

DM

**Envolvimento Escolar Parental,  
Funcionamento Familiar  
e Comunicação Parento-Filial**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Jéssica Andreína Baptista Pestana**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

outubro | 2017

**Envolvimento Escolar Parental,  
Funcionamento Familiar  
e Comunicação Parento-Filial**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Jéssica Andreína Baptista Pestana**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Maria João Beja

CO-ORIENTADORA

Alda Patrícia Marques Portugal

## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract.....	III
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico .....	4
Envolvimento Escolar Parental.....	5
Funcionamento Familiar .....	10
Comunicação Parento-Filial .....	13
Capítulo II. Estudo Empírico.....	16
Metodologia.....	17
Amostra.....	18
Instrumentos.....	22
Questionário sociodemográfico.....	22
Questionário de Envolvimento Parental na Escola Secundária .....	23
Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation.....	24
Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade .....	25
Procedimentos.....	28
Resultados.....	31
Discussão dos Resultados.....	52

Conclusão ..... 58

Referências Bibliográficas..... 62

**Anexos**

Anexo 1 - Carta Convite à Participação no Estudo

Anexo 2 - Consentimento Informado

Anexo 3 - Questionário Sociodemográfico

## **Agradecimentos**

*Família é contexto natural para crescer.*

*Família é complexidade.*

*Família é teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afetivos.*

*Família gera amor, gera sofrimento.*

*A família vive-se. Conhece-se. Reconhece-se.*

(Relvas, 2006)

É precisamente a família que me tem acompanhado, biológica e afetiva, que serviu de inspiração base à construção deste percurso, e é este o resultado de todo o apoio, carinho e motivação que todas essas pessoas têm fornecido.

Não posso deixar de agradecer em especial à Prof. Doutora Maria João Beja, e à Prof. Doutora Alda Portugal, pelo desafio constante, pelo rigor científico, pelos conselhos, e sobretudo pelo carinho e dedicação com que me acolheram e orientaram neste marco tão importante. Estou-lhes eternamente grata!

## Resumo

Ao estudarmos o desempenho escolar dos alunos, a família assume um papel preponderante nas aprendizagens e educação dos indivíduos. Destarte, sublinha-se o peso deste sistema, no que concerne à sua estrutura e funcionamento e, em última instância, ao seu envolvimento ativo com a escola, como impactantes no sucesso escolar e no bem-estar dos alunos.

Pretendeu-se analisar de que forma o envolvimento escolar parental se relaciona com o funcionamento familiar e com a comunicação parento-filial, assim como a força e magnitude dessa manifestação, em ambos os sexos, feminino e masculino. A investigação seguiu uma abordagem quantitativa, transversal, do tipo correlacional.

A amostra foi constituída por 130 cuidadores de alunos de 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), de duas escolas do concelho do Funchal, na ilha da Madeira. Os instrumentos de avaliação utilizados foram um questionário sociodemográfico, o Questionário de Envolvimento Parental na Escola Secundária (QEPE), o *Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation* (SCORE-15) e, a Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (COMPA). Os instrumentos obtiveram bons níveis de consistência interna: no QEPE, o alfa de Cronbach foi de .889, no SCORE-15 de .84 e na COMPA-P de .91.

Os resultados indicaram que o envolvimento parental se correlaciona significativamente com o funcionamento familiar e com a comunicação parento-filial, principalmente no que concerne a atividades de aprendizagem em casa. No geral, as correlações foram mais significativas no sexo feminino.

**Palavras-Chave:** Envolvimento Escolar Parental, Funcionamento Familiar, Comunicação Parento-Filial, Adolescentes, Desempenho Escolar.

## **Abstract**

When studying students' school performance, families assume a preponderant role in the learning process and education of the individuals. Thus, the importance of this system, in terms to its structure and functioning and, ultimately, to its active involvement with school, as an influence on school success and student well-being, is underlined.

The aim was to analyze how the parental involvement is related to the family functioning and to the parent-child communication, as well as the strength and magnitude of this manifestation, in both sexes, females and males. The research followed a quantitative, cross-sectional, correlational approach.

The sample consisted of 130 caregivers of 3rd cycle students (7th, 8th and 9th grade) from two schools in Funchal, on the island of Madeira. The instruments used were a sociodemographic questionnaire, the Parental Involvement Questionnaire in School, the Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation (SCORE-15) and “Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade” (COMPA-P). The instruments obtained good levels of internal consistency: in QEPE, Cronbach's alpha was .889; .84 in SCORE-15 and .91 in COMPA-P.

The results indicated that parental involvement correlates significantly with family functioning and parent-child communication, especially regarding to home-based learning activities. Overall, the correlations were more significant in females.

**Keywords:** Parental Involvement; Family Functioning; Parent-Child Communication; Adolescents; School Performance.

## Introdução

Vygotsky (cit in. Mermelshtine, 2017) referia que os cuidadores são um suporte às aprendizagens das crianças até que estas internalizem a forma de resolução de problema e consigam trabalhar de forma independente. Nesse sentido, a família ocupa um lugar central no desenvolvimento psicossocial das crianças, na medida em que, desde o nascimento, fornece relações base de segurança, de afeto, é transmissora de experiências de aprendizagem, de valores e crenças sendo, por isso, fundamental para apoiar e potenciar as capacidades dos indivíduos a nível escolar (Batista, Mantovani & Nascimento, 2015; Abreu, 2014).

O ciclo vital da família prevê o caráter desenvolvimentista do sistema familiar, e diz respeito à coevolução dos seus membros, num contínuo caracterizado por várias mudanças nas suas características, hábitos, atitudes, comportamentos, rituais e papéis. É caracterizada pela sua capacidade auto organizativa e contempla uma sequência previsível de transições, assim como, etapas e tarefas mais ou menos transversais, coincidentes com crises, que supõem o constante reajustamento das dinâmicas e papéis/funções familiares (Relvas, 2006).

As etapas “família com filhos na escola” e “família com filhos adolescentes” representam a abertura do sistema familiar para o cumprimento da sua função externa, isto é, a de promover a socialização, adequação e aculturação dos filhos. “Nestas etapas passam, então, a coexistir triângulos comunicacionais entre os pais, os filhos e os sistemas escolar e de pares.” (Relvas, 2006).

Faria (2014) menciona a importância de os pais promoverem o desenvolvimento das capacidades dos seus filhos a nível escolar, não só pelo estímulo e incentivo às suas competências e crenças de autoeficácia, mas também pela criação de expectativas

realistas em relação às capacidades do aluno para que, assim, se crie um espaço estimulante de apoio direto e indireto à aprendizagem. Fatores como o envolvimento, motivação e interesse, valorização e entusiasmo dos alunos face à escola, podem resultar da presença e envolvimento da família, principalmente dos pais, com a vida escolar (Abreu, 2014). O tipo de práticas educativas parentais e a qualidade das interações pais-filhos poderão impactuar nos resultados dos alunos ao nível educacional e vocacional (Araújo & Almeida, 2014).

De acordo com Batista et al. (2015) são vários os estudos que se têm debruçado sobre o sucesso escolar, entre eles, Bossa (2002) verificou que problemas como a baixa autoestima e problemas de aprendizagem nos alunos podem estar relacionados com a ausência ou falta de apoio por parte dos pais na vida escolar dos filhos. 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 fator precipitante do insucesso.

Na adolescência, o estudo destas envolventes torna-se significativo, uma vez que os adolescentes atravessam maturações de carácter físico, comportamental, cognitivo, emocional e social; além destas transformações, é caracterizado como um período de alargamento dos relacionamentos e vinculações para o espaço extrafamiliar (Santos, 2012). Nesta perspetiva, Kreider, Caspe, Kennedy e Weiss (2007), considerando as grandes mudanças biopsicossociais, consideram os adolescentes como um grupo de grande risco ao abandono escolar, pelo que, as relações familiares, estilos parentais e a comunicação família-escola tornam-se prementes para combater esse risco e promover o sucesso escolar.

Com vista a adquirir uma maior compreensão sobre a relação entre estas variáveis, realizar-se-á uma revisão ao estado da arte, serão explicadas as questões de orientação do

estudo e descritos os instrumentos utilizados, assim como a metodologia adotada, subjacentes à presente investigação.

## **Capítulo I. Enquadramento Teórico**

## **Envolvimento Escolar Parental**

Seguindo a Teoria Ecológica dos Sistemas de Brofenbrenner (Beneti, Vieira, Crepaldi & Schneider, 2013), a relação família-escola configura-se como uma interligação e interdependência de microssistemas complexos que acompanham e fornecem apoio e recursos que potenciam o desenvolvimento dos indivíduos.

No que concerne ao conceito de envolvimento parental na educação dos filhos, Epstein (1987) menciona o vasto repertório de estudos realizados sobre este tema e refere que, de acordo com as evidências, é irrefutável a importância que o envolvimento parental assume ao longo de toda a escolaridade.

