

# **Estilos Parentais, Qualidade da Relação com os Pais e Professores e o Rendimento Académico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cláudia Cristina da Silva Soares**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Dora Isabel Fialho Pereira

*“Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces.*

*Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.*

*Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar os seus  
sonhos.*

*Melhor é errar por tentar do que errar por se omitir!*

*(Augusto Cury)*

## **Agradecimentos**

A realização desta dissertação de mestrado, contou com o apoio e incentivo de várias pessoas, sem as quais não teria sido possível torná-la uma realidade e às quais eu estarei eternamente agradecida.

À professora Doutora Dora Pereira, pelo apoio, disponibilidade, incentivo e aconselhamento nas minhas reflexões e no pensamento crítico, sobre todos os aspetos com que me deparei nesta caminhada, e, acima de tudo pela forma calorosa e profissional com que me incutiu ensinamentos e competências que, sem dúvida me tornaram mais resiliente, e que decerto foram o pilar que abriu caminhos para concluir esta etapa com sucesso. Estou eternamente grata pelo entusiasmo que sempre demonstrou desde o momento que lhe sugeri o tema; pelos momentos de desânimo em que me incentivou a realizar as minhas metas. Agradeço também o facto de me colocar numa posição de reflexão e não me dar respostas imediatas, o que me fortaleceu e fez com que pudesse aprofundar muito mais o meu trabalho e torná-lo ainda mais rico nesse sentido. É certo que, todos estes momentos foram essenciais para a concretização da minha dissertação, mas também, será muito importante ao nível do meu crescimento pessoal, que farão de mim melhor pessoa, e futuramente melhor profissional.

À direção executiva das duas escolas da RAM por me terem acolhido no local, pela partilha de conhecimentos e experiências e por ter consentido que fosse aplicado o meu estudo, junto dos seus alunos nesta fase tão importante da minha caminhada, que deram o mote para que esta tese fosse concluída. Mais precisamente, fica aqui o meu agradecimento especial à professora Ana Afonso, por demonstrar grande disponibilidade, empenho e ajuda, no processo de entrega e recolha de dados.

Aos autores dos instrumentos, por me terem cedido os mesmos e os respectivos conteúdos e materiais necessários à aplicação dos mesmos.

À minha família, em especial aos meus pais, que sempre me apoiaram em todos os momentos bons e menos bons e que, sem dúvida, foram os meus alicerces e mantiveram-se sempre firmes de uma forma incontestáveis, com uma palavra amiga e motivadora que impulsionou a concretização dos meus objetivos.

Ao meu marido, Décio Nascimento, pela paciência e compreensão em todos os momentos de aflição, por me limpar as lágrimas e pelos abraços de amor e carinho, por acreditar mais em mim, do que eu mesma e não me deixar baixar os braços. À Leonor, que vem a caminho, mas que tem tido um comportamento exemplar, permitindo que eu conclua esta etapa, sem qualquer desconforto da sua parte. Foram estes momentos e mais alguns, que me deram o impulso para continuar todo este caminho.

À minha colega e amiga, Sandra Carvalho, que sobretudo foi minha camarada e confidente, não só por se encontrar num patamar próximo ao meu, mas também por saber ouvir e confortar, motivando-me a seguir em frente. À minha querida amiga Érica Côrte, pela sinceridade, companheirismo e humildade nas nossas conversas que sempre foram de grande valor. Aos meus restantes amigos que certamente saberão quem são, o meu OBRIGADA, do fundo do coração por me acompanharem neste percurso e nunca desistirem de acreditar em mim.

A todos vós, o meu sincero agradecimento, Obrigada!

**Trabalhos desenvolvidos**

Soares, C., & Pereira, D. (2018, julho). *Estilos Parentais, Vinculação e Sucesso Académico*. Poster apresentado nas “*Jornadas de Psicopedagogia: Stress e Educação*”, da Escola Básica dos 2 e 3 ciclos do Caniço, Caniço, Madeira.

Soares, C., & Pereira, D. (2019, março). Parenting Styles and attachment to parents and teachers: implications to academic success. Poster apresentado no “*I congresso internacional de educación e intervención: Psicoeducativa, familiar e social*”, em Auditório Alfredo Kraus na cidade de Las Palmas, Gran Canaria, Espanha.

## Resumo

O sucesso escolar dos alunos depende, entre outros fatores, da relação que os mesmos estabelecem com os seus pais e professores. A escola é um contexto onde, provavelmente, se espelham as influências do estilo parental dos pais na forma como as crianças percebem a relação com outros adultos, nomeadamente os professores. Neste sentido, pretendeu-se verificar neste estudo de que forma os estilos parentais e a relação da criança com os pais e os professores estão associados ao seu rendimento académico. Recorreu-se à utilização de um questionário sociodemográfico, da Egnä Minnen Bertraffande Uppfostran - Parents version (EMBU-P) e da Escala de Vinculação aos Pais e Professores (IPPA-R). Foram realizadas análises de coeficientes correlacionais de Spearman, assim como o teste de Mann-Whitney, numa amostra de 122 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, de duas escolas do 2º ciclo da RAM e os seus pais. Os resultados mostram que a forma como os pais percebem os seus estilos parentais está relacionada com a percepção dos filhos relativamente à relação com os pais e o seu rendimento académico. Verificou-se que quanto melhor é a percepção da relação que as crianças estabelecem com os seus pais, melhor é a percepção da relação estabelecida com os seus professores, pelo que esta percepção está correlacionada com o rendimento académico dos alunos, quer com retenções como sem retenções. Ainda se constatou uma correlação positiva entre o suporte emocional percebido pelos pais para com os seus filhos e o seu rendimento académico, no caso dos alunos sem retenções. O estudo realça a importância do desenvolvimento de programas de intervenção de carácter sistémico e focado na qualidade das relações entre crianças, pais e professores.

**Palavras-Chave:** Estilos Parentais; Relação Professor-Aluno; Relação Pais-Alunos; Rendimento académico.

## **Abstract**

The success of students depends, among other factors, on the relationship they establish with their parents and teachers. The school is a context in which the influences of parents' parental style are probably mirrored in the way children perceive the relationship with other adults, namely teachers. In this sense, we intend to verify in this study how the parental styles and the relationship of the child with the parents and the teachers are associated with their academic performance. The use of a sociodemographic questionnaire, of the Eгна Minnen Bertraffande Uppfostran - Parents version (EMBU-P), and the Parent-Teacher Linkage Scale (IPPA-R). Spearman's correlation coefficients were analyzed, as well as the Mann-Whitney test, in a sample of 122 children aged 10 to 12 years from two schools of the 2nd cycle of RAM and their parents. The results show that the way in which the parents perceive the relationship with their children is related to the children's perception of the relationship with the parents and their academic performance. It was verified that the better the perception of the relationship that the children establish with their parents, the better the perception of the relationship established with their teachers, so this perception is correlated with the academic performance of the students, both with retentions and without withholdings. There was still a positive correlation between the emotional support perceived by the parents towards their children and their academic performance in the case of students without retention. The study highlights the importance of the development of systemic intervention programs focused on the quality of relationships between children, parents and teachers.

**Key-Words:** Parenting Styles; Teacher-Student Relationship; Parent-Student Relationship; Academic Performance.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introdução.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Parte I.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Enquadramento Teórico.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Parentalidade Positiva .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>Estilos Parentais .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Parentalidade Helicóptero .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação e relações com adultos significativos (pais e professores) .....</b> | <b>13</b> |
| <b>A relação com os Educadores/Professores .....</b>   | <b>17</b> |
| <b>Rendimento Académico .....</b>  | <b>19</b> |
| <b>Estilos parentais, vinculação das crianças aos pais e professores e rendimento académico. ....</b>            | <b>22</b> |
| <b>Parte II .....</b>  | <b>25</b> |
| <b>Estudo Empírico.....</b>  | <b>25</b> |
| <b>Metodologia .....</b>   | <b>26</b> |
| <b>Objetivos e questões de investigação .....</b>  | <b>26</b> |
| <b><i>Design</i> de Investigação .....</b>   | <b>28</b> |
| <b>Caraterização da amostra .....</b>  | <b>29</b> |
| <b>Instrumentos.....</b>   | <b>31</b> |
| <b>Procedimentos de recolha de dados.....</b>  | <b>34</b> |
| <b>Procedimentos da análise de dados.....</b>  | <b>35</b> |
| <b>Parte III.....</b>  | <b>39</b> |
| <b>Resultados .....</b>  | <b>39</b> |
| <b>Análise das Correlações .....</b>   | <b>43</b> |
| <b>Parte IV .....</b>  | <b>70</b> |
| <b>Discussão dos resultados.....</b>   | <b>70</b> |
| <b>Parte V.....</b>  | <b>80</b> |
| <b>Conclusão, limitações e perspetivas futuras.....</b>  | <b>81</b> |
| <b>Referências.....</b>  | <b>85</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>92</b> |

## **Abreviaturas**

**PEP**- Programas de educação parental

## **Símbolos**

**N** – Frequência absoluta

**Nº**- número

**M**– Média

**%**- percentagem

**r**- Rô de Spearman

**$\alpha$**  – Alfa de Cronbach

**S**- Correlação de Spearman

**B** - Correlação do Ponto Bisserial

**U** – Estatística de Teste Mann-Whitney

**p** – Nível de significância

## Índice das Tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Caraterísticas Sociodemográficas dos pais.....   | 30 |
| Tabela 2: Caraterísticas Sociodemográficas dos filhos.....   | 31 |
| Tabela 3: Percentagem de omissos.....  | 36 |
| Tabela 4: Estatísticas EMBU-Pais.....  | 40 |
| Tabela 5: Estatísticas IPPA-Pais.....  | 41 |
| Tabela 6: Estatísticas IPPA-Professores.....   | 42 |
| Tabela 7: Estatísticas Rendimento Académico.....   | 43 |
| Tabela 8: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R-Pais.....                          | 44 |
| Tabela 9: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R-Professores.....                   | 45 |
| Tabela 10: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Pais e IPPA-R-Professores<br>.....           | 47 |
| Tabela 11: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o Rendimento<br>Académico.....             | 48 |
| Tabela 12: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Pais e o Rendimento<br>Académico.....        | 49 |
| Tabela 13: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Professores e o Rendimento<br>Académico..... | 50 |
| Tabela 14: Diferença entre os grupos com e sem retenções EMBU-P.....   | 52 |
| Tabela 15: Diferença entre os grupos com e sem retenções IPPA-R-Pais.....                                    | 53 |
| Tabela 16: Diferença entre os grupos com e sem retenções IPPA-R-Professores.....                             | 54 |
| Tabela 17: Diferenças entre os grupos com e sem retenções, no rendimento<br>académico.....                   | 55 |
| Tabela 18: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R-Pais.....                         | 57 |

|  |    |
|--|----|
| Tabela 19: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R-Professores.....                                    | 58 |
| Tabela 20: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Pais e IPPA-R-Professores.....                                 | 59 |
| Tabela 21: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o Rendimento Académico (grupo de alunos com retenções) ..... | 60 |
| Tabela 22: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Pais e o Rendimento Académico.....                             | 61 |
| Tabela 23: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Professores e o Rendimento Académico.....                      | 61 |
| Tabela 24: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R-Pais.....   | 63 |
| Tabela 25: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R-Professores.....                                    | 64 |
| Tabela 26: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Pais e IPPA-R-Professores.....                                 | 66 |
| Tabela 27: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o Rendimento Académico.....                                  | 67 |
| Tabela 28: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Pais e o Rendimento Académico.....                             | 68 |
| Tabela 29: Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R-Professores e o Rendimento Académico.....                      | 69 |

## Índice das Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Mapa Concetual da Investigação.....  | 28 |
| Figura 2: Sumarização geral dos valores omissos.....                                   | 37 |
| Figura 3: Padrões de valores omissos.....  | 37 |
| Figura 4: Esquema das correlações observadas no grupo total.....                       | 50 |
| Figura 5: Esquema das correlações efetuadas com o grupo de crianças com retenções..... | 62 |
| Figura 5: Esquema das correlações efetuadas com o grupo de crianças sem retenções..... | 69 |

## **Introdução**

Os contextos sociais onde os indivíduos se inserem, bem como os processos interativos que lhes são inerentes constituem-se como fatores preponderantes para o desenvolvimento global de qualquer indivíduo. Desta forma, a família é o primeiro contexto de socialização dos indivíduos, onde se desenvolvem relações de cunho afetivo, social e cognitivo, assumindo, assim, um papel decisivo e essencial no desenvolvimento dos seus elementos (Batista, Mantovani & Nascimento, 2015). Esta é considerada o motor da aprendizagem humana, reunindo práticas e significados culturais distintos, através da transmissão de valores, crenças, ideias e significados que posteriormente geram modelos de relação interpessoal, de construção individual e coletiva dos indivíduos (Carreteiro & Justo, 2016).

O funcionamento das famílias, nomeadamente dos pais com os filhos, e o seu impacto sobre o desenvolvimento dos mesmos é um domínio que cada vez mais tem vindo a ser estudado pela Psicologia, no sentido de melhor compreender o seu impacto na vida dos mesmos (Batista, Mantovani & Nascimento, 2015). É de facto no ambiente familiar que se sucedem experiências e acontecimentos que propiciam a formação de um conjunto de comportamentos com significados universais e particulares que delimitarão posteriormente as atitudes dos seus elementos face às diversas situações do quotidiano, a relações familiares futuras, bem como diferentes ambientes sociais, caracterizando-se assim como um processo de influências mútuas.

As mudanças nas relações entre pais e filhos decorrentes das transformações pelas quais a família tem passado, ao longo do tempo, levam a um crescente questionamento sobre o impacto dos estilos parentais na qualidade da relação com os filhos e, conseqüentemente, no seu rendimento académico (Pires, 2014). Assim, a

escola é um contexto onde, provavelmente, se espelham as influências do estilo parental dos pais na forma como as crianças percebem a relação com outros adultos, nomeadamente os professores. Além disso, parece existir uma relação entre os estilos parentais, as relações que a criança estabelece e o sucesso académico dos mesmos (Mondin, 2017; Reis, 2008). Contudo, apesar de este ser um assunto abordado informalmente, ele carece de ser investigado.

A presente investigação tem como objeto primordial explorar a relação entre os estilos parentais, a qualidade da relação com os pais e professores e o rendimento académico dos alunos.

O estudo encontra-se organizado em capítulos, sendo o primeiro capítulo referente ao enquadramento teórico da investigação, no qual se procedeu ao levantamento do estado da arte, tendo em conta as questões supramencionadas. Neste sentido, abordar-se-á, em primeiro lugar, a parentalidade positiva, seguindo-se de uma explicação dos diferentes estilos parentais e, posteriormente, da apresentação das particularidades da parentalidade helicóptero. De seguida, procurou-se refletir acerca dos modelos internos dinâmicos de vinculação, a relação entre os alunos e os professores e o rendimento académico, procurando uma explicação para estas relações, em consonância com os estilos parentais, anteriormente abordados. Os restantes capítulos são referentes à apresentação do estudo empírico, tendo em conta a metodologia adotada, os resultados obtidos e a discussão dos mesmos.

---

**Parte I**

**Enquadramento Teórico**

## **Parentalidade Positiva**

A parentalidade diz respeito aos conjuntos dinâmicos de relações e atividades envolvidos para todos aqueles que educam e cuidam de crianças; é um processo que envolve um conjunto de ajustamentos intelectuais, emocionais e materiais para que os adultos se possam tornar pais, em outras palavras, para satisfazer as necessidades das crianças nas esferas física, emocional, intelectual e social (Daly, 2007; Pereira, 2014).

A parentalidade positiva centra-se na parentalidade que respeita os interesses e os direitos das crianças (Daly, 2007; Pereira, 2014). A este propósito, Daly (2007) aponta que uma boa parentalidade beneficia tanto a criança como os pais e só pode ser definida como positiva quando opera em benefício de ambos, promovendo um bom desenvolvimento das relações pais-filhos e a otimização do desenvolvimento das crianças. Neste sentido, a parentalidade positiva exige competência parental, uma vez que, esta se espelha nas consequências das práticas parentais na vida e desenvolvimento das crianças (Pereira, 2014).

As práticas parentais positivas devem englobar comportamentos mais específicos, como o calor, a abertura dos pais, o apoio, a vigilância, a monitorização, um certo grau de autonomia, disponibilidade, definição de limites e regras acompanhadas de disciplina indutiva, expectativas e aplicações dependendo da idade da criança (Doinita & Maria, 2015).

A parentalidade positiva diz respeito a um processo que engloba competências de construção e atitudes de apoio, ajuda, encorajamento e afirmação do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a compreensão e a gestão do comportamento das crianças e o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão permitem, segundo Lopes, Catarino e Dixe (2010), que os pais desenvolvam confiança nas suas práticas parentais. Ora, efetivamente, a confiança dos pais no seu

papel e na sua capacidade de resolução de problemas é fundamental para o exercício de uma parentalidade dita positiva- que se quer benéfica para os pais e filhos. Desta forma, parece-nos pertinente abordar os diferentes estilos parentais e as suas especificidades, procurando compreender melhor o conceito de parentalidade e, por conseguinte, de parentalidade positiva.

### **Estilos Parentais**

A família constitui-se como o primeiro ambiente no qual a criança participa ativamente, através do estabelecimento de variadas relações, começando pela relação mãe-criança e, alargando-se, gradualmente, aos outros membros da família. Neste sentido, esta estabelece-se como uma fonte de proteção, segurança, afeto, bem-estar e apoio para a mesma, podendo propiciar o ótimo desenvolvimento da criança (Pires, 2014).

Neste sentido, têm sido diversas as investigações (Carvalho, 2018; Ferreira & Sobral, 2018) que têm procurado salientar a importância da interação parental e das práticas educativas adotadas pelos pais no desenvolvimento das crianças e adolescentes e no seu sucesso escolar. A literatura sobre o tema permite-nos abordar duas dimensões distintas, mas igualmente importantes para a compreensão desta influência: as práticas parentais e os estilos parentais (Ribeiro, Prat, Gomes & Morais, 2018). As práticas parentais remetem para estratégias utilizadas pelos pais, desde explicações, punições ou recompensas, em diferentes circunstâncias e contextos, no sentido de atingirem objetivos específicos em diferentes domínios (Pires, 2014). Por seu turno, o estilo parental diz respeito ao padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações (Pires, 2014). A principal diferença entre práticas parentais

e estilos parentais passa por a primeira variar de situação para situação, ao passo que, a segunda é independente das circunstâncias.

É certo que diferentes estilos parentais têm impacto diferente no desenvolvimento das crianças e adolescentes e, desta forma, poderão influenciar o estabelecimento das suas relações futuras, influenciando os processos de aprendizagem das crianças. Os estudos de Baumrind (1971) apontaram três tipos distintos de estilo parental: o estilo democrático, o estilo autoritário e o estilo permissivo. O estilo parental democrático trata-se do estilo considerado ideal, dado que neste, os pais guiam as atividades dos seus filhos de forma racional e orientada, estimulando o diálogo, a autonomia e a individualidade dos mesmos. Neste estilo parental, verifica-se que os pais dão valor não só à obediência, mas também à autonomia, uma vez que tendem a ter um controlo firme, mas ao mesmo tempo afetuoso na ocorrência de divergências, sem que seja necessário exagerar nas restrições. Para além disto, os pais com um estilo parental democrático tendem a promover um ambiente bastante estimulante, investindo muito na educação dos seus filhos (Ribeiro, 2018). Para Darling e Steinberg (1993), a autoritativade, designação alternativa ao estilo democrático, que diz respeito a comportamentos caracterizados pelo controlo e responsividade (Ribeiro, 2018), revelou ajudar as crianças e adolescentes a desenvolverem capacidades importantes. No entanto, os autores levantam uma questão metodológica que se prende com a eventual dificuldade em generalizar os resultados a outras culturas, já que os estudos foram, predominantemente, desenvolvidos com famílias caucasianas de classe média.

Segundo Baumrind (1967, 1971), os pais autoritários tentam modular, controlar e avaliar o comportamento e atitudes da criança de acordo com um perfil de comportamentos, geralmente absoluto, formulado e motivado por uma autoridade superior. Valorizam a obediência enquanto virtude e punem os comportamentos

desadequados das crianças, não encorajando o discurso das mesmas. No estilo parental autoritário, verifica-se que os pais educam as crianças de acordo com as normas por eles pré-estabelecidas, ou seja, o comportamento da criança é controlado e avaliado de acordo com regras previamente impostas por eles. Além disso, os pais prezam a obediência, vendo-a como uma virtude e dão muito valor ao respeito, à autoridade, ao trabalho, à tradição e à manutenção da ordem. Ainda dentro deste estilo, os pais tendem a expressar menos afeto e a adotar mais comportamentos de controlo e restrição relativamente aos seus filhos, exercendo sobre as crianças um elevado controlo psicológico (Pires, 2014).

Segundo um estudo desenvolvido por Ribeiro, em 2018, os pais das crianças percecionadas por outros significativos como menos confiantes, menos exploradoras e menos autocontroladas eram, eles próprios, pouco controladores, pouco exigentes e relativamente calorosos, recebendo a denominação de pais permissivos. Os pais permissivos tendem a comportar-se de forma não-punitiva e aceitante perante os impulsos, desejos e ações da criança. Ao contrário dos pais autoritários, não são a favor da punição e a sua perspetiva não é moldar a criança aos seus ideais, mas sim mostrar-lhes que eles, pais, poderão ser um meio para que as crianças concretizem os seus sonhos (Ribeiro, 2018). Assim, são recetivos aos desejos das crianças, bem como às suas ações. Segundo Baumrind (1971), os pais permissivos evitam a autoridade, ou seja, permitem que a criança regule o seu comportamento, tomando ela as suas decisões, restringindo regras e rotinas. Desta forma, evitam a punição, o controlo e as restrições e não promovem a maturidade das crianças, nem tão pouco a comunicação (Ribeiro, 2018).

Em 1983, Maccoby e Martin reorganizaram os estilos parentais propostos por Baumrind em duas dimensões, a exigência e a responsividade, de modo a

sistematizarem as características de cada estilo parental. Neste sentido, os autores dividiram ainda o estilo permissivo, em função do nível de envolvimento parental, em dois: o indulgente e o negligente. Desta forma, os pais de estilo autoritário demonstram-se bastante exigentes e nada responsivos, uma vez que não existe um equilíbrio entre as exigências feitas pelos pais relativamente às exigências feitas pelos filhos. Os pais com um estilo democrático são exigentes e, ao mesmo tempo, responsivos, visto que, tende a existir um equilíbrio entre as exigências feitas pelos pais e as exigências feitas pelos filhos. Por sua vez, os pais permissivos indulgentes são responsivos e não exigentes e os pais permissivos negligentes não são nem exigentes nem responsivos, visto que estes últimos tendem a evitar qualquer tipo de incômodo, o que os faz responder aos pedidos das crianças, de forma a pôr-lhes termo de imediato (Dias, 2013).

Em 2017, Mondin apresentou um estudo no qual demonstrou a forma como os estilos parentais influenciam o comportamento das crianças. A autora referiu que estilos parentais positivos, como o democrático, são protetores do desenvolvimento das crianças, o que se verifica, mais tarde através do seus comportamentos de valorização pessoal, da presença de competências sociais adequadas e ajustadas aos contextos, da existência de relações interpessoais positivas, da expressão contínua de afeto positivo e do desenvolvimento da autonomia, como a capacidade de fazer escolhas. Enquanto muitos pais conseguem caminhar nesta direção, outros não têm a mesma evolução.

Segundo Baumrind (1967; 1971), os pais das crianças mais autoconfiantes, autocontroladas e mais exploradoras foram, eles próprios, exigentes e controladores, mas também calorosos, racionais e sensíveis à comunicação da criança. A autora denomina este padrão de controlo elevado e encorajamento positivo de comportamento parental democrático, o que corresponde à descrição de estilo democrático referido anteriormente. Segundo a mesma autora, o controlo democrático permite a

conformidade responsável com os padrões do grupo, sem perda da autonomia ou assertividade individual.

