeição e, por vezes, nem existe refeição” (p.328). Os discursos parentais revelam que, no caso das famílias com indicadores de risco, as

rotinas estão pouco definidas (n=6), o que dificulta a estabilidade das crianças. Em contraponto, as famílias sem risco apresentam rotinas definidas (n=6).

### **Necessidades familiares**

De entre os diferentes tipos de necessidades as mães/EE entrevistadas manifestaram necessidades ao nível de apoio material/financeiro (n=8) e também ao nível emocional/afetivo (n=2) pelo facto da rede de suporte social quase não existir ou ser pouco efetiva. As necessidades apresentadas são referentes a famílias cujos filhos/educandos apresentam indicadores de risco, concretamente risco estabelecido, risco social e risco em termos de insucesso escolar.

### **Rede de apoio social**

Neste ponto, as mães/EE identificaram mais fontes de apoio informal (n=20), concretamente o apoio de familiares (n=8), vizinhos (n=6) e amigos (n=4). O apoio é de diferente natureza mas destaca-se em termos emocionais, companhia, apoio material e financeiro, com mais registos no caso das famílias sem risco.

Em relação ao apoio formal (n=12), destacam-se três subcategorias, sendo que a primeira diz respeito ao apoio fornecido pelas instituições de apoio social, concretamente a Segurança Social, que apoia através de prestações sociais nomeadamente, abono de família e rendimento social de inserção, as famílias com baixos recursos económicos (n=8). As famílias apoiadas por organizações ou técnicos de saúde (n=3) são famílias cujos educandos estão identificados com risco estabelecido (com NEE) e, por essa razão, têm intervenção ao nível da consulta de psicologia e das terapias, da fala e ocupacional, e um caso é acompanhado em meio hospitalar, mais especificamente, na consulta de desenvolvimento. Foi também referido o apoio de uma técnica da Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT) no âmbito de um processo de promoção e proteção (n=1) para uma aluna com risco de insucesso escolar.

A rede de suporte social é definida por Dunst e Trivette (1990) pelo apoio aos níveis emocional, psicológico, informativo, instrumental e material proporcionado pelos membros da rede pessoal ou social do indivíduo. O apoio pode vir de uma rede formal constituída por instituições, serviços ou técnicos e/ou por uma rede informal constituída por familiares, amigos, vizinhos, sendo que, para esta última, os benefícios para o funcionamento familiar e parental são superiores aos trazidos pelo apoio da rede formal (Dunst & Trivette, 1990).

## **Situação escolar do aluno**

Neste ponto procurou-se aferir junto das entrevistadas a situação escolar dos seus educandos em termos de rendimento académico, da existência ou não de comportamentos de indisciplina e dos apoios que beneficiam no contexto escolar. As situações identificadas com bom desempenho académico (n=6) são aquelas onde não estão presentes fatores de risco. As situações em que o rendimento académico é fraco, com algumas retenções a marcar o percurso escolar (n=4) estão associadas a alunos com fatores de risco. Os alunos com NEE (n=4) estão na sua totalidade abrangidos pelas medidas educativas previstas pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, bem como pelos apoios ao nível das terapias, apoio psicológico e do serviço social, recursos do agrupamento de escolas e/ou recursos externos acionados pela escola. Os alunos identificados com problemas comportamentais (n=4) são alunos com situações de risco estabelecido (n=2) e alunos com fraco rendimento académico e em risco de insucesso escolar (n=2). São na totalidade alunos acompanhados pela psicologia e/ou pelo serviço social.

## **Hábitos e condições de estudo**

Em relação ao cumprimento dos trabalhos de casa, os designados TPC's, a maioria das encarregadas de educação afirma que os filhos, com mais ou menos autonomia, são cumpridores (n=9) em relação às tarefas que levam para casa. As restantes (n=4) referem algumas astúcias dos filhos para não terem que realizar os TPC's, tais como deixar os cadernos na escola.

A existência de um local adequado para o estudo que reúna as condições necessárias como luminosidade, conforto, material e desprovido de distrações, contribui para uma melhor concentração e atenção. O ideal é que exista um local destinado apenas ao estudo (Cardoso, 2012). Mas em muitos casos, isso não é possível. A maioria refere que os filhos têm um local próprio para o estudo (n=8) embora nem sempre façam uso desse local, apenas nos momentos em que precisam de mais concentração (“tem um local no quarto mas nem sempre usa...às vezes procura a sala ou a cozinha, depende se precisa de mais ou menos concentração...EE6”). Nas restantes situações não existe um local próprio destinado ao estudo (n=6), vai variando entre sala, cozinha, quarto, sendo que em algumas destas situações a razão está na falta de espaços/condições habitacionais. A maioria das famílias com indicadores de risco refere que os filhos não têm hábitos de estudo (n=5), nem local próprio de estudo (n=5).

## Modalidades de envolvimento parental

Esta categoria relativa às modalidades de envolvimento parental constitui um dos pontos que irá merecer maior atenção já que é daqui que se vão extrair mais conclusões referentes ao tema em estudo.

A tipologia de envolvimento parental constituída por Joyce Epstein (2002) prevê na segunda modalidade *communicating* as práticas de comunicação entre escola e família. Neste contexto, o agrupamento de escolas parece ir ao encontro do postulado pela literatura já que o total das entrevistadas (n=14) afirma ter conhecimento das atividades que a escola promove (“tenho conhecimento das atividades através dos recados que vão para casa...EE4”). A frequência com que participam nos diferentes tipos de atividades promovidas para pais/EE varia entre participação pontual (n=5), participação frequente (n=4) e não participação (n=5). Os motivos para a participação pontual, ou para a não participação, prendem-se essencialmente com a falta de transporte próprio ou público. Assim, verifica-se que algumas mães não têm carta de condução e a maioria reside em meio semiurbano e rural onde a rede de transportes públicos é ainda deficitária. Outro dos motivos apontados está relacionado com a falta de tempo, por motivos profissionais ou questões relacionadas com tarefas ou compromissos familiares.

Em relação à iniciativa dos contactos, as respostas divergem, no entanto há mais registos nas situações em que é a escola que contacta a família (n=9) e menos contactos voluntários por parte das encarregadas de educação (n=7). Refiram-se que estes últimos são feitos, na sua maioria, quando há um problema instalado e poucas são as situações em que se procuram espontaneamente informações apenas por interesse.

A comunicação entre a escola e a família é feita pela mãe (n=14) que, apesar das transformações familiares ocorridas nos últimos anos, continua a assumir o papel de encarregada de educação.

Para a maioria dos casos (n=9), a presença na escola acontece no âmbito das reuniões formais, como é o caso da entrega das avaliações, a qual se realiza uma vez por período. As situações em que a periodicidade dos contactos estabelecidos com a escola é mais frequente estão em menos número (n=2), assim como as situações de risco em que o contacto com a escola é esporádico (n=4).

Apesar do avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, a verdade é que para estas entrevistadas continuam a ser privilegiadas as formas mais tradicionais para comunicar com a escola, a saber: o contacto presencial (n=14); o contacto telefónico (n=10) e através da caderneta do aluno (n=4).

No que diz respeito à participação das mães/ EE em atividades de voluntariado na escola, constata-se que é extremamente reduzida (n=1).

Relativamente ao acompanhamento escolar da criança ou jovem em casa, observa-se que há um grande número de famílias que se encontra disponível para prestar esse tipo de acompanhamento (n=10); no entanto, para metade destas famílias o apoio é prestado apenas quando é solicitado pelos filhos (“ajudo nos TPC’s, quando o meu filho precisa...” EE2). Nas situações em que a família não se sente confiante para prestar esse apoio, mas tem outras alternativas, delega essa função nos irmãos ou procura ajuda de outros familiares. Na maioria dos casos, a família está informada das datas dos testes (n=9), sendo que a informação chega maioritariamente pelos filhos que informam em casa que vão fazer teste (“sei das datas dos testes, pois a minha filha informa...” EE8).

A participação das entrevistadas nos órgãos de tomada de decisão da escola, o quinto tipo de envolvimento parental do modelo de Epstein (2002), é feita através da participação no conselho geral e associação de pais (n=1) e na representação de pais na turma dos filhos (n=2).

No que concerne à especificidade dos discursos das famílias com indicadores de risco, constata-se que a maioria não participa nas ações promovidas pela escola (n=5), vai às reuniões formais (n=5) e acompanha os filhos em casa (n=5).

### **Barreiras ao envolvimento parental**

Do que foi sendo referido pelas entrevistadas foi possível construir quatro subcategorias que se traduzem em obstáculos a uma maior aproximação dos pais na vida da escola. Assim, com maior expressão, foram referidas as barreiras já enunciadas anteriormente, as dificuldades das mães/EE em se deslocarem pela inexistência de horários de transportes públicos compatíveis com os horários das atividades promovidas pela escola ou por não terem transporte próprio (n=6) e as dificuldades relacionadas com a falta de tempo disponível (n=7), que podem ser por motivos de trabalho (“...tenho dificuldade de tempo...por causa do meu emprego...” EE11) ou por afazeres familiares (“...falta-me tempo para gerir...são atividades interessantes mas que se sobrepõem a atividades que a família já tem semanalmente...se forem atividades realizadas tarde torna-se complicado por causa das rotinas da família...” EE14).

De salientar que a maioria das famílias com indicadores de risco refere a dificuldade em se deslocar à escola por incompatibilidade de horários (n=5) e dificuldades nos transportes (n=5).

Adicionalmente, a falta de interesse é referida por algumas encarregadas de educação (n=4) como um obstáculo a um maior envolvimento (“...Há pais que não sabem ter uma boa relação com a escola... os papéis que vão para casa não chegam, há muitos pais que nem os devem ler...” EE2); (“...As pessoas vivem num corre-corre e quando não há problemas tudo está bem e por isso desvalorizam a escola. Há falta de interesse dos pais, como está tudo bem não se preocupam...” EE6); (“... A participação dos outros pais ser pouco frequente considero que é por falta de interesse...” EE7); (“...Considero que as atividades para os pais são poucas e que são um pouco enfadonhas, não se promove o convívio. Deviam ser atividades onde houvesse um lanche por exemplo, arraiais. Há pouca proximidade e muita formalidade. Os convites que vão para casa, apenas a entrega de um papel não são suficientes. Os professores deveriam ter um papel mais ativo, enviar uma mensagem por exemplo. Fazer atividades à sexta-feira não é boa ideia porque haverão muitos pais que vão passar o fim-de-semana fora...” EE12).

Com menos expressão (n=2) encontram-se barreiras ao nível da ausência de uma rede de suporte para ficar com as crianças e permitir dessa forma a participação nas atividades da escola.

### **Relação família-escola**

A compreensão do grau de satisfação dos EE em relação à forma como se relacionam com a escola levou à classificação da relação escola-família como muito boa (n=6), famílias que entendem que a relação é boa (n=3) e para as restantes a relação é razoável (n=4) já que (“...mas às vezes podia ser melhor e não é ...” EE5) e (“...porque falta convívio, harmonia, interação...falta qualquer coisa”...EE12).

Relativamente ao conhecimento dos documentos estruturantes e organizativos da ação educativa da escola, as mães/EE afirmam conhecer o Regulamento Interno (n=9) e o Projeto Educativo (n=7). Contudo, constata-se que algumas mães/ EE, de famílias com indicadores de risco, referem um menor conhecimento (n=2) ou total desconhecimento (n=3) do Regulamento Interno; comparativamente, algumas referem menor conhecimento (n=1) ou desconhecimento (n=6) do Projeto Educativo, sendo a maioria proveniente de famílias com indicadores de risco.

### **Perceção da escola**

A escola é valorizada pela totalidade das entrevistadas (n=14), que com maior ou menor detalhe na fundamentação da resposta conseguiram mostrar a visão positiva

que têm em relação àquela instituição de ensino. Os relatos são elucidativos (“...complementa o que se tem em casa...” EE2); (“...a escola tem muita importância” EE3); (“...a escola é muito importante, para além de ser um local que promove a formação académica promove a formação pessoal...(EE8); (“...é muito importante, são os alicerces da vida...tem um impacto muito grande no tipo de pessoa que vai ser...” EE12).

### **Expectativas sobre o futuro do(a) filho(a)**

As expectativas, positivas ou negativas, que os pais têm em relação ao percurso escolar e futuro dos seus filhos parecem, de acordo com a literatura (Wilder, 2014; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006), ter influência na motivação dos alunos e consequentemente no desempenho escolar.

A maioria das entrevistadas (n=8) revela expectativas positivas em relação ao futuro dos seus filhos acreditando no percurso de sucesso que serão capazes de fazer. Há depois as situações de mães que se mostram pouco confiantes em relação às capacidades dos seus filhos e ao futuro que serão capazes de construir (“... Não penso muito no futuro...” EE10); (“...gostava que ele estudasse para ser médico, advogado mas “ele não chega lá”...”EE9) ou ainda (“...não espero que vá muito longe, que consiga por exemplo uma profissão de professora...com as capacidades que tem espero que tenha uma profissão mais fácil para ela...”EE3). De entre os casos de expectativas negativas em relação ao futuro, salientam-se os discursos das mães de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, percurso escolar pautado pelo insucesso e comportamentos de indisciplina.