O envolvimento parental na educação é definido como o apoio direto ou indireto e, individual que as famílias fornecem aos seus educandos, predominantemente em casa, em relação às tarefas escolares ou de aprendizagem. Esse envolvimento pode surgir sob a forma de conversas, decisões ou recursos disponíveis à educação dos filhos. De acordo com Beja (2009), este conceito assume grande complexidade por envolver uma interação entre diversas variáveis, nomeadamente: a motivação dos pais, as interações intrafamiliares, as aprendizagens dos alunos, a metodologia de ensino dos professores, o ambiente escolar e estratégias de intervenção. Pressupõe a existência de um ambiente familiar estimulante à aprendizagem, criador de expectativas de sucesso escolar e que acompanhe todas as atividades de aprendizagem do filho nos diversos contextos (Moreira, Dias, Petrachi & Vaz, 2012).

Em Portugal, só depois da revolução de 1974 é que a colaboração entre a família e a escola foi consagrada pela Constituição da República, com vista à promoção do sucesso escolar dos alunos (Picanço, 2012). Ao longo dos anos, foram sendo aprovados diversos decretos lei que introduziram alterações e continuam a reforçar a responsabilidade e envolvimento dos pais na educação dos filhos (Picanço, 2012), como

por exemplo o Decreto-Lei 115-A/98 (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário) que estipulou existência de um regulamento interno em todos os estabelecimentos de ensino que especifiquem o papel participativo dos pais nessa instituição (Beja, 2009).

Carlisle, Stanley e Kemple (2005) enumeram várias atividades englobadas neste conceito: ser voluntário na escola, ajudar nos trabalhos de casa, desempenhar funções na escola, visitar a sala de aula, apoiar nas decisões da escola, partilhar estratégias de ensino e aprendizagem com os professores, entre outras. Para Toren (2013) este termo engloba práticas parentais como as expectativas e crenças educacionais em relação aos educandos e, todos os comportamentos direcionados para promover o seu desempenho académico.

Epstein (1995), considera que há maior aproveitamento por parte dos alunos se houver colaboração e comunicação bidirecional entre a escola e a família. Como tal, atribuiu seis tipos de atividades consideradas fundamentais numa parceria entre a família, escola e comunidade (Beja, 2009; Soares, 2016):

A primeira atividade, obrigações básicas da família (*Parenting*), corresponde ao fornecimento, pela família, de espaços e ambientes organizados e favoráveis ao estudo; a segunda modalidade, obrigações básicas da escola (*Communicating*), diz respeito ao estabelecimento de comunicação eficaz entre os microssistemas família e escola, nomeadamente pela realização de reuniões com os pais, aplicação de questionários e envio esporádico de informações sobre o aproveitamento do aluno; a terceira, envolvimento em atividades na escola (*Volunteering*), acomoda ações de voluntariado dos pais, a sua participação e colaboração com atividades da escola, desde projetos escolares, visitas de estudo, vigilância de espaços, entre outros; a quarta atividade, envolvimento em atividades de aprendizagem em casa (*Learning at home*), incide no

apoio direto prestado aos filhos para a realização das tarefas e aprendizagens escolares; como quinta atividade, assume a participação na tomada de decisões (*Decision making*), que pressupõe o envolvimento dos pais nos processos de tomada de decisões da escola, por exemplo, através da sua representação em órgãos de consulta e decisão, ou em instituições educacionais e nas Associações de Pais; por fim, a sexta atividade, colaboração e intercâmbio com a comunidade (*Collaborating with community*), prevê o reforço dos programas escolares através de colaborações com a comunidade, por exemplo, através da informação de apoios ou serviços existentes à disposição do aluno e da família (Soares, 2016; Epstein & Salinas, 2004).

No estudo de Zhang, Hsu, Kwok, Benz e Bowman-Perrot (2011), verificou-se a existência de uma associação positiva entre o envolvimento dos pais em casa e o desempenho escolar do aluno, não se tendo constatado, no entanto, uma ligação tão significativa entre a participação dos pais em atividades escolares e o desempenho dos alunos. Também de acordo com o estudo realizado por Toren (2013), o envolvimento parental no contexto casa é o mais significativo para potenciar o sucesso escolar dos alunos, uma vez que os seus filhos ficam dotados de estratégias de apoio às aprendizagens e há todo um ambiente de compreensão relativamente ao seu desempenho académico e comunicação acerca das expectativas existentes.

Nesse seguimento, Soares (2016) afirma a necessidade de diferenciar os termos envolvimento e participação parental no meio escolar. O primeiro, de carácter mais individual, dirá respeito a atividades educativas desenvolvidas em casa, escola ou comunidade, que pretendem beneficiar a educação dos filhos (i.e.: apoio nos trabalhos de casa, recursos materiais de apoio à aprendizagem; comunicação com a escola); o segundo assume uma relação mais institucional, ou seja, assume a presença dos pais nas decisões institucionais/da escola ou a sua afiliação a associações de pais, por exemplo.

No presente estudo focar-nos-emos na análise ao primeiro termo, envolvimento parental.

O envolvimento parental beneficia as crianças pelo aumento da percepção de competência e autonomia do filho, por lhes inculcar valores de educação e desempenho, e principalmente por fortalecer a relação família-escola (Martins, 2014). Apesar disso, surgem entraves à concretização desse envolvimento, como a dificuldade em compatibilizar a falta de tempo pós-laboral com a estimulação à aprendizagem dos filhos e a própria qualidade da relação parento-filial (Fernandes, Pontes, Silva, Lima & Santos, 2014).

As evidências indicam que há um declínio no envolvimento parental a partir do ensino médio (3º ciclo do ensino básico) e do ensino secundário, devido à procura, por parte dos adolescentes, de maior independência e autonomia, inclusive na aprendizagem (Ross, 2016). A entrada na adolescência e as conseqüentes mudanças cognitivas fornecem-lhes maior capacidade para tomar decisões e conciliar diversos objetivos ou tarefas, pelo que se tornam mais proativos na sua própria educação. Dessa forma, o envolvimento parental direto torna-se reduzido e cada vez menos eficaz (Park & Holloway, 2013). Sendo assim, necessita de constantes ajustamentos conforme o estágio desenvolvimental dos indivíduos (Moreira et al., 2012) de forma a corresponder à transição para escolas mais complexas, com maior número de professores e menor comunicação estabelecida com os pais (Hill & Tyson, 2009).

De acordo com uma meta-análise realizada por Hill e Tyson (2009), enquanto que no ensino primário, a monitorização e ajuda nos trabalhos de casa se configuram como um apoio ao desenvolvimento das competências de aprendizagem, no ensino básico/médio essa relação parece estar associada negativamente ao desempenho escolar. De acordo com Patall, Cooper e Robinson (2008), essa diferença poderá ser explicada

pelas expectativas de um trabalho mais autónomo nos níveis de ensino mais avançados e pelo decréscimo do sentimento de eficácia do adolescente nessa situação. Hill e Tyson (2009), após o seu estudo, introduziram a expressão “socialização académica” referindo-se ao tipo de envolvimento parental característico da adolescência, determinado pela comunicação de expectativas educacionais e vocacionais e pela ajuda para formular os planos futuros dos filhos nesse âmbito.

Diversos estudos também revelaram que o grau de envolvimento parental tende a diferir de acordo com a estrutura familiar. Regra geral, há maior envolvimento na educação dos filhos, quando o lar tem presente ambos os pais. Segundo Martins (2014), normalmente há maior dificuldade de envolvimento quando a estrutura é composta por pais solteiros, muito jovens ou com muitos filhos, dada a maior sobrecarga de responsabilidades e menores recursos (pessoais, de tempo e económicos). É afirmado que mães biológicas de famílias tradicionais são as que mais se envolvem, seguidas de mães biológicas de famílias monoparentais e mães biológicas em nova família com padrasto. Relativamente aos pais, o maior envolvimento é verificado primeiramente em pais biológicos de famílias monoparentais, seguido por pais biológicos em famílias tradicionais e, por fim, padrastos (Carlisle et al., 2005).

Outros fatores que parecem ter impacto no envolvimento escolar parental são a etnia, as habilitações literárias dos pais, os sistemas de suporte da família e o seu nível socioeconómico, sendo este último considerado um grande preditor do envolvimento com a escola (Moreira et al., 2012; Carlisle et al., 2005). De acordo com Chohan e Khan (2010), diversos estudos têm comprovado que o estatuto socioeconómico está significativamente correlacionado às expectativas parentais em relação à educação dos filhos. Em famílias com um nível socioeconómico baixo, essas expectativas, assim como a importância dada à educação, tendem a ser inferiores, ou ainda, haver menos

investimento no tempo despendido com as tarefas escolares dos filhos. Pais com habilitações literárias superiores são também mais propensos a utilizarem mais estratégias com vista ao melhor aproveitamento académico e a implementar comunicação mais frequente com a escola. Neste sentido, há tendência para que o desinvestimento para com a escola e o rendimento escolar inferior, estejam associados a famílias de nível socioeconómico baixo (Veiga et al., 2016).