Desta forma e, partindo da tipologia de Baumrind (1981) pode dizer-se que, em geral, os comportamentos democráticos dos pais associam-se positivamente ao desenvolvimento sócio emocional e cognitivo dos filhos, desde a idade pré-escolar até à adolescência. Da mesma forma e, segundo Baumrind (1981) parece-nos claro que os pais que supervisionam os filhos, que estabelecem regras e que reconhecem democraticamente os seus pontos de vista associam-se a resultados positivos em termos de desenvolvimento e funcionamento adaptativo.

Assim sendo, as maiores diferenças, em termos dos estilos parentais, ocorrem entre o estilo autoritativo e os demais. Quando se aborda o estilo negligente, observa-se que este se trata do mais negativo de todos os padrões, em termos de práticas parentais, encontrando-se associado a níveis superiores de stress, a falta de controlo dos comportamentos dos filhos, falta de afeto e a atitudes nefastas (Justo & Lipp, 2010; Smetana, 2017), assim como, e segundo Smetana (2017), a comportamentos disruptivos das crianças. Por sua vez, Smetana (2017) diz-nos que o estilo autoritativo ou democrático encontra-se associado à responsabilidade social e competência social, menor ocorrência de problemas do foro psicológico, melhor autoestima, maior autocontrolo, melhor capacidade adaptativa, e melhor desempenho escolar (Smetana, 2017). Já o estilo autoritário, como nos refere Daly (2007), associa-se a baixa autoestima, reduzida competência social e cognitiva e pobre desempenho escolar de forma duradoura. Ainda seguindo a linha de pensamento de Daly (2007), o estilo permissivo associa-se a impulsividade, agressividade, falta de autoconfiança, falta de autocontrolo e maior índice de consumo de substâncias, parecendo os efeitos ser particularmente mais nefastos nos rapazes quando comparados com as raparigas (Daly,

2007). Smetana e Daly (2007) sugerem que as famílias permissivas não diferem de forma significativa das autoritárias à exceção de que as primeiras têm resultados mais negativos em termos de obediência e as segundas em termos de autoconfiança. Por fim, o estilo negligente associa-se a menor competência psicossocial, mais problemas de comportamento, levando a baixa de autoestima nas crianças mais velhas (Smetana, 2007; Daly, 2017). Como afirma Baumrind (1981), o tipo de estilo parental revelou ser uma ferramenta poderosa para qualificar as competências parentais e prever os seus efeitos nas crianças.

Darling e Steinberg (1993), propuseram uma nova conceitualização na qual o estilo parental e as práticas parentais resultariam dos objetivos e valores que os pais predefinem. À luz do mesmo, cada um destes atributos parentais influencia o desenvolvimento da criança através de diferentes processos. Isto é, as práticas parentais têm um efeito direto no desenvolvimento de características e comportamentos específicos na criança, ou seja, no fundo são os mecanismos através dos quais os pais ajudam diretamente a socialização da criança. Por seu lado, o estilo parental modula a influência das práticas parentais pelo menos de duas formas: transformando a natureza da interação pais-criança e influenciando a personalidade da criança (Darling & Steinberg, 1993).

Neste sentido, torna-se pertinente entender as especificidades do *Helicopter Parenting*, que será abordado de seguida, pois este trata-se de um novo estilo parental que surgiu na literatura (Borges, 2019; Padilla-Walker & Nelson, 2012), assumindo uma relevância crescente e, é apontado como um estilo menos adequado e benéfico para as crianças.

## **Parentalidade Helicóptero**

LeMoyne e Buchanan (2011), referem que o comportamento de proteção parental assume uma importância relevante no desenvolvimento das crianças. O autor refere, desta forma, que a relação estabelecida entre os pais e filhos assume uma importância crucial não só ao nível da autoconfiança dos pais, mas também ao nível da relação que os seus filhos desenvolvem com outros significativos (LeMoyne & Buchanan, 2011).

Neste sentido, LeMoyne e Buchanan (2011) referem que as práticas parentais têm vindo a se situar em dois extremos, de acordo com a estrutura das famílias. O autor explica que se por um lado, a insegurança e o medo que é manifestado pelos pais na consecução das suas práticas parentais conduz a comportamentos de excessiva permissividade parental, por outro podem gerar comportamentos excessivos de superproteção parental (LeMoyne & Buchanan, 2011). Há pais que permitem que os seus filhos frequentem atividades não produtivas, como por exemplo, o uso do telemóvel, do computador e a prática de jogos, num grande espaço de tempo, tornando-os alheios às questões familiares e relações entre eles (LeMoyne & Buchanan, 2011). Em contraste, há outros pais que, estão presentes em tudo e todos os momentos e situações em que a criança esteja envolvida, desencadeando assim um ambiente de superproteção parental, para com os seus filhos, de uma forma excessiva e incontrolada (LeMoyne & Buchanan, 2011). Porém, na perspetiva dos pais, na sua grande maioria, esta superproteção não é vista como tal, mas sim, como uma forma de garantir a segurança, atenção e de certa forma, compensação por algum tempo que não possam estar assim tão presentes quanto desejariam (Borges, 2019). Segundo Borges (2019) ambos os extremos podem prejudicar o desenvolvimento da criança, podendo determinar a forma como se posicionam e se relacionam com os outros e com o mundo.

Neste sentido, a Parentalidade Helicóptero surge como um sub-estilo parental, evidenciando que o excesso de proteção de pais para filhos pode ter consequências negativas nas crianças (Borges, 2019). Padilla-Walker & Nelson (2012) desenvolveram um estudo, com o intuito de estabelecer uma medida de Parentalidade Helicóptero e verificar se esta era distinta de outras formas de controlo parental, tendo-se constatado que: embora o termo "*Helicopter Parenting*" tenha sido usado na cultura popular há algum tempo, os resultados apresentam algumas das primeiras evidências empíricas de que há de facto uma abordagem à parentalidade que reflete altos níveis de envolvimento dos pais nas vidas dos seus filhos (Padilla-Walker & Nelson, 2012). Porém, esta forma de parentalidade parece diferir do controlo comportamental e controlo psicológico (Padilla-Walker & Nelson, 2012).

Segundo os mesmos autores, o controlo comportamental refere-se a um comportamento por parte dos pais, usado para controlar e canalizar os comportamentos dos filhos em certas direções, inibindo algumas tendências e reforçando outras (Padilla-Walker & Nelson, 2012). Por sua vez, o controlo psicológico refere-se ao comportamento parental intrusivo e manipulador, relativamente aos pensamentos, sentimentos e vínculo que a criança estabelece com os pais (Padilla-Walker & Nelson, 2012). Considerando que, o controlo comportamental e o controlo psicológico não se enquadram dentro dos aspetos positivos da parentalidade e da relação pai-filho em ambos, na adolescência, o fenómeno de "*helicopter parenting*" parece estar relacionado com aspetos negativos da relação pais-filhos, como o controlo excessivo (Padilla-Walker & Nelson, 2012).

Na verdade, filhos de pais helicóptero parecem ver os seus pais em termos de uma relação elevada em orientação, envolvimento e apoio emocional, mas também reconhecem uma falta de autonomia (Padilla-Walker & Nelson, 2012). Em geral, estes

parecem refletir mais as características de superprotecção (Padilla-Walker & Nelson, 2012). Ou seja, o *helicopter parenting* parece ser inapropriadamente intrusivo e invasivo, no entanto surge de uma forte preocupação dos pais pelo bem-estar e sucesso dos filhos (Borges, 2019; Padilla-Walker & Nelson, 2012).

### **Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação e relações com adultos significativos (pais e professores)**

Segundo Bowlby (1988), o bebé desde que nasce necessita de desenvolver uma relação de vinculação. Este comportamento de vinculação é determinado biologicamente e tem o objetivo de assegurar a proximidade à figura materna. Esta proximidade irá garantir a protecção face a situações de ameaça e funcionará como a base segura para a redução da ansiedade e para a exploração do ambiente (Bowlby, 1988). Desta forma, a relação de vinculação irá, então, conduzir ao desenvolvimento de representações mentais que moldarão o padrão de relações futuras das crianças e influenciarão a organização do comportamento, afetos e cognições (Balhau, Cunha & Marques, 2011). Com o desenvolvimento de competências cognitivas, a partir do final do primeiro ano de vida, a criança torna-se mais capaz de compreender quais as condições que atenuam o seu stress e a fazem sentir segura, tornando-se capaz de planear o seu comportamento de forma a que estas condições sejam atingidas (Balhau, Cunha & Marques, 2011). Deste modo, a criança passa a organizar o seu comportamento de acordo com um plano, que não pode ser atingido excepto por referência a modelos internos dinâmicos (“*internal working models*”) do meio e do organismo. No entanto, este conceito não se assume como estático e inalterável, aliás, tal como Bretherton (1985) afirma, a expressão original “*working model*” assume as seguintes vantagens: o adjetivo “*working*” (dinâmico) dá atenção aos aspetos dinâmicos

da representação – ao operar com modelos mentais, um indivíduo pode produzir interpretações sobre o presente e avaliar hipóteses alternativas de ações futuras; o termo “*model*” (modelo) implica construção e, por isso, desenvolvimento, ao longo do qual modelos mais complexos vão progressivamente substituir versões mais antigas e mais simples (Bretherton, 1985). Para Main e colaboradores (1985), os modelos internos dinâmicos de vinculação proporcionam regras para a organização e direção da atenção e da memória, que se refletem na organização do pensamento e da linguagem.

Os Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação funcionam como guias para interpretar os acontecimentos interpessoais, influenciando expectativas, comportamentos e futuras interações (Bowlby, 1998). Neste sentido, a Teoria da Vinculação propõe que a qualidade da vinculação da criança com os pais vai influenciar a qualidade da interação das relações futuras das crianças (Torres, Santos & Santos, 2008). Uma representação dos outros como pessoas em quem se pode confiar e dispostas a ajudar, facilita a abertura para o outro e o pedido espontâneo de ajuda, quando necessário (Torres, Santos & Santos, 2008). Pelo contrário, padrões internos pautados pela indiferença, rejeição ou punição são fatores de risco para o isolamento, “passagem ao ato”, ou refúgio em pares ou grupos sociais igualmente frágeis (Machado, 2007). De um modo geral, as representações que o sujeito faz de si próprio e dos outros influenciam a forma como se comporta e relaciona nos diversos contextos em que se vai movendo ao longo da sua trajetória de vida (Machado, 2007). Se possui uma representação positiva de si e/ou dos outros, tende a relacionar-se de forma pró-ativa e saudável, se pelo contrário possui representações negativas de si e/ou dos outros, tenderá a comportar-se e relacionar-se de forma mais vulnerável, tendo maior probabilidade de enveredar por trajetórias de risco (Torres, Santos & Santos, 2008). A criança toma consciência do que ela é em si mesma, no contexto das relações afetivas

que estabelece, à partida, no meio familiar, pois é aí que adquire o significado de “alguém importante”, à medida que aprecia as relações e afetos (Torres, Santos & Santos, 2008). É a partir destas primeiras relações que a criança adquire a capacidade de se relacionar com o mundo exterior (Torres, Santos & Santos, 2008).

O estudo das relações com os professores torna-se, assim, de particular interesse na perspectiva da teoria da vinculação, uma vez que, à medida que a criança cresce começa a aumentar a sua rede social, e assim os efeitos da relação primária com os pais nos padrões de relacionamento com outros fazem-se sentir mais claramente (Torres, Santos & Santos, 2008). Quando a criança estabelece uma vinculação segura possui um modelo representacional das figuras de vinculação como estando disponíveis para a interação e capazes de proporcionar ajuda e bem-estar (Torres, Santos & Santos, 2008). Segundo Balhau, Cunha & Marques (2011), crianças com pais afetuosos previsíveis e acessíveis, que oferecem apoio, conforto e proteção terão maiores probabilidades de ativar respostas que permitem a adaptação a situações adversas, ao contrário de crianças com relações familiares negativas e que cresceram com pais indisponíveis ou abusivos. Será mais provável de que estas venham a desenvolver padrões de vinculação inseguros (Balhau, Cunha & Marques, 2011).

Assim, de acordo com Bowlby (1998) e outros autores (Benczik, 2011; Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn & Bost, 2008) que mais recentemente se dedicaram à temática, a qualidade dos cuidados parentais recebidos nos primeiros anos de vida é fundamental. Alguns estudos (Anastácio & Lima, 2017; Correia & Mota, 2016) indicam que uma relação de vinculação segura aos pais gera sentimentos de maior competência pessoal que, por sua vez, se associam a um nível maior de auto-estima e autonomia e, conseqüentemente, a melhores desempenhos académicos. Já uma relação de vinculação insegura aumenta a probabilidade de manifestação de problemas

do comportamento externalizantes e de níveis elevados de sintomatologia depressiva e ansiosa (Balhau, Cunha & Marques, 2011).

De acordo com Bowlby (1973;1979), o que é aprendido no seio das interações pais-filhos, e vai ficando representado através dos modelos internos dinâmicos, tende a ser generalizado para outro tipo de relações, sobretudo nos primeiros anos, no decurso dos quais, a criança ainda não dispõe dos recursos cognitivos que lhe permitam questionar a qualidade das relações, nem contrariar ciclos de relacionamento interpessoal que tendem a repetir-se. Ainda assim, Bowlby (1973;1979) diz-nos que esta situação poderá, no entanto, alterar-se com a entrada na adolescência, uma vez que, com a aquisição de competências cognitivas tais como as operações formais ou pensamento abstrato, surge uma boa oportunidade para a reinterpretação e reestruturação dos padrões de relacionamento interpessoal. Nos primeiros anos de escolaridade, quando, por norma, se inicia o alargamento das relações é mais provável a continuidade dos padrões relacionais familiares (Bowlby, 1973;1979). É nesta linha que diversos estudos demonstram que as primeiras relações afetivas assumem primordial importância em termos de segurança ou insegurança transmitida, pois, comparativamente às crianças inseguras, as crianças seguras tendem a receber mais comportamentos pró-sociais por parte de pares desconhecidos, a ser avaliadas pelos professores como mais competentes que os colegas, a apresentarem menos problemas de comportamento e menor probabilidade de assumirem quer o papel de vítimas quer o de agressores (Machado, 2007). Uma vinculação segura implica por parte das figuras parentais ou outros significativos, algo mais do que a simples ausência de interações negativas (Machado, 2007). Os cuidadores através das suas respostas positivas, consistentes e construtivas oferecem modelos de resposta e formas de lidar com as relações (Fargot, 2007).

Os padrões de vinculação precoce construídos no seio das relações com as figuras parentais, poderão, progressivamente, obter a confirmação ou desconfirmação através das relações com os pares e /ou outros significativos, passando estes a funcionar como factor de manutenção ou reestruturação dos modelos internos (Machado, 2007). A possibilidade de generalização dos padrões relacionais construídos no seio familiar para as relações com os pares e outras figuras ao longo da vida, reforça a importância de uma intervenção precoce que inverta o processo de rigidificação de estratégias relacionais inadequadas (Machado, 2007).

### **A relação com os Educadores/Professores**

Para além das relações com os pais e outros familiares, a partir do período pré-escolar, as crianças desenvolvem também relações próximas com outros adultos, especialmente com os seus educadores e professores (Pianta, 1994). No contexto destas relações, de grande importância no processo de desenvolvimento, podem manifestar-se padrões de comportamento, crenças e sentimentos construídos no contexto da relação com as primeiras figuras de vinculação (Pianta, 1994). Neste âmbito, um dos aspetos que tem merecido especial destaque e tem sido alvo de várias investigações prende-se com o estudo do impacto da relação de vinculação com os pais em futuras relações estabelecidas, quer em contexto escolar, com os professores ou com os pares, quer noutros contextos onde o sujeito se irá mover e relacionar ao longo do seu ciclo de vida (Pianta, 1994).

A abordagem a que nos propomos, nesta secção, procura ir ao encontro da influência da qualidade das primeiras relações afetivas no tipo de relação que as crianças e adolescentes estabelecem, posteriormente, com os professores e o impacto

desta relação no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que, e segundo Montemayor e Hanson (1985), um terço das crianças e adolescentes em idade escolar apontam um adulto inserido no meio escolar, nomeadamente o professor, como figura significativa e sobejamente relevante e influente na sua vida. Um estudo longitudinal, desenvolvido por Urban, Carlson, Egeland e Sroufe, em 1991, com famílias provenientes de um meio socioeconómico desfavorecido em Minneapolis, desenvolvido em contexto pré-escolar, evidenciou uma associação estreita entre a qualidade da vinculação precoce e diversos aspetos da relação dos professores com essas crianças previamente classificadas nos diferentes padrões de vinculação (Urban, Carlson, Egeland, & Sroufe, 1991). Com as crianças seguras, os professores são calorosos, corretos, desenvolvem objetivos de acordo com a idade, apresentam expectativas mais positivas e condescendência em relação às regras (Urban, Carlson, Egeland, & Sroufe, 1991). Com as crianças resistentes, os professores parecem “infantilizar” estas crianças, dando muito afeto e exercendo um elevado controlo, tendo baixas expectativas em relação à sua capacidade de realização e são menos tolerantes perante a violação das regras em sala de aula (Benzcik, 2011). Com os evitantes, os professores exercem igualmente um elevado controlo (Benzcik, 2011). Em relação ao comportamento das crianças classificadas no padrão de vinculação segura eram menos dependentes dos professores que as crianças de vinculação insegura (Sroufe, 1983; Sroufe, Motti, Lawrosky & La Freniere, 1984). Aos dez anos de idade, as mesmas crianças (seguras) revelavam-se menos dependentes dos monitores no campo de férias do que as crianças inseguras (Urban, Carlson, Egeland & Sroufe, 1991).

Outros estudos mostraram a importância da qualidade da vinculação na primeira infância no estabelecimento de relação com os professores e outros significativos durante o período escolar (Benzcik, 2011; Pianta, 1998). Na realidade, todos os

indivíduos adultos, tanto na qualidade de educadores, como na qualidade de educandos, conservam a memória das várias relações educativas em que estiveram envolvidos ao longo da infância e juventude, quer no seio da família, quer no seio da escola (Ribeiro, 2018). Neste último contexto, a relação pedagógica tem vindo a ser, cada vez mais, considerada de extrema importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Ribeiro, 2018).

De toda a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor – aluno parece assumir particular destaque, onde se salienta a importância do bem-estar pessoal do aluno e do professor no contexto dessa relação como fator chave no processo de aprendizagem e de construção/desenvolvimento pessoal de ambos (Ribeiro, 2018). A relação entre professor e aluno excede a mera transmissão de conhecimentos, trata-se de um desafio constante de gestão de experiências presentes, passadas e futuras de ambas as partes, bem como de um conjunto de crenças pessoais, emoções, comportamentos, afetos e/ou desafetos (Ribeiro, 2018). A exigência colocada na figura do professor ultrapassa o ato de ensinar, visto que se enquadra numa relação dinâmica que envolve indivíduos cuja trajetória de desenvolvimento poderá ser influenciada por esse mesmo professor, eventualmente escolhido como modelo de aprendizagem ou como figura de vinculação influente (Ribeiro, 2018).

### **Rendimento Académico**

Segundo Becker (2012), o rendimento académico diz respeito à avaliação que é realizada aos alunos, no contexto escolar, aos conhecimentos que estes adquiriram. Neste sentido, esta concerne a uma medida quantitativa das capacidades dos alunos,

evidenciando os conhecimentos que estes têm vindo a aprender ao longo do processo educativo (Becker, 2012).

A área educacional é percebida como um processo, do qual são resultados o fracasso e o sucesso escolar (Grilo, Machado, & Machado, 2012). Neste sentido, a temática do rendimento académico tem sido amplamente estudada desde há vários anos, associada a um fenómeno carregado de conotação negativa, o insucesso escolar (Grilo, Machado, & Machado, 2012). No entanto, as definições atribuídas a este último são, maioritariamente, explicações subjetivas dos sujeitos, grupos e culturas, pelo que as características e especificidades destes três elementos acabam por influenciar, indiretamente, as definições de insucesso escolar (Grilo, Machado, & Machado, 2012). De forma paradoxal, é redutora a ideia de que o rendimento académico pode ser utilizado como sinónimo de sucesso escolar, visto que a essa utilização está subjacente apenas a classificação quantitativa do aluno (Robinson & Talyer, 1986). Deste modo, o rendimento académico deve ser percebido como um fenómeno que pode ocorrer devido a uma panóplia de variáveis, das quais fazem parte o contexto onde o fenómeno ocorre, ainda que inserido dentro de um mesmo sistema educativo (Saavedra, 2001).

Quando nos referimos ao rendimento académico, referimo-nos à atitude do aluno perante a escola, através do alcance de bons resultados consoante os conteúdos aprendidos e, posteriormente, demonstrados (Saavedra, 2001). A esta definição, está subjacente a diferença entre o que os alunos se predispõem a alcançar – um conjunto de objetivos delineados *à priori* – e o que, efetivamente, os alunos realizam (Tavares & Santiago, 2001). Quando se verifica que os alunos ficam aquém desses objetivos, estamos perante o fenómeno do insucesso escolar (Tavares & Santiago, 2001), que aparece, frequentemente, associado a défices do aluno, da família, dos programas a

lecionar, do professor ou do próprio estabelecimento de ensino (Roazzi & Almeida, 1988).

Uma outra definição de rendimento acadêmico surge com por Méndez e Rozo (2012), que encaram este conceito como o nível de conhecimentos que é demonstrado pelos alunos numa determinada área, dependendo da sua idade e nível de escolaridade. Portellano (1989, citado por Méndez & Rozo, 2012) defende a existência de dois tipos de rendimento: o rendimento satisfatório e o rendimento não satisfatório. O primeiro concerne ao tipo de resultados demonstrados pelos alunos, mediante os conhecimentos que adquirem e pode ser mensurado através de boas classificações escolares, enquanto o segundo se refere aos estudantes que, apesar das suas capacidades intelectuais, não atingem um rendimento satisfatório (Portellano, 1989, citado por Méndez & Rozo, 2012).

Relativamente ao sucesso escolar, este diz respeito ao alcance dos objetivos a que o aluno se propõe, traduzidos em resultados positivos (Pérez, 2009). Por sua vez, o insucesso escolar refere-se à insuficiência dos resultados alcançados pelos alunos, de acordo com os objetivos traçados e a sua idade e desenvolvimento, que se manifestam através de classificações negativas (Pérez, 2009).

O rendimento escolar baixo é, muitas vezes, percecionado como uma problemática cuja origem é atribuída, única e exclusivamente, ao aluno; todavia, isto não corresponde à realidade, pois são múltiplos os fatores que podem estar na sua origem (Roazzi & Almeida, 1988). Neste estudo, debruçar-nos-emos sobretudo em explorar se a qualidade da relação criança-pais e criança-professores está associada a diferenças no rendimento académico do mesmo.

### **Estilos parentais, vinculação das crianças aos pais e professores e rendimento académico.**

Os pais são, indubitavelmente, um suporte às aprendizagens das crianças (Mermelshtine, 2017). Neste sentido, estes ocupam um lugar central no desenvolvimento psicossocial das crianças, na medida em que, desde o seu nascimento, podem fornecer relações base de segurança e de afeto, transmissoras de experiências de aprendizagem, valores e crenças, que são fundamentais para apoiar e potenciar as capacidades dos indivíduos a nível escolar (Batista, Mantovani & Nascimento, 2015).

A este propósito, vários estudos têm comprovado que um conjunto de qualidades pessoais e profissionais, quer dos pais, mas também dos professores estão associadas a níveis mais elevados de desempenho ou sucesso dos alunos (Picanço, 2012). Fatores como a motivação, o interesse, o entusiasmo, o envolvimento e o entusiasmo dos alunos podem ser resultado da presença e envolvimento dos pais na sua vida escolar, bem como, da relação que os alunos estabelecem com os professores (Picanço, 2012). Desta forma, o tipo de práticas parentais e a qualidade das interações pais-filhos e professores-alunos são revistas como diferenciadoras dos resultados dos alunos ao nível educacional (Dias & Maia, 2017; Martins et. al, 2017).