### **2.3. Discussão dos resultados**

Os dados anteriormente apresentados, obtidos de diferentes instrumentos, juntamente com os objetivos que norteiam o presente estudo permitem, neste ponto, proceder à análise e triangulação pormenorizada dos resultados, testar as hipóteses formuladas e, confrontar os dados com a literatura que serviu de base ao enquadramento teórico.

#### **Analisar as percepções parentais sobre o seu envolvimento na escola e respetivas dimensões (objetivo *i*)**

Os valores médios dos itens das subescalas são globalmente positivos, superiores à média, particularmente na subescala referente ao envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa. Pode-se afirmar que, tal como os resultados de Canavarro e colaboradores (2002), os dados obtidos revelam na sua globalidade níveis elevados de envolvimento parental percebido pelos pais.

Os valores mais baixos surgem na subescala do envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado e, nesse sentido, é importante adotar estratégias que encorajem as famílias a participar em atividades e eventos na escola, na sala de aula, como voluntários, participantes ou representantes dos EE em órgãos de gestão da escola. Para isso o GAAF pode ter um papel fundamental, articulando esforços com os professores titulares de turma e diretores de turma, incentivando os pais/EE a uma maior participação.

#### **Identificar as variáveis de natureza sociodemográfica, relativas aos pais e filhos, suscetíveis de influenciarem o envolvimento parental na escola (objetivo *ii*)**

Os resultados obtidos através do QEPE – versão para pais, que abrange diferentes dimensões de envolvimento, não foram reveladores de diferenças estatisticamente significativas em relação às percepções de envolvimento parental em função do sexo dos alunos, infirmo-se a hipótese 1. Este resultado contraria o descrito pela literatura que aponta uma ação desigual por parte dos pais em função do sexo.

Estudos sugerem que há diferenças no envolvimento parental na escola em função do sexo dos alunos, onde o envolvimento parental é mais elevado no sexo feminino (Chen & Gregory, 2010; Tan & Goldberg, 2009). Mães de meninas envolvem-

se mais na escola e de forma mais direta quando comparadas com as mães de meninos (Tan & Goldberg, 2009). As raparigas percebem expectativas mais elevadas por parte dos pais na sua educação e, por isso, percebem também um maior envolvimento parental (Chen & Gregory, 2010).

Num estudo levado a cabo por Reis, Pereira, Canavarro e Mendonça (2005) sobre as diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º ciclo e do 2º ciclo, constatou-se que um dos fatores associados à diminuição do envolvimento parental na escola do 4º para o 5º ano de escolaridade é a pertença ao sexo masculino. Por sua vez, a investigação de Cano-Garcia (2000) concluiu que os pais não adotam, em relação ao apoio que prestam aos filhos em idade escolar, diferentes comportamentos em função do sexo.

Relativamente aos resultados encontrados sobre o efeito da variável idade dos alunos, os dados apontam para a existência de uma correlação negativa e com significado estatístico entre as perceções de envolvimento parental e a idade dos alunos, o que significa que quanto maior a idade dos alunos menor são as perceções de envolvimento parental, confirmando-se a hipótese 2. A correlação mais elevada verifica-se entre o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa e a idade dos alunos, sendo que à medida que a idade vai avançando o acompanhamento e apoio ao estudo vai diminuindo, contrariamente à comunicação escola-família, que apresenta valores mais baixos de significância. Estes resultados são congruentes com a literatura científica. De acordo com Horny e Lafaele (2011), a idade dos alunos pode ser uma das barreiras para o envolvimento dos pais, uma vez que é amplamente reconhecido que o envolvimento parental diminui à medida que as crianças crescem. Também Cano-Garcia (2000) vem corroborar esta ideia ao afirmar que há uma menor implicação dos pais conforme os alunos vão tendo mais idade.

Foram encontradas diferenças significativas no envolvimento em função do ciclo de ensino, o que confirma a hipótese 3, uma vez que se regista um decréscimo do envolvimento parental à medida que o Ciclo de Ensino aumenta.

O envolvimento parental é importante em todos os níveis de ensino, contudo, verifica-se que no período da adolescência o envolvimento familiar na educação tende a diminuir tanto pelas mudanças individuais, características dessa fase de desenvolvimento em que é solicitada mais autonomia, como também por mudanças na estrutura e organização escolares (Kreider, Caspe, Kennedy, & Weiss, 2007).

Os resultados não são congruentes com os estudos de Canavarro e colaboradores (2002) que concluíram que o envolvimento parental, percebido pelos pais, mantém-se estável na transição do 1º para o 2º Ciclo de Ensino Básico e até com

uma tendência para aumentar no que diz respeito às atividades de aprendizagem em casa.

No que respeita à variável estado civil dos pais/EE, os resultados revelam que não existem diferenças com significado estatístico entre as perceções de envolvimento dos pais na escola e o facto de serem ou não casados, infirmando-se a quarta hipótese formulada.

No caso das famílias monoparentais, representadas por apenas um elemento adulto, sabe-se que existe a dificuldade em partilhar as funções inerentes ao subsistema parental, por vezes sobrecarregado e com algumas dificuldades (Alarcão, 2006). Os resultados obtidos não revelam essas dificuldades por parte dos agregados familiares monoparentais porque representam uma pequena parte, 9.9%, da amostra total de pais/EE.

No que se refere à perceção de envolvimento parental em função das habilitações académicas dos pais/EE, os resultados obtidos confirmam a hipótese colocada, hipótese 5, e vão ao encontro de alguns estudos (Davies et. al, 1989, Canavarro et al., 2002; Reis & Salema, 2005; Saavedra, 2001). Os pais/EE com mais habilitações académicas, no caso ao nível do ensino superior, são os que têm uma maior perceção do seu envolvimento na escola. Com isto não se pretende afirmar que os pais com menos habilitações académicas são menos interessados no percurso escolar dos seus filhos, no entanto, em comparação com pais mais letrados, não possuem os recursos e as ferramentas necessárias para poder perceber o envolvimento na totalidade e nas suas diferentes dimensões, bem como compreender a importância que lhe está inerente.

### **Perceber como o envolvimento parental é influenciado por indicadores de risco/ fragilidade pessoal (retenção escolar sucesso/insucesso escolar, NEE/ perturbações do desenvolvimento) (objetivo *iii*)**

O insucesso escolar constituiu um dos fatores de risco escolares capazes de influenciar negativamente o desenvolvimento das crianças e jovens. Sabe-se que o insucesso escolar pode ser resultado da combinação de diferentes fatores incluídos em três diferentes categorias, sendo uma delas a família (Miguel, Rijo, & Lima, 2013). Como referido anteriormente, as famílias que mais se envolvem e participam na vida escolar dos filhos são as que farão maior acompanhamento que, por sua vez, culmina no sucesso escolar (Diogo, 2008).

Os resultados obtidos confirmam a hipótese 6 uma vez que se encontraram diferenças significativas entre as perceções de envolvimento parental, em função da

existência de retenções no percurso escolar dos alunos, bem como em relação ao sucesso/insucesso escolar dos alunos. As percepções de envolvimento parental são mais reduzidas nos casos de alunos com insucesso escolar e retenções no percurso escolar.

Em relação à variável NEE/perturbações do desenvolvimento, os resultados obtidos não permitem confirmar totalmente a hipótese 7, uma vez que, não existem diferenças significativas entre as percepções de envolvimento parental na escola em relação aos alunos com ou sem NEE. Contudo, na subescala 4, referente ao envolvimento dos pais em atividades na escola e participação em reuniões revela diferenças estatisticamente significativas, com valores mais baixos no caso de alunos com NEE.

Horny e Lafaele (2011) identificam a deficiência/ incapacidade (ou NEE) e/ou as dificuldades de aprendizagem como uma das barreiras ao envolvimento parental na escola.

Quer os alunos com risco estabelecido (NEE) quer as suas famílias apresentam necessidades para as quais uma resposta eficaz implica o seu envolvimento ativo (Serrano & Correia, 1998). De acordo com Felizardo e Ribeiro (2017) os estudos são concordantes no que se refere aos efeitos positivos e diferenciados dos vários tipos de envolvimento parental, desde o ajustamento parental, às competências das crianças e dos pais bem como à capacitação dos profissionais. Por seu turno, o enquadramento legal nesta temática reforça a participação ativa dos pais no processo educativo dos alunos com NEE.

#### **Perceber as relações entre o envolvimento parental e o rendimento escolar (objetivo iv)**

As análises inferenciais apontam para uma correlação positiva e significativa entre as percepções de envolvimento parental e o rendimento escolar dos alunos. Verifica-se a existência de uma correlação mais expressiva entre a subescala relativa ao envolvimento em atividades na escola/ participação em reuniões de pais e o rendimento escolar dos alunos, ou seja, os pais dos alunos com melhores resultados escolares envolvem-se mais e participam mais nas atividades da escola. Desta forma, confirma-se a hipótese número 8.

Numa meta-análise realizada por Wilder (2014) a propósito dos efeitos do envolvimento parental na realização académica dos alunos, os resultados indicaram uma relação positiva entre o envolvimento parental e o desempenho escolar,

independentemente dos níveis de ensino. A participação das famílias na escola está diretamente relacionada com o desempenho académico das crianças (Canavarro et al., 2002; Fernández et al., 2011).

**Complementar os resultados decorrentes da componente quantitativa do estudo com uma abordagem qualitativa e compreensiva das perceções de pais/EE, com e sem indicadores de risco, sobre o seu envolvimento na escola e outras dimensões familiares (necessidades e rede de suporte, relações e responsabilidades parentais, modalidades, formatos e barreiras ao envolvimento) (objetivo v)**

Os resultados qualitativos permitem complementar os dados até aqui analisados e discutidos, resultantes da parte quantitativa do estudo.

Apesar das transformações familiares ocorridas nos últimos anos, quer os dados quantitativos como os qualitativos, parecem confirmar que as mães continuam a assumir funções executivas relevantes no âmbito das funções parentais, em especial as tarefas relativas ao acompanhamento escolar dos filhos. É importante realçar que dos 362 EE que preencheram o questionário, 321 eram mães; o mesmo ocorreu no caso das entrevistas onde a totalidade das entrevistadas eram também as mães.

No estudo realizado por Diogo (2008) verificou-se que o acompanhamento da escolaridade e os contactos com a escola estão sobretudo a cargo da mãe. Por sua vez, Tan e Goldberg (2009) comprovaram no seu estudo que apesar das mudanças sociais que testemunharam o envolvimento ativo dos pais na vida das crianças, as mães são quem se envolve mais no que diz respeito às atividades relacionadas com a escola dos seus filhos.

Os dados qualitativos permitiram uma análise detalhada do funcionamento familiar das catorze famílias entrevistadas. Os resultados mostram que são as famílias sem indicadores de risco as que relatam ter uma maior proximidade afetiva entre os diferentes elementos; as que têm as rotinas melhor definidas, incluindo as rotinas de estudo dos seus educandos e as que beneficiam de uma expressiva rede de apoio informal, onde os vínculos de afeto são suporte de excelência. A mesma situação não se verifica em relação aos discursos das famílias de risco, estabelecido, social e de insucesso escolar, onde as relações se caracterizam por uma menor proximidade, as rotinas são pouco definidas, quase não se verificam rituais familiares e a rede de suporte provém sobretudo do apoio formal, destacando-se as organizações e/ou técnicos sociais.

O investimento escolar surge positivamente relacionado com um conjunto de dinâmicas familiares, que não dizem só respeito ao envolvimento na escolaridade mas a todo o funcionamento familiar, entre as quais se destacam o nível de coesão familiar; o diálogo entre pais e filhos; a existência de rituais familiares; a promoção da autodisciplina e autonomia em relação ao trabalho escolar (Diogo, 2008; Peixoto, 2004).

Os casos de risco são os que estão associados ao insucesso escolar, às NEE e aos problemas comportamentais, cujas situações carecem de apoios especializados, concretizados no apoio da educação especial, das diferentes terapias e/ou apoio técnico multidisciplinar (psicologia; serviço social).

Por detrás de um estudante com uma trajetória escolar pautada por maus resultados académicos há uma história de um(uma) aluno(a) fracassado(a) por diferentes motivos e um deles pode ser um contexto inadequado de estudo e a impossibilidade ou dificuldade em organizar as horas de estudo (Fernández et al., 2011). Os resultados qualitativos são concordantes com esta afirmação, na medida em que os hábitos e a existência de um local próprio para o efeito verificam-se menos nas famílias de risco. Não se verifica, por parte destas famílias, a valorização de um local de estudo reservado e adequado à realização das tarefas escolares, podendo ser realizadas em qualquer local ou, em alguns casos, nem chegam a ser já que as rotinas de estudo não fazem parte do quotidiano das famílias.