### **Funcionamento Familiar**

Fundamentando-nos na perspetiva sistémica, a família assume-se enquanto um sistema complexo, composto pela individualidade de cada membro e por subsistemas que se influenciam mutuamente (Relvas, 2006). Neste sentido, o indivíduo, e neste caso em específico, os adolescentes, vão ser influenciados pelas dinâmicas e relações familiares. Dessa forma, não podemos olhar ao seu desenvolvimento, menosprezando o funcionamento das suas famílias (Francisco, Loios & Pedro, 2016). Partindo desse pressuposto, as famílias salientam-se como um sistema social complexo e interdependente, cujo sentimento de eficácia dos pais proporciona o bem-estar emocional, sentido de pertença e potenciam trajetórias ajustadas de desenvolvimento dos filhos (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Regalia & Scabini, 2011).

Consequentemente, ao longo das últimas décadas, surgiram vários modelos que se propõem a abordar aspetos do funcionamento familiar, dos quais se destaca o Modelo Circumplexo dos Sistemas Conjugais e Familiares (Olson, 2000). Este modelo surge como uma análise mais complexa, comparativamente a modelos anteriores, sobre as famílias e o seu funcionamento e, dessa forma, vem aperfeiçoar a ligação entre a teoria e modelos familiares e a prática ou terapia sistémica (Olson, 2000; Olson & Gorall,

2003). Agrega três dimensões significativas, comuns a diversos modelos teóricos: a coesão familiar, a flexibilidade familiar e a comunicação familiar.

A primeira dimensão, coesão familiar, alude aos laços emocionais existentes entre os membros da família e, simultaneamente, à existência da autonomia individual de cada um. Concetualiza aspetos como a tomada e decisão, atividades conjuntas, o laço emocional, alianças, amizades, barreiras, entre outros. Neste sentido, podemos ter cinco tipologias familiares: as desagregadas (coesão muito baixa), as algo ligadas (coesão baixa a moderada), as ligadas (coesão moderada), as muito ligadas (coesão moderada a alta) e, as aglutinadas (coesão extremamente alta). Pressupõe-se que um sistema familiar equilibrado e de funcionamento saudável, corresponda aos níveis de coesão “algo ligadas”, “ligadas”, ou “muito ligadas” (Olson, 2000; Olson & Gorall, 2003).

A segunda dimensão, flexibilidade familiar, corresponde à forma e grau de como a liderança é exercida no seio familiar; considera para isso, estilos de liderança, negociações, regras e papéis relacionais. Esta dimensão concetualiza a configuração familiar no que diz respeito à sua capacidade de estabilidade e mudança, assumindo a premissa de que é necessário um equilíbrio entre ambos. O nível de flexibilidade pode variar entre famílias rígidas (nível muito baixo), famílias algo flexíveis (nível baixo a moderado), famílias flexíveis (nível moderado), famílias muito flexíveis (nível moderado a elevado) e, famílias caóticas (nível extremamente elevado). Nesta dimensão espera-se que haja igualmente níveis equilibrados de flexibilidade para um melhor funcionamento familiar, onde há maior capacidade de gerir a estabilidade e a mudança - famílias muito flexíveis, famílias algo flexíveis ou famílias flexíveis (Olson & Gorall, 2003).

A terceira e última dimensão, corresponde à comunicação familiar. Este é visto como um conceito facilitador do desenvolvimento saudável e equilibrado das famílias,

indicando a qualidade dos relacionamentos. Focado na capacidade de escuta ativa, empatia, respeito e consideração entre os elementos, níveis positivos de comunicação familiar predispõem-na a uma maior adaptação e adequação e, instigam melhores níveis de coesão e flexibilidade (Olson & Gorall, 2003).

Por conseguinte, os níveis familiares da dimensão coesão e flexibilidade, possibilitam realizar uma categorização familiar de 16 tipos específicos, agrupados em quatro tipos familiares gerais, sendo eles: famílias equilibradas, que são as muito coesas e flexíveis (funcionais); as moderadamente equilibradas; as meio-termo; e as extremas que se caracterizam por serem pouco coesas e rígidas (disfuncionais). A comunicação, enquanto dimensão facilitadora, assume uma relação linear com o funcionamento familiar, ou seja, quanto melhor for a percepção da comunicação na família, melhor tenderá a ser o funcionamento familiar. Neste sentido, é uma dimensão basilar no seio familiar que conduz ao maior ou menor entendimento, à satisfação ou insatisfação das relações desse sistema (Felgosa, 2013).

Francisco et al. (2016), numa revisão de diversas investigações, afirmam que um funcionamento familiar adaptativo, onde haja coesão, flexibilidade e comunicação positiva entre pais e filhos, prediz um desenvolvimento positivo dos jovens, nomeadamente ao nível da saúde mental, autoestima e satisfação; pelo contrário, problemas nesse funcionamento condicionam o ajustamento dos adolescentes e relacionam-se com sintomas de depressão, ansiedade, de comportamento (e.g., antissocial, delinquência, toxicodependência).

Vickers (2001), verificou que crianças em risco de abandono ou de insucesso escolar, ou com problemas de comportamento, comparativamente a outras crianças sem esses riscos, fazem parte de famílias menos coesas e adaptadas e, conseqüentemente,

menos funcionais, por motivos como dificuldades económicas, famílias monoparentais ou acontecimentos negativos.

Num estudo de Johnson (2010), onde analisou a relação entre o funcionamento familiar na primeira infância e a sua predição no comportamento escolar aquando adolescentes, verificou que os padrões de interação familiar a que as crianças estiveram expostas na primeira infância, predizem o seu ajustamento e desempenho escolar aquando do 9º ano, refutando a afirmação de que o funcionamento familiar é cada vez menos influente à medida que os indivíduos caminham para a sua adolescência.

### **Comunicação Parento-Filial**

Partindo do pressuposto de que todo o comportamento é comunicação, seja ou não consciente ou com intenção, ela pode aproximar ou unificar relações ou conduzir ao afastamento/incompreensão entre os seus membros (Alarcão & Gaspar, 2007). Segundo a teoria da comunicação (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1993), a comunicação humana é composta por cinco aspetos básicos designados por Axiomas da Pragmática da Comunicação Humana. O primeiro axioma declara a impossibilidade de não comunicar, uma vez que todo o comportamento humano cria comunicação; o segundo axioma pressupõe a existência de dois níveis na comunicação, o conteúdo e a relação, sendo que a confusão entre ambos é considerada a dificuldade; o terceiro axioma consigna que a comunicação se modifica conforme a interpretação que cada um atribui às sequências de mensagens; o quarto axioma afirma que a comunicação pode ser digital e analógica e, que comunicação não verbal expressa sentimentos e emoções; por fim, o quinto axioma salienta a simetria e a complementaridade da comunicação, ou seja, pela comunicação procura-se diminuir diferenças e destacar semelhanças ou, destacar diferenças e desvalorizar semelhanças, respetivamente (Portugal, 2013; Watzlawick et al., 1993).

A comunicação infere a transmissão de informação, mas no contexto familiar orienta as respostas às instâncias básicas da parentalidade. Neste contexto, congloba os laços emocionais (afetos e apoio), a clareza da comunicação, a capacidade de resolução de problemas, a empatia, a abertura e sinceridade, a metacomunicação, a confiança e partilha de diversos assuntos de interesse (Portugal & Alberto, 2013b). Consoante Portugal & Alberto (2013a), as dimensões comuns em diversos modelos teóricos, referentes à comunicação parento-filial, são a abertura comunicacional/problemas comunicacionais, a expressão afetiva e a prática da autoridade/função executiva. Além disso, a comunicação parento-filial difere, de acordo com a etapa do ciclo vital em que a família se encontra e, também pelo sexo do progenitor e do filho, pela estrutura familiar, nível socioeconómico, cultura e habilitações literárias. A comunicação entre os subsistemas em cada etapa do ciclo vital, obriga a diferentes negociações e ao atender das distintas especificidades desenvolvimentais (Portugal & Alberto, 2013b).

No que concerne à etapa “família com filhos adolescentes”, a comunicação contribui para a construção da identidade dos adolescentes e a clareza e abertura do discurso entre pais e filhos proporciona sentimentos positivos e conflitos reduzidos (Portugal & Alberto, 2013a). Portugal & Alberto (2013b) abordam estudos de diversos autores que incidem na comunicação parento-filial. Entre eles, um estudo de Riesch, Anderson e Krueger (2006), onde verificaram que esta dimensão é mediadora e protetora de comportamentos de risco na idade escolar. Noutro estudo por Dunn, Davies, O’Connor e Sturgess (2001), verificou-se que há um maior nível de relações de confiança entre as crianças e os seus progenitores, em famílias tradicionais ou intactas, comparativamente a famílias reconstruídas.