Em 2002, Bossa verificou que os problemas de aprendizagem nos alunos parecem estar relacionados com a ausência ou falta de apoio dos pais na vida escolar. Também Fornari (2010), verificou que o baixo rendimento escolar advém não só da vontade particular do aluno, mas também da vontade familiar, que depois pode converter-se num preditor do insucesso, assim como da relação que este mantém com o professor. Nesta perspetiva, torna-se incontornável compreender a relação entre as relações familiares e escolares, os estilos parentais e a comunicação família-escola e o seu impacto no sucesso escolar dos alunos.

Efetivamente, a qualidade da relação que os pais estabelecem com os filhos tem vindo a ser apontada como uma condição chave, não só para um processo de desenvolvimento saudável, como também pode contribuir para atenuar os efeitos de certos acontecimentos de vida negativos (Greenberg, Siegal & Leitch, 1983). Assim sendo, as primeiras relações afetivas podem tornar-se fator de risco ou fator de proteção na trajetória de desenvolvimento dos sujeitos (Greenberg, Siegal & Leitch, 1983).

Vários estudos desenvolvidos (Martins et. al, 2017) encontraram uma relação entre a proximidade, o apoio e o afeto na relação pais-filhos e variáveis como auto-estima e as competências na interação como os pares, bem como entre maus-tratos infantis e a agressividade, depressão ou suicídio (Green & Goldwyn, 2002). Estudos longitudinais reforçaram a evidência do poder das relações pais-filhos íntimas e apoiantes em dimensões avaliadas ao longo da vida, definidas em termos de competência pessoal ou social, ajustamento psicológico ou ausência de problemas psiquiátricos (Gomes, 2016). O prolongamento destes estudos para a idade adulta, demonstrou que os adultos melhor ajustados não só tiveram pais que manifestaram um envolvimento positivo como também compatibilidade um com o outro, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento sócio-afectivo e emocional (Green & Goldwyn, 2002). Tal como tem vindo a ser descrito, as experiências no meio familiar são de extrema importância na qualidade do percurso desenvolvimental do indivíduo (Bowlby,1973;1977).

De acordo com Pallazzoli e colaboradores (1987), ao nível da intervenção sistémica no meio escolar, o papel do psicólogo da educação passa por intervir ao nível das interações que ocorrem entre os diferentes subsistemas que estão ligados à escola, nomeadamente a família e os professores. Assim sendo, segundo aponta Beja (2009), a intervenção do psicólogo da educação é feita no sentido de trazer um sentido mais claro

e em forma de acréscimo, no que diz respeito ao sistema educativo, sendo mais direcionada para uma perspetiva que vise e promova o desenvolvimento da criança na escola e no meio familiar. Trata-se de uma intervenção, de carácter mais preventivo, através da criação de um ambiente saudável e produtivo, nas relações entre pais, professores e alunos (Abreu, 2002).

Torna-se, pois, pertinente o desenvolvimento da presente investigação, uma vez que se procura compreender de que forma a percepção dos pais acerca dos seus estilos parentais, está relacionada com a percepção das crianças, acerca da relação que mantêm com os seus pais e professores e o rendimento académico destas. Procura-se, deste modo, explorar a influência das práticas parentais no estabelecimento das relações, em contexto escolar entre os alunos e professores. Neste sentido, apresentar-se-á, de seguida, o estudo empírico desenvolvido.

**Parte II**

---

**Estudo Empírico**

## Metodologia

### Objetivos e questões de investigação

O presente estudo procurou compreender as relações entre a forma como os pais são pais e a forma como os filhos os percebem e aos professores e, se tais percepções se associam ao seu rendimento académico. Desta forma, procurou-se através de um desenho de investigação que conta com um grupo de pais e um grupo com os seus respetivos filhos, clarificar se a percepção que as crianças têm acerca da relação com os pais e com os professores pode ser o elo concetual que liga os estilos parentais ao rendimento académico das mesmas.

Assim, esta investigação apresenta a seguinte questão geral de investigação:

- De que forma os estilos parentais, percebidos pelos pais, estão relacionados com a forma como as crianças percebem a relação com os pais e com os professores, e com o seu rendimento académico?

E, por seu turno, apresenta as seguintes questões específicas de investigação:

- Os estilos parentais estão associados à forma como as crianças percebem a relação com os pais?
- Os estilos parentais estão associados ao rendimento académico dos seus filhos?
- Os estilos parentais estão associados à percepção que as crianças têm sobre a qualidade da relação com os professores?
- A percepção das crianças sobre a qualidade da relação com os pais está associada à percepção da qualidade da relação com os professores?

- A percepção das crianças sobre a qualidade da relação com os pais e os professores está relacionada com o seu rendimento académico?

### **Objetivo geral**

Este projeto de investigação tem como objetivo primordial, verificar de que forma os estilos parentais e a qualidade da relação com os pais e professores, se relacionam com o rendimento académico dos alunos.

### **Objetivos específicos**

Como objetivos específicos enumeram-se os seguintes:

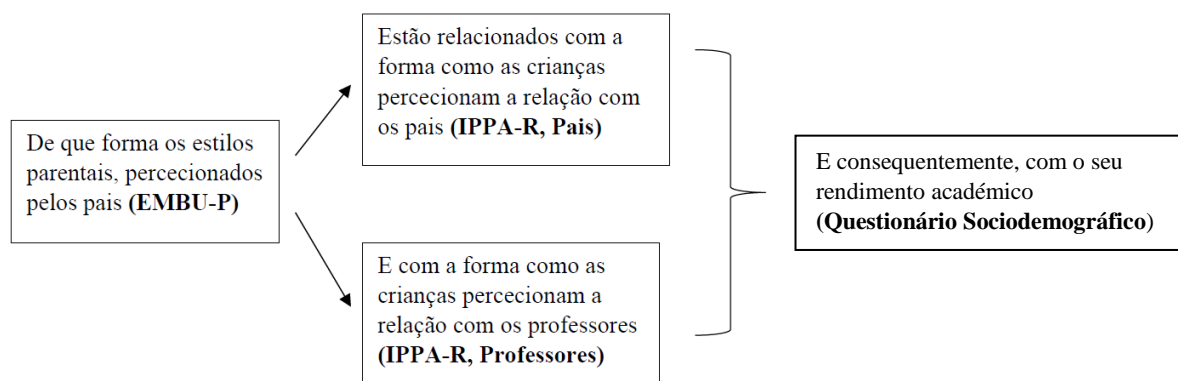
- Verificar se diferentes características do estilo parental se correlacionam com a qualidade das perceções das crianças acerca da relação com os pais;
- Verificar se diferentes características do estilo parental se correlacionam com a qualidade das perceções das crianças acerca da relação com os professores;
- Verificar se a percepção que as crianças têm acerca da relação que estabelecem com os pais se correlaciona com a percepção que as crianças têm acerca da relação que estabelecem com os professores;
- Verificar se diferentes características do estilo parental estão correlacionadas a rendimento académico de diferente qualidade;
- Verificar se a percepção que as crianças têm acerca da relação que estabelecem com o pais se correlaciona com o rendimento académico dos alunos;
- Verificar se a percepção que as crianças têm acerca da relação que estabelecem com os professores se correlaciona com rendimento académico dos alunos.

## **Design de Investigação**

O presente estudo debruçou-se num desenho de investigação do tipo transversal, quantitativo e correlacional, visto que, se pretendeu verificar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis (Carmo & Ferreira, 2008). No presente trabalho, estas variáveis remetem para os Estilos Parentais, a Relação Pais-Filhos, a Relação Professor-Aluno e o Rendimento Académico dos alunos. Pretendeu-se, neste sentido, contribuir para a fundamentação de estratégias de intervenção com os pais, alunos e docentes, em contexto escolar e, que possam contribuir para o sucesso escolar (c.f figura 1).

### **Figura 1.**

#### *Mapa Concetual da Investigação*



### **Caraterização da amostra**

Nesta investigação, a amostra foi selecionada com base no critério de amostragem não probabilística por conveniência, visto que, os sujeitos que constituem esta amostra não foram selecionados de forma aleatória, mas por apresentarem características específicas relevantes para o estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

O estudo incidiu sobre uma amostra de 122 alunos, dos 5º e 6º anos, e respetivos encarregados de educação, dos quais 63 são do sexo feminino (51,6%) e 59 do sexo masculino (48,4%), com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos. A maioria dos alunos não apresenta retenções (68%), no entanto os que apresentam perderam o ano, na sua maioria, uma única vez (13,9%). A grande maioria dos pais revela ter dois filhos (58,2%). No que concerne à posição na fratria, os dados revelam uma maior percentagem de resposta no 1º filho (39,3%), comparativamente ao 2º filho (33,6%). Dos encarregados de educação participantes 91,8% revelaram não ter participado em programas de educação parental e 5,7% revelaram já ter participado. Foi possível verificar que, 115 crianças vivem com os seus pais (94,3%) e 7 não vivem com os mesmos (5,7%). Verificou-se ainda que, a escolaridade dos pais, mais frequente na nossa amostra, é o 2º ciclo (24,6%), sendo que, as restantes estão distribuídas pelos vários níveis de ensino (cf. Tabela 1 e Tabela 2).

**Tabela 1.***Caraterísticas sociodemográficas dos pais*

|                     | Pais          | N   | %    |
|---------------------|---------------|-----|------|
| Sexo                | Masculino     | 10  | 8.2  |
|                     | Feminino      | 112 | 91.8 |
| Idade               | 26-35         | 20  | 16.3 |
|                     | 36-45         | 73  | 59.9 |
|                     | 46-55         | 29  | 23.8 |
| Escolaridade        | 1ºciclo       | 22  | 18.0 |
|                     | 2ºciclo       | 30  | 24.6 |
|                     | 3ºciclo       | 26  | 21.3 |
|                     | Secundário    | 22  | 18.0 |
|                     | Licenciatura  | 19  | 15.6 |
|                     | Mestrado      | 3   | 2.5  |
| Nº de filhos        | 1             | 16  | 13.1 |
|                     | 2             | 71  | 58.2 |
|                     | 3             | 26  | 21.3 |
|                     | 3+            | 9   | 7.4  |
| Posição na fratria  | 1º            | 48  | 39.3 |
|                     | 2º            | 41  | 33.6 |
|                     | 3º            | 17  | 13.9 |
|                     | 3º+           | 4   | 3.2  |
| Participação em PEP | Sim           | 7   | 5.7  |
|                     | Não           | 112 | 91.8 |
|                     | Não respondeu | 3   | 2.5  |

**Tabela 2.***Caraterísticas sociodemográficas dos filhos*

| Filhos          |             | N   | %    |
|-----------------|-------------|-----|------|
| Sexo            | Masculino   | 59  | 48.4 |
|                 | Feminino    | 63  | 51.6 |
| Idade           | 10-12       | 109 | 89.3 |
|                 | 13-15       | 13  | 9.8  |
|                 | 0           | 83  | 68.0 |
|                 | 1           | 17  | 13.9 |
|                 | 2           | 12  | 9.8  |
| Nº de retenções | 3           | 1   | 0.8  |
|                 | 3+          | 1   | 0.8  |
|                 | Omisso n= 8 |     |      |

**Instrumentos****Questionário Sociodemográfico**

O presente questionário incluiu itens que abrangem variáveis sociodemográficas selecionadas após uma revisão da literatura, tendo em conta a sua pertinência para a investigação. Estas variáveis, no que respeita aos pais, dizem respeito ao sexo, idade, escolaridade dos pais, número de filhos, número de pessoas que constituem o agregado familiar, ordem de nascimento da criança na fratria e se está ou esteve inserido em alguma iniciativa (programa, ação de sensibilização) de educação parental. No que respeita aos filhos foi questionada a idade do filho que respondeu ao questionário destinado às crianças, o sexo, rendimento académico e o número de retenções. No que concerne ao rendimento académico, o mesmo foi questionado tal como é referido nas

avaliações intercalares e finais dos alunos na escola, tendo em conta uma classificação qualitativa baixo, médio e alto, que decorre da média das classificações dos alunos.

### ***EMBU-P (Egna Minnen Beträffande Uppfostran- Parents)***

O EMBU-Pais da autoria de Castro, Pablo, Gómez, Arrindell & Toro (1997), adaptado para a população portuguesa por Canavarro, Pereira e Canavarro, em 2007 trata-se de um instrumento que pretende avaliar a perceção dos pais acerca das suas práticas parentais com os seus filhos. É constituído por 42 itens, que são mensurados numa escala de tipo *Likert* de 4 pontos, no qual o 1 concerne à resposta “*Não, nunca*” e 4 a “*Sim, sempre*”. Esta escala possui três dimensões: o Suporte Emocional (14 itens), que se traduz na expressão verbal e física de suporte afetivo por parte dos pais e na aceitação e disponibilidade física e psicológica dos pais; a Rejeição (17 itens), expressa por manifestações de hostilidade/agressão verbal e física e pela não-aceitação da criança e, por último, a Tentativa de Controlo (11 itens) que descreve intenções e ações dos pais que visam controlar o comportamento das crianças, manifestações de exigência em relação a esta e preocupações com o seu bem-estar (Canavarro & Pereira, 2007).

No que concerne às características psicométricas da presente escala, podemos verificar que os níveis de consistência interna obtidos na versão portuguesa para as escalas Suporte Emocional, Rejeição e Tentativa de Controlo são elevados, tendo em conta que os valores do coeficiente Alpha de Cronbach de são de 0,82; 0,74 e 0,71, respetivamente (Canavarro & Pereira, 2007).

### **Escala de Vinculação aos Pais (IPPA-R)**

O IPPA- R (Inventory of Parent and Peer Attachment), diz respeito à escala de vinculação, com uma versão para Pais, Pares e para os Professores, de Armsden e Greenberg (1987), adaptada para a população portuguesa por Machado e Figueiredo, em

2009, trata-se de instrumento de autoavaliação, que procura avaliar a segurança/insegurança percebida pelas crianças. Neste caso, na relação com os pais constituído por 25 itens. A escala relativa aos Pais (IPPA-R-Pais) é constituída por 25 itens e o seu conteúdo baseia-se na teoria de Bowlby, que propõe que à medida que se desenvolvem os processos cognitivos das crianças, as suas representações mentais tendem a assumir um papel relevante na forma como o sujeito lida com as relações (Figueiredo & Machado, 2010). Das análises fatoriais realizadas à presente escala, emergiram três subescalas: a de Comunicação e Proximidade Afetiva, que procura avaliar a qualidade da comunicação e sentimento de proximidade aos Pais; a de Aceitação Mútua e Compreensão, que pretende avaliar a percepção de aceitação mútua e capacidade de compreensão por parte dos pais; e a de Afastamento e Rejeição, que avalia o sentimento de afastamento afetivo e rejeição que as crianças percebem relativamente às figuras parentais. A escala de resposta a este instrumento é uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, no qual 1 representa “Nunca verdadeira” e 5 “Sempre Verdadeira” (Figueiredo & Machado, 2010).

Relativamente às características psicométricas da escala, pode-se verificar que a mesma apresenta uma boa consistência interna, com um valor de Alpha de Cronbach de 0,83 para a versão dos Pais. Quanto à consistência interna de cada subescala os *alfas de Cronbach*, estes correspondem a .84 para a Comunicação e Proximidade Afetiva, .67 para Aceitação Mútua e Compreensão e .54 para Afastamento e Rejeição, indicam firmeza e fidelidade que nos indica pertencer ao nível bom (Pestana & Gageiro, 2005).

#### **Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R)**

O IPPA- R (Inventory of Parent and Peer Attachment) é um instrumento de autorrelato, adaptado para a população portuguesa, a partir do instrumento de Armsden

& Greenberg (1987) por Figueiredo & Machado (2010) que analisa a percepção da qualidade da relação estabelecida com os pais, pares e professores. Aqui, centrar-nos-emos na qualidade da vinculação aos professores. O instrumento é constituído por 25 itens, cujas respostas são dadas numa escala tipo Likert de 5 pontos, que variam desde 1- “Nunca verdadeira” até 5- “Sempre verdadeira”. Este é constituído pelos seguintes fatores: “Comunicação e Proximidade Afetiva”, “Aceitação Mútua e Compreensão” e “Afastamento e Rejeição” e permite classificar as percepções dos jovens face à qualidade da relação estabelecida com os seus professores. No que respeita à consistência interna da validação do instrumento para a população portuguesa, nas subescalas “Comunicação e Proximidade Afetiva”, “Aceitação Mútua e Compreensão” e “Afastamento e Rejeição” da escala de vinculação aos professores, os valores de fidelidade correspondem a .86, .83 e .55, respetivamente, demonstrando uma boa homogeneidade, principalmente nos dois primeiros fatores, e uma boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2005).

### **Procedimentos de recolha de dados**

Numa fase inicial da investigação, procedeu-se à solicitação das autorizações para a utilização dos instrumentos supramencionados. Depois, solicitou-se a autorização para a realização da investigação à Direção Regional de Educação (DRE). Uma vez concedida a autorização, entregou-se o requerimento com a solicitação para a aplicação dos instrumentos de estudo nas escolas. Mais tarde, entrou-se em contacto com a respetiva amostra, com vista a aplicação dos questionários.

Os pais foram convidados para irem à escola para preencherem os questionários, porém não compareceram. Desta forma, foram entregues os consentimentos informados e as autorizações aos diretores das turmas para que os remetessem aos pais e, uma vez

obtidas as autorizações, os preenchimentos dos questionários dos alunos foram realizados na escola, sob vigilância do investigador que, por sua vez, optou por enviar pelos educandos o respetivo questionário para os pais preencherem em casa.

### **Procedimentos da análise de dados**

Os dados obtidos para a realização deste estudo, foram analisados com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versão 23.0)*. Após o processo de introdução e criação da base de dados, deu-se início à análise estatística. Assim sendo, recorreu-se, em primeiro lugar, à realização da estatística descritiva, com o intuito de descrever os dados obtidos em cada variável, nomeadamente as variáveis sociodemográficas e as pontuações de cada instrumento. Posto isto, procedeu-se à elaboração da estatística inferencial por meio de testes de normalidade da amostra, que nos permitiram verificar se os dados seguem ou não uma distribuição normal, para seguidamente optar pelos testes paramétricos ou não paramétricos.

Após a análise da normalidade das distribuições, a partir do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, não se confirmaram os pressupostos de normalidade, uma vez que, o valor de  $p$  revelou ser inferior a 0,05 e os gráficos revelaram uma disposição assimétrica (cf. Anexo F). Considerando que os dados da amostra revelaram não seguir uma distribuição normal, e para verificar a existência de correlações, recorreu-se ao Coeficiente de Correlação de Spearman, que consiste num teste de associação que explora, se duas (ou mais) variáveis ordinais estão associadas (Pestana e Gageiro, 2005). Complementarmente, foi realizado o teste de Mann-Whitney, com o intuito de averiguar se as ordens médias de dois grupos independentes diferem, ao nível de uma variável ordinal (comparação entre médias). Na análise estatística, as determinações

quanto ao significado das diferenças e das associações terão como referência o nível de significância de 0,05.

No decorrer deste processo de análise, deparamo-nos com o facto de haver uma percentagem significativa de dados omissos, superior a 15% (c.f tabela 3) em algumas variáveis (cf. Figura 2 e 3).

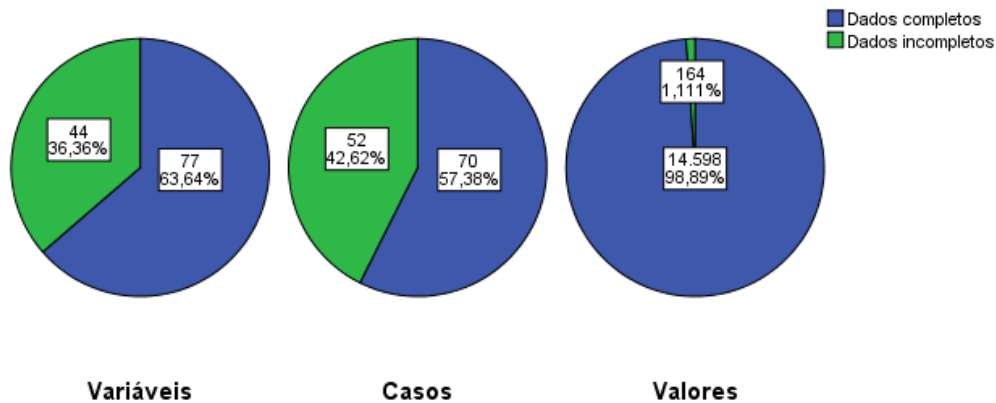
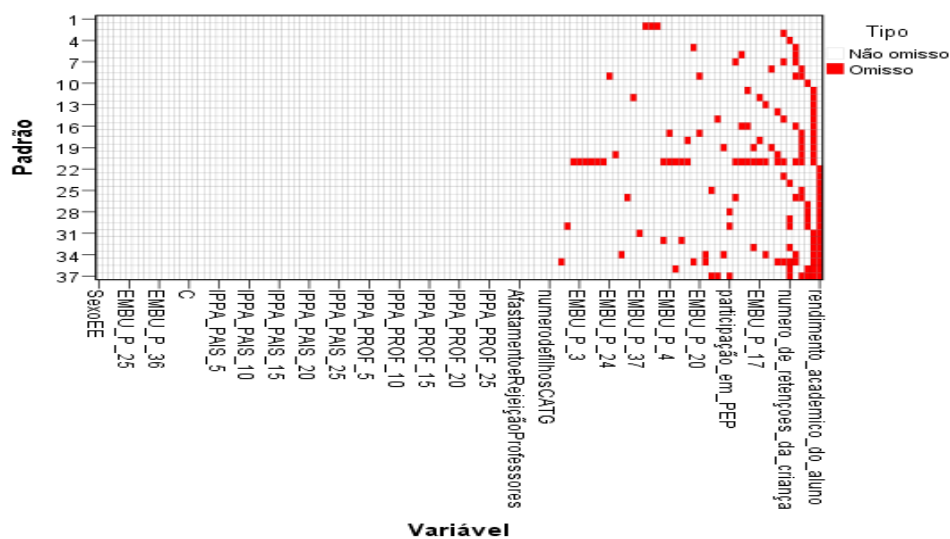
**Tabela 3.**

*Percentagem de omissos*

| Variáveis com valores omissos | Omisso |      | N válido |
|-------------------------------|--------|------|----------|
|                               | N      | %    |          |
| Rend. Académico do aluno      | 30     | 24,6 | 92       |
| Fratrã                        | 12     | 9,8  | 110      |
| Nº de retenções               | 8      | 6,6  | 114      |
| Seu filho vive consigo        | 7      | 5,7  | 115      |
| Participação em PEAP          | 3      | 2,5  | 119      |
| EMBU_P_2                      | 19     | 15,6 | 103      |
| EMBU_P_18                     | 3      | 2,5  | 119      |
| EMBU_P_17                     | 3      | 2,5  | 119      |
| EMBU_P_13                     | 3      | 2,5  | 119      |
| EMBU_P_8                      | 3      | 2,5  | 119      |
| EMBU_P_7                      | 3      | 2,5  | 119      |
| EMBU_P_6                      | 3      | 2,5  | 119      |
| EMBU_P_38                     | 2      | 1,6  | 120      |
| EMBU_P_33                     | 2      | 1,6  | 120      |
| EMBU_P_28                     | 2      | 1,6  | 120      |
| EMBU_P_23                     | 2      | 1,6  | 120      |
| EMBU_P_20                     | 2      | 1,6  | 120      |
| EMBU_P_19                     | 2      | 1,6  | 120      |
| EMBU_P_16                     | 2      | 1,6  | 120      |
| EMBU_P_12                     | 2      | 1,6  | 120      |
| EMBU_P_11                     | 2      | 1,6  | 120      |

a. Número máximo de variáveis mostradas: 25

b. Percentagem mínima de valores omissos para variável a ser incluída: ,0%

**Figura 2.***Sumarização geral de valores omissos***Figura 3.***Padrões de valores omissos*

Assim sendo, procedeu-se à utilização do método de imputação múltipla, pelo facto de os valores omissos não serem de carácter aleatório e sim, por se verificar um maior número de valores omissos em questões específicas, como por exemplo nas questões “Bate no seu filho?”; “Diz ao seu filho frases como estas: “Com a tua idade não deverias comportar-te desta forma”? “. Neste sentido, o facto de estas questões serem de

caráter mais sensível, ou seja, alvo de juízo social negativo, pode justificar o facto de existirem tantos dados omissos. Segundo Tabachnick e Fidell (2019), nas situações em que a percentagem de dados omissos é superior a 5%, devemos proceder à imputação múltipla. O método de imputação múltipla consiste em produzir várias versões do conjunto de dados, cada uma contendo o seu próprio conjunto de valores imputados. Basicamente, são executadas as estimativas paramétricas para todos os conjuntos de dados (de todos os tipos) imputados, agrupando-os e, assim, fornecendo estimativas que geralmente são mais precisas do que seriam com apenas uma imputação (Nunes, Cluck & Fachel, 2009; Tabachnick & Fidell, 2019). Assim sendo, foram tratados os dados omissos a partir deste método, dado tratarem-se de variáveis intervalares e foi considerada esta nova base de dados, resultante das imputações múltiplas. Todavia, no caso de variáveis ordinais, como é o caso da variável rendimento académico (cujo valor de omissos foi significativo), não é possível a realização de imputações múltiplas. Nesta variável, o valor atribuído à categoria é meramente indicativo, pelo que não tem valor em termos de mensurabilidade. Ora, quando os dados seguem uma distribuição normal, a média é o valor observado mais provável e, portanto, serve como uma estimativa quando existem valores omissos. Porém, perante dados que não seguem uma distribuição normal, como neste caso, a média trata-se de uma medida inadequada de caracterização dos dados. Nestes casos, segundo McKnight, Sidani e Figueiredo (2007), uma medida alternativa de tendência central fornece um melhor resumo da distribuição subjacente e, portanto, uma estimativa melhor para valores omissos. A mediana, em particular, funciona bem como uma medida de tendência central quando os dados se desviam muito da distribuição normal. Assim, procedeu-se à substituição dos valores omissos na variável rendimento académico pela mediana.