Tal como postulado no segundo tipo de envolvimento parental definido por Epstein (2002), relativo à comunicação entre a escola e a família, os resultados indicam que a escola cumpre o papel de informar os pais acerca das atividades que desenvolve ao longo do ano letivo; no entanto, apesar de todos estarem informados, nem todos participam. No caso das famílias de risco a participação é pontual ou inexistente, ao contrário das famílias sem risco. Refira-se também que no início de cada ano letivo a escola transmite a informação essencial presente nos seus documentos estruturantes, o projeto educativo e o regulamento interno. Esta informação chega aos pais que participam nas reuniões iniciais de ano, que por sua vez são os que afirmam ter conhecimento dos referidos documentos, sobretudo as famílias sem risco.

Relativamente às práticas de comunicação entre a escola e a família verifica-se que os meios privilegiados continuam a ser os mais tradicionais, ou seja, o telefone e o contacto presencial, quer para as famílias com risco quer para as famílias sem risco. Estas eram as formas mais utilizadas de estabelecer contacto entre os professores e os pais (Relvas, 1996).

Apesar de nas últimas décadas a presença dos pais no recinto escolar e a sua participação nas atividades de ensino se tornarem cada vez mais comuns, a maioria dos entrevistados só participa nas reuniões formais, poucos são os que contactam com a

escola para além do que está previsto e quando o fazem, de forma espontânea, é porque existe algum problema. Estes resultados são consistentes com o referido na literatura (Egido, 2014; Fernández et al., 2011; Relvas, 1996).

As atividades de voluntariado, quer nos dados quantitativos como nos qualitativos, são uma prática pouco habitual por parte das famílias, uma vez que os resultados obtidos são inferiores às restantes subescalas. Esta realidade é concordante com o estudo de Canavarro e colaboradores (2002) em que o envolvimento dos pais em atividades e voluntariado na escola é percebido como baixo e moderado.

Relativamente ao acompanhamento prestado em casa, os resultados qualitativos indicam que a maioria dos pais o faz diretamente através do apoio na realização dos TPC's ou, quando não se sentem capazes, delegam essa função noutras pessoas, habitualmente os irmãos. Esta situação acontece no caso das famílias de risco, já as famílias sem risco apenas apoiam quando a criança ou jovem solicita, promovendo a autonomia e a responsabilidade pelas tarefas escolares. A literatura é unânime ao afirmar que apoiar as crianças a fazer os trabalhos de casa é uma das formas mais comuns de envolvimento parental (Núñez et al., 2015; Wilder, 2014). Contudo, em alguns estudos, não se verifica uma relação positiva entre o apoio direto no trabalho de casa e a realização académica dos alunos, sendo em alguns casos negativamente correlacionada (Diogo, 2008; Wilder, 2014). Uma das explicações passa porque a maioria dos pais não são treinados para ensinar certos conceitos e matérias e podem não estar familiarizados com o método de ensino adequado. Os pais mais envolvidos são menos propensos a apoiar os filhos nos trabalhos de casa, a menos que a criança ou jovem solicite essa ajuda (Wilder, 2014). A literatura não é unânime quanto aos benefícios do apoio dos pais/EE na realização dos TPC's, contudo, sabe-se que em diferentes formas de parentalidade, este apoio, prestado quando as crianças precisam de ajuda, está positivamente relacionado com o sucesso académico uma vez que fornece recursos motivacionais. Esta relação verifica-se mais no caso dos alunos mais velhos, do 3º Ciclo e Ensino Secundário. Para alunos do 1º Ciclo esta relação é positiva, mas não significativa, o que pode estar relacionado com a etapa de desenvolvimento em que se encontram, que exige mais controlo parental devido às limitadas competências de autorregulação (Núñez et al. 2015).

Por seu turno, Mata e Augusto (2014) concluem que o envolvimento dos pais no apoio aos TPC's tem impacto não só no desempenho, mas também nas atitudes dos alunos, hábitos de estudo, motivação, autorregulação, no entanto há uma percentagem razoável de pais que não se sente competente para prestar esse apoio e, nesse sentido, o papel dos professores pode ser determinante para que os pais se sintam competentes e eficazes na ajuda que prestam aos filhos, não só com o tipo de tarefas que propõem,

como na forma como solicitam. Neste ponto incluiu-se ainda o diálogo sobre as datas dos testes que, de um modo geral, os pais, com e sem risco, referem ter conhecimento.

As barreiras para um maior envolvimento parental na escola foram essencialmente apontadas pelas famílias de risco e estão relacionadas com a falta de tempo e as dificuldades de transporte. Grande parte das mães entrevistadas reside em meio semiurbano e rural e/ou não tem carta de condução, situação que lhes dificulta a presença nas atividades realizadas na escola e, por esse motivo, a participação é pouco frequente. Já a falta de tempo foi uma barreira referida mas pouco argumentada pelas famílias de risco e que está relacionada com o contexto de vida dos pais, tal como postulado pela literatura (Hornby & Lafaele, 2011). Por sua vez, as famílias sem risco, algumas das quais com participação passada ou atual em órgãos de gestão da escola e associações de pais, referem que os pais não participam mais nas atividades promovidas pela escola por falta de interesse. O papel dos professores é também apontado como pouco ativo nestas questões e que, se assim não fosse, poderia fazer a diferença. Esta situação corresponde à literatura que afirma que se os pais sentirem que o seu envolvimento na escola não é valorizado pelos professores, então são menos propensos a se envolverem (Hornby & Lafaele, 2011).

De um modo geral, os dados qualitativos vão no sentido de que a escola e o que esta representa é valorizado pelos pais que consideram ter uma boa relação com esta instituição de ensino, transmitindo a ideia de que como está, está bem e é o suficiente para dar cumprimento ao papel de encarregado(a) de educação.

Considerando todos os dados obtidos e o problema de investigação formulado pode-se concluir que nos três Ciclos do Ensino Básico as perceções de envolvimento parental são mais elevadas nas práticas relacionadas com o envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa e nas práticas de comunicação escola-família, em concordância com o estudo de Canavarro e colaboradores (2002).

Os dados permitem também afirmar que as perceções de envolvimento parental são influenciadas pela idade e ciclo de ensino dos alunos; pelas habilitações académicas dos pais e por situações de risco, como são o caso de alunos com NEE, insucesso escolar e contextos familiares de alguma fragilidade social.

## CONCLUSÃO

Há quatro aspetos fundamentais da vida escolar capazes de moldar a escola, são eles: a segurança, referente às medidas que as escolas oferecem em termos de segurança física, de apoio social e emocional para os seus alunos; o ensino e aprendizagem que consideram a qualidade do ensino e a liderança escolar; o relacionamento, no que concerne ao respeito das escolas pela diversidade, a colaboração com a família, com a comunidade e entidades parceiras e, por último, o clima de escola que está relacionado com a adequação do espaço físico às necessidades (Hampden-Thompson & Galindo, 2017).

O envolvimento parental tem sido tema central de vários estudos cujos benefícios para alunos, pais e escola se encontram amplamente documentados, não obstante continua a ser influenciado por diferentes variáveis que condicionam a sua prática no quotidiano das escolas. Os resultados apresentados neste estudo vieram confirmar o postulado pela literatura, não podendo ser generalizados porque tratam uma realidade específica, pretendem reforçar os estudos até aqui desenvolvidos nesta área, além de lançar pistas de intervenção e promoção do envolvimento parental na escola.

A análise e discussão dos dados obtidos permite, neste ponto, uma abordagem reflexiva e traçar algumas estratégias de intervenção e promoção do envolvimento parental na escola, que poderão ser aplicadas no contexto escolar no qual foi realizado o presente estudo, como em contextos semelhantes.

A família tem indiscutivelmente um papel central e de maior influência no desenvolvimento e na incitação de mudanças desejadas ou necessárias em relação aos seus filhos e, por este motivo, devem ser encaradas pela escola como *experts* e como um recurso (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2017). Nesta lógica, cabe à escola implementar as estratégias que considerem necessárias para promover o envolvimento da família.

Em primeiro lugar, destaca-se um elemento basilar no envolvimento parental na escola, a comunicação escola-família, onde se inclui a transmissão de informação entre estes dois sistemas que, neste estudo, se percebeu eficaz uma vez que os pais/EE se mostraram conhecedores dos diferentes tipos de informação que a escola vai transmitindo. Para se envolverem, os pais precisam de estar bem informados sobre os objetivos que constam no projeto educativo da escola, as atividades que promove e que é esperado da família. Comunicar com os pais/EE não pode passar apenas pelo envio de informação em suporte papel ou disponibilizá-la em sites e redes sociais às quais muitos pais/EE não têm acesso. As famílias são diferentes, têm à sua disposição recursos e meios distintos e a escola deve compreender essa diversidade e adequar as

estratégias de transmissão da informação, sendo que, se num caso concreto o telefone é a via preferencial para a fazer chegar, num outro pode ser o email ou então uma visita domiciliária. A comunicação deve ser, preferencialmente, nos dois sentidos e não apenas da escola para a família e, como algumas famílias referiram em entrevista, não exclusiva à presença de problemas. Se assim for, os contactos entre escola e família não contribuem para estimular a participação dos pais que, assim, associam a ida à escola a uma situação desagradável (Villas-Boas, 2001). Para isso, o professor tem um papel fundamental e determinante uma vez que “são agentes fundamentais no despoletar de dinamismos de interação comunitária” (Sarmiento, 2005, p.69). De acordo com Epstein (2001), as atitudes e as práticas dos professores são altamente influentes no nível de envolvimento dos pais. Neste sentido, se as práticas são relevantes para determinar o nível de envolvimento dos pais na escola, então a escola e os professores devem implementar programas ou políticas que aumentem o contacto positivo (Kohl, Lengua & McMahon, 2000). Em 2001, Villas-Boas referia que muitos professores não pareciam interessados em se envolver em relações produtivas com os pais dos seus alunos, já que consideravam o seu papel limitado ao ensino dentro da sala de aula. Mais tarde, em 2003, Silva afirmava que, apesar da crescente pressão para que professores e pais colaborassem, a verdade é que tal não acontecia porque os professores não estavam preparados para tal. Atualmente e face aos resultados qualitativos a situação parece ser idêntica à vivida há mais de uma década atrás e por esse motivo é importante investir na formação inicial e contínua dos professores, com o objetivo de desbloquear a comunicação e promover uma relação de cooperação entre a escola e a família. De acordo com Vallespir, Rincón e Morey (2016), quer a formação inicial quer a contínua deve basear-se em elementos fundamentais para o incentivo da participação das famílias na escola. Concretamente, a formação poderia trabalhar temas como: canais de comunicação; atenção individualizada e grupal; técnicas de dinamização de grupos; tipologias e estratégias de participação e formação específica em educação de adultos.

É necessário que os pais sintam que a escola está disponível e aberta para receber a todos, independentemente da etnia, religião, cultura ou nível de instrução. Criando-se um clima favorável ao desenvolvimento de uma relação de confiança mútua, estabelecem-se as condições propícias à colaboração que, como já foi referido, culmina em inúmeros benefícios quer para a escola, quer para os pais, quer para os protagonistas desta relação, os alunos.

Sabe-se que há famílias difíceis de alcançar, cujos contextos combinam alguns fatores que as tornam famílias em risco, para as quais o investimento da escola deve ser maior. São famílias que por si só vivem afastadas da escola, pouco confiantes e pouco conscientes da importância do seu papel enquanto encarregados de educação.

Perante os problemas enfrentados por essas famílias, que como indicaram os resultados estão muitas vezes desprovidas de uma rede de apoio social que promova a superação das suas dificuldades, a escola tem um papel importante ao oferecer apoio direto ou indireto que ajude a restabelecer uma dinâmica familiar saudável, pilar fundamental no processo de aprendizagem de uma criança ou jovem.

Contudo, não são só as famílias em risco que têm dificuldades em se envolver na escola de forma mais regular e ativa, principalmente no que se refere à participação em atividades na escola e voluntariado, como mostram os resultados quantitativos e qualitativos. Umhas vezes são as rotinas familiares que dificultam a implicação na escola, outras vezes é o horário de trabalho que não permite essa conciliação, além das dificuldades associadas aos transportes para deslocações à escola. Neste sentido, e como forma de ir ao encontro dos interesses e necessidades dos pais/EE, estes podem ser auscultados em relação à sua disponibilidade para participar nas ações promovidas pela escola, através por exemplo, de um breve inquérito por questionário. Por outro lado, a descentralização das ações ou atividades pode constituir também uma estratégia de promoção da participação dos pais/EE, através do recurso a espaços físicos mais próximos do local de residência dos pais/EE que não têm possibilidade de se deslocar à escola sede, onde por norma são realizadas as atividades. Para isso podem ser realizadas ações nas escolas do 1ºCEB e/ou em espaços pertencentes à comunidade, como por exemplo a Junta de Freguesia. A criação de oportunidades para contactos fora da escola pode produzir os mesmos benefícios que os contactos na escola e por essa razão devem ser explorados (Lee & Bowen, 2006).