A comunicação parento-filial relaciona-se e varia consoante a estrutura da família, tem impacto no seu funcionamento e na satisfação dos seus membros (Levin, Dallago & Currie, 2012).

Tal como afirmam Araújo e Almeida (2014), “(...) parecem ser as práticas educativas parentais e a qualidade das interações pais-filhos, mais do que variáveis estruturais, como o nível socioeconómico, que contribuem para a diferenciação de resultados de desenvolvimento educacional e vocacional” (p.259). Posto isto, pretende-se recolher mais informações e compreender de que forma a comunicação entre pais e filhos e do funcionamento familiar no envolvimento escolar parental, analisando ao pormenor essa manifestação.

## **Capítulo II. Estudio Empírico**

## Metodologia

Na presente investigação pretende-se descrever e analisar a relação entre o funcionamento familiar e a comunicação parento-filial com o envolvimento parental escolar, assim como analisar a direção e magnitude dessa relação. Para efetuar essa análise, a investigação assumiu uma abordagem quantitativa, transversal e de tipo correlacional (Lopes & Pinto, 2016).

Como tal, pretende-se analisar a seguinte questão geral de investigação:

- De que forma o envolvimento escolar parental se relaciona com o funcionamento familiar e com a comunicação parento-filial?

Partindo desta questão, definiram-se as seguintes questões específicas:

- Qual é a direção e a intensidade da relação entre o envolvimento parental e o funcionamento familiar?
- Qual é a direção e a intensidade da relação entre o envolvimento parental e a comunicação parento-filial?
- Que fatores sociodemográficos têm maior impacto no envolvimento parental escolar?

Como variáveis sociodemográficas, utilizaremos a idade, o sexo, o estado civil e a situação profissional dos pais/figuras parentais, o nível socioeconómico familiar, bem como, a idade, o sexo e a escolaridade dos seus educandos.

## Amostra

Constituiu-se uma amostra total de 130 sujeitos, os principais cuidadores de 72 alunos do 3º ciclo. Utilizar-se-á o termo “cuidadores” para os sujeitos da amostra, uma vez que nem todos os participantes são pais ou mães, existindo outros graus de parentesco em relação ao aluno sobre quem responderam.

Dos 130 sujeitos da amostra,  $n=59$  são cuidadores do sexo masculino (dos quais,  $n=3$  são padrastos) (45.38%) e  $n=71$  do sexo feminino (dos quais,  $n=1$  é tia e  $n=1$  é avó do aluno) (54.62%). Estes são os principais cuidadores de 32 alunos (44.4%) do 7º ano, de 23 (31.9%) do 8º ano e, de 17 (23.6%) do 9º ano de escolaridade, dos quais 35 são alunos do sexo masculino (48.6%) e 37 do sexo feminino (51.4%). Do total dos seus educandos, 46 frequentam uma escola de ensino público (63.9%) e 26 o ensino privado (36.1%); possuem idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, sendo que a média de idades destes alunos ronda os 14 anos de idade ( $M= 13.65$ ;  $DP= 1.3$ ).

A média de idades dos cuidadores do sexo masculino situa-se na faixa etária dos 40 aos 49 anos (59.3%), seguido da faixa etária dos 50 aos 59 anos (23.7%) e a faixa etária dos 30 aos 39 anos (16.9%).

Na variável “Estado Civil”, obteve-se um total de 53 sujeitos do sexo masculino casados ou em união de facto (89.8%), cinco sujeitos que estão separados ou são divorciados (8.5%) e um participante solteiro (1.7%).

Nas habilitações literárias, a média dos cuidadores do sexo masculino é o 3º ciclo do ensino básico ( $n = 17$ ; 29.3%), seguido do 2º ciclo ( $n = 14$ ; 24.1%) e do ensino secundário ( $n = 11$ ; 19%). O 1º ciclo ( $n = 8$ ; 13.8%), Licenciatura ( $n=7$ ; 12.1%) e mestrado ( $n=1$ ; 1.7%) foram as habilitações literárias com menos incidência no sexo masculino.

Em relação à situação profissional, 54 cuidadores do sexo masculino trabalham a tempo inteiro (91.5%), um sujeito apenas exerce a sua profissão em regime de part-time (1.7%) e os restantes quatro (6.8%) encontram-se desempregados.

Tabela 1

### Características sociodemográficas dos cuidadores do sexo masculino

<b>Idade</b>						
	<b>30 – 39 anos</b>	<b>40 – 49 anos</b>			<b>50 – 59 anos</b>	
<b>N</b>	10	35			14	
<b>%</b>	16,9	59,3			23,7	
<b>Estado Civil</b>						
	<b>Casado/União de facto</b>	<b>Separado/Divorciado</b>			<b>Solteiro</b>	
<b>N</b>	53	5			1	
<b>%</b>	89,8%	8,5%			1,7%	
<b>Habilitações</b>						
	<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>	<b>Ensino Secundário</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Mestrado</b>
<b>N</b>	8	14	17	11	7	1
<b>%</b>	13,8	24,1	29,3	19,0	12,1	1,7
<b>Situação Profissional</b>						
	<b>Full-time</b>		<b>Part-time</b>		<b>Desempregado</b>	
<b>N</b>	54		1		4	
<b>%</b>	91,5		1,7		6,8	

No sexo feminino, a par do sexo masculino, a média de idades situa-se na faixa etária dos 40 aos 49 anos (50.7%); existem apenas dois cuidadores na faixa etária dos 60 aos 69 anos (2.8%); e um cuidador na faixa etária dos 20 aos 29 anos (1.4%).

Relativamente ao estado civil, 55 das cuidadoras são casadas (77.5%) e uma pequena percentagem é solteira ( $n = 3$ ; 4.2%) e viúva ( $n = 1$ ; 2.8%).

No que diz respeito às habilitações literárias, verificou-se que a média dos cuidadores do sexo feminino é o ensino secundário ( $n = 22$ ; 31%). Além desses, 16 possuem o 3º ciclo do ensino básico (22.5%) e 12 possuem licenciatura (16.9%). Por último, apenas duas cuidadoras concluíram mestrado (2.8%).

Dos 71 cuidadores femininos, 58 exercem a sua profissão em regime de *full-time* (81.7%), 11 encontram-se desempregados (15.5%), uma cuidadora em regime de *part-time* (1.4%) e um aposentado (1.4%).

Tabela 2

### Características sociodemográficas dos cuidadores do sexo feminino

Idade						
	20 – 29 anos	30 – 39 anos	40 – 49 anos	50 – 59 anos	60 – 69 anos	
N	1	19	36	13	2	
%	1,4	26,8	50,7	18,3	2,8	
Estado Civil						
	Casado/União de facto	Separado/Divorciado	Solteiro	Viúvo		
N	55	11	3	2		
%	77,5	15,5	4,2	2,8		
Habilitações						
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado
N	9	10	16	22	12	2
%	12,7	14,1	22,5	31,0	16,9	2,8
Situação Profissional						
	Full-time	Part-time	Desempregado	Aposentado		
N	58	1	11	1		

%	81,7	1,4	15,5	1,4
---	------	-----	------	-----

No que concerne à constituição dos 72 agregados familiares em que se insere a amostra, verificou-se que, em 20 famílias o aluno reside com ambos os progenitores e irmão(s) (30.8%); 15 agregados incluem o aluno, os progenitores, irmão(s) e avó(s) (23.1%); e 10 agregados são constituídos apenas pelo aluno e respetivos progenitores (15.4%). Com menor representatividade, constata-se que 3.1% ( $n=2$ ) pertencem às categorias “Apenas 1 progenitor”, “Um progenitor, Padrasto/Madrasta e irmão(s)” e “Um progenitor, irmão(s) e avó(s)” a residirem com o aluno; com apenas um caso cada (1.5%), compõem-se os agregados “Um progenitor e Padrasto/Madrasta”, “Avó(s) e irmão(s)” e “Tia” em relação ao aluno.