**Parte III**

---

**Resultados**

Proceder-se-á, em primeiro lugar, à apresentação dos resultados referentes às análises de estatística descritiva (com base nos dados originais), nomeadamente a média, a mediana, a moda, o desvio-padrão, a amplitude, o mínimo e o máximo, relativamente aos diferentes instrumentos utilizados no estudo.

### **EMBU-Pais**

Ao nível das diferenças entre os fatores do EMBU-Pais, verificamos que o Fator 1, correspondente ao Suporte Emocional, apresenta uma média superior ( $M= 47,41$ ) face aos Fatores 2, Rejeição, e Fator 3, Tentativa de Controlo ( $M= 28,98$ ;  $M=30,86$ ), conforme se pode verificar na tabela 4.

#### **Tabela 4.**

##### *Estatísticas EMBU-Pais*

|   |               | <b>EMBU-Pais</b>                |                        |                                     |
|---|---------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------------------|
|   |               | Fator 1-<br>(Suporte emocional) | Fator 2-<br>(Rejeição) | Fator 3-<br>(Tentativa de Controlo) |
| N | Válido        | 111                             | 103                    | 113                                 |
|   | Omissos       | 11                              | 19                     | 9                                   |
|   | Média         | 47,41                           | 28,98                  | 30,86                               |
|   | Mediana       | 48,00                           | 28,00                  | 31,00                               |
|   | Moda          | 47,00                           | 28,00                  | 28,00                               |
|   | Desvio Padrão | 5,34                            | 6,06                   | 4,39                                |
|   | Amplitude     | 27,00                           | 30,00                  | 22,00                               |
|   | Mínimo        | 29,00                           | 19,00                  | 20,00                               |
|   | Máximo        | 56,00                           | 49,00                  | 42,00                               |

### IPPA-Pais

No que concerne ao IPPA-Pais constatamos que o Fator 1, referente à Comunicação e Proximidade Afetiva apresenta uma média superior (cf. Tabela 5) relativamente aos Fatores 2 e 3, designados de Aceitação Mútua e Compreensão e Afastamento e Rejeição, respetivamente. Contudo, carece de referir que, devido ao facto da percentagem de omissos nos fatores do IPPA-Pais não ser significativa, utilizou-se os dados originais.

**Tabela 5.**

*Estatísticas IPPA-Pais*

|   |               | IPPA-Pais  |  |                                       |
|---|---------------|--|--|---------------------------------------|
|   |               | Fator 1-<br>(Comunicação e<br>Proximidade Afetiva) | Fator 2-<br>(Aceitação Mútua e<br>Compreensão) | Fator 3-<br>(Afastamento<br>Rejeição) |
| N | Válido        | 106  | 115  | 114                                   |
|   | Omisso        | 16   | 7  | 8                                     |
|   | Média         | 49,66  | 26,70  | 18,23                                 |
|   | Mediana       | 52,00  | 28,00  | 18,00                                 |
|   | Moda          | 52,00  | 28,00  | 18,00                                 |
|   | Desvio Padrão | 9,09   | 3,24   | 5,59                                  |
|   | Amplitude     | 48,00  | 17,00  | 24,00                                 |
|   | Mínimo        | 12,00  | 13,00  | 7,00                                  |
|   | Máximo        | 60,00  | 30,00  | 31,00                                 |

### IPPA-Professores

No que concerne ao IPPA-Professores verificamos, que o Fator 2- Aceitação Mútua e Compreensão-, apresenta uma média superior ( $M=34,08$ ) face aos dois outros fatores.

**Tabela 6.**

*Estatísticas IPPA-Professores*

|               |        | IPPA-Professores                                    |  |                                      |
|---------------|--------|---|--|--------------------------------------|
|               |        | Fator 1-<br>( Comunicação e<br>Proximidade Afetiva) | Fator 2-<br>(Aceitação Mútua e<br>Compreensão) | Fator 3-<br>(Afastamento e Rejeição) |
| N             | Válido | 113   | 119  | 109                                  |
|               | Omisso | 9   | 3  | 13                                   |
| Média         |        | 27,51   | 34,08  | 19,51                                |
| Mediana       |        | 27,00   | 35,00  | 19,00                                |
| Moda          |        | 27,00   | 45,00  | 17,00                                |
| Desvio Padrão |        | 8,59  | 7,72   | 5,49                                 |
| Amplitude     |        | 35,00   | 30,00  | 28,00                                |
| Mínimo        |        | 10,00   | 15,00  | 7,00                                 |
| Máximo        |        | 45,00   | 45,00  | 35,00                                |

### Rendimento académico

No que concerne ao rendimento académico dos alunos, efetuou-se a seguinte análise estatística conforme se pode verificar na tabela 7. Verificou-se que o rendimento académico dos alunos está situado, maioritariamente, no nível médio (cf. Tabela 7).

**Tabela 7.***Estatísticas Rendimento Académico*

|               |       | n   | %     |
|---------------|-------|-----|-------|
| Válido        | baixo | 1   | ,8    |
|               | medio | 62  | 50,8  |
|               | alto  | 29  | 23,8  |
|               | Total | 92  | 75,4  |
| Omisso        | 99    | 30  | 24,6  |
| Total         |       | 122 | 100,0 |
| Mediana= 2,00 |       |     |       |

**Análise das Correlações**

Passamos agora à análise das correlações entre as variáveis, tendo em conta o conjunto total dos dados obtidos após o procedimento das imputações múltiplas.

Para avaliar a existência de algumas associações entre os fatores do EMBU-P com os fatores do IPPA-R (Pais), recorreu-se às correlações de Spearman (Martins, 2011). Os resultados mostram-nos que existe uma correlação positiva média ( $r = .372$ ,  $p < .01$ ) entre o fator 1 do EMBU-P, correspondente ao Suporte Emocional percecionado pelos pais, em relação aos seus filhos, com o fator 1 do IPPA-PAIS que corresponde à Comunicação e Proximidade Afetiva.

Por sua vez, o fator 2 do EMBU-P que diz respeito à Rejeição percecionada pelos pais em relação aos seus filhos, apresenta uma correlação negativa fraca com o fator 1 do IPPA-PAIS ( $r = -.292$ ,  $p < .01$ ), que diz respeito à comunicação e proximidade afetiva, percecionada pela crianças, em relação aos seus pais. Apresenta também uma correlação negativa fraca ( $r = -.207$ ,  $p < .05$ ) com o fator 2 do IPPA-PAIS que corresponde à aceitação mútua e compreensão, percecionada pelas crianças em relação aos seus pais. Verificou-se também uma correlação positiva fraca ( $r = .265$ ,  $p < .01$ ), com

o fator 3 do IPPA-PAIS que corresponde ao Afastamento e Rejeição, percebida pelas crianças em relação aos pais.

Posto isto, também se constatou que o fator 3 do EMBU-P que diz respeito à Tentativa de Controlo, percebida pelos pais em relação aos seus filhos, apresenta uma correlação positiva fraca ( $r = -.268$ ,  $p < .01$ ) com o fator 3 do IPPA-PAIS, que diz respeito ao Afastamento e Rejeição, percebido pelas crianças em relação aos seus pais (cf. Tabela 8).

**Tabela 8.**

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o EMBU-P e IPPA-R (Pais).*

|                |   |                            | Fator1_IPPA_Pais<br>(Comunicação e Proximidade Afetiva) | Fator2_IPPA_Pais<br>(Aceitação Mútua e Compreensão) | Fator3_IPPA_Pais<br>(Afastamento e Rejeição) |
|----------------|---|----------------------------|---|---|--|
| rô de Spearman | Fator 1_EMBU_P<br>(suporte emocional)     | Coefficiente de Correlação | <b>,372**</b>   | ,191  | -,048  |
|                |   | Sig. (bilateral)           | ,000  | ,056  | ,630   |
|                | Fator 2_EMBU_P<br>(rejeição)              | Coefficiente de Correlação | <b>-,292**</b>  | <b>-,207*</b>                                       | <b>,265**</b>                                |
|                |   | Sig (bilateral)            | ,005  | ,028  | ,006   |
|                | Fator 3_EMBU_P<br>(tentativa de controlo) | Coefficiente de Correlação | -,031   | -,082   | <b>,268**</b>                                |
|                |   | Sig (bilateral)            | ,750  | ,396  | ,005   |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

No que diz respeito às associações entre os fatores do EMBU-P com os fatores do IPPA-R (Professores), verificou-se que existe uma correlação positiva fraca ( $r = .201$ ,  $p < .05$ ) entre o fator 1 do EMBU-P que corresponde ao Suporte Emocional percebido pelos pais, e o fator 2 do IPPA-Professores, que corresponde à Aceitação Mútua e

Compreensão, percebida pelas crianças em relação aos professores. Por sua vez, verificou-se que existe uma correlação negativa fraca ( $r = -.214$ ,  $p < .05$ ) entre fator 2 do EMBU-P, que corresponde à Rejeição percebida pelos pais, com o fator 1 do IPPA-Professores, que diz respeito à comunicação e proximidade afetiva, percebida pelas crianças em relação aos professores e também verificou-se uma correlação negativa fraca ( $r = -.265$ ,  $p < .01$ ) com fator 2 do IPPA-Professores que corresponde à Aceitação mútua e Compreensão, percebida pelas crianças em relação aos pais. (cf. Tabela 9).

### Tabela 9.

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o EMBU-P e IPPA-R(Professores).*

|                   |   |                               | Fator1_<br>IPPA_Professores<br>(Comunicação e<br>proximidade afetiva) | Fator2_<br>IPPA_Professores<br>(Aceitação Mútu.<br>Compreensão) | Fator3_<br>IPPA_Professores<br>(Afastamento e<br>rejeição) |
|-------------------|---|-------------------------------|---|---|--|
| rô de<br>Spearman | Fator 1_EMBU_P<br>(suporte emocional)     | Coefficiente<br>de Correlação | -,018   | <b>,201*</b>  | -,042  |
|                   |   | Sig (bilateral)               | ,857  | ,032  | ,671   |
|                   | Fator 2_EMBU_P<br>(rejeição)              | Coefficiente<br>de Correlação | <b>-,214*</b>   | <b>-,265**</b>  | ,074   |
|                   |   | Sig (bilateral)               | ,023  | ,006  | ,043   |
|                   | Fator 3_EMBU_P<br>(tentativa de controlo) | Coefficiente<br>de Correlação | -,163   | -,100   | ,167   |
|                   |   | Sig (bilateral)               | ,094  | ,295  | ,087   |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

Ao nível das associações entre os fatores do IPPA-R (Pais) com os fatores do IPPA-R (Professores), os resultados obtidos mostram-nos que o fator 1 do IPPA-Professores, que corresponde à comunicação e proximidade afetiva, percebida pelas crianças em relação aos seus professores, apresenta uma correlação positiva fraca

( $r=.209$ ,  $p <.01$ ) com o fator 1 do IPPA-Pais, que corresponde à comunicação e proximidade afetiva. Ainda se verificou uma correlação positiva fraca ( $r=.234$ ,  $p <.01$ ) com o fator 2 do IPPA-Pais, que corresponde à aceitação mútua e compreensão, percebida pelas crianças, em relação aos seus pais. O fator 2 do IPPA-Professores, que corresponde à Aceitação Mútua e Compreensão percebida pelas crianças, revela ter uma correlação positiva média ( $r=.433$ ,  $p <.01$ ) com o fator 1 do IPPA-pais, que corresponde à Comunicação e Proximidade Afetiva que as crianças percebem acerca dos seus pais; verificou-se também uma correlação positiva média ( $r=.354$ ,  $p <.01$ ), com o fator 2 do IPPA-Pais que corresponde à Aceitação Mútua e Compreensão, bem como, uma correlação negativa média ( $r=-.309$ ,  $p <.01$ ) com o fator 3 do IPPA-Pais, que corresponde ao Afastamento e Rejeição percebido pelas crianças, em relação aos seus pais. Para colmatar, verificou-se que o fator 3 do IPPA-Professores, que corresponde ao afastamento e rejeição, apresenta uma correlação negativa fraca ( $r=-.188$ ,  $p <.01$ ) com o fator 1 do IPPA-Pais, que corresponde à comunicação e proximidade afetiva, bem como, apresenta também uma correlação negativa fraca ( $r=-.102$ ,  $p <.05$ ) com o fator 2 do IPPA-Pais, que diz respeito à aceitação mútua e compreensão, percebida pelas crianças, em relação aos seus pais. Verificou-se, por fim, uma correlação positiva média ( $r=.445$ ,  $p <.01$ ) entre o fator 3 do IPPA-Professores e o fator 3 do IPPA-Pais, que corresponde ao afastamento e rejeição (cf. Tabela 10).

**Tabela 10.**

*Coeficiente de correlação de Spearman entre o IPPA-R(Pais) e o IPPA-R(Professores).*

|                   |  |                              | Fator1_<br>IPPA_Professores<br>(Comunicação e<br>proximidade<br>afetiva) | Fator2_<br>IPPA_Professores<br>(Aceitação mútua e<br>compreensão) | Fator3_<br>IPPA_Professores<br>(Afastamento e<br>Rejeição) |
|-------------------|--|------------------------------|--|---|--|
| rô de<br>Spearman | Fator 1_<br>(IPPA-PAIS)                | Coeficiente de<br>Correlação | <b>,209**</b>  | <b>,433**</b>   | <b>-,188**</b>   |
|                   | (comunicação e<br>proximidade afetiva) | Sig (bilateral)              | ,000   | ,000  | ,000   |
|                   | Fator 2_<br>(IPPA-PAIS)                | Coeficiente de<br>Correlação | <b>,234**</b>  | <b>,354**</b>   | <b>-,102*</b>  |
|                   | (aceitação mútua e<br>compreensão)     | Sig (bilateral)              | ,000   | ,000  | ,011   |
|                   | Fator 3_<br>(IPPA-PAIS)                | Coeficiente de<br>Correlação | -,092  | <b>-,309**</b>  | <b>,445**</b>  |
|                   | (afastamento e rejeição)               | Sig (bilateral)              | ,421   | ,000  | ,000   |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### Correlações entre o EMBU-P e o rendimento acadêmico

Constatou-se que não existem correlações entre o EMBU-P e o rendimento acadêmico dos alunos, conforme se pode verificar na Tabela 11.

**Tabela 11.**

*Coefficiente de Correlação de Spearman entre o EMBU-P e o Rendimento Acadêmico*

|                |                         |                           | Rendimento Acadêmico_ |
|----------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|
| rô de Spearman | Fator1_EMBU_P           | Coeficiente de Correlação | ,168                  |
|                | (suporte emocional)     | Sig. (bilateral)          | ,199                  |
|                | Fator2_EMBU_P           | Coeficiente de Correlação | -,103                 |
|                | (rejeição)              | Sig. (bilateral)          | ,391                  |
|                | Fator3_EMBU_P           | Coeficiente de Correlação | -,136                 |
|                | (tentativa de controlo) | Sig. (bilateral)          | ,184                  |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\*. A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### Correlações entre IPPA-R (Pais) e o rendimento acadêmico

Não se verificaram a existência de correlações significativas entre os fatores do IPPA-R (Pais) e o rendimento acadêmico dos alunos (cf. tabela 12).

**Tabela 12.**

*Coeficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R (Pais) e o Rendimento*

*Acadêmico*

|                |  | Rendimento acadêmico_                         |                   |
|----------------|--|---|-------------------|
| rô de Spearman | Fator1_IPPA_PAIS<br>(comunicação e<br>proximidade afetiva) | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | ,051<br><br>,201  |
|                | Fator 2_IPPA_PAIS<br>(aceitação mútua e<br>compreensão)    | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | -,027<br><br>,484 |
|                | Fator 3_IPPA_PAIS<br>(afastamento e rejeição)              | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | -,049<br><br>,197 |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\*. A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### **Correlações entre IPPA-R (Professores) e o rendimento acadêmico**

Da mesma forma, não se verificaram a existência de correlações significativas entre os fatores do IPPA-R (Professores) e o rendimento acadêmico dos alunos (c.f tabela 13).

**Tabela 13.**

*Coefficiente de Correlação de Spearman entre o IPPA-R (Professores) e o Rendimento Acadêmico.*

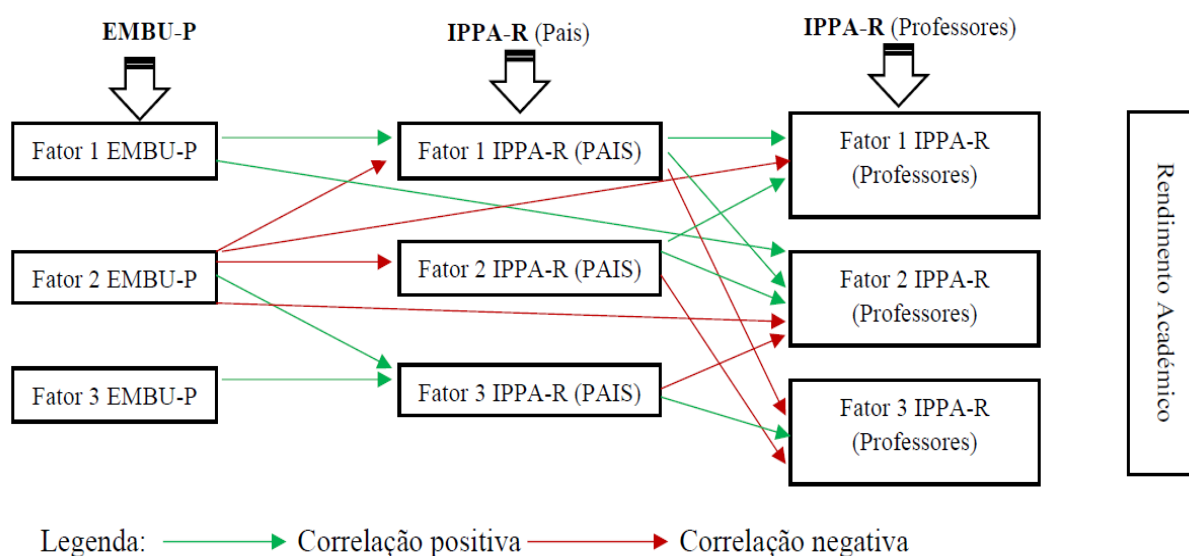
|                |  |  | Rendimento acadêmico |
|----------------|--|--|----------------------|
| rô de Spearman | Fator1_IPPA_Professores<br>(comunicação e proximidade afetiva) | Coefficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | ,005<br>,697         |
|                | Fator 2_IPPA_Professores<br>(aceitação mútua e compreensão)    | Coefficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | ,061<br>,101         |
|                | Fator 3_IPPA_Professores<br>(afastamento e rejeição)           | Coefficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | -,019<br>,632        |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral)

\*. A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

**Figura 4.**

*Esquema das correlações significativas observadas no grupo total.*



Após se verificar que não foram encontradas correlações significativas entre os fatores do IPPA-Pais e o rendimento académico, assim como, não se verificaram correlações significativas entre os fatores do IPPA-Professores e a variável rendimento académico, foram criados dois grupos: crianças com retenções e crianças sem retenções, com o intuito de verificar a existência de correlações. A divisão dos grupos, deveu-se ao facto do número de retenções ser a variável do questionário sociodemográfico que melhor traduz o rendimento académico dos alunos.

Seguidamente, apresentar-se-ão os resultados pertencentes às análises estatísticas efetuadas. Será efetuada a apresentação da estatística, em termos das diferenças entre os fatores de cada instrumento, mediante os resultados obtidos no Teste de Mann-Whitney (teste utilizado em função dos dados apresentarem uma distribuição não normal), sendo que, atendendo ao procedimento adotado para tratamento dos dados, a tabela correspondente aos fatores do EMBU-P (tabela 14), apresenta cinco imputações- uma vez que foram tratados os omissos com recurso à imputação múltipla e, quando assim o é, o Teste de Mann-Whitney não apresenta dados agrupados, devendo, desta forma, que ser analisada a consistência dos resultados entre si, resultantes das cinco imputações. As restantes tabelas (tabelas 15 e 16) apresentam os dados originais, conforme podemos verificar, devido ao facto de estas se referirem aos dados dos IPPA, cujos níveis de omissos não justificavam o seu tratamento, em termos de imputação.

Ao nível dos fatores do EMBU-P, pode-se verificar que foram encontradas diferenças significativas, mais propriamente no fator 3 que corresponde à tentativa de controlo, como podemos verificar na tabela 14, no grupo de alunos com retenções escolares. No que concerne ao rendimento académico, podemos verificar que não foi possível verificar a existência de diferenças significativas.