É essencial investir na formação para pais/EE desde cedo, entenda-se desde o 1ºCEB, os pais são informados e orientados em relação à forma como podem e devem acompanhar o percurso escolar dos seus filhos. Assim, o incentivo ao acompanhamento parental deve começar desde a entrada dos alunos na escola e permanecer ao longo dos anos, de forma a evitar a sua diminuição à medida que as crianças vão avançando no ano de escolaridade, conforme indicaram os resultados. Para além das atividades triviais e dias comemorativos que vão sendo habituais na agenda da escola, para as quais os pais deverão ser sempre informados, podem ser promovidas sessões de informação e sensibilização com temas de interesse manifestado pelos pais/EE, dinamizadas por entidades parceiras e da comunidade; aproveitar as competências/profissão dos pais e convidá-los a pôr em prática essas mesmas competências, por exemplo a ajudar na construção de um cenário para uma peça de teatro, a fazer os figurinos, a apoiar na logística necessária para uma saída do clube de dança, a ler uma história no contexto de turma, a falar sobre a sua profissão para os alunos que estão a terminar o 9ºano e que necessitam fazer escolhas e tomar uma

decisão, a propor e/ou dinamizar atividades para o campo de férias que a escola realiza nas interrupções letivas, entre outras opções.

A escola é também um local privilegiado para o treino de competências parentais, não apenas dirigidas às famílias consideradas de risco, mas a todas as outras que queiram ver a sua parentalidade melhorada. Naturalmente, a capacitação parental deve ser realizada por técnicos especializados, como psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, que em contexto de grupo ou individual orientam e apoiam as famílias na organização do ambiente familiar; a estabelecer relações positivas com os filhos; melhorar a comunicação entre os diferentes elementos do agregado familiar; conhecer as características essenciais de cada etapa de desenvolvimento da criança/jovem; apoiar na eventual resolução de conflitos; estabelecer a autoridade; definir rotinas familiares onde se incluiu o estudo e a realização dos TPC's. No fundo, promover-se o estilo parental assertivo que, como foi referido na contextualização teórica, promove a autonomia dos filhos e desenvolve a sua personalidade e capacidades (Ballenato, 2015). Relativamente a este último aspeto, os dados obtidos são concordantes com a literatura ao mostrar que a maior parte dos pais apoia os filhos na realização dos TPC's, sendo esta uma das formas de envolvimento parental mais praticada, contudo será que os pais sabem como prestar esse apoio de forma adequada? Não se pretendem pais que façam pelos filhos, antes pelo contrário a solução passa por dar-lhes as ferramentas necessárias para que possam ser cada vez mais autónomos. Não só no 1ºCEB, mas também nos ciclos de ensino subsequentes, os pais devem incentivar e monitorizar a realização dos TPC's e o estudo dos filhos, bem como apoiar no caso de estes pedirem ajuda. Se porventura os pais/EE não se sentirem confiantes para fazer esse apoio devem encorajar os seus filhos a procurar a informação nos meios que têm à disposição e o apoio do professor.

Em termos práticos sintetizando, os horários de atendimento aos pais devem ser flexíveis, a linguagem utilizada deve ser clara e acessível para que a mensagem possa ser compreendida por todos, os contactos não devem apenas existir quando há algo errado ao nível do comportamento e das aprendizagens. Os contactos entre a escola e família devem ser frequentes e privilegiar toda a informação essencial ao progresso dos alunos. Se a informação for boa, a família fica satisfeita porque vê as suas funções cumpridas e para os alunos constitui um incentivo à continuidade e à manutenção daquele comportamento. No caso em que a informação é menos eficaz, a escola pode apoiar os pais e definir com eles estratégias conjuntas para poder lidar da melhor forma com a situação e evitar que de futuro se repita.

Os esforços para aumentar o envolvimento dos pais na escola não devem ser baseados partindo da ideia de que os pais que não estão envolvidos não têm

competências para acompanhar os seus filhos e lhes fornecer ambientes adequados de aprendizagem. Este pressuposto não só desvaloriza o papel dos pais como também tira atenção à responsabilidade da escola em os envolver. Quando por sua vez, a escola reconhece e recompensa todo o envolvimento e esforço demonstrado pelos pais, a relação de colaboração torna-se certamente mais produtiva (Lee & Bowen, 2006).

Com mais ou menos melhorias a escola tem sofrido avanços ao longo dos anos, abrindo espaço à participação da família, não reclamando só para si o poder do ensino. A escola tem a capacidade de ligar o mundo e a família, o passado e o futuro, as pessoas, o conhecimento, as necessidades especiais e os sucessos educativos, o brincar e o aprender, o estudo e a experiência. A consciência da importância do seu papel no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades faz com que a escola se reinvente a cada dia ao desenvolver esforços integrados para responder às diferentes necessidades que vão surgindo (Eduardo Sá, 2016).

Como limitações do estudo destaca-se o facto dos questionários para os pais/EE, o QEPE-versão para pais e o questionário sociodemográfico, não terem sido entregues diretamente aos inquiridos face ao elevado número de questionários entregues, 446. Uma outra limitação prende-se com a escolha da amostra, não probabilística por conveniência, que não permite que os dados sejam generalizados à população.

Relativamente às pistas de futuro realça-se a importância da continuidade do investimento nesta área que com a acelerada transformação dos paradigmas da sociedade, emerge a necessidade de reinventar estratégias de envolvimento parental adequadas ao contexto e à população. A investigação científica nesta área pode surgir através da replicação deste estudo, com metodologias de investigação mistas, em diferentes contextos ou noutras regiões do país. Poderão também ser realizados estudos longitudinais, que permitam seguir um grupo de pais/EE no desempenho das suas competências e funções, desde as idades mais precoces dos filhos, até à adolescência. E por último sugerem-se ainda a realização de estudos que relacionem as perceções de envolvimento dos pais com as perceções de envolvimento dos alunos.

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu, S. & Veiga, F. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, M. C. Taveira, S. Bahía, S. N. Caldeira, & T. Pereira (Eds), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação* (pp. 176-195). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Aguiar, V. R. L. & Medeiros, C. M. (2009, out.). *Entrevistas na pesquisa social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas*. Atas do IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (pp.10710-10718). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Obtido de [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3041\\_1475.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3041_1475.pdf)
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. (3ª ed.). Coimbra: Quarteto editora.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amador, M. (2010). *Tipos de Métodos Científicos*. Fundação Minerva – Cultura, Ensino e Investigação Científica. Lisboa. Obtido de [http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/disciplinas/PhD%20Didactica%20LE/tipos\\_met\\_cientificos.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/disciplinas/PhD%20Didactica%20LE/tipos_met_cientificos.pdf).
- Amaro, F. (2014). *Sociologia da Família*. Lisboa: Pactor.
- Andrade, A. & Martins, R. (2011). Funcionalidade familiar e qualidade de vida dos idosos. *Millenium*, 40, 185-199. Obtido de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium40/13.pdf>.
- Bairrão, J. & Felgueiras, I. (1978). Contribuição para o estudo das crianças em risco, *Análise Psicológica*, I (4), 31-39
- Ballenato, G. (2015). *Educar sem gritar: Pais e filhos: Convivência ou sobrevivência*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Baptista, I.M.G.F. (2001). Família e intervenção social. In L. F. da Silva (Coord.), *Acção Social área da família*. Lisboa: U.A.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behaviour. *Child Development*, 37, 887-907. Obtido de <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumrind.pdf>.

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88. Obtido de <http://homepages.utoledo.edu/mcaruso/honors-lifespan/baumrind.PDF>.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Benetti, S.P. (2002). Maus tratos da criança: abordagem preventiva. In C. S. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Branco, S. L. J. (2012). *O envolvimento parental no ensino secundário: Perceções de pais e diretores de turma em duas escolas da RAM* (Dissertação de mestrado). Obtido de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/428/1/MestradoSusanaBranco.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. Obtido de [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf).
- Canavarró, J.M., Pereira, P.P., Canavarró, M.C., Reis, P.P., Cardoso, M. M., & Mendonça, D. (2002). *Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância, um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Obtido de <http://www.esejdeus.edu.pt/projectoepe/index.html>.
- Cano-Garcia, F. (2000). Clima familiar e apoio parental: incidência en el rendimento escolar. In A. M. Fointaine (Coord), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança* (pp. 223-237). Porto: Edições Asa.
- Cardoso, J. & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica* vol.31 (4), 393-406. Obtido de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312013000400006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400006).
- Cardoso, J. R. (2012). *O método ser bom aluno – Bora lá?*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Obtido de [http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6.\\_comision\\_eu\\_2000.pdf](http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6._comision_eu_2000.pdf).
- Correia, L. M. & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367-382.

- Correia, L.M. & Serrano, A.M. (1998). *Envolvimento parental: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. B. (2004). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *Clearing house on Elementary and Early Childhood Education*. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427896.pdf>
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Obtido de [http://hff.min-saude.pt/wp-content/uploads/2017/06/declaracao\\_dos\\_direitos\\_da\\_criancadoc.pdf](http://hff.min-saude.pt/wp-content/uploads/2017/06/declaracao_dos_direitos_da_criancadoc.pdf)
- Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto - Procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP).
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paídeia*, 17(36), 21-32.
- Dias, M. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156.
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das Famílias na Escola*. Lisboa: Celta Editora.
- Diogo, A. M. (no prelo). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. In *Sociologia da Educação em Revista*, 1, 71-96. Obtido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15341/15341.PDFXXvmi=>.
- Direção-Geral da Educação, DGE (2017). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/teip>.
- Dunst, C. & Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In Meisels & J.Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp326-349). New York: Cambridge University Press.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada In Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Epstein, J., et al (2002). *School, Family and Community Partnerships, Your Handbook for Action* (2ª ed.). United States of America: Corwin Press. Obtido de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>.

- Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. Obtido de [http://pages.erau.edu/~andrewsa/Project\\_2/Christian\\_John/Dune\\_Project/Child%20Success.pdf](http://pages.erau.edu/~andrewsa/Project_2/Christian_John/Dune_Project/Child%20Success.pdf).
- Felizardo, S. & Ribeiro, E. (2017). Envolvimento parental e inclusão na escola. In L. Meneses, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 231-239). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Fernández, S. R., Guzman, A. G., & Núñez, C. A. S. (2011). *El Éxito Escolar ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2015). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 1-9.
- Ferro, C. A. T. (2012). *Relações entre Fatores de Risco e Necessidades das Famílias*. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Gallagher, R. J. & Tramill, J. L. (1998). Para além da parte H: Implicações da legislação de intervenção precoce na organização de parcerias de colaboração escola/comunidade. In L. Miranda & A. M. Serrano (Ogs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 33-64). Porto: Porto Editora
- Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds), *Handbook of early childhood intervention* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, D. (2016). *Parentalidade Sábia – Um programa para os desafios da parentalidade de adolescentes*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Hampden-Thompson, G. & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69 (2), 248-265.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763. Obtido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2782391/>.
- Horny, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. In *Educational Review* Vol. 63 (1), 37–52.
- Hutz, C. S. (2002). *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*. Brasil: Casa do Psicólogo.

- Instituto Nacional de Estatística, INE (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology, 38* (6), 501–523. Obtido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2847291/>.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, W. (2007). Family involvement in middle and High School students' education. *Family Involvement Makes a Difference, 3* (Spring). Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Leandro, A. (2007). Superar o risco através da educação e qualidade de Infância. *Revista Escolhas, 5*, 10-12.
- Leandro, E. (2006). Transformações da família na história do ocidente. *Theológica, 41* (1), 51-74.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*, 193–218. Obtido de <http://eaop.ucsd.edu/198/parents/Parent%20Involvement,%20Cultural%20Capital,%20and%20the%20Achievement%20Gap%20among%20Elementary%20School%20Children.pdf>.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – Estatuto do Aluno e da Ética Escolar.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 51/2009, de 5 de setembro - Estatuto do Aluno e Ética Escolar
- Lemos, T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinvente. *Análise Psicológica, 1*, 117–132.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology - 4. Socialization, personality, and social development* (4ª ed.) (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5ª Ed.). Pero Pinheiro: Report Number.

- Mata, L. & Augusto, P. (2014). Percepção de auto-eficácia dos pais e apoio à realização dos trabalhos para casa. In F, Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, M. C. Taveira, S. Bahía, S. N. Caldeira, & T. Pereira (Eds), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação* (pp. 875-889). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Mendes, A. R. (2015). Fatores de Risco e Fatores de Proteção na Infância. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto.
- Mendes, M., Pereira, P., & Pinto, J. (1994). *A Família Portuguesa: Linhas de reflexão no ano internacional da família*. Lisboa: Direção Geral de Família.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa Pedagógica*, 46(1), 127-143.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2013). Insucesso escolar e fatores de risco do aluno: Validação de uma nova medida de autorresposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Laboratório de Psicologia*, 11(2), 143-161.
- Morais, C. M. (2005). *Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/estdescr.pdf>.
- Morgado, A. M., Dias, M. L., & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica* 31 (2). Obtido de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312013000200002](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000200002).
- Nascimento, A. R. & Menandro, P.R. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 2, 72-88.
- Neves, I. P. (2000). Análise do Contexto de Socialização familiar: sua importância para a compreensão do (in)sucesso escolar. In A. M. Fointaine (Coord), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança* (pp 240-253). Porto: Edições Asa.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*. XL (176), 563-578.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10, 375-406.