Tabela 3

### Composição dos agregados familiares

<b>Elementos que compõem o agregado familiar</b>		
	<i>n</i>	%
<i>Ambos os Progenitores</i>	10	15,6
<i>Progenitores + irmão(s)</i>	20	31,3
<i>Progenitores + irmão(s) + avó(s)</i>	15	23,4
<i>Progenitores + Outro (s)</i>	4	6,3
<i>Apenas 1 Progenitor</i>	2	3,1
<i>1 Progenitor + Padrasto/Madrasta</i>	1	1,6
<i>1 progenitor + Irmão(s)</i>	4	6,3
<i>1 Progenitor + Padrasto/Madrasta + Irmão(s)</i>	2	3,1
<i>1 Progenitor + Irmão(s) + Avó(s)</i>	2	3,1
<i>1 progenitor + Outro(s)</i>	2	3,1

<i>Avó(s) + Irmão(s)</i>	1	1,6
<i>Tia</i>	1	1,6

Por fim, relativamente ao nível sociocultural e económico dos agregados familiares (NSCE) e verificou-se que, em média, a nossa amostra pertence a um nível sociocultural baixo ( $n=24$ ; 33.3%).

Tabela 4

#### Nível sociocultural e económico dos agregados familiares

	<i>n</i>	%
<i>Baixo</i>	24	<b>33.3</b>
<i>Médio-Baixo</i>	21	29.2
<i>Médio- Alto</i>	19	26.4
<i>Alto</i>	8	11,1
<i>Total</i>	72	100

## Instrumentos

### Questionário sociodemográfico

Os itens do presente questionário foram definidos tendo em consideração alguns fatores sociodemográficos que se mostraram relevantes ao longo da revisão da literatura e considerando a sua relevância para a presente investigação. Foram solicitadas informações sobre o grau de parentesco, a idade, o estado civil, a situação profissional, as habilitações literárias e a profissão. Estas duas últimas, foram particularmente úteis para o cálculo do nível sociocultural e económico dos indivíduos, a partir da fórmula

estipulada por Morais, Peneda, Neves e Cardoso (1993), que cruza as informações relativas às habilitações escolares com a profissão de cada cuidador sujeito.

**Questionário de Envolvimento Parental na Escola Secundária (QEPE-Versão Pais;** Pereira, 2002; adaptação ao ensino secundário de Branco & Beja, 2012)

Desenvolvido originalmente para aplicação ao 1º ciclo do ensino básico, possui duas versões, uma destinada aos professores (QEPE-Versão Professores) e outra dirigida aos encarregados de educação (QEPE-Versão Pais) (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2003). Adota o conceito de envolvimento parental enquanto construto multidimensional, assentando em três das seis categorias definidas por Epstein: obrigações básicas da escola (comunicação escola-família), envolvimento em atividades na escola e envolvimento em atividades de aprendizagem em casa. Segundo Pereira, Canavarro, Cardoso e Mendonça (2008), a seleção dessas categorias fundamenta-se na presença das mesmas noutros modelos de envolvimento parental. Neste estudo utilizaremos o QEPE – Versão Pais, dirigida aos encarregados de educação, mais precisamente a sua adaptação ao ensino secundário realizado por Branco e Beja (2012) focando, assim, a importância do envolvimento parental durante a adolescência. Nesta adaptação, os itens foram ajustados, considerando a multiplicidade de professores e a figura do diretor de turma.

O QEPE-Versão Pais, construído a partir da versão para professores, sofreu algumas alterações e adaptações na linguagem dos itens no sentido de se tornar mais compreensível para níveis de escolaridade inferiores. Possui um total de 24 itens que devem ser respondidos atendendo a uma escala de tipo *Likert* de quatro pontos (1-*Nada Verdade*, 2-*Pouco Verdade*, 3-*Verdade* e 4-*Muito Verdade*), sendo que a pontuação total pode variar entre 24 e 96 pontos. Ambas as versões do instrumento obtiveram bons

índices de fiabilidade, tendo a versão destinada aos encarregados de educação obtido um alfa de *Cronbach* de .889 (Branco & Beja, 2012).

*Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation* (SCORE-15; Stratton, Bland, Janes, & Lask, 2010; adaptação portuguesa de Relvas, Vilaça, Sotero, Cunha & Portugal, 2010)

Este instrumento, originalmente publicado por Stratton, Bland, Janes e Lask (2010), apresenta-se como um questionário de autorresposta utilizado na prática clínica e na investigação, destinado a elementos da família que possuam mais de 12 anos. Resulta de uma versão preliminar, o SCORE-40, que, dada a sua extensão pouco eficaz na prática clínica, originou a versão reduzida de 15 itens. Da sua adaptação e aplicação preliminar ao contexto português, registam-se bons valores de consistência interna, traduzidos num alfa de *Cronbach* de .84 e resultados bastante razoáveis e ajustados à estrutura fatorial original do SCORE-15 (Vilaça, Silva & Relvas, 2014).

A resposta aos itens segue uma escala de *Likert* de 5 níveis (1 - *Muito bem*, 2 - *Bem*, 3 - *Em parte*, 4 - *Mal*, 5 - *Muito mal*), e avalia vários aspetos do funcionamento familiar que a literatura considera serem sensíveis à mudança terapêutica, contendo itens que se distribuem por três dimensões do funcionamento familiar: os Recursos Familiares (quais os recursos disponíveis e a capacidade de adaptação da família?), a Comunicação na Família (qual o tipo de comunicação estabelecida no sistema familiar?) e as Dificuldades Familiares (há sobrecarga de dificuldades no sistema familiar?) (Vilaça et al., 2014). A pontuação geral da escala poderá variar entre 15 e 75 pontos.

**Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (COMPA)** (Portugal & Alberto, 2013)

É uma escala de autorrelato criada por Portugal e Alberto (2013) e tem por finalidade a avaliação multidimensional das perceções de progenitores e filhos relativamente aos padrões de comunicação estabelecidos entre si. A sua construção justificou-se pelo facto de existirem, em Portugal, poucos estudos e nenhuma escala validada que se debruçasse sobre a análise da comunicação parento-filial. Assenta assim na importância da comunicação para o desenvolvimento pessoal e familiar, bem como, nas abordagens sistémicas que definem a família como um todo e procuram a compreensão do seu funcionamento. O Modelo da Pragmática da Comunicação Humana de Watzlawick et al. (1993) é um dos principais quadros-teóricos que sustentam esta escala e, como tal, adota como base os cinco axiomas sobre a comunicação.

Possui três versões: uma destinada aos pais (COMPA-P), uma referente a filhos/crianças com idades entre os 7 e os 11 anos (COMPA-C) e uma para filhos/adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos (COMPA-A). Neste estudo utilizaremos apenas a versão COMPA-P; a sua seleção justifica-se pela constituição da amostra do presente estudo. As subescalas utilizadas nesta versão são: a Expressão afetiva/suporte emocional, que se reporta à troca intrafamiliar de palavras positivas (“e.g., clareza, resolução de problemas, suporte emocional, apoio verbal, afeto e empatia”, p.45); Disponibilidade parental para a comunicação, que aborda a abertura e a sinceridade na comunicação com os filhos, assim como o seu equilíbrio com a privacidade; Metacomunicação, que diz respeito à utilização de comunicação esclarecedora com os filhos, sem recurso à manipulação e controlo; e as duas últimas subescalas são a Partilha/confiança de progenitores para filhos e Partilha/confiança de

filhos para progenitores, ambas relacionadas com o equilíbrio da partilha de assuntos pessoais, de pais e de filhos.

Esta versão, apesar de ter sido desenvolvida e validada mormente para as figuras parentais (pai e mãe), pode ser aplicada a qualquer responsável ou cuidador da criança (Portugal & Alberto, 2014). É composta por 44 itens, que revelaram bons níveis de consistência interna, traduzidos num alfa de *Cronbach* de .91.

As respostas seguem uma escala de resposta tipo *Likert* (“1 – *Nunca*”, “2 – *Raramente*”, “3 – *Às vezes*”, “4 – *Muitas vezes*” e “5 – *Sempre*”). O tempo de resposta, pode variar entre os 15 e os 20 minutos, dependendo das competências cognitivas dos participantes e as pontuações poderão variar entre um mínimo de 44 e máximo de 220 valores.

Após a aplicação das referidas escalas, foi efetuada a análise do alfa de *Cronbach*, para verificação da sua consistência interna, especificamente na amostra utilizada no presente estudo. Os valores revelaram-se, no geral, bons para fins de investigação (Pallant, 2010). A comparação entre os alfas de *Cronbach* obtidos no presente estudo e nos estudos originais poderá ser consultada nas Tabelas 5, 6 e 7.