**Tabela 14.***Diferenças entre grupos com e sem retenções – EMBU-P*

| Número de imputação |                 | Fator 1 EMBU-P<br>(Suporte emocional) | Fator2_EMBU-P<br>(Rejeição) | Fator3_EMBU-P<br>(Tentativa de controle) |              |
|---------------------|-----------------|---------------------------------------|-----------------------------|--|--------------|
| 1                   | Dados Originais | U de Mann-Whitney                     | 1238,000                    | 820,000                                  | 879,000      |
|                     | Posto médio     | Z                                     | -,456                       | -1,711                                   | -2,669       |
|                     |                 | Significância (Bilateral)             | ,649                        | ,087                                     | <b>,008*</b> |
|                     | Posto médio     | Sem retenções                         | 56,92                       | 48,93                                    | 51,85        |
|                     |                 | Com retenções                         | 53,91                       | 60,21                                    | 70,03        |
|                     | 2               | Dados Originais                       | U de Mann-Whitney           | 1425,000                                 | 1306,000     |
| Posto médio         |                 | Z                                     | -1,065                      | -1,719                                   | -3,132       |
|                     |                 | Significância (Bilateral)             | ,287                        | ,086                                     | <b>,002*</b> |
| Posto médio         |                 | Sem retenções                         | 63,83                       | 57,73                                    | 54,65        |
|                     |                 | Com retenções                         | 56,54                       | 69,51                                    | 76,08        |
| 3                   |                 | Dados Originais                       | U de Mann-Whitney           | 1557,000                                 | 1297,000     |
|                     | Posto médio     | Z                                     | -,338                       | -  | -2,917       |
|                     |                 | Significância (Bilateral)             | ,735                        | ,077                                     | <b>,004*</b> |
|                     | Posto médio     | Sem retenções                         | 62,24                       | 57,63                                    | 55,12        |
|                     |                 | Com retenções                         | 59,92                       | 69,74                                    | 75,08        |
|                     | 4               | Dados Originais                       | U de Mann-Whitney           | 1430,000                                 | 1287,000     |
| Posto médio         |                 | Z                                     | -1,037                      | -1,824                                   | -2,966       |
|                     |                 | Significância (Bilateral)             | ,300                        | ,068                                     | <b>,003*</b> |
| Posto médio         |                 | Sem retenções                         | 63,77                       | 57,51                                    | 55,01        |
|                     |                 | Com retenções                         | 56,67                       | 70,00                                    | 75,31        |
| 4                   |                 | Dados Originais                       | U de Mann-Whitney           | 1446,000                                 | 1345,000     |
|                     |                 | Z                                     | -,949                       | -1,505                                   | -2,129       |

|   |                   |                           |          |          |              |
|---|-------------------|---------------------------|----------|----------|--------------|
| 5 | Posto médio       | Significância (Bilateral) | ,343     | ,132     | <b>,033*</b> |
|   |                   | Sem retenções             | 63,58    | 58,20    | 56,84        |
|   | U de Mann-Whitney | Com retenções             | 57,08    | 68,51    | 71,41        |
|   |                   | Z                         | 1417,000 | 1309,000 | 1125,000     |
|   | Posto médio       | Significância (Bilateral) | -1,109   | -1,703   | -2,718       |
|   |                   | Sem retenções             | ,268     | ,089     | <b>,007*</b> |
|   | Com retenções     | 63,93                     | 57,77    | 55,55    |              |
|   |                   | 56,33                     | 69,44    | 74,15    |              |

\*p <,05

Ao nível dos fatores do IPPA-PAIS, pode-se verificar que não foram encontradas diferenças significativas, como podemos verificar na tabela 15, nos grupos de alunos com e sem retenções escolares.

**Tabela 15.**

*Diferenças entre grupos com e sem retenções IPPA-PAIS.*

| Número de imputação |                           | Fator 1 IPPA-Pais                   | Fator2 IPPA-Pais                | Fator3_IPPA-Pais         |       |
|---------------------|---------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|-------|
|                     |                           | (Comunicação e proximidade afetiva) | (Aceitação mútua e compreensão) | (Afastamento e refeição) |       |
| Dados Originais     | U de Mann-Whitney         | 285,000                             | 599,500                         | 459,500                  |       |
|                     | Z                         | -1,017                              | -,170                           | -1,070                   |       |
|                     | Significância (Bilateral) | ,309                                | ,865                            | ,285                     |       |
|                     | Posto médio               | Sem retenções                       | 41,85                           | 47,21                    | 46,24 |
|                     |                           | Com retenções                       | 49,38                           | 45,97                    | 54,68 |

\*p <,05

Ao nível dos fatores do IPPA-Professores, pode-se verificar que não foram encontradas diferenças significativas, como podemos verificar na tabela 16.

**Tabela 16.**

*Diferenças entre grupos com e sem retenções IPPA-Professores.*

| Número de imputação |                           | Fator 1 IPPA-Professores            | Fator2_IPPA-Professores         | Fator3_IPPA-Professores  |
|---------------------|---------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|
|                     |                           | (Comunicação e proximidade afetiva) | (Aceitação mútua e compreensão) | (Afastamento e refeição) |
| Dados Originais     | U de Mann-Whitney         | 566,000                             | 535,000                         | 485,000                  |
|                     | Z                         | -1,013                              | -1,100                          | -5,19                    |
|                     | Significância (Bilateral) | ,311                                | ,271                            | ,604                     |
|                     | Posto médio Sem retenções | 47,16                               | 47,60                           | 46,11                    |
|                     | Com retenções             | 54,71                               | 56,06                           | 42,18                    |

\* $p < ,05$

Ao nível do rendimento acadêmico, pode-se verificar que não foram encontradas diferenças significativas, como podemos verificar na tabela 17.

**Tabela 17.***Diferenças entre grupos com e sem retenções, no rendimento acadêmico*

| Número de imputação |                                      | rendimento acadêmico                       |
|---------------------|--------------------------------------|--|
| Dados originais     | U de Mann-Whitney                    | 525,500                                    |
|                     | Z                                    | -2,097                                     |
|                     | Significância Assint.<br>(Bilateral) | ,036                                       |
|                     | Posto médio                          | Sem retenções 52,67<br>Com retenções 39,91 |
| 1                   | U de Mann-Whitney                    | 552,000                                    |
|                     | Z                                    | -1,571                                     |
|                     | Significância Assint.<br>(Bilateral) | ,116                                       |
|                     | Posto médio                          | Sem retenções 52,35<br>Com retenções 41,47 |
| 2                   | U de Mann-Whitney                    | 531,000                                    |
|                     | Z                                    | -1,783                                     |
|                     | Significância Assint.<br>(Bilateral) | ,075                                       |
|                     | Posto médio                          | Sem retenções 52,60<br>Com retenções 40,24 |
| 3                   | U de Mann-Whitney                    | 666,000                                    |
|                     | Z                                    | -,404                                      |
|                     | Significância Assint.<br>(Bilateral) | ,687                                       |
|                     | Posto médio                          | Sem retenções 50,98<br>Com retenções 48,18 |
| 4                   | U de Mann-Whitney                    | 591,000                                    |
|                     | Z                                    | -1,176                                     |
|                     | Significância Assint.<br>(Bilateral) | ,239                                       |
|                     | Posto médio                          | Sem retenções 51,88<br>Com retenções 43,76 |
| 5                   | U de Mann-Whitney                    | 576,000                                    |
|                     | Z                                    | -1,323                                     |
|                     | Significância Assint.<br>(Bilateral) | ,186                                       |

|             |               |       |
|-------------|---------------|-------|
| Posto médio | Sem retenções | 52,06 |
|             | Com retenções | 42,88 |

*\*p <,05*

Dado terem sido encontradas diferenças significativas entre os grupos criados, proceder-se-á à análise das correlações entre as variáveis estudadas nestes dois grupos de casos (respeitantes a pais e crianças com e sem retenções).

### **Correlações no grupo de crianças sem retenções**

Começou-se por analisar a existência de correlações entre os fatores dos instrumentos usados no estudo, tendo em conta o grupo de crianças com retenções escolares.

Ao nível das correlações entre os fatores do EMBU-P e o IPPA-R (Pais), no grupo de crianças com retenções, pode-se constatar que o fator 1 do EMBU-P, que diz respeito ao Suporte Emocional que os pais percecionam para com os seus filhos, apresenta uma correlação positiva média ( $r=,407$ ;  $p<.05$ ) com o fator 1 do IPPA-R (Pais) que se refere à Comunicação e Proximidade Afetiva, percecionada pelos filhos em relação aos pais e com o fator 2 deste mesmo instrumento que corresponde à Aceitação Mútua e Compreensão que os filhos percecionam em relação aos seus pais, apresentando assim uma correlação positiva média ( $r=,419$ ;  $p<.01$ ) (cf. tabela 18 e figura 5).

**Tabela 18***Coeficiente de correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R(Pais)*

|                   | Fator1_<br>IPPA_Pais<br>(comunicação e<br>proximidade afetiva) | Fator2_<br>IPPA_Pais<br>(aceitação<br>mútua e compreensão) | Fator3_<br>IPPA_Pais<br>(afastamento e<br>rejeição) |        |       |
|-------------------|--|--|---|--------|-------|
| rô de<br>Spearman | Fator 1_EMBU_P<br>(suporte<br>emocional)                       | Coeficiente<br>de<br>Correlação                            | ,407**  | ,419** | -,065 |
|                   |  | Sig<br>(bilateral)   | ,031  | ,027   | ,740  |
|                   | Fator 2_EMBU_P<br>(rejeição)                                   | Coeficiente de<br>Correlação                               | -,232   | -,072  | ,123  |
|                   |  | Sig (bilateral)  | ,238  | ,680   | ,519  |
|                   | Fator 3_EMBU_P<br>(tentativa de<br>controle)                   | Coeficiente de<br>Correlação                               | ,182  | ,092   | ,127  |
|                   |  | Sig (bilateral)  | ,341  | ,640   | ,552  |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

No que concerne à existência de correlações entre os fatores do EMBU-P com os fatores do IPPA-R (Professores) pode-se constatar que o fator 1 do EMBU-P, referente ao Suporte Emocional que os pais percebem para com os seus filhos, apresenta uma correlação positiva média ( $r=,364$ ;  $p<.05$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Professores) que diz respeito à Aceitação Mútua percebida pelas crianças face aos professores (cf. tabela 19 e figura 5).

**Tabela 19.**

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R(Professores).*

|                |                                       | Fator1_IPPA                         |       |   |                                      |
|----------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-------|---|--------------------------------------|
|                |                                       | Professores                         |       | Fator2_IPPA                                 | Fator3_IPPA                          |
|                |                                       | (comunicação e proximidade afetiva) |       | Professores (aceitação mútua e compreensão) | Professores (afastamento e rejeição) |
| rô de Spearman | Fator1_EMBU_P (suporte emocional)     | Coefficiente de Correlação          | ,135  | <b>,364*</b>                                | ,018                                 |
|                |                                       | Sig (bilateral)                     | ,452  | ,036  | ,924                                 |
|                | Fator2_EMBU_P (rejeição)              | Coefficiente de Correlação          | -,132 | -,218                                       | ,074                                 |
|                |                                       | Sig (bilateral)                     | ,467  | ,206  | ,713                                 |
|                | Fator3_EMBU_P (tentativa de controlo) | Coefficiente de Correlação          | -,222 | ,018  | ,016                                 |
|                |                                       | Sig (bilateral)                     | ,244  | ,923  | ,935                                 |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\*. A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

Para concluir esta análise, verificou-se a existência de correlações entre os fatores do IPPA-R (Pais) com os fatores do IPPA-R (Professores). Podemos verificar que o fator 1 do IPPA-R (Pais)- Comunicação e Proximidade Afetiva, apresenta uma correlação positiva fraca ( $r=,184$ ;  $p<.05$ ) com o fator 1 do IPPA-Professores, que corresponde à comunicação e proximidade afetiva, percebida pelas crianças em relação aos professores. Também apresenta uma correlação positiva alta ( $r=,596$ ;  $p<.01$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Professores) que diz respeito à Aceitação Mútua e Compreensão. O fator 2 do IPPA-R (Pais), concernente à Aceitação Mútua e Compreensão que as crianças percebem em relação aos pais, estabelece uma correlação positiva média ( $r=,372$ ;  $p<.01$ ) com o fator 1 do IPPA-Pais, que diz respeito à comunicação e proximidade afetiva. Também estabelece uma correlação positiva média ( $r=,489$ ;  $p<.01$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Professores) que diz respeito à

Aceitação Mútua e Compreensão que as crianças percebem em relação aos professores. Todavia, constatou-se que o fator 3 do IPPA-R (Pais) que corresponde ao Afastamento e Rejeição que as crianças percebem relativamente aos seus pais apresenta uma correlação negativa fraca ( $r=-,176$ ;  $p<.01$ ) com o fator 1 do IPPA-R (Professores) que corresponde à Comunicação e Proximidade Afetiva percebida pelas crianças acerca dos seus professores; também se verificou a existência de uma correlação média negativa ( $r=-,464$ ;  $p<.01$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Professores) que diz respeito à Aceitação Mútua e Compreensão, percebida pelas crianças em relação aos professores; por último, verificou-se também uma correlação positiva alta ( $r=,510$ ;  $p<.01$ ) com o fator 3 do IPPA-R (Professores) que diz respeito ao Afastamento e Rejeição, percebida pelas crianças em relação aos professores (cf. tabela 20 e figura 5).

**Tabela 20.**

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o IPPA-R(Pais) e o IPPA-R(Professores)*

|                   |   |                               | Fator1_IPPA<br>Professores<br>(comunicação e<br>proximidade afetiva) | Fator2_IPPA<br>Professores<br>(aceitação mútua<br>e compreensão) | Fator3_IPPA_<br>Professores<br>(afastamento e<br>rejeição) |
|-------------------|---|-------------------------------|--|--|--|
| rô de<br>Spearman | Fator 1_IPPA_Pais<br>(comunicação e<br>proximidade afetiva) | Coefficiente de<br>Correlação | <b>,184*</b>   | <b>,596**</b>  | <b>-,193*</b>  |
|                   |   | Sig (bilateral)               | ,012   | ,000   | ,012   |
|                   | Fator 2_IPPA_Pais<br>(aceitação mútua e<br>compreensão)     | Coefficiente de<br>Correlação | <b>,372**</b>  | <b>,498**</b>  | -,099  |
|                   |   | Sig (bilateral)               | ,000   | ,000   | ,170   |
|                   | Fator 3_IPPA_Pais<br>(afastamento e<br>rejeição)            | Coefficiente de<br>Correlação | <b>-,176**</b>   | <b>-,464**</b>   | <b>,510**</b>  |
|                   |   | Sig (bilateral)               | ,020   | ,000   | ,000   |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### Correlações entre o EMBU-P e o rendimento académico

No que concerne às correlações entre os fatores do EMBU-P e a variável rendimento académico, conforme podemos verificar na tabela 21, pode-se constatar que não existem correlações entre si.

#### Tabela 21.

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o EMBU-P e o rendimento académico (grupo de alunos com retenções).*

|                |  | Rendimento académico          |       |
|----------------|--|-------------------------------|-------|
| rô de Spearman | Fator1_EMBU_P<br>(suporte emocional)     | Coefficiente de<br>Correlação | ,042  |
|                |  | Sig. (bilateral)              | ,845  |
|                | Fator2_EMBU_P<br>(rejeição)              | Coefficiente de<br>Correlação | -,069 |
|                |  | Sig. (bilateral)              | ,727  |
|                | Fator3_EMBU_P<br>(tentativa de controlo) | Coefficiente de<br>Correlação | -,163 |
|                |  | Sig. (bilateral)              | ,397  |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### Correlações entre o IPPA-R (Pais) e o rendimento académico

No que concerne às correlações entre os fatores do IPPA-R (Pais) e a variável rendimento académico, conforme podemos verificar na tabela 22, pode-se constatar que não existem correlações significativas com a variável rendimento académico.

**Tabela 22.**

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o IPPA-R (Pais) e o rendimento acadêmico*

|                |                            | Rendimento acadêmico |       |
|----------------|----------------------------|----------------------|-------|
| rô de Spearman | Fator1_IPPA_Pais           | Coefficiente de      |       |
|                | (comunicação e proximidade | Correlação           | -,247 |
|                | afetiva)                   | Sig. (bilateral)     | ,353  |
|                | Fator2_IPPA_Pais           | Coefficiente de      |       |
|                | (aceitação mútua e         | Correlação           | -,056 |
|                | compreensão)               | Sig. (bilateral)     | ,800  |
|                | Fator3_IPPA_Pais           | Coefficiente de      |       |
|                | (afastamento e rejeição)   | Correlação           | -,002 |
|                |                            | Sig. (bilateral)     | ,990  |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### **Correlações entre o IPPA-R (Professores) e o rendimento acadêmico**

No que concerne às correlações entre os fatores do IPPA-R (Professores) e a variável rendimento acadêmico, conforme podemos verificar na tabela 23, pode-se constatar que estas variáveis não apresentam correlações estatisticamente significativas.

**Tabela 23.**

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o IPPA-R (Professores) e o rendimento acadêmico*

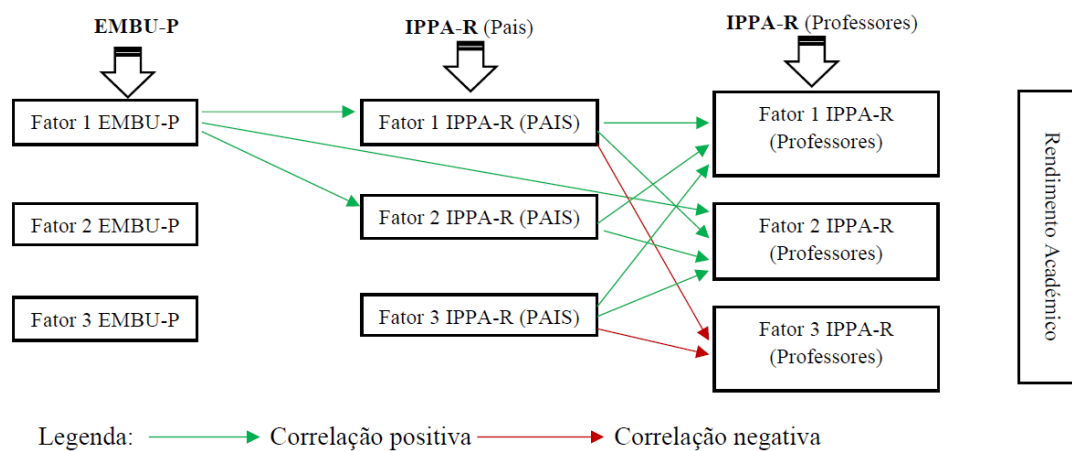
|                |                                 | Rendimento acadêmico |       |
|----------------|---------------------------------|----------------------|-------|
| rô de Spearman | Fator1_IPPA_Professores         | Coefficiente de      |       |
|                | (comunicação e proximidade      | Correlação           | ,035  |
|                | afetiva)                        | Sig. (bilateral)     | ,904  |
|                | Fator2_IPPA_Professores         | Coefficiente de      |       |
|                | (aceitação mútua e compreensão) | Correlação           | -,089 |
|                |                                 | Sig. (bilateral)     | ,703  |
|                | Fator3_IPPA_Professores         | Coefficiente de      |       |
|                | (afastamento e rejeição)        | Correlação           | -,004 |
|                |                                 | Sig. (bilateral)     | ,988  |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

**Figura 5.**

*Esquema das correlações significativas observadas, no grupo de crianças sem retenções.*



### **Correlações no grupo de crianças com retenções**

Proceder-se-á à apresentação dos resultados, tendo em conta as crianças sem retenções.

Verificou-se que o fator 1 do EMBU-P que corresponde ao Suporte Emocional percebido pelos pais tem uma correlação positiva média ( $r=,339$ ;  $p<.01$ ) com o fator 1 do IPPA-R (Pais) que diz respeito à Comunicação e Proximidade Afetiva percebida pelas crianças acerca dos seus pais.

O fator 2 do EMBU-P que corresponde à Rejeição apresenta uma correlação negativa média ( $r=-,306$ ;  $p<.05$ ) com o fator 1 do IPPA-R (Pais) que corresponde à Comunicação e Proximidade Afetiva. Apresenta também uma correlação negativa fraca ( $r=-,246$ ;  $p<.05$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Pais) que corresponde à

Aceitação Mútua e Compreensão. Por último, verificou-se existir uma correlação positiva fraca ( $r=,280$ ;  $p<.05$ ) com o fator 3 do IPPA-R (Pais) que corresponde ao Afastamento e Rejeição. O fator 3 do EMBU-P- Tentativa de Controlo-, apresenta uma correlação positiva fraca ( $r=,276$ ;  $p<.05$ ) com o fator 3 do IPPA-R (Pais)-Afastamento e Rejeição (cf. tabela 24).

### Tabela 24.

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R(Pais)*

|                       |  |   | Fator1_IPPA_PAIS<br>(comunicação e<br>proximidade afetiva) | Fator2_IPPA_PAIS<br>(aceitação mútua e<br>compreensão) | Fator3_IPPA_P<br>AIS<br>(afastamento e<br>rejeição) |
|-----------------------|--|---|--|--|---|
| rô de<br>Spear<br>man | Fator1_<br>EMBU_P<br>(suporte<br>nocional)         | Coefficiente<br>de<br>Correlação<br>Sig (bilateral) | <b>,339**</b><br><br>,004                                  | ,082<br><br>,482                                       | -,037<br><br>,755                                   |
|                       | Fator2_<br>EMBU_P<br>(rejeição)                    | Coefficiente de<br>Correlação<br>Sig (bilateral)    | <b>-,306*</b><br><br>,013                                  | <b>-,246**</b><br><br>,033                             | <b>,280*</b><br><br>,018                            |
|                       | Fator3_<br>EMBU_P<br>(tentativa<br>de<br>controlo) | Coefficiente de<br>Correlação<br>Sig (bilateral)    | ,056<br><br>,642   | -,098<br><br>,399                                      | <b>,276*</b><br><br>,013                            |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\*. A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

No que concerne às correlações entre os fatores do EMBU-P e o IPPA-R (Professores) e conforme a tabela 24, pode-se verificar o fator 2 do EMBU-P (Rejeição) apresenta uma correlação negativa fraca ( $r=-,276$ ;  $p<.05$ ) com o fator 1 do IPPA-R (Professores) que corresponde à Comunicação e Proximidade Afetiva. De igual modo, observou-se uma correlação negativa média ( $r=-,301$ ;  $p<.01$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Professores)- Aceitação Mútua e Compreensão (cf. tabela 25).

**Tabela 25.**

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o EMBU-P e o IPPA-R(Professores)*

|  |                                      | Fator1_IPPA_Professores<br>(comunicação e proximidade afetiva) | Fator2_IPPA_Professores<br>(aceitação mútua e compreensão) | Fator3_IPPA_Professores<br>(afastamento e rejeição) |
|--|--------------------------------------|--|--|---|
| rô de Spearman                           | Fator1_EMBU_P<br>(suporte emocional) | Coeficiente de Correlação<br>-,017                             | ,138   | -,061   |
|  |                                      | Sig (bilateral)<br>,883  | ,232   | ,607  |
| Fator2_EMBU_P<br>(rejeição)              | Coeficiente de Correlação            | <b>-,276*</b>  | <b>-,301**</b>   | ,058  |
|  | Sig (bilateral)                      | ,014   | ,009   | ,626  |
| Fator3_EMBU_P<br>(tentativa de controlo) | Coeficiente de Correlação            | -,214  | -,131  | ,197  |
|  | Sig (bilateral)                      | ,059   | ,244   | ,089  |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\*. A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

No que diz respeito às correlações encontradas entre o IPPA-R (Pais) e o IPPA-R (Professores) verificou-se que o fator 1 do IPPA-R (Pais) correspondente

à Comunicação e Proximidade Afetiva percebida pelas crianças em relação aos seus pais estabelece uma correlação positiva fraca ( $r=,260$ ;  $p<.01$ ) com o fator 1 do IPPA-R (Professores) que diz respeito à Comunicação e Proximidade Afetiva percebida pelas crianças em relação aos professores. Estabelece também uma correlação positiva média ( $r=,357$ ;  $p<.01$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Professores) referente à Aceitação Mútua e Compreensão percebida pelas crianças em relação aos professores. Por último, estabelece uma correlação negativa fraca ( $r=-,122$ ;  $p<.01$ ) com o fator 3 do IPPA-R (Professores) que diz respeito ao Afastamento e Rejeição percebido pelas crianças face aos seus professores. O fator 2 do IPPA-R (Pais) que corresponde à Aceitação Mútua e Compreensão percebida pelas crianças em relação aos seus pais apresenta uma correlação positiva fraca ( $r=,192$ ;  $p<.01$ ) com o fator 1 do IPPA-R (Professores) que concerne à Comunicação e Proximidade Afetiva, percebida pelas crianças em relação aos professores. Ainda, estabelece uma correlação positiva média ( $r=,305$ ;  $p<.01$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Professores) que diz respeito à Aceitação Mútua e Compreensão, percebida pelas crianças em relação aos professores. Relativamente ao fator 3 do IPPA-R (Pais) que diz respeito ao Afastamento e Rejeição percebida pelas crianças em relação aos seus pais apresenta uma correlação negativa, de força fraca, ( $r=-,252$ ;  $p<.01$ ) com o fator 2 do IPPA-R (Professores) que corresponde à Aceitação Mútua e Compreensão, percebida pelas crianças em relação aos professores. Este estabelece também uma correlação positiva média ( $r=,398$ ;  $p<.01$ ) com o fator 3 do IPPA-R (Professores) que diz respeito ao Afastamento e Rejeição, percebido pelas crianças face aos seus professores (cf. tabela 26).