- Ordem dos Psicólogos Portugueses, OPP (2017). *Parcerias Escola-Família*. Obtido de <http://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/promocao-envolvimento-da-familia-e-da-comunidade/parcerias-escola-familia>.
- Paixão, R. (2002). *Manual de Psicopatologia Infantil e Juvenil* (pp.151-164). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Papalia, D. O. S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Park, S. & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, (1), 1-16.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*. 1(XXII), 235-244.
- Pereira, A. I. (2002). *Questionário de envolvimento parental na escola – versão para pais*. Instrumento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra.
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pessanha, M., Cadima, C., Nunes, I., Novais, & M.J., Alves. (2009). Risco sociocultural e intervenção na comunidade. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8612/1/CAP\\_MAnuelaPEssanha\\_2009.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8612/1/CAP_MAnuelaPEssanha_2009.pdf)
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia escolar e educacional*, 9(2). Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>.
- Quivy, Raymond., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. P. & Salema, H. (2005, jan.). *Envolvimento parental em famílias de nível sócio-económico baixo: um estudo comparativo*. V Simpósio Internacional de Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: Os Caminhos da Aprendizagem. Instituto Politécnico de Beja.
- Reis, P. P., Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., & Mendonça, D. (2005, set.). *Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º e do 2º ciclo: um estudo*

- longitudinal*. Poster apresentado no VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.
- Reis, V. (2009). *Crianças e Jovens em Risco: contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Relvas, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família – Perspetiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Reparaz, C. & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. In Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ribeiro, M. J. S. (2003). *Ser Família: construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ribeiro, T. & Castro, P. (2011). Práticas Parentais de Mães Negligentes. In M. M. Calheiros, M. Garrido, & S. Santos (Org.), *Crianças em risco e perigo: contextos, investigação e intervenção* (Vol.I, pp. 99-126). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Correa, A. D., Martín, J. C., & Rodríguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community center-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1049-1064.
- Sá, E. (2016). “A escola está melhor?”. *Pais & Filhos*. Obtido de <http://www.paisfilhos.pt/index.php/destaque/8906>.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível sócioeconómico e género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.
- Sampaio, D. & Gameiro, J. (1985). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M.R.M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-216.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a Interacção Escola-Família. *Revista Portuguesa de Educação* 18(1), 53-75.
- Savedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar - a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV (1), pp.67-92.
- Shumow, L., Lyutykh, E., & Schmidt, J.A. (2011). Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science. *The School Community Journal*, 21(2), pp. 81-98. Obtido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ957128>.

- Silva, P. (1996). Escola-Família, uma relação entre culturas? In L. Barbeiro & R. Barbeiro (Eds), *A Criança, a Família e a Escola* (pp 21-30). Leiria: Núcleo Editorial da Escola Superior de Educação de Leiria.
- Silva, Pedro (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas* (1.ª Ed.). Coimbra: Quarteto.
- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S., & Grilo, P. (2007). *Famílias pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Tan E. T. & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442–453.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação
- Vallespir, J., Rincón, J.C. & Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 31-45. Obtido de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/245751/188941>.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.
- Wall, K., Cunha, V., & Atalaia, S. (2013). Família. In Cardoso, J. L., Magalhães, P., & Pais, J.M. (Org.), *Portugal social de A a Z: temas em aberto* (pp. 70-78). Lisboa: Impresa Publishing
- Wendt, N.C. & Crepaldi, M.A. (2008). A Utilização do genograma como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 302-310. Obtido de <http://ftp-acd.puc-campinas.edu.br/pub/professores/ccv/malicegarcia/GEnograma-Crepaldi.pdf>.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.
- Woolley, M. E. & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, 55, 95-106.

## **ANEXOS**

## **Anexo A – Cartas de Autorização**

**De:** Marta Ferreira  
**Enviado:** 31 de janeiro de 2017 15:47  
**Para:** aifreitaspereira@sapo.pt  
**Cc:** Sara Felizardo  
**Assunto:** Pedido de autorização para acesso e aplicação do Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para pais (2003)

Exm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> Doutora Ana Isabel Pereira,

No âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco ministrado na Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, está a ser desenvolvido um estudo que tem por base a relação escola-família, concretamente o envolvimento parental na escola. Estão previstos dois instrumentos de recolha de dados, um questionário e uma entrevista. Assim, venho por esta via solicitar a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> autorização para poder aceder e aplicar o Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE), versão para pais. Sob orientação das Professoras Doutora Sara Alexandre Felizardo e Mestre Ana Berta Alves, o estudo de investigação que pretendo desenvolver tem como principal objetivo aferir o tipo de envolvimento na escola por parte dos encarregados de educação (EE) dos alunos do 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclos do ensino básico de um Agrupamento de Escolas [REDACTED], com o propósito de delinear estratégias promotoras da participação dos pais/EE no contexto escolar. Peço ainda que me indique por favor se o QEPE pode ser aplicado aos pais/EE dos alunos que frequentam o 3<sup>o</sup> CEB.

Encontro-me inteiramente disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Agradeço desde já a disponibilidade.

Cumprimentos,

Marta Sofia Ferreira

**De:** aifreitaspereira@sapo.pt  
**Enviado:** 3 de fevereiro de 2017 12:19  
**Para:** Marta Ferreira  
**Cc:** Sara Felizardo  
**Assunto:** Re: Pedido de autorização para acesso e aplicação do Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para pais (2003)

Cara Dr<sup>a</sup> Marta

Agradeço o seu interesse no nosso trabalho. Autorizo a utilização dos questionários para o seu trabalho de investigação, mas chamo a atenção que estes questionários foram desenvolvidos para os 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ciclos e que poderão não ser tão adequados para os alunos do 3<sup>o</sup> ciclo, sobretudo os mais velhos, uma vez que nessas idades o envolvimento parental assume contornos diferentes e outras dimensões poderão ser mais pertinentes.

De qualquer forma, envio-lhe os questionários, bem como os artigos que descrevem o desenvolvimento e alguns dados obtidos com estes questionários.

Desejo-lhe um bom trabalho,  
Ana Pereira



**ASSUNTO: PEDIDO DE COLABORAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO**

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED],

No âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco ministrado na Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, está a ser desenvolvido um estudo que tem por base a relação escola-família, concretamente o envolvimento parental na escola. Sob orientação das Professoras Doutora Sara Alexandre Felizardo e Mestre Ana Berta Alves, o estudo tem como principal objetivo aferir o tipo de envolvimento na escola por parte dos pais/ Encarregados de Educação dos alunos dos três ciclos do Ensino Básico (EB), com o propósito de delinear estratégias promotoras da participação dos pais/ EE no contexto escolar. Para a recolha de dados estão previstos dois instrumentos de recolha de dados, o Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para pais, (Pereira, et. al. 2003) instrumento já testado e validado a ser aplicado a todos os pais/ EE dos alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e a um sub-grupo de pais/EE (entre 15 a 20) a realização de entrevistas.

Desta forma venho solicitar a Vª Exª colaboração neste estudo, permitindo o acesso aos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas que dirige.

Encontro-me inteiramente disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Agradeço desde já a disponibilidade.

Viseu, 8 de fevereiro de 2017

Cumprimentos,  
Marta Sofia Ferreira

**De:** Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

**Enviado:** 09 de fevereiro de 2017 13:00

**Para:** Marta Ferreira

**Assunto:** Estudo - Autorização

Exm<sup>a</sup> Senhora Dr<sup>a</sup> Marta

Informo que o seu pedido foi autorizado em reunião de Conselho Pedagógico, em 08 de fevereiro de 2017, desde que os intervenientes estejam de acordo em participar no estudo.

Com os melhores cumprimentos

[REDACTED]

Diretora

## **Anexo B – Questionário Sociodemográfico**

**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO  
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

**Dados do(a) aluno(a)**

**Idade** \_\_\_\_\_ **Género** Feminino  Masculino

**Nº de retenções no percurso escolar** \_\_\_\_\_ **Anos das retenções** \_\_\_\_\_

**Beneficia de apoio especializado educativo?** Sim  Não

**Avaliações do 2º período** \_\_\_\_\_

**ASE (Ação Social Escolar)** Escalão A  Escalão B  Não tem escalão

**Ano de Escolaridade** 1º  2º  3º  4º  5º  6º  7º  8º  9º

**Escola** \_\_\_\_\_

**Dados do(a) Encarregado(a) de Educação**

**Idade** \_\_\_\_\_

**Género** Feminino  Masculino

**Estado Civil** Solteiro (a)

Casado (a) / União de Facto

Viúvo (a)

Divorciado (a)/ Separado (a)

**Habilitações Académicas**

1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)

2º Ciclo Ensino Básico (6ºano)

3º Ciclo do Ensino Básico (9ºano)

Ensino Secundário

Bacharelato/Licenciatura

Mestrado/Doutoramento

Outro \_\_\_\_\_

**Profissão** \_\_\_\_\_

**Grau de parentesco com o educando** \_\_\_\_\_

**Número de elementos do agregado familiar** \_\_\_\_\_ **Número de filhos** \_\_\_\_\_

**Área de residência** Meio rural  Meio urbano  Meio semi-urbano

**Anexo C – Questionário de Envolvimento para Pais (QEPE) – versão para pais**

**QEPE**  
**VERSÃO PARA PAIS**  
**(A.I.F. Pereira, 2002)**

Código aluno(a)

**Instruções:** Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao seu envolvimento com a escola/professor(a) do(a) seu(sua) filho(a). Não há respostas certas ou erradas, pelo que solicito que seja sincera(o) nas suas respostas. É importante que responda a todas as questões. Muito obrigada pela sua colaboração.

Para cada uma das afirmações pode escolher uma das alternativas de 1 a 4. Desenhe um círculo em torno da opção escolhida de acordo com a seguinte escala:

**1 – Nada Verdade; 2 – Pouco Verdade; 3 – Verdade; 4 – Muito verdade**

	Nada verdade	Pouco verdade	Verdade	Muito verdade
1. Dou ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos).	1	2	3	4
2. Procuo saber o que é que o meu filho necessita de aprender, para o poder ajudar em casa.	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o meu filho na escola, procuro informar o professor/diretor de turma.	1	2	3	4
4. Procuo que o meu filho realize atividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler).	1	2	3	4
5. Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos para casa.	1	2	3	4
6. Procuo participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para resolver problemas de indisciplina e violência).	1	2	3	4
7. Vou às reuniões para pais convocadas pelo professor/diretor de turma.	1	2	3	4
8. Se o professor me convidar, estou disposto(a) a participar em atividades na sala de aula (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais).	1	2	3	4
9. Procuo fazer com o meu filho atividades que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. leio-lhe histórias, vou com ele a uma biblioteca).	1	2	3	4
10. Quando sei que se vão realizar certas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), ofereço ajuda.	1	2	3	4
11. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais.	1	2	3	4
12. Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios).	1	2	3	4

	<b>Nada verdade</b>	<b>Pouco verdade</b>	<b>Verdade</b>	<b>Muito verdade</b>
13. Dou ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
14. Procuo informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
15. Converso com o meu filho acerca do que se passa na escola.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16. Vou às atividades para pais organizadas pela escola.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
17. Costumo pedir informações ao professor/diretor de turma sobre os progressos/dificuldades do meu filho.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18. Tenho por hábito procurar informações do professor/diretor de turma na caderneta do meu filho.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19. Tenho por hábito verificar se o meu filho fez os trabalhos para casa.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
20. Procuo informar-me sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
21. Tento ensinar o meu filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro informar o professor/diretor de turma.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
23. Quando sei que se vão realizar certas atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos), ofereço ajuda.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
24. Procuo informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

## **Anexo D – Carta de Apresentação**



## **ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RESPONDER A UM QUESTIONÁRIO**

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco ministrado na Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, venho por este meio solicitar o seu contributo para a investigação que me encontro a desenvolver. O estudo tem por base a relação escola-família, concretamente aferir o envolvimento parental na escola.

Desta forma solicito a V<sup>ª</sup> Ex<sup>ª</sup> colaboração neste estudo, respondendo aos dois breves questionários que anexo a esta carta. O preenchimento destes questionários não acarreta constrangimentos de qualquer natureza, pede-se apenas a maior sinceridade nas respostas.

Os dados recolhidos ficam sujeitos a absoluta confidencialidade e destinam-se exclusivamente a serem tratados no âmbito deste estudo. A sua colaboração reveste-se de extrema importância, pelo que agradeço desde já.