Tabela 5

**Alfas de *Cronbach* no QEPE, na escala original e, no presente estudo em função do sexo do cuidador**

	<b>Escala original</b>	<b>Cuidadores masculinos</b>	<b>Cuidadores femininos</b>
<b>Total da escala</b>	.889	.93	.90
Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado	.82	.81	.76

Envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa	.80	.83	.86
Comunicação escola-família	.72	.89	.78
Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais	.68	.82	.69

Tabela 6

**Alfas de Cronbach no SCORE-15, na escala original e no presente estudo em função do sexo do cuidador**

	<b>Estudo original</b>	<b>Cuidadores masculinos</b>	<b>Cuidadores femininos</b>
<b>Escala total</b>	.84	.69	.88
Recursos familiares	.85	.82	.77
Comunicação na família	.83	.78	.79
Dificuldades familiares	.82	.69	.79

Tabela 7

**Alfas de Cronbach na COMPA-P, na escala original e, no presente estudo em função do sexo do cuidador**

	<b>Estudo original</b>			<b>Presente estudo</b>	
	Total amostra	Cuidadores masculinos	Cuidadores femininos	Cuidadores masculinos	Cuidadores femininos
<b>Escala total</b>	.91	-	-	.94	.93
Expressão do Afeto e Apoio Emocional	.82	.86	.80	.87	.86
Disponibilidade parental para a comunicação	.73	.75	.76	.77	.79
Metacomunicação	.73	.72	.73	.82	.69
Confiança/Partilha Comunicacional de Progenitores para Filhos	.75	.78	.75	.73	.76

Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores	.62	.52	.55	.74	.77
---	-----	-----	-----	-----	-----

## Procedimentos

O presente estudo insere-se numa investigação mais abrangente designada “O Envolvimento Escolar: Fatores Familiares e Sucesso Escolar”, cujo objetivo é analisar e avaliar o nível de envolvimento escolar dos alunos e dos seus principais cuidadores/figuras parentais, bem como, a sua relação com fatores familiares e com o sucesso escolar.

Após a realização de uma revisão da literatura e seleção dos instrumentos que permitissem analisar a perceção de envolvimento parental escolar e da sua relação com o funcionamento familiar e com a comunicação entre pais e filhos, na população definida, os autores das escalas selecionadas foram contactados para que fornecessem as autorizações necessárias à sua utilização. Solicitou-se igualmente autorização às direções de duas escolas da Região Autónoma da Madeira, concelho do Funchal, para a entrega dos protocolos aos encarregados de educação de alunos de 3º ciclo, que aceitassem participar de forma voluntária e anónima na investigação.

Para constituição da amostra do presente estudo, recorreu-se ao contacto com os principais cuidadores de alunos de 3º ciclo, de duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), no concelho do Funchal. A amostragem configura-se, por isso, não probabilística e por conveniência (Lopes & Pinto, 2016).

Após obtenção do consentimento informado, foram delineadas as datas para contactar com os alunos de cada turma (7º, 8º e 9º ano, uma de cada ano e, de cada escola), para entrega dos questionários às suas figuras parentais. Primeiro foram

entregues a carta convite à participação dos pais e o respetivo consentimento informado e posteriormente, em função dos pais que aceitaram ou não participar, foram recolhidos os dados.

Posteriormente à recolha de dados, que decorreu durante o mês de junho do ano letivo 2016/2017, para efeitos de análise e teste das hipóteses, as informações recolhidas foram introduzidas no *software* de análise estatística *Statistical Package for the Social Science* (SPSS – versão 24.0<sup>®</sup>), tendo-se garantido a confidencialidade e anonimato dos participantes, pela utilização de códigos de identificação por agregado.

Na construção inicial da base de dados, por existirem muitos *missings* nas respostas às escalas, foram eliminados do estudo quatro sujeitos, pelo que o total da amostra passou de 134 para 130 cuidadores.

Num primeiro momento utilizou-se estatística descritiva (frequência, média, desvio-padrão, máximos e mínimos) para análise das pontuações nas escalas e dos dados sociodemográficos. As relações entre o envolvimento parental escolar (escala QEPE), o funcionamento familiar (escala SCORE-15) e a comunicação parento filial (escala COMPA-P), foram analisadas por objetivos do estudo e, comparando os cuidadores do sexo masculino com os cuidadores do sexo feminino. Após confirmação gráfica da não violação do pressuposto da normalidade da distribuição da amostra, recorreu-se a estatística paramétrica, nomeadamente o Coeficiente de Correlação de *Pearson*, para medir o grau de correlação entre essas variáveis (Pallant, 2010); o mesmo foi efetuado para a associação entre o envolvimento parental escolar e o sexo do aluno e, o envolvimento escolar parental e a idade do aluno.

Para a análise da relação entre o envolvimento parental escolar e os restantes dados sociodemográficos (ano de escolaridade do aluno, tipo de ensino, situação profissional do cuidador, idade do cuidador e nível sociocultural familiar), visto que as

subamostras tinham um número inferior 30 participantes, e que o pressuposto da normalidade da distribuição da amostra não foi garantido, optou-se por utilizar estatísticas não paramétricas, nomeadamente a comparação de medianas pelo teste U de Mann Whitney e o teste H de Kruskal Wallis (Pallant, 2010). Importa ainda mencionar que se utilizou o nível de 0.05 para a avaliação da significância dos testes estatísticos, pelo que, são estatisticamente significativos os resultados cujo *p-value* seja igual ou inferior a esse valor.

## Resultados

Procedeu-se primeiramente à execução de estatística descritiva (mínimos, máximos, médias e desvios padrão), para analisar as pontuações totais em cada escala, em função do sexo do cuidador. Posto isso, importa lembrar que, no QEPE, as respostas poderiam variar entre o mínimo de 24 e máximo de 96 pontos; no SCORE-15, entre 15 e 75 pontos (mínimo e máximo, respetivamente); e, na COMPA-P, os valores poderiam situar-se entre os 44 e os 220 pontos.

Os resultados são apresentados em seguida, na Tabela 8:

Tabela 8

### Pontuações totais nas escalas, em função do sexo dos cuidadores

		Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Cuidadores Femininos	<b>QEPE</b>	29	90	68	11.328
	<b>SCORE-15</b>	21	56	47	7.373
	<b>COMPA-P</b>	112	209	176	19.705
Cuidadores Masculinos	<b>QEPE</b>	31	90	62	13.232
	<b>SCORE-15</b>	15	65	31	9.929
	<b>COMPA-P</b>	96	206	169	21.938

Nas três escalas utilizadas no estudo, os cuidadores femininos obtiveram médias superiores em relação aos cuidadores masculinos.

Recorreu-se à mesma análise para as dimensões de cada escala, em função do sexo do cuidador:

Tabela 9:

**Pontuações no QEPE, por dimensão da escala, por sexo do cuidador**

		Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Sexo Feminino</b>	“Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado”	6	21	12,29	3,409
	“Envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa”	10	32	26	4,707
	“Comunicação escola-família”	8	24	19	3,437
	“Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais”	4	16	11	2,768
<b>Sexo Masculino</b>	“Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado”	6	20	12	3,614
	“Envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa”	15	32	24	4,162
	“Comunicação escola-família”	6	24	16	4,589
	“Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais”	4	16	9	3,343

No QEPE (Tabela 9), os valores foram superiores, em ambos os sexos, na dimensão de envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa. O envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais, foi a dimensão que obteve resultados inferiores em relação aos restantes.

Tabela 10:

**Pontuações no SCORE-15, por dimensão da escala**

		Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Sexo Feminino</b>	“Recursos familiares”	5	25	19,23	4,141
	“Comunicação na família”	5	19	8,78	3,506
	“Dificuldades familiares”	5	25	19,38	4,349

	“Recursos familiares”	5	23	10,98	4,513
<b>Sexo</b>					
<b>Masculino</b>	“Comunicação na família”	5	21	9,13	3,742
	“Dificuldades familiares”	5	22	11,04	3,951

No SCORE-15, as dimensões recursos familiares e dificuldades familiares, foram as que obtiveram melhores pontuações em ambos os sexos. A comunicação na família, foi para ambos, a dimensão com pontuação mais baixa. Comparando a média de respostas, os cuidadores femininos obtiveram melhores resultados em todas as dimensões do que os cuidadores masculinos.

Tabela 11

#### Pontuações na COMPA-P, por dimensão da escala

		Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Sexo</b>	“Expressão do Afeto e Apoio Emocional”	31	55	48,94	5,448
<b>Feminino</b>	“Disponibilidade parental para a comunicação”	19	37	28,57	4,035
	“Metacomunicação”	25	40	34,20	4,092
	“Confiança/Partilha Comunicacional de Progenitores para Filhos”	19	35	28,77	3,942
	“Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores”	11	35	27,34	4,584
<b>Sexo</b>	“Expressão do Afeto e Apoio Emocional”	31	55	47,00	6,149
<b>Masculino</b>	“Disponibilidade parental para a comunicação”	18	40	27,55	3,943
	“Metacomunicação”	10	40	32,84	4,939
	“Confiança/Partilha Comunicacional de Progenitores para Filhos”	15	35	27,84	4,050
	“Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores”	11	33	25,64	4,656

Na COMPA-P, em ambos os sexos, a pontuação foi mais elevada na dimensão de expressão do afeto e apoio emocional. A confiança ou partilha de filhos para

progenitores, foi a dimensão que obteve valores mais baixos. Também nesta escala, os resultados médios foram superiores nos cuidadores do sexo feminino.