**Tabela 26.**

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o IPPA-R(Pais) e o IPPA-R(Professores).*

|                          |                                     | Fator1_IPPA_                        | Fator2_IPPA_                    | Fator3_IPPA_             |      |
|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|------|
|                          |                                     | Professores                         | Professores                     | Professores              |      |
|                          |                                     | (comunicação e proximidade afetiva) | (aceitação mútua e compreensão) | (afastamento e rejeição) |      |
| rô de Spearman           | Fator1_IPPA_Pais                    | <b>,260*</b>                        | <b>,357**</b>                   | <b>-,122**</b>           |      |
|                          | (comunicação e proximidade afetiva) |                                     |                                 |                          |      |
|                          |                                     | Sig (bilateral)                     | ,000                            | ,000                     | ,006 |
|                          | Fator2_IPPA_Pais                    | <b>,192**</b>                       | <b>,305**</b>                   | ,083                     |      |
|                          | (aceitação mútua e compreensão)     |                                     |                                 |                          |      |
|                          |                                     | Sig (bilateral)                     | ,000                            | ,000                     | ,086 |
| Fator3_IPPA_Pais         | ,041                                | <b>-,252**</b>                      | <b>,398**</b>                   |                          |      |
| (afastamento e rejeição) |                                     |                                     |                                 |                          |      |
|                          | Sig (bilateral)                     | ,380                                | ,000                            | ,000                     |      |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### **Correlações entre o EMBU-P e o rendimento acadêmico**

No que concerne às correlações entre os fatores do EMBU-P e a variável rendimento acadêmico, conforme podemos verificar na tabela 27, não existem correlações entre os fatores do EMBU-P e a variável rendimento acadêmico.

**Tabela 27.***Coeficiente de correlação de Spearman entre o EMBU-P e o rendimento académico*

|                |  | Rendimento académico                          |                   |
|----------------|--|---|-------------------|
| rô de Spearman | Fator1_EMBU_P<br>(suporte emocional)       | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | ,210<br><br>,123  |
|                | Fator2_EMBU_P<br>(rejeição)                | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | -,088<br><br>,521 |
|                | Fator3_EMBU_P<br>(tentativa de c controlo) | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | -,095<br><br>,433 |

\*\* A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### **Correlações entre o IPPA-R (Pais) e o rendimento académico**

No que concerne às correlações entre os fatores do IPPA-R (Pais) e a variável rendimento académico, conforme podemos verificar na tabela 28, pode-se constatar que não existem correlações significativas com o rendimento académico.

**Tabela 28.**

*Coeficiente de correlação de Spearman entre o IPPA-R (Pais) e o rendimento acadêmico*

|                |  | Rendimento acadêmico                          |               |
|----------------|--|---|---------------|
| rô de Spearman | Fator1_IPPA_Pais<br>(comunicação e<br>proximidade afetiva) | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | ,141<br>,286  |
|                | Fator2_IPPA_Pais<br>(aceitação mútua e<br>compreensão)     | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | -,042<br>,745 |
|                | Fator3_IPPA_Pais<br>(afastamento e rejeição)               | Coeficiente de Correlação<br>Sig. (bilateral) | -,066<br>,574 |

\*\* A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

### **Correlações entre o IPPA-R (Professores) e o rendimento acadêmico**

No que concerne às correlações entre os fatores do IPPA-R (Professores) e a variável rendimento acadêmico, conforme podemos verificar na tabela 29, pode-se constatar que não existem correlações significativas.

**Tabela 29.**

*Coefficiente de correlação de Spearman entre o IPPA-R (Professores) e o rendimento acadêmico*

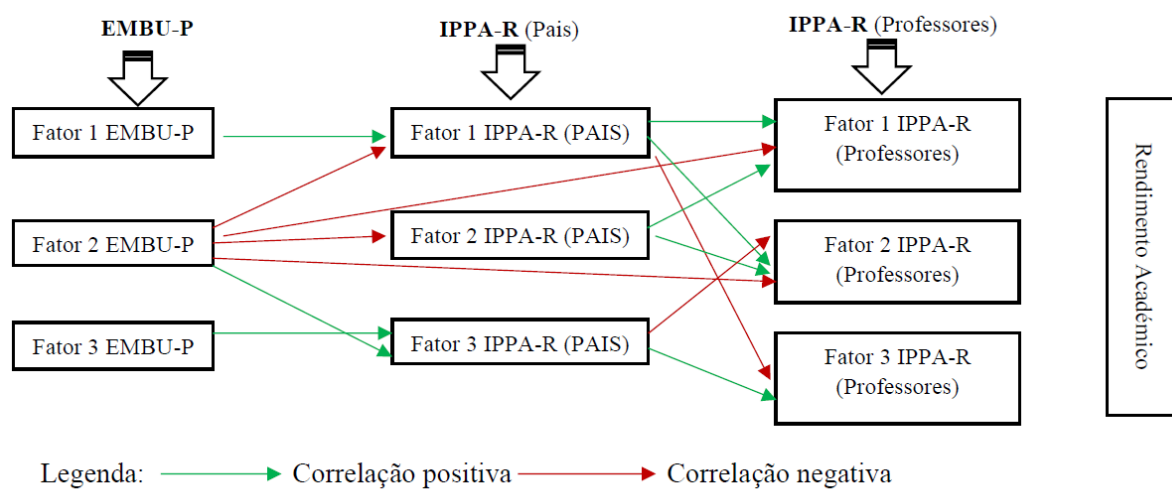
|                |  | Rendimento acadêmico       |      |
|----------------|--|----------------------------|------|
| rô de Spearman | Fator1_IPPA_Professores<br>(comunicação e proximidade afetiva) | Coefficiente de Correlação | ,044 |
|                |  | Sig. (bilateral)           | ,760 |
|                | Fator2_IPPA_Professores<br>(aceitação mútua e compreensão)     | Coefficiente de Correlação | ,112 |
|                |  | Sig. (bilateral)           | ,398 |
|                | Fator3_IPPA_Professores<br>(afastamento e rejeição)            | Coefficiente de Correlação | ,001 |
|                |  | Sig. (bilateral)           | ,996 |

\*\* A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

\* A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

**Figura 6.**

*Esquema das correlações significativas observadas, no grupo de crianças com retenções.*



**Parte IV**

---

**Discussão dos resultados**

No presente capítulo, apresentar-se-á a análise dos resultados obtidos, após o estudo aprofundado dos mesmos e, atendendo às questões de investigação.

Este estudo destinou-se a verificar de que forma os Estilos Parentais, percecionados pelos pais, estão relacionados com a forma como as crianças percecionam a relação com os pais e os professores e, com o seu rendimento académico.

O primeiro objetivo proposto no estudo procurava verificar se os estilos parentais estavam associados à forma como as crianças percecionavam a relação com os pais. Os resultados obtidos demonstraram que quanto maior a perceção de Rejeição que os pais apresentam na relação com os seus filhos, menor é a perceção das crianças, face à Comunicação e Proximidade Afetiva e Aceitação Mútua e Compreensão, na relação com os pais e maior a perceção de Afastamento e Rejeição. Ainda, os resultados demonstraram que quanto mais os pais consideram ter comportamentos de Suporte Emocional com os seus filhos, mais estes consideram que mantêm uma relação com os pais de Comunicação e Proximidade afetiva e, por outro lado, quanto maior a Tentativa de Controlo e Rejeição que os pais percecionam na relação com os filhos, maior o Afastamento e Rejeição percecionado pelas crianças na relação com os pais. Os resultados vão, neste sentido, ao encontro da literatura, na medida em que diversos autores referem que a relação estabelecida entre os pais e os filhos influencia, diretamente, a forma como os filhos percecionam a relação que mantêm com os seus pais (Batista, Mantovani & Nascimento, 2015; Beja, 2009). De acordo com Baumrind (1971), diferentes estilos parentais parecem ter diferentes impactos no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, na forma como estas percecionam a sua relação com outras figuras significativas, ao longo das suas vidas. Assim sendo, o estilo parental democrático, caracterizado por comportamentos de comunicação ativa e proximidade entre pais e filhos, parece assumir um papel positivo comparativamente aos estilos

autoritário e permissivo (marcados por comportamentos de controlo e/ou rejeição), dado que permite às crianças desenvolverem uma melhor imagem de si, dos outros e do mundo (Ribeiro, 2018), podendo influenciar as suas relações (Machado & Figueiredo, 2010). Como é focado na literatura, estas práticas parentais são consideradas as ideais, dado que, os pais cujo estilo parental é democrático guiam as atividades dos seus filhos de forma racional e orientada, fazendo com que o diálogo, a autonomia e a individualidade dos seus filhos, sejam fatores que proporcionam momentos de maior manifestação de afeto, por parte dos pais, na ocorrência de divergências, sem haver exageros nas restrições, para com os filhos. Para além disto, os pais com características de estilo parental democrático, tendem a promover um ambiente bastante estimulante, investindo na educação dos seus filhos (Baumrind, 1971). O estilo parental democrático parece assumir um papel positivo comparativamente aos estilos autoritário e permissivo, dado que permite às crianças desenvolverem uma melhor imagem de si, dos outros e do mundo (Ribeiro, 2018), podendo influenciar as suas relações. Este facto foi evidente no presente estudo, pois de acordo com os resultados obtidos, podemos verificar que o estilo parental mais presente no mesmo, é o estilo democrático, dado que, os resultados evidenciam, na sua maioria, que os pais percecionam maior suporte emocional, alguma tentativa de controlo e, por fim, alguma rejeição. Ora, isto quer parecer que as práticas parentais mais evidentes nesta amostra total, são de carácter democrático. Como é focado na literatura, estas práticas parentais são consideradas as ideais, dado que, os pais cujo estilo parental é democrático guiam as atividades dos seus filhos de forma racional e orientada. Para além disto, os pais com características de estilo parental democrático, procuram estabelecer um ambiente muito mais estimulante e de maior dedicação na educação dos seus filhos (Baumrind, 1971). Porém, tratando-se do instrumento de recolha de dados de um instrumento de autorrelato, não se pode afirmar, por completo,

que os pais tenham, maioritariamente, um estilo parental democrático, pode-se sim afirmar que as suas perceções remetem para tal. Desta forma, no presente estudo verifica-se que, no que respeita à perceção das crianças sobre a relação com os pais e professores, as crianças sem retenções encontram-se associadas a níveis positivos de Aceitação Mútua e Compreensão com os pais e professores e, por sua vez, as crianças sem retenções demonstram correlações positivas no Afastamento e Rejeição com os pais, porém com os professores correlacionam-se mais na Aceitação Mútua e Compreensão. Quer-nos assim parecer que no grupo de crianças sem retenções as crianças percecionam estabelecer com os pais relações marcadas por um estilo mais democrático, baseadas na comunicação, proximidade e compreensão mútuas, assim como com os professores. Isto vem demonstrar que a relação estabelecida com os pais parece influenciar a relação que é estabelecida com os docentes (Pires, 2014). A este propósito, a Teoria da Vinculação propõe que a qualidade da vinculação da criança com os pais vai influenciar a qualidade da interação nas relações futuras das crianças (Torres, Santos & Santos, 2008), o que aliás parece ocorrer no grupo de crianças com retenções. Porém, já no grupo de crianças com retenções estas apontam para relações mais permissivas ou autoritárias com os pais, mas com os professores demonstram percecionar a existência de relações baseadas na compreensão e aceitação. Talvez os resultados sugiram que as crianças procuram compensar os efeitos negativos da relação com os pais ao manter uma relação saudável e propiciadora do seu desenvolvimento académico, com os professores (Ribeiro, 2018). Neste sentido, estudos no âmbito da vinculação têm demonstrado que os professores podem constituir-se como uma figura de vinculação para as crianças, afigurando-se como uma base segura que facilita o seu ajustamento e aprendizagem escolar (Torres, Santos & Santos, 2008).

Ainda no grupo de crianças sem retenções, podemos verificar que se evidenciou existir correlações positivas entre o Suporte Emocional, percebido pelos pais, e a Comunicação e Proximidade Afetiva e Aceitação Mútua e Compreensão, percebida pelas crianças. Por sua vez, no grupo de crianças com retenções pode-se constatar que comportamentos de Rejeição por parte dos pais eram associadas a menor Comunicação e Proximidade Afetiva e Aceitação Mútua e Compreensão e a maior Afastamento e Rejeição. Efetivamente, os resultados acabaram por corroborar os achados da literatura. Os estudos neste sentido têm vindo a demonstrar que pais de crianças com retenções evidenciam ter práticas parentais autoritárias, marcadas por comportamentos excessivos de controlo, no sentido de levarem os filhos a cumprirem os ideais de bons alunos (Pires, 2014). Por assim ser, estes pais tentam modelar e controlar o comportamento dos filhos, valorizando a obediência às regras, por eles estabelecidas, desencorajando o discurso das crianças e expressando menos afeto pelos seus filhos e dando enfoque a práticas de comportamentos controladores e punitivos para com as crianças (Pires, 2014).

Os comportamentos de Tentativa de Controlo por parte dos pais encontram-se associados positivamente a comportamentos de Afastamento e Rejeição na relação das crianças com os pais e professores. Ora, a verdade é que não se sabe em que sentido é feita esta Tentativa de Controlo nem tão pouco em que medida, mas o que aponta a literatura é que se esta Tentativa de Controlo ocorre de uma forma excessiva por parte dos pais, os tais designados pais helicóptero, a tendência é para que os filhos, efetivamente, se afastem e os rejeitem. Embora esta Tentativa possa ocorrer de forma a que os pais garantam o melhor para os filhos, a forma como é feita é, por vezes, mal interpretada e excessivo, gerando este tipo de comportamentos (Padilla-Walker & Nelson, 2012).

Os resultados apontam ainda a existência de correlações positivas entre a forma como os pais percebem as suas práticas parentais com os filhos e a forma como as crianças percebem a relação com os pais e os professores. A este propósito, Pianta, em 1994, já havia afirmado que a qualidade da relação de vinculação com os pais teria influência no estabelecimento das futuras relações das crianças, principalmente no contexto escolar, pelo facto de o professor se poder constituir como uma “figura de vinculação”, capaz de promover o ajustamento e sucesso escolar dos alunos (Soares & Pereira, 2018). Isto parece ocorrer na amostra, como se pode constatar através das correlações positivas encontradas. Assim sendo, de acordo com Ribeiro (2018), o estilo parental democrático corresponde ao estilo considerado mais adequado, que proporciona às crianças, as ferramentas necessárias para o estabelecimento de relações positivas e saudáveis no futuro.

O segundo objetivo sugerido no estudo pretendia verificar de que forma a percepção que os pais mantêm acerca dos seus estilos parentais estaria relacionada com o rendimento académico dos seus filhos. Os resultados não evidenciaram a existência de correlações significativas entre estes fatores, ao contrário do que era esperado. Isto porque, a variável rendimento académico, não se afigurou suficientemente discriminativa, como já foi referido anteriormente. Segundo Batista, Mantovani & Nascimento (2015) o tipo de práticas parentais e a qualidade das interações entre os pais e os filhos são apontados como um aspeto diferenciador ao nível dos resultados obtidos pelos alunos na escola. O rendimento académico deve ser entendido como um fenómeno resultante de um conjunto de variáveis (não referentes apenas ao aluno em si), das quais fazem parte as práticas parentais (Saavedra, 2001). Ainda, parece-nos que a medida utilizada para a avaliação do rendimento académico dos alunos, não espelha,

de forma suficientemente clara, o seu rendimento ao longo do percurso escolar, o que pode ter influenciado a inexistência de correlações encontradas.

O terceiro objetivo por nós proposto pretendia averiguar de que maneira os estilos parentais estariam associados à percepção que as crianças têm sobre a qualidade da relação estabelecida com os seus professores. Os resultados apontam para o facto de existir uma correlação positiva entre a percepção de Suporte Emocional dos pais face aos seus filhos e a percepção das crianças quanto ao facto de manterem com os seus professores uma relação de Aceitação Mútua e Compreensão, no grupo de crianças sem retenções. Ainda, os resultados apontam para a existência de correlações negativas entre a Rejeição, percecionada pelos pais na relação com os seus filhos, e a Comunicação e Proximidade Afetiva, bem como, Aceitação Mútua e Compreensão, percecionada pelas crianças na relação com os professores. Parece-nos que os resultados apontam a importância do estabelecimento de relações coesas, saudáveis e baseadas na confiança entre os pais e filhos, como um antecedente de uma boa relação entre as crianças e os professores (Strecht, 2018). Uma representação dos outros como pessoas em quem se pode confiar e dispostas a ajudar em situações adversas, facilita a abertura nas relações estabelecidas para com o outro e proporciona uma maior e facilidade, no pedido espontâneo de ajuda, quando necessário (Crittenden, 2008). Desta forma, os estilos parentais dos pais influenciarão o desenvolvimento das representações mentais, que moldarão o padrão de relações futuras das crianças e influenciarão a organização do comportamento, afetos e cognições (Balhau, Cunha & Marques, 2011). Quanto mais seguro for o modelo de funcionamento das crianças, fundamentalmente construídos com base nas relações parentais, provavelmente melhor será a percepção das crianças face à qualidade da relação estabelecida com os seus professores. Ou seja, a representação

interiorizada pelas crianças repercute-se no mesmo sentido na relação com os pais e na relação com os professores.

Outro dos objetivos propostos no estudo procurava verificar se a percepção das crianças sobre a qualidade da relação com os seus pais estaria relacionada com a percepção das crianças sobre a qualidade da relação com os professores. Os resultados evidenciaram que quanto maiores os valores evidenciados pelas crianças face à Comunicação e Proximidade Afetiva e Aceitação Mútua e Compreensão dos pais, maiores os valores de Comunicação e Proximidade Afetiva dos professores. Além disto, quanto maior os valores da Comunicação e Proximidade Afetiva dos pais e de Aceitação Mútua e Compreensão, menor a percepção de Afastamento e Rejeição das crianças na relação com os professores. Provavelmente, os resultados apontam para o facto de os pais se constituírem como um modelo de relação para as crianças, transmitindo-lhes uma base segura ou insegura nas relações (Crittenden, 2008; Figueiredo & Machado, 2010). Esta base influenciará a forma como as crianças percebem a relação com outros significativos, neste caso, com os professores. Batista, Mantovani e Nascimento (2015) já haviam apontado que os pais podiam fornecer relações com uma base de segurança e afeto, fundamentais para o desenvolvimento de competências de interação com os pares. Vários estudos, como o de Green e Goldwyn (2002), apontam para o facto de relações de apoio, proximidade e afeto entre pais e filhos poderem estarem associadas a melhores relações com os professores, tal e qual como ocorreu no presente estudo, tendo em conta os resultados alcançados.

O quinto e último objetivo deste estudo proponha-se a analisar se a forma como as crianças percebem a qualidade da relação estabelecida com os pais e professores estaria relacionada com o seu rendimento académico. Os resultados não demonstraram a

existência de correlações entre as variáveis supracitadas, contrariando o que é apontado na literatura. Efetivamente, a forma como as crianças percebem as relações que estabelecem com os seus significativos trata-se, de entre tantos outros, de um preditor do seu rendimento académico (Carreteiro & Justo, 2016; Ribeiro, 2018). Este facto parece não se evidenciar na presente investigação. Parece-nos que tal poderá dever-se ao facto de que, a medida utilizada de rendimento académico, não ter sido suficientemente discriminativa do desempenho das crianças dado que esta avaliação apenas as situa numa ordem (baixa, média ou alta). Ainda, os resultados podem dever-se ao facto de terem sido efetuados cálculos recorrendo à imputação de quase 25% dos valores pelo valor da mediana, o que pode ter “reforçado” ainda mais a inexistência de correlações. Como referido atrás, e de forma a atender a esta possível limitação, procedeu-se ao estudo dos resultados em função das retenções dos alunos. O estudo dos resultados em função das retenções dos alunos, permitiu-nos verificar a existência de correlações significativas entre os fatores do EMBU-P e do IPPA-Pais e IPPA-Professores, em ambos os grupos. No entanto, os resultados encontrados apontaram para a inexistência de correlações entre a forma como os filhos percebem a relação com os pais e professores e o rendimento académico destes, quer nos alunos com retenções como nos alunos sem retenções. Relativamente aos resultados, verificou-se a existência de ausência de correlações relativamente ao rendimento académico. Esta correlação é encontrada na literatura e provavelmente este resultado se deve às limitações referidas acima. Conforme cita a literatura, os alunos cujas relações com os pais são percebidas como seguras, de apoio e de maior qualidade tendem, por sua vez, a estabelecer relações mais seguras e positivas com os professores e, desta forma, a obter melhores resultados académicos (Fargot, 2007; Machado, 2007). Por outro lado, quando as relações com os pais são percebidas como controladoras, negativas e

inseguras, os alunos tendem a não desenvolver relações positivas com os professores e a apresentar níveis mais baixos de rendimento académico o que, conseqüentemente, leva à retenção escolar (Lamela & Figueiredo, 2016).

Os resultados obtidos na investigação parecem apontar para o facto de os estilos parentais contribuírem para a qualidade das representações das relações com os pais e com os professores, internalizadas pelas crianças, espelhadas nas suas perceções relativas à qualidade das relações estabelecidas (Kennedy & Kennedy, 2004). Os resultados leva-nos, assim, a sugerir que os programas de intervenção com os pais procurem incidir na forma como estes devem apoiar emocionalmente os seus filhos e na qualidade das relações, o que se associa positivamente a bons resultados académicos. Afigurar-se-ia pertinente, uma intervenção com os pais, por forma a se promoverem relacionamentos futuros entre as crianças, os pais e os professores, de maior proximidade e aceitação mútua e, promover um maior suporte emocional nos alunos, procurando sobretudo ajudar os pais daqueles alunos que têm mais dificuldades, e assim, contribuir para níveis superiores de rendimento académico, com base em relações positivas, baseadas no apoio e compreensão mútuas (Verschueren & Koomen, 2012). De facto, os estudos têm vindo a apontar para o facto de a perceção da relação que é mantida com os pais, assim como com os professores influenciar, diretamente, o rendimento académico destes (Lamela & Figueiredo, 2016; Pinquart, 2015). Neste sentido, propõe-se que os Psicólogos da Educação direcionem as suas intervenções não somente para os alunos, mas inclusive para os restantes intervenientes que contribuem para o seu rendimento académico, nomeadamente os pais e professores, através de uma intervenção que procure evidenciar a importância das relações e, pelo contrário, não se centre somente na monitorização de comportamentos dos alunos. Ainda, seria pertinente dotar os pais de estratégias parentais adequadas aos seus filhos e as suas condições

atuais. Para tal, o Psicólogo da Educação pode procurar ajustar as qualidades parentais dos pais às necessidades reais dos seus filhos, procurando promover o sucesso académico dos mesmos, bem como o tipo de relações que estabelecem.

**Parte V**

---

**Conclusão, limitações e perspectivas futuras**

Uma vez explorados os resultados obtidos, pode-se constatar que os objetivos colocados inicialmente foram cumpridos, tendo-se procurado uma associação entre a forma como os pais percebem a relação com os filhos e a forma como estes, por sua vez, percebem a relação com os pais e professores, através da utilização de dois instrumentos específicos, o EMBU-Pais e o IPPA-Pais e o IPPA-Professores. Porém, não é demais referir as limitações sentidas na realização da presente investigação, no sentido de que futuras investigações as possam colmatar.