Por favor, preencha os questionários na sua totalidade não deixando respostas em branco. Depois de ter respondido coloque os questionários no envelope, feche-o e entregue-o ao professor titular de turma/diretor de turma do seu(sua) filho(a).

Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilizo-me para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa eventualmente surgir.

Viseu, 20 de fevereiro de 2017

Cumprimentos,

Marta Ferreira

## **Anexo E - Guião de entrevista**

## Guião de entrevista a pais/encarregados de educação

<b>População-alvo</b>			
<b>Entrevistado</b>			
<b>Entrevistador</b>			
<b>Data da entrevista</b>		<b>Período de tempo</b>	
<b>Observações</b>			
<b>Módulos Temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas / abordagens sobre</b>	
<b>Caraterização sociodemográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer e caracterizar a família.</li> <li>▪ Conhecer as dinâmicas relacionais da família.</li> <li>▪ Conhecer o funcionamento da família.</li> </ul>	<p>Composição do agregado familiar e recolha de dados demográficos (idade, habilitações académicas, profissão, área de residência).</p> <p>Relação familiar (relação entre o casal; relação entre mãe-filho; relação entre pai-filho; relação fraterna) - tipos de relação (próxima; fusional; distante; conflituosa; não-relação)</p> <p>Hábitos diários/rotinas.</p> <p>Hábitos sociais.</p>	
<b>Necessidades e rede de apoio social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os recursos da família.</li> <li>▪ Identificar as necessidades da família.</li> </ul>	<p>Identificar a rede familiar alargada, de vizinhança.</p> <p>Rede social de apoio formal e informal.</p> <p>Recursos e necessidades da família.</p>	
<b>Situação escolar do(a) aluno(a)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caraterizar o desempenho/aproveitamento escolar da criança/jovem.</li> </ul>	<p>Abordar a situação escolar da criança/jovem (percurso escolar).</p> <p>Aproveitamento escolar e comportamento (existência ou não de faltas disciplinares; medidas disciplinares corretivas e/ou sancionatórias).</p> <p>Beneficia de alguma medida de apoio educativo ao abrigo do DL nº3/2008?</p> <p>Beneficia do apoio da ação social escolar (ASE)/ suplemento alimentar?</p> <p>Beneficia de acompanhamento do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)? Se sim, especifique o tipo de acompanhamento.</p>	

<b>Módulos Temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas / abordagens sobre</b>
<b>Situação escolar do(a) aluno(a)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar o tipo de acompanhamento prestado pelo(a) encarregado(a) de educação em relação à vida escolar do(a) seu(sua) educando(a).</li> </ul>	<p>O(a) seu(sua) filho(a) faz sempre os trabalhos de casa? Tem para isso um local próprio? Apoia-o(a) na realização dos TPC's? Sente alguma dificuldade nesse apoio? Está informado(a) acerca das datas dos testes de avaliação? Como obtém essa informação?</p>
<b>Envolvimento da família na escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterizar o tipo de envolvimento parental na escola;</li> <li>▪ Aferir os motivos do não envolvimento parental na escola;</li> <li>▪ Aferir o grau de importância da escola e das aprendizagens no futuro do(a) aluno(a).</li> </ul>	<p>Conhecimento do regulamento interno e do projeto educativo do agrupamento. Quem estabelece os contactos com a escola? Frequência e motivo dos contactos. Tipo de contacto (caderneta; telefone; presencial; <i>email</i>; carta;...)</p> <p>Habitualmente, os contactos são voluntários ou solicitados? Conhecimento das atividades que a escola promove para os encarregados de educação. A participação é frequente ou pouco frequente? No caso de ser pouco frequente, porquê? Tem acesso e/ou consulta a informação disponibilizada pela escola nos vários meios de comunicação (plataforma GIAE; site do agrupamento; página do <i>facebook</i>)? Participa ou já participou nos órgãos de gestão da escola/ associações de pais/representantes de pais nas turmas? De 1 a 5 como classifica a relação escola-família? Considera que é uma relação efetiva? Quais os maiores obstáculos a uma relação de maior proximidade e envolvimento na escola? Qual a importância que atribui à escola no processo educativo do(a) seu(sua) filho(a)? Expectativas de futuro em relação ao(à) filho(a).</p>

**Anexo F – Consentimento livre e esclarecido para participação em recolha de dados**

## **CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS**

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** O envolvimento parental na escola.

**Enquadramento:** Esta entrevista insere-se no âmbito da dissertação do Mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, ministrado na Escola Superior de Educação de Viseu, IPV, sob orientação das Professoras Doutora Sara Alexandre Felizardo e Mestre Ana Berta Alves

**Explicação do estudo:** O estudo tem como principal objetivo aferir o tipo de envolvimento na escola por parte dos pais/ encarregados de educação dos alunos dos três Ciclos do Ensino Básico (CEB), com o propósito de delinear estratégias promotoras da participação dos pais/ EE no contexto escolar. A metodologia adotada concretiza-se numa entrevista, gravada, cuja duração será de cerca de 1 hora.

A amostra foi selecionada por conveniência, pretendendo-se que estejam representados encarregados de educação de alunos do 1º CEB até ao 3º CEB.

**Condições:** A participação neste estudo não acarreta constrangimentos de qualquer natureza, pede-se apenas a maior sinceridade nas respostas.

**Confidencialidade e anonimato:** Os dados recolhidos ficam sujeitos a absoluta confidencialidade e destinam-se exclusivamente a serem tratados no âmbito deste estudo. A sua colaboração reveste-se de extrema importância pelo que agradeço desde já.

**Assinatura:** ..... (Marta Ferreira)

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.*

Nome: .....

Assinatura: .....

Data: ..... / ..... / .....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE DUAS PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO:  
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

## **Anexo G – Análise de conteúdo**

## I. Dinâmicas relacionais familiares

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
1. Dinâmicas relacionais familiares	1.1. Proximidade afetiva	...próxima...está tudo bem...(EE1); ...próxima...as relações são boas...(EE4); ...há alturas em que eles (filhos) veem e desabafam outras em que se fecham mais, fruto da idade...relação ainda mais próxima com o pai do que com a mãe mas há à vontade...eles conversam...(EE6); ... próxima, tirando às vezes o comportamento dela que é um pouco rebelde...mas nunca vou a lado algum sem ela...damo-nos bem...(EE11); ...a nossa família é unida uns com os outros...(EE13)	3	2	5
	1.2. Elevada proximidade afetiva	...as relações são muito boas...melhor não podia ser...(EE2) ...entre a mãe e o filho a cumplicidade é maior do que em relação ao pai...o filho só quer andar perto da mim...mas ele brinca muito com o pai quando ele chega do trabalho e aos fins-de-semana...são relações maravilhosas...(EE7) ...muito próxima...entre todos...pais e filhos e entre irmãs...(EE8) ...quando precisa de ajuda escolar sou eu (a mãe)...quando são pormenores mais de rapaz é o pai...não funcionamos uns sem os outros...somos muito unidos...com as normais picadinhas entre irmãos...(EE12) ...muito próximos e amigos...(EE14)	4	1	5
	1.3. Fraca proximidade afetiva	...fracas relações...surtem conflitos...(EE3) ...pouca proximidade, alguma conflitualidade entre o casal...(EE5) ...damo-nos bem, falamos normal...(EE9) ...distante...a comunicação entre os elementos que compõe o AF é pobre e pouco eficaz...(EE10)	0	4	4
<b>TOTAL</b>			7	7	14

EE1: mãe (aluna; 6.º ano; s/risco); EE2: mãe (aluno; 2.ºano; s/risco); EE3: mãe (aluna; 9.ºano; risco/estab); EE4:mãe (aluno 5ºano; risco/social); EE5: (mãe aluno 2ºano;risco/estab); EE6: (mãe aluno 9ºano s/risco); EE7: mãe (aluno 3ºano risco/estab); EE8: mãe (aluna 7ºano s/risco); EE9: mãe (aluno 6ºano risco insucesso); EE10: mãe (aluna 2ºano risco/social); EE11: mãe (aluna 7ºano risco/insucesso); EE12: mãe (aluno 6ºano s/risco); EE13: mãe (aluna 6ºano risco estabelecido e social); EE14: mãe (aluno 5ºano s/risco)

## II. Rotinas diárias

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
2. Rotinas diárias	2.1. Rotinas definidas	...as rotinas estão bem definidas...há horas para tudo...(EE1); ...rotinas bem estabelecidas, partilhadas entre o casal são feitos os TPC's...(EE2); ...temos horários e rotinas diárias ...(EE4); ...rotinas diárias a cumprir...(EE6) ...rotinas diárias, são feitos os TPC's...(EE7); ... temos rotinas partilhadas em família...participação em atividades extracurriculares como a natação, são feitos os TPC's...(EE8); ...rotinas e horários para tudo...partilhadas entre o casal são feitos os TPC's...(EE12); ...rotinas diárias partilhadas entre o casal...(EE14)	6	2	8
	2.2. Rotinas pouco definidas	...não temos rotinas diárias fixas...(EE3); ...poucas rotinas em casa...(EE5); ...rotinas diárias pouco definidas...(EE9); ...rotinas diárias pouco definidas, não há hábitos sociais ou rituais familiares...(EE10); ...as atividades e horários podem variar...(EE11); ...rotinas diárias e horários pouco definidas...(EE13)	0	6	6
<b>TOTAL</b>			6	8	14

### III. Necessidades familiares

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
3. Necessidades familiares	3.1. Apoio financeiro/ material	...está no Escalão A, mas tem suplemento alimentar...(EE3); ...do Escalão A, com suplemento alimentar. A nossa família tem necessidades económicas e alimentares...(EE4); ...Escalão B...(EE5); ...tem o Escalão B. As nossas necessidades vão sendo colmatadas com o apoio dos nossos familiares, mas também procuramos o apoio em instituições e técnicos... (EE7); ...é o Escalão A...(EE9);...temos o apoio do Escalão A. Também temos necessidades na n/ habitação, por exemplo água canalizada e outros bens para ter mais conforto na habitação...necessitamos de apoio económico...(EE10); ...está no Escalão B...(EE11); ...no Escalão A e suplemento alimentar na escola...precisamos de melhorias na n/ casa, por exemplo, é muito pequena para o número de pessoas e não temos água...(EE13).	0	8	8
	3.2. Apoio emocional/ afetivo	...precisamos de apoio emocional/afetivo (Mãe com depressão)...(EE4); ...necessidades de apoio emocional...as relações na família e com os vizinhos não são as melhores...(EE10).	0	2	2
<b>TOTAL</b>			0	10	10

### IV. Rede de apoio social

Categorias	Subcategorias	Descritores	n			
			s/risco	c/risco	n	
4. Rede de apoio social	4.1. Apoio formal	4.1.1. Organizações/ técnicos de apoio social	...apoio do Escalão 1 do abono de família...(EE3); ...está no Escalão 1 do abono...(EE4); ...beneficia do Escalão 2 do abono de família...(EE5); ...o Escalão 2 do abono...(EE7); ...o Escalão 1 do abono de família...(EE9); ...o Escalão 1 do abono de família e prestação de Rendimento Social de Inserção...(EE10); ...está no Escalão 2 do abono de família...(EE11); ...tem apoio do Escalão 1 do abono de família...(EE13).	0	8	8
		4.1.2. Organizações/ técnicos de saúde	...tem apoios fora da escola...tem terapia da fala, terapia ocupacional e de psicologia...(EE3) ...é acompanhado nas consultas de desenvolvimento no hospital...medicação da hiperatividade...(EE5); ...tem terapia da fala externa à escola...(EE7).	0	3	3
		4.1.3. Serviços/ técnicos de apoio	...temos acompanhamento da equipa de apoio do tribunal (Equipa de Assessoria aos Tribunais, no âmbito de um processo de promoção e proteção)...(EE11)	0	1	1

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
4. Rede de apoio social	4.2. Apoio informal	4.2.1. Familiares ...a família do meu lado (materna) dá-nos mais apoio...(EE1); ...a minha família apoia-nos...estão mais próximos da nossa casa...(EE2); ...ambas as famílias (origem materna e paterna) dão apoio (emocional, material e financeiro)...moram perto de nós...(EE5); ...a minha família dá apoio emocional...não são os primeiros pessoas a quem recorremos quando precisamos...(EE6); ...as nossas famílias proporcionam apoio, mas mais a minha família (materna)...(EE7); ...a família e os amigos são o nosso apoio...e estão próximos...(EE8); ... as famílias, a minha e a do meu marido, são o nosso apoio...quando precisamos é à família que recorremos...os amigos ou vizinhos nem tanto...(EE9); ...a família apoia...moram perto...(EE12); ...a família, os meus pais e sogros apoiam muito...(EE13); ...a família (paterna e materna) apoia, apesar de não morarem perto...(EE14).	6	4	10
		4.2.3. Vizinhos ...as relações com os vizinhos são boas...apoiam...(EE1); ... uma vizinha apoia...(EE3); ...o único apoio é uma vizinha.(EE4); ... os vizinhos e amigos são o maior apoio...(EE6); ...temos uma vizinha que ajuda...(EE11); ...as relações com os nossos vizinhos são boas...dão apoio...(EE14).	3	3	6
		4.2.4. Amigos ...a ajuda vem dos patrões...(EE3); ... os vizinhos e amigos ajudam...(EE6), ...a família e os amigos apoiam bastante...moram próximo...(EE8), ...os amigos proporcionam a maior ajuda...estão próximos (termos geográficos)...(EE12).	3	1	4
<b>TOTAL</b>			12	20	32