Os resultados referentes às diferenças e associações entre estas variáveis, serão expostos por objetivos/hipóteses do estudo e por sexo do cuidador, fornecendo uma análise mais detalhada e facilitando a sua compreensão.

### 1) Qual é a direção e a magnitude da relação entre o envolvimento parental e o funcionamento familiar?

Para efetuar a análise da força e direção da associação entre o envolvimento escolar parental, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* ( $r$ ). Foram seguidos os critérios definidos por Marôco (2014) quanto à força da correlação (até .25 – correlação fraca; entre .25 e .50 – correlação moderada; de .50 a .75 – correlação forte; > .75 – correlação muito forte).

Os resultados desta análise, nos cuidadores do sexo masculino, seguem-se na Tabela 12.

Tabela 12

#### Relação entre o envolvimento parental escolar e o funcionamento familiar, nos cuidadores do sexo masculino

Variáveis	Funcionamento Familiar (SCORE-15)		Recursos familiares		Dificuldades familiares		Comunicação na família	
	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE-P)</b>	-.194	.164	-.112	.424	-.220	-.113	-.151	.281
Atividades na escola e voluntariado	-.114	.417	.164	.242	-.017	.903	.115	.410
Atividades de aprendizagem em casa	-.400*	.003	-.332*	.015	-.357*	.009	-.289*	.036

Comunicação escola-família	-.241	.082	.142	.312	-.247	.075	-.211	.129
Atividades na escola e participação em reuniões de pais	-.052	.712	-.013	.929	-.055	.698	-.065	.646

\* $p < 0.05$

Verificou-se a existência de uma correlação negativa moderada entre o envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa, medido pelo QEPE, e o funcionamento familiar ( $r = -.400$ ;  $p = .003$ ), assim como correlação negativa moderada entre o envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa e as restantes dimensões medidas pelo SCORE-15: com os recursos familiares ( $r = -.332$ ;  $p = .015$ ), com as dificuldades familiares ( $r = -.357$ ;  $p = .009$ ) e com a comunicação na família ( $r = -.289$ ;  $p = .036$ ).

Ou seja, no sexo masculino, quanto maior é a percepção de envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa, menor tende a ser a percepção de funcionamento familiar.

Efetuuou-se igualmente a correlação de *Pearson*, com as mesmas variáveis, para analisar essa relação nos cuidadores do sexo feminino:

Tabela 13

**Relação entre o envolvimento escolar parental e o funcionamento familiar, nos cuidadores do sexo feminino**

Variáveis	Funcionamento Familiar (SCORE-15)		Recursos familiares (Score-15)		Comunicação na família (Score-15)		Dificuldades Familiares (Score-15)	
	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$

<b>Envolvimento escolar</b>								
<b>parental (QEPE)</b>	.218	.076	.372*	.002	-.442*	.000	.374*	.002
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	.114	.359	.161	.194	-.091	.464	.113	.362
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	.168	.174	.368*	.002	-.520*	.000	.356*	.003
Comunicação escola-família (QEPE)	.173	.162	.282*	.021	-.404*	.001	.352*	.003
Atividades na escola/ participação em reuniões de pais (QEPE)	.256*	.036	.354*	.003	-.319*	.008	.355*	.003

\* $p < 0.05$

Nos cuidadores do sexo feminino, verificou-se uma correlação positiva moderada entre o envolvimento escolar parental e os recursos familiares ( $r = .372$ ;  $p = .002$ ); apurou-se ainda uma correlação negativa moderada entre o envolvimento escolar parental e a comunicação na família ( $r = -.442$ ;  $p < .000$ ) e as dificuldades familiares ( $r = .374$ ;  $p = .002$ ).

Há uma correlação positiva moderada entre o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa e os recursos familiares ( $r = .368$ ;  $p = .002$ ) e, com as dificuldades familiares ( $r = .356$ ;  $p = .003$ ); há ainda uma correlação negativa forte com a comunicação na família ( $r = -.520$ ;  $p < .000$ ).

A comunicação escola-família, medida pela escala QEPE, também apresentou uma correlação positiva moderada com os recursos familiares ( $r = .282$ ;  $p = .021$ ) e com as dificuldades familiares ( $r = .352$ ;  $p = .003$ ); e uma correlação negativa moderada com a comunicação na família ( $r = -.404$ ;  $p = .001$ ).

Nos cuidadores do sexo feminino, o envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais (QEPE) também apresenta uma correlação positiva moderada com o funcionamento familiar ( $r = .256$ ;  $p = .036$ ), com os recursos familiares ( $r = .354$ ;  $p = .003$ ) e com as dificuldades familiares ( $r = .355$ ;  $p = .003$ ). Pelo contrário, registou uma correlação negativa moderada com a comunicação na família ( $r = -.319$ ;  $p = .008$ ).

De forma sucinta, no sexo feminino, a tendência é a de que quanto maior é a percepção de envolvimento escolar parental (nas quatro dimensões medidas pelo QEPE), maior é também a percepção de recursos familiares e de dificuldades familiares. Pelo contrário, tende a diminuir a percepção de comunicação na família.

## 2) Qual é a direção e a magnitude da relação entre o envolvimento parental e a comunicação parento-filial?

Para se determinar a magnitude e a direção da associação entre o envolvimento escolar parental, utilizou-se igualmente o coeficiente de correlação de *Pearson* ( $r$ ).

Os valores referentes aos cuidadores do sexo masculino podem ser consultados na Tabela 14.

Tabela 14

### Relação entre o envolvimento parental escolar e a comunicação parento-filial, nos cuidadores do sexo masculino

Variáveis	Comunicação Parento-Filial (COMPA-P)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$	$r$	$\rho$	$r$	$p$	$r$	$p$
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE-P)</b>	.196	.152	.128	.351	.231	.090	.191	.163	.053	.702	.233	.087

Atividades na escola e voluntariado (QEPE-P)	.099	.474	.026	.851	.245	.072	.054	.696	-.035	.802	.175	.200
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE-P)	.309*	.022	.258	.057	.253	.062	.317*	.018	.171	.211	.305*	.024
Comunicação escola-família (QEPE-P)	.153	.266	.077	.574	.138	.315	.209	.126	.049	.725	.143	.298
Atividades na escola e participação em reuniões de pais (QEPE-P)	.073	.594	.051	.712	.148	.281	.014	.920	-.035	.797	.159	.247

- (1) Expressão do Afeto e Apoio Emocional
- (2) Disponibilidade parental para a comunicação
- (3) Metacomunicação
- (4) Confiança/Partilha comunicacional de Progenitores para Filhos
- (5) Confiança/Partilha comunicacional de Filhos para Progenitores

\* $p < 0.05$

Os resultados indicaram a existência de uma correlação positiva moderada entre os resultados obtidos pelo QEPE, nomeadamente na dimensão “envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa” e a comunicação parento-filial ( $r = .309$ ;  $p = .022$ ). Mais especificamente, verificou-se a existência de uma correlação positiva moderada entre o envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa com a metacomunicação ( $r = .317$ ;  $p = .018$ ) e com a confiança/partilha comunicacional de filhos para progenitores ( $r = .305$ ;  $p = .024$ ), dimensões avaliadas pela COMPA-P. Nesse sentido, há a tendência para a perceção de melhor comunicação entre pais e filhos (ao nível da metacomunicação, e da confiança e partilha comunicacional de filhos para progenitores) quando o envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa é maior.

Tabela 15

**Relação entre o envolvimento parental escolar e a comunicação parento-filial, nos cuidadores do sexo feminino**

Variáveis	Comunicação Parento-Filial (COMPA-P)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	<i>r</i>	$\rho$	<i>r</i>	$\rho$	<i>r</i>	$\rho$	<i>r</i>	$\rho$	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE-P)</b>	.279*	.021	.295	.015	.168	.170	.353*	.003	.085	.488	.262*	.031
Atividades na escola e voluntariado (QEPE-P)	.111	.367	.115	.352	.100	.416	.117	.343	-.039	.750	.159	.196
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE-P)	.328*	.006	.325*	.007	.234	.055	.348*	.004	.159	.196	.324*	.007
Comunicação escola-família (QEPE-P)	.245*	.044	.270*	.026	.077	.534	.435*	.000	.097	.429	.138	.261
Atividades na escola e participação em reuniões de pais (QEPE-P)	.144	.240	.179	.144	.074	.549	.169	.167	.006	.959	.158	.198

(1) Expressão do Afeto e Apoio Emocional

(2) Disponibilidade parental para a comunicação

(3) Metacomunicação

(4) Confiança/Partilha comunicacional de Progenitores para Filhos

(5) Confiança/Partilha comunicacional de Filhos para Progenitores

\* $p < 0.05$

Os resultados, nos cuidadores do sexo feminino, indicam uma correlação positiva moderada entre o envolvimento escolar parental e a comunicação parento-filial ( $r = .279$ ;  $p = .021$ ). Mais especificamente, a correlação é positiva e moderada entre o envolvimento escolar parental com a expressão do afeto e apoio emocional ( $r = .295$ ;  $p = .015$ ), com a

metacomunicação ( $r = .353$ ;  $p = .003$ ) e com a confiança/partilha comunicacional de filhos para progenitores ( $r = .262$ ;  $p = .031$ ), avaliadas pela COMPA-P.