A primeira diz respeito ao facto de os pais terem sido convidados a se deslocarem à escola para preencherem os questionários e não terem aderido, o que levou a que os questionários fossem enviados para casa a partir dos educandos e daí não ter havido um controlo da parte da investigadora no preenchimento do EMBU-Pais e do questionário sociodemográfico, tendo originado um número significativo de itens omissos. Ainda, no que respeita aos instrumentos utilizados encontraram-se as seguintes limitações: o sistema de classificação do rendimento académico utilizado no estudo (baixo, médio e alto) foi o mesmo que é aplicado e referido nas avaliações intercalares e finais dos alunos na escola, pontuando no fim de cada uma destas o nível em que cada aluno se situa, atendendo a uma média das suas classificações (escala de 1 a 5). Neste sentido, os resultados poderiam, provavelmente, ter sido diferentes se fossem mais discriminadas as características da amostra quanto ao seu rendimento académico. Relativamente aos procedimentos, uma das limitações encontradas foi o facto de os questionários destinados aos pais terem sido preenchidos em casa e, conseqüentemente, os pais não terem voltado a enviá-los de volta para a escola. Aqueles que enviaram de volta para a escola, o fizeram de forma incompleta.

Com o intuito de estas limitações serem ultrapassadas, seria pertinente o desenvolvimento de futuros estudos neste âmbito e, quiçá, o desenvolvimento de

estudos comparativos entre ilhas e Portugal Continental, procurando perceber a relação entre os estilos parentais, a vinculação e o rendimento académico dos alunos e de que forma o meio onde vivem tem implicações nestas relações. Ainda assim, seria também pertinente o desenvolvimento de um estudo longitudinal noutros ciclos de ensino, por forma a se verificar o impacto de variáveis prematuras, como a vinculação e a relação pais-filhos, na vida futura dos alunos, principalmente ao nível do estabelecimento de novas relações e também ao nível do rendimento académico.

No entanto, apesar de estas limitações importa realçar o facto de no presente estudo se ter aplicado dois instrumentos que avaliam e ligam as perceções de pais e filhos, o EMBU-P e o IPPA-Pais e o IPPA-Professores, respetivamente. Isto é não só inovador, dado o facto de as pesquisas iniciais desta investigação terem-nos permitido constatar que estes instrumentos ainda não haviam sido utilizados juntos, como permite compreender de que formas as relações precoces que a criança estabelece podem influenciar o estabelecimento e manutenção de outras relações futuras, como com os docentes. Da mesma forma, esta associação ajuda-nos a compreender como se formam as perceções dos pais acerca das relações com os filhos e como, da mesma forma, estas perceções afetam a forma como a criança pensa sobre as suas relações com os mesmos e com outros significativos (Pereira, Castro & Carvalho, 2018). Ainda, estes tratam-se de instrumentos de uso fácil pelos psicólogos da educação, permitindo-lhes, em qualquer momento, recolher informação e ferramentas para uma intervenção com os pais e filhos, por forma a ajudá-los a obter melhores resultados académicos e direccionar melhor, a sua intervenção.

No que diz respeito às implicações para a prática, pretende-se, com este estudo, contribuir para a fundamentação de estratégias de intervenção com os pais, docentes e discentes, em contexto escolar e conseqüentemente, promover o sucesso escolar. Neste

sentido, o psicólogo da educação assume um papel fundamental, podendo desenhar intervenções não direcionadas para a imposição de regras e limites entre pais, professores e filhos e, pelo contrário, baseadas no desenvolvimento de canais de comunicação que permitam o desenvolvimento ótimo dos jovens, como os programas de educação parental “Anos Incríveis” , que pretendem aumentar as abordagens parentais positivas, incluem também um programa específico para professores, com o intuito de dar ferramentas aos educadores que sirvam de estratégias, que lhes permitam gerir de forma eficaz, a sua sala de atividades e assim, promover abordagens educativas muito mais pró-ativas, práticas positivas e métodos disciplinares eficazes, como também, promover as competências sociais, emocionais e académicas das crianças e favorecer o envolvimento dos pais na escola (Webster-Stratton, 2010, 2011). Desta forma, será mais próximo do alcance de todos, a cooperação e obediência da criança, a confiança e competência parental, vinculação das crianças aos pais e professores, bem como, estreitar a relação entre o contexto familiar e escolar (Webster-Stratton, 2010, 2011).

Pretende-se, pois, com a presente investigação abrir espaço para um reforço das intervenções nas escolas, sobretudo de caráter sistémico, uma vez que, a escola trata-se de um sistema cujo trabalho equilibrado entre pais, professores, alunos e Psicólogos de Educação contribuirá para níveis de maior sucesso e satisfação no ensino, sendo sobretudo aqui que os técnicos de Psicologia nas escolas deverão atuar: nas relações.

## Referências

- Abreu, M. V. (2002). Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal: breve balanço e perspectivas futuras. *Psicologia em Portugal. Coimbra: Quarteto Ed.*
- Anastácio, S., & Lima, L. I. G. F. N. (2017). *A relação entre a vinculação ao pai e à mãe e a empatia no início da adolescência*. Universidade Lusíada: Lisboa.,
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 16(5), 427-454.
- Balhau, J. R. C., Cunha, M. O., & Marques, M. C. (2011). *A Vinculação e a Auto-Estima em Jovens Não-Institucionalizados Vs. Institucionalizados*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior Miguel Torga: Coimbra.
- Batista, E. C., Mantovani, L. K. S., & Nascimento, A. B. (2015). Perceção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7 (13), pp.50-70.
- Baumrind, D. (1967). As práticas de cuidado infantil antecedem três padrões de comportamento pré-escolar. *Monografias de psicologia genética*.
- Baumrind, D. (1971). Pais harmoniosos e seus filhos em idade pré-escolar. *Psicologia do desenvolvimento*, 4 (1), 99.
- Baumrind, D. (1979). IRBs e pesquisas em ciências sociais: os custos do engano. *IRB: Ethics & Human Research*, 1 (6), 1-4.
- Baumrind, D. (1977). Algumas reflexões sobre a criação de filhos. *Desenvolvimento infantil: perspectivas contemporâneas*. Itasca, IL: FE Pavão.
- Baumrind, S. (1973). *U.S. Patent No. 3,737,921*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Baumrind, D. (2005). "Patterns of parental authority and adolescent autonomy." *New directions for child and adolescent development*, 108, 61-69.
- Becker, J. C. (2012). The system-stabilizing role of identity management strategies: Social creativity can undermine collective action for social change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 647.

- Beja, M.J.G.P (2009). *Escola e família: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (Estudo exploratório no 1º ciclo do Ensino Básico)*. (Tese de doutoramento). Universidade da Madeira: Madeira.
- Benczik, E. B. P. (2011). A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 67-75.
- Bretherton, I. (1984). Representando o mundo social no jogo simbólico: Realidade e fantasia. Em *jogo simbólico*, 3-41. Academic Press.
- Borges, D. P. (2019). *Helicopter Parenting Instrument: estudos psicométricos iniciais* (Tese de Mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Lusófona.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss, vol. II: Separation. *Anxiety and Anger*, Basic Book, New York.
- Bowlby, J. (1979). Em saber o que você não deveria saber e sentir o que você não deveria sentir. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 24 (5), 403-408.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. USA: Basic Books.
- Bossa, N. A. (2002). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Canavarro, M.C., & Pereira, A.I.F. (2007). A Avaliação dos Estilos Parentais Educativos na Perspetiva dos Pais: A versão portuguesa do EMBU-P. *Teoria, Investigação e Prática* 2, 271-86.
- Carreteiro, R. M., & Justo, J. (2016). Parenting styles and psychopathology: the importance of grandparents. *Shiraz E-Medical Journal*, 17(11), 1-12. doi: 10.17795/semj43468.
- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. C. A. D. (2018). *A importância da família na inclusão escolar de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Católica Portuguesa; Portugal.
- Castro, J., Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W.A. & Toro, J. (1997). Assessing rearing behavior from the perspective of the parents: a new form of the EMBU. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 230-235.
- Correia, F., & Mota, C. P. (2016). Ambiente familiar e qualidade da vinculação amorosa: Papel mediador da individuação em jovens adultos. *Análise Psicológica*, 34(1), 15-29.

- Crittenden, P. (2008). *Raising Parents: Attachment, parents and child safety*. USA: Willan Publishing.
- Daly, K.J. (2007). *Métodos qualitativos para estudos familiares e desenvolvimento humano*. Lisboa: Sábio.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Estilo parental como contexto: um modelo integrativo. *Boletim psicológico*, 113 (3), 487.
- Dias, A. (2013). *Práticas educativas parentais: Influência no desempenho académico, qualidade de vida e autoestima de estudantes do ensino secundário*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Portucalense: Porto.
- Dias, M. D. L. V., & Maia, A. (2017). Relações entre percepção da parentalidade, resiliência e rendimento académico no ensino profissional. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (5), 370-375.
- Doinita, N. E., & Maria, N. D. (2015). Attachment and parenting styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 199-204.
- Ferreira, S. M. B., & Sobral, M. D. S. C. (2018). A Importância da Participação da Família na Educação Escolar. *Revista de psicologia*, 12(42), 491-502.
- Figueiredo, T., & Machado, T. S. (2010). Representação da vinculação a pais, pares e professores-estudos preliminares do IPPA-R para crianças do ensino básico. In *Seminário Internacional " Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, 1384-1398.
- Fornari, L. T. (2010). Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, 17 (1), p. 112-124.
- Green, J., & Goldwyn, R. (2002). Annotation: attachment disorganisation and psychopathology: new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(7), 835-846.
- Grilo, I., Machado, F., & Machado, M. (2012). A Importância da Percepção de Aceitação-Rejeição no Envolvimento com Escola e no Rendimento Académico. *Revista Diversidades*, 37, 4-12.

- Gomes, J. M. (2016). *Satisfação conjugal, parentalidade e vinculação ao par romântico: um estudo diádico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Porto: Porto.
- Justo, A. P., & Novaes Lipp, M. E. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79).
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. doi: 10.1002/pits.10153.
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). "Pairar" importa? Pais de helicópteros e seus efeitos no bem-estar. *Sociological Spectrum*, 31 (4), 399-418.
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418
- Lopes, M. S. O. C., Catarino, H., & Dixe, M. A. (2010). Parentalidade positiva e enfermagem: revisão sistemática da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, (1), 109-118.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. H; Hetherington, E.M. (Eds.) *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* - Vol.4. 4.th ed., New York: Wiley, 1983. p. 1-101.
- Machado, C. (2007). Creencias de los profesionales de salud: El abuso en la intimidad y las prácticas educativas parentales. *Psicología jurídica. Violencia y víctimas*, 155-164.
- Machado, T. S., & Figueiredo, T. (2010). Vinculação a pais, pares e professores: estudos com o IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psicologica*, 53, 27-45.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Segurança na infância, infância e idade adulta: uma mudança para o nível de representação. *Monografias da sociedade para pesquisa em desenvolvimento infantil*.
- Mermelshtine, R. (2017). Parent-child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*, pp.1-14. DOI:10.1111/bjep.12147
- Mondin, E. M. C. (2017). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia argumento*, 26(54), 233-244.
- Moreira, P. A. S., Dias, P. C., & Pettrachi, P. (2013). Características psicométricas do questionário de envolvimento entre pais e professores. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 123-135.

- Montemayor, R., & Hanson, E. (1985). A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings. *The Journal of Early Adolescence*, 5(1), 23-30.
- Padilla-Walker, L.M., & Nelson, L.J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177-1190. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>
- Palazzoli, M. S., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., et al. (1987). *Le magicien sans magie: Ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école* (3<sup>a</sup> ed.). Paris: Les Éditions ESF.
- Pereira, D. (2014). *Parentalidade e proteção à infância: um guia para a avaliação da capacidade parental* (Doctoral dissertation). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, D., Castro, R., & Carvalho, S. (2018). As implicações da vinculação no processo educativo: revisão sistemática da literatura. *Revista AMAzônica*, 21(2), 310-327.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Pianta, R.C. (1994). Padrões de relacionamento entre crianças e professores de jardim de infância. *Jornal de psicologia escolar*, 32 (1), 15-31.
- Pinquart, M. (2015). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Educ Psychol Rev*, 28, 475-493. doi: 10.1007/s10648-015-9338-y
- Pianta, R.C.(1998). Aplicando o construto de resiliência nas escolas: cuidados na perspectiva de sistemas de desenvolvimento. *Revisão de Psicologia Escolar* , 27 (3), 407.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.
- Pires, R. M. V. R. (2014). *Parentalidade e resiliência em casais com filhos a frequentar o primeiro ciclo*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior Miguel Torga: Coimbra.

- Reis, M. P. I. F. C. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Málaga: Málaga.
- Ribeiro, R. F., Prat, B. V., Gomes, A. M., & Morais, R. L. (2018). Relação entre práticas parentais e marcos do desenvolvimento motor no primeiro ano de vida. *Revista Pesquisa em Fisioterapia*, 8(3), 296-304.
- Ribeiro, R. (2018). Pais permissivos-crianças em risco. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 105-118.
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? Universidade do Minho: Braga.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária. *Análise Psicológica*, 5 (1), 105- -113.
- Saavedra, R. (2001). Evaluación del aprendizaje: conceptos y técnicas. *Pedagogía dinámica*.
- Santiago, R. A., Tavares, J., do Céu Taveira, M., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 6(3).
- Smetana, J.G. (2017). Pesquisa atual sobre estilos, dimensões e crenças parentais. *Opinião atual em psicologia*, 15, 19-25.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 411-422.
- Sroufe, L.A. (1983). Apego e dependência na perspectiva do desenvolvimento. *Desenvolvimento infantil*, 1615-1627.
- Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). 10 O papel do afeto na competência social. *Emoções, cognição e comportamento*, 289.
- Strecht, P. (2018). *Pais Sem Pressa: O tempo na relação entre pais e filhos*. Lisboa: Contraponto.

- Torres, N., Santos, A.J., & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 435-445.
- Urban, J., Carlson, E., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1991). Patterns of individual adaptation across childhood. *Development and Psychopathology*, 3(4), 445-460.
- Verschueren, K., & Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211, doi: 10.1080/14616734.2012.672260
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parents, teachers, and children's training series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (M. I., Donnas Botto, Tradução; M. F. Gaspar & M. J. Seabra- Santos, Revisão científica). Braga: Psiquilibrios Edições (Original publicado em 2005)

**ANEXOS**

## **Anexo A- Consentimentos informados**

Caro aluno/a:

No âmbito do 2.º ano do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, está a ser desenvolvida uma investigação intitulada "*Estilos parentais, qualidade da relação com os pais e professores e o rendimento académico*".

Este trabalho tem como principal objetivo abordar os Estilos Parentais e a Relação Professor-Aluno, enquanto fatores importantes para o sucesso académico dos alunos.

A sua participação consiste no preenchimento de dois questionários (IPPA-R), a Escala de Vinculação aos Pais e a Escala de Vinculação aos Professores, cujo preenchimento demorará entre 20 a 30 minutos.

Consideramos o seu contributo fundamental para que outros colegas seus possam, no futuro, usufruir de exemplos positivos no modo de ensinar, de aprender e de frequentar escolas acolhedoras.

Vimos solicitar a sua colaboração e participação neste estudo. A participação é livre e confidencial e não envolve quaisquer riscos. Os dados serão tratados de forma anónima e coletiva e só serão utilizados para fins académicos.

Agradecemos a sua colaboração e estamos inteiramente disponíveis para esclarecimentos adicionais.

Cláudia Cristina da Silva Soares ([claudiasoares19@live.com.pt](mailto:claudiasoares19@live.com.pt))

---

## CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_

aceito participar na investigação da mestrandia Cláudia Soares, que estudará os Estilos parentais, qualidade da relação com os pais e professores e o rendimento académico, realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira.

Fui informado(a) e estou consciente que:

- . Tenho o direito de colocar, em qualquer momento do estudo, questões acerca do mesmo;
- . Autorizo o processamento anónimo de dados a meu respeito;
- . Será completamente salvaguardo o anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado;
- . Os dados recolhidos sobre a minha situação atual serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina;
- . Sou livre de desistir do estudo a qualquer momento;
- . Os documentos que vou preencher serão conservados de forma segura pela equipa de investigação e serão destruídos no fim do estudo.

Reconheço que me responderam de forma satisfatória a todas as questões e compreendo os objetivos da minha participação. Pelo presente documento, eu consinto a minha participação.

**Nome** \_\_\_\_\_

**Assinatura** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## CONSENTIMENTO INFORMADO

**Título do Estudo:** "Estilos parentais, qualidade da relação com os pais e professores e o rendimento académico"

Está-lhe a ser pedido para a participar num estudo que está a ser realizado, no Departamento de Psicologia da Universidade da Madeira, para efeitos de Mestrado na área de Psicologia da Educação, sob orientação da Professora Doutora Dora Pereira, (docente da Universidade da Madeira).

**Finalidade do estudo:** A sua participação consistirá no preenchimento de dois inquéritos anónimos e é inteiramente voluntária. A sua decisão de participar ou não participar não terá qualquer consequência. Coloque todas as suas dúvidas se houver algo que não compreenda.

**Porque é que este estudo está a ser realizado:** Este estudo pretende abordar os Estilos Parentais e a Relação Professor-Aluno, enquanto fatores importantes para o sucesso académico dos alunos. Desta forma, pensa-se poder ajudar os psicólogos e os professores a compreender melhor a realidade educativa regional, de modo a poder melhorar as estratégias pedagógicas existentes.

**O que é que este estudo envolve:** Este estudo envolve o preenchimento breve, anónimo e confidencial de um questionário de dados sociodemográficos e um questionário sobre a perceção dos pais acerca das suas práticas parentais com os seus filhos.

**Que outras opções existem:** Tem a opção de não participar neste estudo, ressaltando que qualquer decisão que tome, para participar ou não participar, não terá qualquer consequência.

**A confidencialidade:** A sua participação é confidencial. Será completamente salvaguardado o seu anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado. Assim que

a informação de todos os questionários tiver sido introduzida num computador, todos os questionários serão reservados sob sigilo.

**Quais são os riscos associados à participação neste estudo:** A participação neste estudo não acarreta nenhum risco. A decisão de desistir de participar não trará qualquer prejuízo.

**Quais são os seus direitos:** A participação neste estudo é completamente voluntária. Pode desistir a qualquer momento. Qualquer decisão que tome sobre a sua participação não terá qualquer consequência, conforme referido anteriormente.

**Divulgação dos resultados:** Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins da referida investigação e durante todo o processo serão mantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes e das informações recolhidas. Os dados serão tratados de forma coletiva e poderão aceder aos resultados do mesmo, no final do estudo, através da consulta de um documento que será enviado às escolas constatando os resultados gerais do estudo.

**Quem deve contactar se tiver questões ou problemas relacionados com o estudo:** Todas as questões acerca deste estudo devem ser dirigidas a Cláudia Cristina da Silva Soares, responsável pelo mesmo, através do e-mail: [claudiasoares19@live.com.pt](mailto:claudiasoares19@live.com.pt)

### Declaração do Encarregado de Educação

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, encarregado de educação do(a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_, da Escola  
\_\_\_\_\_,

aceito participar num estudo sobre “Estilos parentais, qualidade da relação com os pais e professores e o rendimento académico” da autoria de Cláudia Soares, Mestranda na universidade da Madeira, realizado no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, da universidade da Madeira, sob orientação da Professora Doutora Dora Pereira.

Mais declaro, nos termos e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do P. E. e do Conselho de 27 de abril ter tomado conhecimento dos seguintes direitos que me assistem relativamente aos meus dados pessoais, nomeadamente, idade, número de filhos, número de pessoas que constituem o meu agregado familiar, ordem de nascimento do meu(minha) educando(a) na família e se já participei num programa de Educação Parental:

- a. Retirar o meu consentimento relativamente ao tratamento efetuado dos meus dados pessoais;
- b. Opor-se à continuação do tratamento dos meus dados pessoais;
- c. Solicitar ao responsável pelo tratamento dos meus dados pessoais, o acesso aos mesmos, bem como a respetiva retificação ou apagamento, incluindo o exercício do “direito a ser esquecido”;
- d. Apresentar queixa à CNPD, caso se aplique;

e. Ser informado(a), a pedido, sobre as finalidades do tratamento, as categorias de dados envolvidos, a identidade dos destinatários a quem tenham sido divulgados e o período de conservação dos meus dados pessoais;

f. O direito de consulta, acesso, retificação, atualização ou eliminação dos meus dados pessoais disponibilizados, mediante comunicação, para o efeito, por correio eletrónico enviado para a responsável pelo tratamento dos dados.

O(A) Encarregado(a) de Educação

A responsável pelo tratamento dos dados  
pessoais

---

---

Funchal, 29 de junho de 2018

**Anexo B- Questionário Sociodemográfico****Questionário Sociodemográfico**

**Sexo:** Feminino  Masculino

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

**Escolaridade:** \_\_\_\_\_

**Número de filhos:** \_\_\_\_\_

**Número de pessoas que constituem o agregado familiar:** \_\_\_\_\_

**Idade do filho que vai responder ao questionário:** \_\_\_\_\_

**Ordem de nascimento da criança na família:** \_\_\_\_\_

**Rendimento Académico do aluno:** \_\_\_\_\_

**Número de retenções do aluno:** \_\_\_\_\_

**Está, ou alguma vez, já participou num programa de Educação Parental?**

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

## Anexo C- Escala de Vinculação aos Pais (IPPA-R-Pais)

## IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pais

(Figueiredo, T. C. & Machado, T. S., 2008; Versão Portuguesa do "Inventory for Parent and Boy Attachment"; Jourdan & Greenberg, 1987).

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala o grau em que cada uma descreve a forma como te sentes em relação aos teus pais (\_\_\_\_\_). Não existem respostas certas ou erradas, responde de acordo com o que geralmente sentes.

- 1= Nunca verdadeira  
 2= Poucas vezes verdadeira  
 3= Algumas vezes verdadeira  
 4= Muitas vezes verdadeira  
 5= Sempre verdadeira

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Os meus pais respeitam os meus sentimentos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Penso que os meus pais são uns bons pais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Eu gostava de ter outros pais.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Os meus pais aceitam-me tal como eu sou.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Eu gosto de pedir a opinião dos meus pais acerca das coisas que me preocupam.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Não vale a pena mostrar os meus sentimentos junto dos meus pais.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Os meus pais conseguem notar quando estou preocupado com alguma coisa.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Eu sinto-me envergonhado ou ridículo quando falo dos meus problemas com os meus pais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os meus pais esperam demasiado de mim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Irrito-me facilmente com os meus pais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Eu fico irritado mais vezes do que os meus pais dão conta.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Quando conversamos sobre algum assunto, os meus pais valorizam a minha opinião.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Os meus pais confiam nas minhas decisões.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Os meus pais já têm os seus problemas, por isso eu não os incomodo com os meus.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Eu conto aos meus pais os meus problemas e preocupações.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Eu sinto-me zangado com os meus pais.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Eu não recebo muita atenção dos meus pais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Os meus pais ajudam-me a falar das minhas preocupações.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Os meus pais compreendem-me.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Quando estou zangado com alguma coisa, os meus pais procuram ser compreensivos.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Eu confio nos meus pais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Os meus pais não entendem o que estou a passar agora.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Eu posso contar com os meus pais quando preciso de desabafar.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Se os meus pais sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Anexo D- Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R-Professores)

### IPPA-R – Escala de Vinculação aos Professores

[Figueiredo, T. C. & Machado, T. S., 2006; Versão Portuguesa do "Inventory for Parent and Peer Attachment"; Arnsden & Greenberg, 1987).

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações e assinala o grau em que cada uma descreve a forma como te sentes em relação aos teus professores. Não existem respostas certas ou erradas, responde de acordo com o que geralmente sentes.