## V. Situação escolar do aluno

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
5. Situação escolar do aluno	5.1. Bom rendimento escolar ...é uma aluna com sucesso...muito boa...(EE1); ...tem bom aproveitamento escolar. Não há situação de indisciplina...(EE2); ...é uma aluna com bons resultados escolares...(EE6); ...tem bom rendimento escolar, no 1º CEB terminou no quadro de excelência. Não tem problemas de comportamento...(EE8); ...é uma aluna de sucesso escolar...(EE12); ...tem bons resultados escolares...(EE14).		6	0	6
	5.2. Fraco rendimento escolar (retenções) ...tem tido fracos resultados escolares desde o 2º CEB... Não problemas de indisciplina... (EE4); ...tem dificuldades na escola...reprovou três vezes (1 no 4º ano e 2 no 5º ano) (EE9); ... tem fraco rendimento escolar, ainda não sabe ler nem fazer cálculos...(EE10); ...a partir do 3º CEB tem tido mais dificuldades...reprovou uma vez no 7ºano...(EE11).		0	4	4
	5.3. NEE/ Dificuldades de aprendizagem ...é uma aluna com NEE – CEI...(EE3); ...tem dificuldades de aprendizagem. Não sabe ler. Tem NEE... (EE5); ...tem NEE. Dentro das suas dificuldades vai tendo sucesso escolar, teve apenas uma negativa no 2º período. Reprovou no 2º ano...(EE7); ...é uma aluna com NEE – tem adaptações curriculares...vai tendo sucesso escolar...reprovou 1 ano, no 5ºano...(EE13).		0	4	4
	5.4. Problemas comportamentais ...o seu comportamento não é o mais adequado...(EE3); ...o comportamento é difícil...tem dificuldades em cumprir com as regras e dificuldades na atenção e concentração...(EE5); ...ao longo do percurso escolar tem tido situações de indisciplina...(EE9); ... a partir do 3º CEB revelou um comportamento problemático (faltas disciplinares, medidas corretivas sancionatórias) ...(EE11).		0	4	4

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
5.5 Apoio educativo especializado	5.5.1. Apoio da Educação Especial	...é uma aluna com NEE...apoio e com CEI...(EE3); ...criança com NEE...(EE5); ...tem NEE...tem medidas de apoio...(EE7); ...é uma criança com NEE...(EE13);	0	4	4
	5.5.2. Terapias	...tem apoio da terapia da fala, terapia ocupacional...(EE3)...beneficia da terapia da fala...(EE5)...terapia da fala...(EE10).	0	3	3
	5.5.3. Apoio especializado	...tem apoio da psicóloga...(EE3); ...dos serviços de Psicologia...(EE4); ...é apoiado pela psicóloga e pela assistente social...(EE5);...apoio da Psicologia...(EE7);...é apoiado pela assistente social...(EE9); ...tem apoio da psicóloga e assistente social...(EE10);...da assistente social...(EE11); ...psicóloga e assistente social...(EE13).	0	8	8
<b>TOTAL</b>			<b>6</b>	<b>27</b>	<b>33</b>

## VI. Hábitos e condições de estudo

Categorias	Subcategorias	Descritores	n			
			s/risco	c/risco	n	
6.Hábitos e condições de estudo	6.1. Tem hábitos de estudo/ TPC's	Sim	...faz sempre os TPC's...é autónoma, desde sempre...(EE1); ...faz os TPC's...sempre...(EE2); ...faz os TPC's... (EE4); ...em geral faz, às vezes falha porque não é organizado e esquece-se, apesar dos pais lhe dizerem para fazer os TPC's...vamos dando oportunidade para errar...(EE6); ...faz sempre os TPC's...é autónomo, desde sempre...(EE7); ...faz os TPC's...(EE8); ...faz sempre os TPC's...(EE12); ...penso que faz os TPC's (a mãe não sabe bem, vê-a com os livros)...(EE13); ...habitualmente, faz os TPC's...(EE14).	6	3	9
		Não	...não faz os TPC's (a criança diz à mãe que não tem TPC's)...(EE3); ...o meu filho não tem TPC's iguais aos da turma...leva outro tipo de tarefas como de leitura (a mãe refere que apoia mas a falta de atenção e concentração do aluno leva à desistência)...(EE5);... nem sempre faz os TPC's...(EE9); ... a minha filha não leva o caderno para casa para não ter que fazer os TPC's...(EE10).	0	4	4
	6.2. Local próprio para o estudo	Sim	...tem uma secretária no quarto que usa...(EE1); ...tem local próprio...(EE2); ...tem no quarto um local próprio para estudar...(EE4); ...apesar de ter um local no quarto o meu filho raramente o utiliza, pois procura os espaços onde a família está, cozinha, sala...(EE5); ...tem um local no quarto mas nem sempre usa...às vezes procura a sala ou a cozinha, depende se precisa de mais ou menos concentração...(EE6); ...tem um espaço no quarto, mas às vezes vai para a cozinha...(EE7); ...na cozinha tem um espaço de estudo e no quarto também. Quando precisa de companhia fica na cozinha quando precisa de outro tipo de concentração vai para o quarto...(EE8); ...quando precisa de companhia fica na sala quando precisa de estudar mais vai para o quarto onde tem uma secretária...(EE12).	5	3	8
		Não	...não tem local próprio ...faz na mesa da sala...(EE3); ... não tem local próprio para fazer os TPC's...(EE9); ...quando faz ...vai para o quarto do irmão...(EE10); ...não tem local próprio...faz na mesa da sala., no quarto...(EE11); ...não tem um local, faz os TPC'S na mesa da cozinha...(EE13); ... faz sempre os TPC's na cozinha...tento dar um ambiente calmo na cozinha...(EE14).	1	5	6
<b>TOTAL</b>			<b>12</b>	<b>15</b>	<b>27</b>	

## VII. Modalidades de envolvimento parental

Categorias	Subcategorias	Descritores	n				
			s/risco	c/risco	n		
7. Modalidades de envolvimento parental	7.1. Ações promovidas pela escola	7.1.1. São informados sobre as atividades promovidas pela escola	...sei sempre sobre as atividades promovidas para os encarregados de educação...(EE1); ...tenho conhecimento das atividades...(EE2); ...conheço as atividades...(EE3); ...tenho conhecimento das atividades através dos recados que vão para casa...(EE4); ...tenho conhecimento das atividades que a escola promove, através das mensagens que vão para casa...(EE5); ...sei através dos recados que da escola e da associação de pais, da qual faço parte...(EE6); tenho conhecimento das atividades da escola...(EE7); ...tenho conhecimento das ações promovidas...(EE8);...nem sempre tenho conhecimento das atividades da escola porque o meu filho nem sempre entrega os papéis que vão para casa...(EE9); ...tenho conhecimento das atividades que a escola promove, através dos recados que vão para casa...(EE10); ...sei das atividades da escola...(EE11); ...tenho conhecimento das atividades para os encarregados de educação...(EE12); ...vou tendo conhecimento das atividades que a escola promove, através dos recados que vão para casa...(EE13); ...tenho conhecimento das atividades que a escola promove, através das comunicações que vão para casa...(EE14).	6	8	14	
		7.1.2. Participação pontual	...participo pouco por falta de transporte...(EE1); ...a minha participação nas ações é pouco frequente por motivos de trabalho...falta de transporte, não tenho carro...(EE3); ...a minha participação é fraca por falta de transporte, por falta de apoio a quem possa confiar os meus filhos...os problemas de saúde agravam-se e saio menos de casa...(EE4); ...vou pouco à escola...por falta de transporte, não conduzo. Nas festas da escola participo sempre, mas nas ações dirigidas aos pais é que já não...(EE7); ...a minha participação já foi mais frequente. Atualmente não participo tanto por causa dos horários das ações... também tenho de levar as minhas filhas à nataçao (indisponibilidade de horários)...(EE8).	1	4	5	
		7.1.3. Participa nas ações	...participo bastante nas atividades da escola de 1º CEB...(EE2); ...a minha participação é muito frequente...(EE6); ...participo muitas vezes...(EE12); ...a minha participação é frequente...(EE14).	4	0	4	
		7.1.4. Não participa nas ações	...Nunca posso ir por motivos relacionadas com os afazeres familiares, domésticos e porque não tenho transporte...(EE5); ...vou raramente, porque "não dá jeito"...tenho tarefas a fazer, ou em casa (jantar) ou na agricultura...(EE9); ...nunca posso ir porque não tenho transporte...(EE10); ...não vou por causa do meu trabalho...(EE11); ...não participo (mas não refere o motivo)...(EE13)	0	5	5	
	7.2. Práticas de comunicação família/escola	7.2.1. Iniciativa dos contactos	Escola	...a escola informa...(EE3); ...é a escola que me contacta...(EE4); contactam-me para ir às reuniões de avaliação (EE6); ...a escola tem a iniciativa...(EE8); ...da escola enviam recado para ir à escola...(EE10);...a escola contacta...(EE11); a escola informa sobre as reuniões...(EE12); ...o professor convoca...(EE13); a escola envia mensagens...(EE14)	4	5	9
			Pais	...vou sempre à escola porque considero necessário...(EE2); ...peço para falar com a professora quando há algum problema com o meu filho (EE4); vou sempre à escola falar com o professor quando há algum problema com o meu filho (EE5); vou à escola quando alguma coisa me preocupa sobre o bem-estar do meu filho (EE6); ...peço para falar com o professor quando há alguma coisa relacionada com o meu filho...(EE7); ...vou à escola quando é mesmo necessário...(EE12); ...tento ir à escola quando considero que é preciso...(EE14).	4	3	7

Categorias	Subcategorias	Descritores	n				
			s/risco	c/risco	n		
7. Modalidades de envolvimento parental	7.2 Práticas de comunicação família/escola	7.2.2. Responsável pelos contactos com a escola	Mãe	...os contactos são feitos por mim, pois sou a encarregada de educação...(EE1) ...vou sempre eu (a mãe)...(EE2); ...os contactos são feitos por mim (mãe), sempre que o professor pede...(EE3); ...os contactos são estabelecidos pela mãe... (EE4) ... os contactos com o professor são feitos por mim (mãe)...(EE5); ...por mim (a mãe)...(EE6); ...vou eu à escola (mãe e encarregada de educação)...(EE7); ...sou a responsável (mãe, encarregada de educação) por ir à escola...(EE8); ... os contactos são feitos por mim (mãe, encarregada de educação)...(EE9); ... vou eu (mãe, encarregada de educação)...(EE10); ...a responsável sou eu (mãe, encarregada de educação)...(EE11); ...os contactos são feitos por mim (mãe, encarregada de educação)...(EE12); ...os contactos são feitos pela mãe...(EE13); ...contactos são feitos pela mãe...(EE14).	6	8	14
			Frequente	...vou falando com a professora semanalmente quando vou buscar o meu filho à escola...(EE2); ...vou (mãe) à escola para as reuniões com os encarregados de educação na entrega das avaliações, na abertura do ano letivo, nos saraus e nas reuniões de avaliação intercalar (onde é representante dos pais na turma)...(EE12).	2	0	2
		7.2.3. Periodicidade	Em reuniões formais	...costumo ir à escola uma vez por período, nas reuniões de entrega das avaliações...(EE1); ...vou à escola uma vez por período, nas reuniões de entrega das avaliações...(EE4); ...vou à escola quando sou convocada ou quando há algum problema com o filho...(EE5); ...vou à escola uma vez por período, na entrega das avaliações...(EE6); ...costumo ir à escola uma/duas vezes por período, nas reuniões de entrega das avaliações...(EE7); ...vou à escola para as reuniões com os encarregados de educação para a entrega das avaliações. Não costumo procurar o DT porque tudo está bem...(EE8); ...tenho o costume de ir à escola uma vez por período, nas reuniões de entrega das avaliações. Fora isso vai vou quando sou solicitada...(EE9); ...vou uma vez por período, na entrega das avaliações e quando o GAAF solicita...(EE13); ...vou duas vezes por período para saber da situação escolar do filho...(EE14).	4	5	9
			Pontual	...não tenho ido à escola buscar as avaliações de final de período porque a minha filha não me entregou o papel com a informação...(EE3); ...vou à escola quando sou convocada, mas nem sempre...(EE10); ...costumo ir à escola sempre que sou solicitada pelo GAAF ou pelo diretor de turma...(EE11).	0	3	3
		7.2.4. Forma de contacto	Presencial	...normalmente os contactos com a escola são presenciais...(EE1); ...os contactos são sempre pessoalmente...(EE2); ...os contactos com a escola são presenciais...(EE3); ...vou à escola...(EE4); ...vou à escola...(EE5); ...os contactos são presenciais...(EE6); ...contacto pessoalmente...(EE7); ...contactos presenciais (EE8); ...vou à escola...(EE9); ...vou à escola...(EE10); ...vou eu à escola...(EE11); ...contactos presenciais...(EE12); ...vou à escola pessoalmente...(EE13); ...os contactos são presenciais...(EE14).	6	8	14
			Telefone	...e também por telefone...(EE1); ...e por telefone...(EE4); ...e também por telefone...(EE5); ...além disso, por telefone...(EE6); ...e por telefone...(EE7); ...e por telefone...(EE9); ...também por telefone...(EE10); ...e por telefone...(EE11); ...e por telefone...(EE13); ...também por telefone...(EE14).	3	7	10

Categorias	Subcategorias		Descritores	n			
				s/risco	c/risco	n	
7. Modalidades de envolvimento parental	7.2 Práticas de comunicação família/escola	7.2.4. Forma de contacto	Caderneta	...também através da caderneta...(EE3); ...às vezes utilizo a caderneta...(EE8); ...também utilizo a caderneta...(EE9); ...através da caderneta...(EE14).	2	2	4
	7.3. Atividades de voluntariado escola			...sou voluntária em atividades porque gosto de estar a par de tudo o que se passa na escola...(EE2)	1	0	1
	7.4. Acompanhamento escolar da criança em casa			...apoio na realização dos TPC's...mas é raro...quando não consigo dar apoio peço ajuda a uma prima que é professora para ajudar a minha filha...tenho conhecimento das datas dos testes porque a minha filha tem um bloco onde aponta as datas e ela mostra-me o bloco e diz quando vai ter testes...(EE1); ...ajudo nos TPC's quando o meu filho precisa...tenho conhecimento dos dias dos testes porque pergunto à professora, mas o meu filho também diz...(EE2); ...eu ou a irmã mais nova apoiamos nos TPC's (a Mãe refere que tem dificuldades no apoio porque não sabe as matérias)...sei quando são os testes...é o meu filho que me diz, quando não diz noto que ele fica muito ansioso...(EE4); ...apoio nos TPC's., mas às vezes tenho dificuldade porque não sei as matérias...sei quando são os testes porque o professor escreve na caderneta e o meu filho mostra...(EE7); ...acompanho na realização dos TPC's quando a filha solicita porque geralmente é autónoma...sei das datas dos testes, pois a minha filha informa...(EE8); ...ajudo nos TPC's quando o meu filho pede, mas tenho dúvidas... não sei quando são os testes...(EE9); ...quem apoia nos TPC's é o irmão do meio, mas às vezes é difícil porque ela não colabora e não se concentra por mais de cinco minutos...não ajudo porque tenho paciência...sei quando são os testes porque o professor põe recados com as datas dos testes no início de cada período...(EE10); ...apoio na realização dos TPC's quando o meu filho precisa...tenho conhecimento das datas dos testes, pois o meu filho anota numa agenda e é autónomo na gestão da agenda...também informa que vai ter teste...(EE12); ... às vezes ajudo nos TPC's...já não me lembro bem das matérias, mas tento...sei quando são os testes (a aluna mostra o calendário de testes à mãe)...(EE13) ...acompanho a realização dos TPC's quando o meu filho pede, mas por norma é autónomo...sei as datas dos testes através do meu filho ou consulto a plataforma GIAE...(EE14).	5	5	10
	7.5. Participação em associações de pais e/ou representantes de pais nas turmas			...sou o representante dos pais na turma, desde que o meu filho frequenta o pré-escolar...(EE2) ...faço parte do conselho geral, faço parte da associação de pais e já fui representante de pais na turma...(EE6) ... há 6 anos que sou representante dos pais na turma do meu filho...(EE12)	3	0	3
<b>TOTAL</b>				51	63	114	

### VIII. Barreiras ao envolvimento parental

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
8. Barreiras ao envolvimento parental	8.1. Atitudinais (desinteresse dos pais)	...Há pais que não sabem ter uma boa relação com a escola... os papéis que vão para casa não chegam, há muitos pais que nem os devem ler...(EE2); ...As pessoas vivem num corre-corre e quando não há problemas tudo está bem e por isso desvalorizam a escola. Há falta de interesse dos pais, como está tudo bem não se preocupam...(EE6); ... A participação dos outros pais ser pouco frequente considera que é por falta de interesse...(EE7); ...Considero que as atividades para os pais são poucas e que são um pouco enfadonhas, não se promove o convívio. Deviam ser atividades onde houvesse um lanche por exemplo, arraiais. Há pouca proximidade e muita formalidade. Os convites que vão para casa, apenas a entrega de um papel não são suficientes. Os professores deveriam ter um papel mais ativo, enviar uma mensagem por exemplo. Fazer atividades à sexta-feira não é boa ideia porque haverão muitos pais que vão passar o fim-de-semana fora...(EE12)	3	1	4
	8.2. Incompatibilidade de horários c/ trabalho/ outros afazeres	...por motivos de trabalho...se tivesse mais tempo participava mais, se fosse preciso...(EE3); ...falta de tempo...(EE5); ...não sinto grandes dificuldades a não ser a falta de tempo, as minhas filhas têm treinos de natação três vezes por semana...(EE8); ... falta-me tempo...(EE9); ...tenho dificuldade de tempo...por causa do meu emprego...(EE11); ...falta de tempo...(EE13); ...falta-me tempo para gerir...são atividades interessantes mas que se sobrepõem a atividades que a família já tem semanalmente...se forem atividades realizadas tarde torna-se complicado por causa das rotinas da família...(EE14).	2	5	7
	8.3. Dificuldades de transporte	...não tenho transporte...(EE1); ...falta-me o transporte...não tenho carta de condução nem carro...(EE3); ...não tenho como me deslocar...não tenho carta... (EE4); ...dificuldade de transporte...não tenho carta, não conduzo e na aldeia os transportes públicos são escassos...(EE7); ... poucos autocarros...dificuldades económicas...(EE10); ...não tenho carta de condução, há um carro na família e nem sempre há transporte público, depende dos horários...(EE13).	1	5	6
	8.4 Ausência de rede de suporte	...o meu marido é emigrante e, por isso, a maior parte do ano estou sozinha e não tenho a quem deixar os meus filhos...(EE4) ...não posso contar com o meu marido se precisar de sair e deixar os filhos...(EE5).	0	2	2
<b>TOTAL</b>			6	13	19

### IX. Relação família/ escola

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
9. Relação família-escola	9.1. Classificação do nível de relação	9.1.1 Muito boa (nível 5) ...não tenho nada que dizer...a relação é muito boa (classificação no nível 5)...(EE1) ...a relação é ótima (classifica no nível 5)...da minha experiência é boa...não tenho a mínima razão de queixa...quando eu falo são sempre cordiais comigo...(EE2); ...acho que está muito boa (classifica no nível 5)...(EE3); ...relação muito boa (classifica no nível 5)...(EE4); ...este ano não posso estar mais contente boa (classifica no nível 5)...é uma relação que está a dar bons resultados...(EE7); ...até agora tenho tido bom relacionamento, é uma relação ótima (classifica no nível 5)...(EE14)	3	3	6
		9.1.2. Boa (nível 4) ...quando era o 1ºCEB havia mais proximidade...agora também não tenho motivos de queixa...o diretor de turma é empenhado (classifica no nível 4)...(EE8) ...Para mim é boa a relação (classifica no nível 4)...(EE11) ...acho boa (classifica no nível 4)...(EE13)	1	2	3

Categorias	Subcategorias	Descritores	n			
			s/risco	c/risco	n	
9. Relação família-escola	9.1 Classificação do nível de relação	9.1.3. Razoável (nível 3)	...há alturas em que é uma relação boa, outras nem tanto...pode ser sempre melhorar. Pelo menos naquilo que é importante, sempre que precisei de ser ouvida fui (classifica no nível 4)... (EE6) ...mas às vezes podia ser melhor e não é (classifica no nível 3)... (EE5) ...às vezes podia ser melhor (classifica no nível 3)...(EE10) ...porque falta convívio, harmonia, interação...falta qualquer coisa (classifica no nível 3)...(EE12)	2	2	4
	9.2. Nível de conhecimento do Regulamento Interno	9.2.1. Tem conhecimento	...conheço o RI...(EE1) ...conheço o RI e o projeto educativo...(EE2) ...tenho algum conhecimento do RI e do projeto educativo...(EE3) ...conheço...(EE4) ...sei como é o RI...(EE6) ...conheço...(EE7) ...conheço o RI...não ao pormenor...(EE8) ...conheço o RI...mas, não todo...(EE12) ...tenho conhecimento do RI e do projeto educativo, não na íntegra...(EE14)	6	3	9
		9.2.2. Fraco conhecimento	... tenho algum conhecimento do RI...nunca li totalmente, só partes que foram para casa através do meu filho do meio...(EE10) ...Conheço um pouco...(EE13)	0	2	2
		9.2.3. Desconhecimento	...não conheço o RI nem o projeto educativo. Nem sei que documentos são...(EE5) ... não sei o que é o RI, nem o projeto educativo...(EE9) ... não conheço...(EE11)	0	3	3
	9.3. Nível de conhecimento do Projeto Educativo	9.3.1. Tem conhecimento	...conheço o RI e o projeto educativo...(EE2) ...tenho algum conhecimento do RI e do projeto educativo...(EE3) ...sei como é o RI...(EE6) ...conheço o projeto educativo...(EE7) ...conheço o projeto educativo...não ao pormenor...(EE8) ...conheço o projeto educativo...não totalmente (EE12) ...tenho conhecimento do RI e do projeto educativo, não na íntegra...(EE14)	5	2	7
		9.3.2. Fraco conhecimento	...tenho algum conhecimento...(EE13)	0	1	1
		9.3.3. Desconhecimento	...não conheço o projeto educativo...(EE1) ...não sei como é o projeto educativo...(EE4) ...não conheço o RI nem o projeto educativo. Nem sei que documentos são...(EE5) ... não sei o que é o RI, nem o projeto educativo...(EE9) ...não conheço este...(EE10) ... não conheço...(EE11)	1	5	6
	<b>TOTAL</b>			18	23	41

## X. Perceção da escola

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
10. Perceção da escola	10.1. Positiva	...a escola é importante...(EE1); ...complementa o que se tem em casa...(EE2); ...a escola tem muita importância...(EE3) ...a escola ajuda ao desenvolvimento...(EE4); ...é importante...(EE5) ...a escola é muito importante...não é a única pois também têm outras atividades que os ajudam a desenvolver competências...(EE6) ...a escola pode ensiná-lo...(EE7) ...a escola é muito importante, para além de ser um local que promove a formação académica promove a formação pessoal...(EE8) ...a escola tem peso para “ele um dia ser alguém”...(EE9); ...é importante...(EE10); ...a escola dá educação, é uma ajuda para os pais...(EE11); ...é muito importante, são os alicerces da vida...tem um impacto muito grande no tipo de pessoa que vai ser...(EE12); ...a escola vai ensinar o que puder...contribui para um melhor futuro da minha filha...(EE13); ...é bastante importante...valorizo o papel da escola e dos professores e digo isso ao meu filho...(EE14)	6	8	14
		<b>TOTAL</b>	6	8	14

## XI. Expetativas sobre o futuro do filho

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			s/risco	c/risco	n
11. Expetativas sobre o futuro do(a) filho(a)	11.1. Positivas	...que estude até onde quiser, que escolha a profissão que quiser e que acima de tudo seja feliz...(EE1) ...expectativas altas...quer ser médico e penso que ele tem capacidades para ser o quiser...(EE2) ...que estude muito e tenha um bom emprego...(EE4) ...expectativas muito altas...ele pode ser aquilo que ele quiser...é multifacetado...(EE6) ...boas expectativas...vai ser um homem forte com um futuro brilhante...(EE7) ...percurso escolar de sucesso, os mesmos princípios, os mesmos valores, seja íntegra e continue empenhada...(EE8) ... expectativas elevadas...vai ser uma pessoa com muito sucesso e espero que se sinta realizado pessoalmente...(EE12) ...boas expectativas...(EE14)	6	2	8
	11.2. Negativas	...não espero que vá muito longe, que consiga por exemplo uma profissão de professora...com as capacidades que tem espero que tenha uma profissão mais fácil para ela...(EE3) ...para já não tenho grandes expectativas, apenas que consiga como os outros...(EE5) ...gostava que ele estudasse para ser médico, advogado mas “ele não chega lá”...(EE9) ... Não pensou muito no futuro...(EE10) ... não sei bem, entrego tudo nas mãos de Deus...(EE11) ... não sei responder...que tente estudar mais que a mãe...(EE13)	0	6	6
<b>TOTAL</b>			6	8	14