1 = Nunca verdadeira  
2 = Poucas vezes verdadeira  
3 = Algumas vezes verdadeira  
4 = Muitas vezes verdadeira  
5 = Sempre verdadeira

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Os meus professores respeitam os meus sentimentos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Penso que os meus professores são uns bons professores.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Eu gostava de ter outros professores.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Os meus professores aceitam-me tal como eu sou.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Eu gosto de pedir a opinião dos meus professores acerca das coisas que me preocupam.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Não vale a pena mostrar os meus sentimentos junto dos meus professores.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Os meus professores conseguem notar quando estou preocupado com alguma coisa.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Eu sinto-me envergonhado ou ridículo quando falo dos meus problemas com os meus professores.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os meus professores esperam demasiado de mim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Irrito-me facilmente com os meus professores.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Eu fico irritado mais vezes do que os meus professores dão conta.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Quando conversamos sobre algum assunto, os meus professores valorizam a minha opinião.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Os meus professores confiam nas minhas decisões.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Os meus professores já têm os seus problemas, por isso eu não os incomodo com os meus.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Os meus professores ajudam-me a compreender-me melhor.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Eu conto aos meus professores os meus problemas e preocupações.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Eu sinto-me zangado com os meus professores.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Eu não recebo muita atenção dos meus professores.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Os meus professores ajudam-me a falar das minhas preocupações.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Os meus professores compreendem-me.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Quando estou zangado com alguma coisa, os meus professores procuram ser compreensivos.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Eu confio nos meus professores.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Os meus professores não entendem o que eu estou a passar agora.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Eu posso contar com os meus professores quando preciso de desabafar.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Se os meus professores sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Anexo E- Eгна Minnen Bertraffande Uppfostran - Parents version (EMBU-P)

## EMBU-PAIS

(Versão Original de J. Castro, 1993)

Código criança: 

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ anos Código da criança \_\_\_\_\_

Quem responde a este questionário?  Pai  Mãe  Pai e MãeO seu filho vive consigo (ou convosco)?  Sim  NãoEm caso negativo, há quantos anos que não vive(m) com o seu (vosso) filho?  anos.Quantos filhos tem?  filhos.Que lugar ocupa este entre os irmãos?  1º  2º  3º  4º  5º outro 

Mesmo que seja difícil explicar com exactidão como se relaciona ou se relacionou com os seus filhos, certamente tem uma ideia, mais ou menos precisa, de como o tem educado e porque tem procedido dessa forma.

Para responder a este questionário é muito importante que tente recordar as atitudes e comportamentos que tem tido em relação ao seu filho. Como verá, cada pergunta pode ser respondida de diferentes maneiras. Deve escolher a resposta que melhor reflecta o comportamento que tem ou teve para com o seu filho. **Depois de ter escolhido a resposta mais apropriada ao seu caso, deverá rodeá-la com um círculo**

Antes de seleccionar a resposta que julga ser a mais adequada, leia atentamente cada uma das quatro alternativas possíveis. Lembre-se que só pode escolher uma opção por pergunta. Não deixe nenhuma questão por responder. Como verá, algumas perguntas não podem ser respondidas se tem só um filho; nesse caso, deixe a resposta em branco.

Seguidamente, apresentamos um exemplo de como se devem responder às perguntas deste questionário:

|                             | Não, nunca | Sim, às vezes | Sim, frequentemente | Sim, sempre |
|-----------------------------|------------|---------------|---------------------|-------------|
| Costuma bater no seu filho? | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| É catínhoso(a) com ele?     | 1          | 2             | 3                   | 4           |

|   | Não, nunca | Sim, às vezes | Sim, frequentemente | Sim, sempre |
|---|------------|---------------|---------------------|-------------|
| 1. Demonstra ao seu filho, com palavras e gestos, que gosta dele?   | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 2. Castiga o seu filho mesmo no caso de pequenas faltas?  | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 3. Tenta influenciar o seu filho para que ele venha a ser uma pessoa bem colocada na vida?                            | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 4. Deseja que o seu filho seja diferente em algum aspecto?  | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 5. Acha que é demasiado severo (a) com o seu filho?   | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 6. Decide como o seu filho deve vestir-se ou que aspecto deve ter?  | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 7. Proíbe o seu filho de fazer coisas que outras crianças da idade dele fazem, por medo que lhe aconteça algo de mal? | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 8. Bate ou repreende o seu filho em frente de outras pessoas?   | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 9. Preocupou-se em saber o que faz o seu filho na sua ausência?   | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 10. Quando as coisas correm mal ao seu filho, tenta compreendê-lo e animá-lo?   | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 11. Impõe ao seu filho mais castigos corporais do que ele merece?   | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 12. Aborrece-se com o seu filho porque ele não o (a) ajuda nas tarefas de casa como gostaria?                         | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 13. Quando acha que o seu filho faz algo mal, mostra-se de tal forma triste que o faz sentir-se culpado?              | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 14. Conta a outras pessoas o que o seu filho faz ou diz, envergonhando-o com isso?                                    | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 15. Mostra interesse em que o seu filho tire boas notas?  | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 16. Ajuda o seu filho quando ele enfrenta uma tarefa difícil?   | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 17. Diz ao seu filho frases como estas: "Com a tua idade não deverias comportar-te desta forma"?                      | 1          | 2             | 3                   | 4           |
| 18. Fica triste por culpa do seu filho?   | 1          | 2             | 3                   | 4           |

|   | Não,<br>nunca | Sim,<br>às vezes | Sim,<br>frequentemente | Sim,<br>sempre |
|---|---------------|------------------|------------------------|----------------|
| 19. Tenta estimular o seu filho para que ele seja o melhor?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 20. Demonstra ao seu filho que está satisfeito com ele?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 21. Confia no seu filho de tal forma que o deixa actuar sob a sua própria responsabilidade?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 22. Respeita as opiniões do seu filho?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 23. Se o seu filho tem pequenos segredos, pede insistentemente que lhos conte?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 24. Quer estar ao lado do seu filho?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 25. Acha que é, de alguma forma, "forreta" e "duro (a)" para com o seu filho?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 26. Quando regressa a casa, o seu filho tem que dar-lhe explicações sobre o que fez ?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 27. Tenta que a infância do seu filho seja estimulante, interessante e atractiva (por exemplo; dando-lhe bons livros, encorajando-o a participar em passeios e excursões, etc.) | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 28. Elogia o comportamento do seu filho?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 29. Diz ao seu filho frases como estas: "É assim que nos agradeces todo o esforço que temos feito por ti e todos os sacrifícios que temos feito para o teu bem"?                | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 30. Quando o seu filho está triste, pode procurar a sua ajuda e compreensão?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 31. Diz ao seu filho que não está de acordo com a forma de ele se comportar em casa?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 32. Interessa-se pelo tipo de amigos mais próximos do seu filho?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 33. É brusco e pouco amável com o seu filho?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 34. Castiga o seu filho com dureza, inclusive por coisas que não têm importância?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 35. Acha que o seu filho deseja que se preocupe menos com as actividades dele?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 36. Participa activamente nos passatempos e diversões do seu filho?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 37. Bate ao seu filho?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 38. Coloca limitações estritas ao que o seu filho pode ou não fazer, obrigando-o a respeitá-las rigorosamente?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 39. Tem um medo exagerado que aconteça alguma coisa ao seu filho?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 40. Acha que há carinho e ternura entre si e o seu filho?   | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 41. Fica orgulhoso(a) do seu filho quando ele consegue atingir um objectivo a que se tinha proposto?  | 1             | 2                | 3                      | 4              |
| 42. Manifesta ao seu filho que está satisfeito com ele através de expressões físicas carinhosas como dar-lhe palmadas nas costas, abraçá-lo, etc.?                              | 1             | 2                | 3                      | 4              |

## Anexo F- Testes de Normalidade

### 1. Amostra Geral

#### Egna Minnen Bertråffande Uppfostran - Parents version (EMBU-P)

| Número de imputação |               | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|---------------------|---------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                     |               | Estatística                     | gl  | Sig. | Estatística  | gl  | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_EMBU_P | ,120                            | 95  | ,002 | ,915         | 95  | ,000 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,177                            | 95  | ,000 | ,915         | 95  | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,104                            | 95  | ,012 | ,984         | 95  | ,300 |
| 1                   | Fator1_EMBU_P | ,112                            | 122 | ,001 | ,941         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,146                            | 122 | ,000 | ,925         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,221                            | 122 | ,000 | ,379         | 122 | ,000 |
| 2                   | Fator1_EMBU_P | ,103                            | 122 | ,003 | ,922         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,136                            | 122 | ,000 | ,925         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,154                            | 122 | ,000 | ,646         | 122 | ,000 |
| 3                   | Fator1_EMBU_P | ,115                            | 122 | ,000 | ,922         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,126                            | 122 | ,000 | ,928         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,203                            | 122 | ,000 | ,414         | 122 | ,000 |
| 4                   | Fator1_EMBU_P | ,134                            | 122 | ,000 | ,911         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,145                            | 122 | ,000 | ,920         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,244                            | 122 | ,000 | ,401         | 122 | ,000 |

---

|   |                   |      |     |      |      |     |      |
|---|-------------------|------|-----|------|------|-----|------|
| 5 | Fator1_EMBU_<br>P | ,112 | 122 | ,001 | ,941 | 122 | ,000 |
|   | Fator2_EMBU_<br>P | ,139 | 122 | ,000 | ,921 | 122 | ,000 |
|   | Fator3_EMBU_<br>P | ,216 | 122 | ,000 | ,536 | 122 | ,000 |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

---

### Escala de Vinculação aos Pais (IPPA-R-Pais)

|                     |                         | Testes de Normalidade           |     |      |              |     |      |
|---------------------|-------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                     |                         | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
| Número de imputação |                         | Estatística                     | gl  | Sig. | Estatística  | gl  | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_IPPA_Pais        | ,405                            | 121 | ,000 | ,612         | 121 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais        | ,482                            | 121 | ,000 | ,368         | 121 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais        | ,356                            | 121 | ,000 | ,487         | 121 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA _Pais | ,265                            | 121 | ,000 | ,846         | 121 | ,000 |
| 1                   | Fator1_IPPA_Pais        | ,399                            | 122 | ,000 | ,614         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais        | ,481                            | 122 | ,000 | ,368         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais        | ,356                            | 122 | ,000 | ,487         | 122 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA _Pais | ,266                            | 122 | ,000 | ,844         | 122 | ,000 |
| 2                   | Fator1_IPPA_Pais        | ,399                            | 122 | ,000 | ,616         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais        | ,481                            | 122 | ,000 | ,368         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais        | ,356                            | 122 | ,000 | ,487         | 122 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA _Pais | ,266                            | 122 | ,000 | ,845         | 122 | ,000 |
| 3                   | Fator1_IPPA_Pais        | ,398                            | 122 | ,000 | ,613         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais        | ,481                            | 122 | ,000 | ,368         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais        | ,356                            | 122 | ,000 | ,487         | 122 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA _Pais | ,266                            | 122 | ,000 | ,844         | 122 | ,000 |
| 4                   | Fator1_IPPA_Pais        | ,405                            | 122 | ,000 | ,610         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais        | ,481                            | 122 | ,000 | ,368         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais        | ,356                            | 122 | ,000 | ,487         | 122 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA _Pais | ,265                            | 122 | ,000 | ,845         | 122 | ,000 |
| 5                   | Fator1_IPPA_Pais        | ,398                            | 122 | ,000 | ,612         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais        | ,481                            | 122 | ,000 | ,368         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais        | ,356                            | 122 | ,000 | ,487         | 122 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA _Pais | ,266                            | 122 | ,000 | ,844         | 122 | ,000 |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

### Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R-Professores)

|                     |                         | Testes de Normalidade           |     |      |              |     |      |
|---------------------|-------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                     |                         | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
| Número de imputação |                         | Estatística                     | gl  | Sig. | Estatística  | gl  | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_IPPA_Professores | ,281                            | 122 | ,000 | ,602         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,265                            | 122 | ,000 | ,597         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,383                            | 122 | ,000 | ,525         | 122 | ,000 |
| 1                   | Fator1_IPPA_Professores | ,281                            | 122 | ,000 | ,602         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,265                            | 122 | ,000 | ,597         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,383                            | 122 | ,000 | ,525         | 122 | ,000 |
| 2                   | Fator1_IPPA_Professores | ,281                            | 122 | ,000 | ,602         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,265                            | 122 | ,000 | ,597         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,383                            | 122 | ,000 | ,525         | 122 | ,000 |
| 3                   | Fator1_IPPA_Professores | ,281                            | 122 | ,000 | ,602         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,265                            | 122 | ,000 | ,597         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,383                            | 122 | ,000 | ,525         | 122 | ,000 |
| 4                   | Fator1_IPPA_Professores | ,281                            | 122 | ,000 | ,602         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,265                            | 122 | ,000 | ,597         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,383                            | 122 | ,000 | ,525         | 122 | ,000 |
| 5                   | Fator1_IPPA_Professores | ,281                            | 122 | ,000 | ,602         | 122 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,265                            | 122 | ,000 | ,597         | 122 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,383                            | 122 | ,000 | ,525         | 122 | ,000 |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

## Rendimento acad mico

|                    |                                   | Testes de Normalidade           |     |      |              |     |      |
|--------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                    |                                   | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
| Número de imputa o |                                   | Estatística                     | gl  | Sig. | Estatística  | gl  | Sig. |
| Dados originais    | rendimento_academico_<br>do_aluno | ,419                            | 92  | ,000 | ,634         | 92  | ,000 |
| 1                  | rendimento_academico_<br>do_aluno | ,312                            | 122 | ,000 | ,779         | 122 | ,000 |
| 2                  | rendimento_academico_<br>do_aluno | ,296                            | 122 | ,000 | ,780         | 122 | ,000 |
| 3                  | rendimento_academico_<br>do_aluno | ,314                            | 122 | ,000 | ,798         | 122 | ,000 |
| 4                  | rendimento_academico_<br>do_aluno | ,325                            | 122 | ,000 | ,786         | 122 | ,000 |
| 5                  | rendimento_academico_<br>do_aluno | ,333                            | 122 | ,000 | ,777         | 122 | ,000 |

a. Correla o de Significância de Lilliefors

## 2. Alunos com retenções

### Egna Minnen Bertröffande Uppfostran - Parents version (EMBU-P)

|                     |               | Testes de Normalidade           |    |      |              |    |      |
|---------------------|---------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                     |               | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
| Número de imputação |               | Estatística                     | gl | Sig. | Estatística  | gl | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_EMBU_P | ,248                            | 20 | ,002 | ,795         | 20 | ,001 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,193                            | 20 | ,049 | ,949         | 20 | ,347 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,178                            | 20 | ,098 | ,918         | 20 | ,091 |
| 1                   | Fator1_EMBU_P | ,150                            | 38 | ,031 | ,889         | 38 | ,001 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,148                            | 38 | ,035 | ,952         | 38 | ,103 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,363                            | 38 | ,000 | ,335         | 38 | ,000 |
| 2                   | Fator1_EMBU_P | ,141                            | 37 | ,059 | ,907         | 37 | ,005 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,175                            | 37 | ,006 | ,952         | 37 | ,111 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,248                            | 37 | ,000 | ,505         | 37 | ,000 |
| 3                   | Fator1_EMBU_P | ,160                            | 38 | ,015 | ,886         | 38 | ,001 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,156                            | 38 | ,021 | ,956         | 38 | ,145 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,354                            | 38 | ,000 | ,333         | 38 | ,000 |
| 4                   | Fator1_EMBU_P | ,161                            | 37 | ,016 | ,886         | 37 | ,001 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,168                            | 37 | ,010 | ,948         | 37 | ,085 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,365                            | 37 | ,000 | ,352         | 37 | ,000 |
| 5                   | Fator1_EMBU_P | ,143                            | 37 | ,054 | ,913         | 37 | ,007 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,195                            | 37 | ,001 | ,943         | 37 | ,059 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,360                            | 37 | ,000 | ,404         | 37 | ,000 |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

### Escala de Vinculação aos Pais (IPPA-R-Pais)

| Número de imputação |                        | Testes de Normalidade           |    |      |              |    |      |
|---------------------|------------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                     |                        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|                     |                        | Estatística                     | gl | Sig. | Estatística  | gl | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_IPPA_Pais       | ,381                            | 31 | ,000 | ,689         | 31 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,435                            | 31 | ,000 | ,373         | 31 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,401                            | 31 | ,000 | ,528         | 31 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,241                            | 31 | ,000 | ,880         | 31 | ,002 |
| 1                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,388                            | 38 | ,000 | ,648         | 38 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,431                            | 38 | ,000 | ,350         | 38 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,390                            | 38 | ,000 | ,539         | 38 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,240                            | 38 | ,000 | ,862         | 38 | ,000 |
| 2                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,386                            | 37 | ,000 | ,653         | 37 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,434                            | 37 | ,000 | ,351         | 37 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,387                            | 37 | ,000 | ,511         | 37 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,251                            | 37 | ,000 | ,850         | 37 | ,000 |
| 3                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,388                            | 38 | ,000 | ,648         | 38 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,431                            | 38 | ,000 | ,350         | 38 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,390                            | 38 | ,000 | ,539         | 38 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,240                            | 38 | ,000 | ,862         | 38 | ,000 |
| 4                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,387                            | 37 | ,000 | ,654         | 37 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,434                            | 37 | ,000 | ,351         | 37 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,392                            | 37 | ,000 | ,544         | 37 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,238                            | 37 | ,000 | ,866         | 37 | ,000 |
| 5                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,389                            | 37 | ,000 | ,654         | 37 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,433                            | 37 | ,000 | ,348         | 37 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,399                            | 37 | ,000 | ,535         | 37 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,242                            | 37 | ,000 | ,868         | 37 | ,000 |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

### Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R-Professores)

|                     |                         | Testes de Normalidade           |    |      |              |    |      |
|---------------------|-------------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                     |                         | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
| Número de imputação |                         | Estatística                     | gl | Sig. | Estatística  | gl | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_IPPA_Professores | ,362                            | 31 | ,000 | ,655         | 31 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,277                            | 31 | ,000 | ,602         | 31 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,422                            | 31 | ,000 | ,526         | 31 | ,000 |
| 1                   | Fator1_IPPA_Professores | ,366                            | 38 | ,000 | ,640         | 38 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,252                            | 38 | ,000 | ,606         | 38 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,398                            | 38 | ,000 | ,545         | 38 | ,000 |
| 2                   | Fator1_IPPA_Professores | ,365                            | 37 | ,000 | ,644         | 37 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,249                            | 37 | ,000 | ,612         | 37 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,394                            | 37 | ,000 | ,548         | 37 | ,000 |
| 3                   | Fator1_IPPA_Professores | ,366                            | 38 | ,000 | ,640         | 38 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,252                            | 38 | ,000 | ,606         | 38 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,398                            | 38 | ,000 | ,545         | 38 | ,000 |
| 4                   | Fator1_IPPA_Professores | ,364                            | 37 | ,000 | ,643         | 37 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,254                            | 37 | ,000 | ,609         | 37 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,394                            | 37 | ,000 | ,547         | 37 | ,000 |
| 5                   | Fator1_IPPA_Professores | ,365                            | 37 | ,000 | ,644         | 37 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,256                            | 37 | ,000 | ,593         | 37 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,412                            | 37 | ,000 | ,562         | 37 | ,000 |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

### 3. Alunos sem retenções

#### Egna Minnen Bertråffande Uppfostran - Parents version (EMBU-P)

| Número de imputação |               | Testes de Normalidade           |    |      |              |    |      |
|---------------------|---------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                     |               | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|                     |               | Estatística                     | gl | Sig. | Estatística  | gl | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_EMBU_P | ,114                            | 71 | ,024 | ,935         | 71 | ,001 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,172                            | 71 | ,000 | ,879         | 71 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,120                            | 71 | ,013 | ,982         | 71 | ,404 |
| 1                   | Fator1_EMBU_P | ,096                            | 83 | ,054 | ,959         | 83 | ,010 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,154                            | 83 | ,000 | ,888         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,110                            | 83 | ,015 | ,980         | 83 | ,232 |
| 2                   | Fator1_EMBU_P | ,096                            | 83 | ,058 | ,938         | 83 | ,001 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,145                            | 83 | ,000 | ,889         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,108                            | 83 | ,018 | ,982         | 83 | ,313 |
| 3                   | Fator1_EMBU_P | ,095                            | 83 | ,060 | ,942         | 83 | ,001 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,140                            | 83 | ,000 | ,890         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,108                            | 83 | ,017 | ,982         | 83 | ,283 |
| 4                   | Fator1_EMBU_P | ,119                            | 83 | ,006 | ,931         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,142                            | 83 | ,000 | ,885         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,110                            | 83 | ,014 | ,982         | 83 | ,319 |
| 5                   | Fator1_EMBU_P | ,098                            | 83 | ,046 | ,956         | 83 | ,006 |
|                     | Fator2_EMBU_P | ,152                            | 83 | ,000 | ,887         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_EMBU_P | ,111                            | 83 | ,013 | ,979         | 83 | ,201 |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

### Escala de Vinculação aos Pais (IPPA-R-Pais)

|                     |                        | Testes de Normalidade           |    |      |              |    |      |
|---------------------|------------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                     |                        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
| Número de imputação |                        | Estatística                     | gl | Sig. | Estatística  | gl | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_IPPA_Pais       | ,414                            | 82 | ,000 | ,590         | 82 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,491                            | 82 | ,000 | ,385         | 82 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,312                            | 82 | ,000 | ,474         | 82 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,280                            | 82 | ,000 | ,822         | 82 | ,000 |
| 1                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,404                            | 83 | ,000 | ,593         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,490                            | 83 | ,000 | ,385         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,313                            | 83 | ,000 | ,475         | 83 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,281                            | 83 | ,000 | ,819         | 83 | ,000 |
| 2                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,404                            | 83 | ,000 | ,596         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,490                            | 83 | ,000 | ,385         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,313                            | 83 | ,000 | ,475         | 83 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,281                            | 83 | ,000 | ,820         | 83 | ,000 |
| 3                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,403                            | 83 | ,000 | ,591         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,490                            | 83 | ,000 | ,385         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,313                            | 83 | ,000 | ,475         | 83 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,280                            | 83 | ,000 | ,819         | 83 | ,000 |
| 4                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,413                            | 83 | ,000 | ,588         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,490                            | 83 | ,000 | ,385         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,313                            | 83 | ,000 | ,475         | 83 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,279                            | 83 | ,000 | ,822         | 83 | ,000 |
| 5                   | Fator1_IPPA_Pais       | ,404                            | 83 | ,000 | ,590         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Pais       | ,490                            | 83 | ,000 | ,385         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Pais       | ,313                            | 83 | ,000 | ,475         | 83 | ,000 |
|                     | Escala Total_IPPA_Pais | ,280                            | 83 | ,000 | ,819         | 83 | ,000 |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

### Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R-Professores)

| Número de imputação |                         | Testes de Normalidade           |    |      |              |    |      |
|---------------------|-------------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|                     |                         | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|                     |                         | Estatística                     | gl | Sig. | Estatística  | gl | Sig. |
| Dados originais     | Fator1_IPPA_Professores | ,236                            | 83 | ,000 | ,588         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,274                            | 83 | ,000 | ,593         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,380                            | 83 | ,000 | ,500         | 83 | ,000 |
| 1                   | Fator1_IPPA_Professores | ,236                            | 83 | ,000 | ,588         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,274                            | 83 | ,000 | ,593         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,380                            | 83 | ,000 | ,500         | 83 | ,000 |
| 2                   | Fator1_IPPA_Professores | ,236                            | 83 | ,000 | ,588         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,274                            | 83 | ,000 | ,593         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,380                            | 83 | ,000 | ,500         | 83 | ,000 |
| 3                   | Fator1_IPPA_Professores | ,236                            | 83 | ,000 | ,588         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,274                            | 83 | ,000 | ,593         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,380                            | 83 | ,000 | ,500         | 83 | ,000 |
| 4                   | Fator1_IPPA_Professores | ,236                            | 83 | ,000 | ,588         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,274                            | 83 | ,000 | ,593         | 83 | ,000 |
|                     | Fator3_IPPA_Professores | ,380                            | 83 | ,000 | ,500         | 83 | ,000 |
| 5                   | Fator1_IPPA_Professores | ,236                            | 83 | ,000 | ,588         | 83 | ,000 |
|                     | Fator2_IPPA_Professores | ,274                            | 83 | ,000 | ,593         | 83 | ,000 |

---

|                       |      |    |      |      |    |      |
|-----------------------|------|----|------|------|----|------|
| Fator3_IPPA_Professor | ,380 | 83 | ,000 | ,500 | 83 | ,000 |
| es                    |      |    |      |      |    |      |

a. Correlação de Significância de Lilliefors

---