Mais concretamente, o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa, dimensão do envolvimento escolar parental, apresentou uma correlação positiva moderada com a comunicação parento-filial ( $r = .328$ ;  $p = .006$ ), e especificamente com as dimensões: expressão do afeto e apoio emocional ( $r = .325$ ;  $p = .007$ ), com a metacomunicação ( $r = .348$ ;  $p = .004$ ) e com a confiança/partilha comunicacional de filhos para progenitores ( $r = .324$ ;  $p = .007$ ).

Também a dimensão de comunicação escola-família, do envolvimento escolar parental, apresentou correlações positivas moderadas com a expressão do afeto e apoio emocional ( $r = .270$ ;  $p = .026$ ) e com a metacomunicação ( $r = .435$ ;  $p = .000$ ); e correlação positiva fraca com a comunicação parento-filial ( $r = .245$ ;  $p = .044$ ).

Regra geral, nos cuidadores do sexo feminino, quando a percepção de envolvimento escolar parental aumenta, o mesmo acontece com a percepção relativa à comunicação parento-filial.

### **3) Que fatores sociodemográficos têm maior impacto no envolvimento escolar parental?**

Adicionalmente procurou-se compreender de que forma o envolvimento escolar parental poderia variar consoante o sexo e a idade dos educandos. Para tal, utilizou-se estatística paramétrica, nomeadamente o coeficiente de correlação de *Pearson* ( $r$ ), uma vez que o pressuposto de normalidade da amostra foi confirmado graficamente para estas variáveis.

Tabela 16

**Relação entre o envolvimento escolar parental nos cuidadores masculinos e o sexo dos educandos**

Variáveis	Sexo dos educandos	
	<i>r</i>	<i>ρ</i>
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	.122	.372
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	.086	.530
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	.063	.644
Comunicação escola-família (QEPE)	.175	.198
Atividades na escola/ participação em reuniões de pais (QEPE)	.070	.607

Tabela 17

**Relação entre o envolvimento escolar parental nos cuidadores femininos e o sexo dos educandos**

Variáveis	Sexo dos educandos	
	<i>r</i>	<i>ρ</i>
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	.045	.714
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	.039	.750
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	.010	.935
Comunicação escola-família (QEPE)	-.028	.819
Atividades na escola/ participação em reuniões de pais (QEPE)	.153	.208

Não se verificou qualquer relação estatisticamente significativa entre o envolvimento escolar parental de cuidadores masculinos e femininos com o sexo dos alunos (Tabelas 16 e 17).

Tabela 18

**Relação entre o envolvimento escolar parental dos cuidadores masculinos e a idade dos educandos**

Variáveis	Idade dos educandos	
	<i>r</i>	$\rho$
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	-.168	.168
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	-.086	.480
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	-.197	.105
Comunicação escola-família (QEPE)	-.125	.307
Atividades na escola/ participação em reuniões de pais (QEPE)	-.090	.460

Tabela 19

**Relação entre o envolvimento escolar parental dos cuidadores femininos e a idade dos educandos**

Variáveis	Idade dos educandos	
	<i>r</i>	$\rho$
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	-.014	.516
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	-.020	.885
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	-.061	.654
Comunicação escola-família (QEPE)	-.055	.687
Atividades na escola/ participação em reuniões de pais (QEPE)	.116	.395

As correlações efetuadas também não mostraram relações estatisticamente significativas entre o envolvimento escolar parental de cuidadores masculinos e femininos e a idade dos seus educandos (Tabela 18 e 19).

Para investigar se o envolvimento escolar parental diferencia em função do ano de escolaridade dos educandos (7º, 8º e 9º), visto que  $n < 30$ , utilizou-se estatística não paramétrica, nomeadamente o teste  $H$  de *Kruskal-Wallis* (Pallant, 2010).

Tabela 20

**Diferenças no envolvimento escolar parental dos cuidadores do sexo masculino, em função do ano de escolaridade do educando**

Variáveis	Ano de escolaridade	<i>Mdn</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	7ºano	25.44	5.51	.064
	8ºano	35.89		
	9ºano	24.15		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	7ºano	26.54	.661	.719
	8ºano	30.17		
	9ºano	29.96		
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	7ºano	25.26	7.82*	.020
	8ºano	37.19		
	9ºano	22.69		
Comunicação escola-família (QEPE)	7ºano	24.94	10.61*	.005
	8ºano	38.58		
	9ºano	21.38		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	7ºano	26.40	1.20	.550
	8ºano	31.83		
	9ºano	27.92		

\*  $p < 0.05$

Como se verifica na Tabela 20, a dimensão do envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa, nos cuidadores do sexo masculino, apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade ( $H(2) = 7.82$ ,  $p = 0.020$ ); o envolvimento parental tende a ser significativamente superior no 8º ano ( $Mdn = 37.19$ ), ao contrário do 7º ( $Mdn = 25.26$ ) e do 9º ano ( $Mdn = 22.69$ ).

Também se constataram diferenças estatisticamente significativas para a dimensão comunicação escola-família, consoante o ano de escolaridade ( $H(2) = 10.61$ ,

$p = 0.05$ ). Os resultados evidenciam maior comunicação escola-família no 8º ano de escolaridade ( $Mdn = 37.19$ ), comparativamente com o 7º ano ( $Mdn = 24.94$ ) e com o 9º ( $Mdn = 21.38$ ).

Tabela 21

**Diferenças no envolvimento escolar parental, nos cuidadores do sexo feminino, em função do ano de escolaridade do educando**

Variáveis	Ano de escolaridade	<i>Mdn</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	7ºano	36.02	1.356	.508
	8ºano	37.17		
	9ºano	29.97		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	7ºano	33.63	1.228	.541
	8ºano	33.41		
	9ºano	39.84		
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	7ºano	37.03	3.251	.197
	8ºano	37.83		
	9ºano	27.13		
Comunicação escola-família (QEPE)	7ºano	34.58	2.287	.319
	8ºano	39.33		
	9ºano	29.56		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	7ºano	36.15	.229	.892
	8ºano	34.72		
	9ºano	33.25		

\*  $p < 0.05$

Nos cuidadores do sexo feminino não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível do envolvimento escolar parental de acordo com o ano de escolaridade dos educandos.

Pretendeu-se ainda comparar o envolvimento escolar parental em função do tipo de ensino (público/privado). Uma vez que as subamostras não cumpriram graficamente o pressuposto de normalidade e  $n < 30$  (Pallant, 2010), utilizou-se o teste não

paramétrico de comparação de medianas  $U$  de *Mann-Whitney*, para a identificação de diferenças estatisticamente significativas entre o envolvimento escolar parental no ensino privado e no ensino público.

Tabela 22

**Diferenças no envolvimento escolar parental, nos cuidadores do sexo masculino, em função do tipo de ensino**

Variáveis	Tipo de ensino	<i>Mdn</i>	<i>U</i> (2)	<i>p</i>
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	Público	29.83	321.00	.431
	Privado	26.29		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	Público	29.37	337.00	.604
	Privado	27.05		
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	Público	28.07	352.50	.799
	Privado	29.21		
Comunicação escola-família (QEPE)	Público	29.26	341.00	.653
	Privado	27.24		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	Público	29.19	343.50	.683
	Privado	27.36		

Tabela 23

**Diferenças no envolvimento escolar parental, nos cuidadores do sexo feminino, em função do tipo de ensino**

Variáveis	Tipo de ensino	<i>Mdn</i>	<i>U</i> (2)	<i>p</i>
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	Público	33.16	480.00	.327
	Privado	38.04		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	Público	35.64	531.50	.732
	Privado	33.94		
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	Público	31.50	408.50	.062
	Privado	40.79		
Comunicação escola-família (QEPE)	Público	33.38	489.50	.386
	Privado	37.67		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	Público	33.07	476.00	.299
	Privado	38.19		

A comparação das medianas pelo teste *U* de *Mann-Whitney*, entre o grupo de ensino privado e de ensino público, não revelou diferenças estatisticamente significativas, ao nível do envolvimento escolar parental, na perspetiva dos cuidadores masculinos e femininos (Tabelas 22 e 23, respetivamente).

Pretendeu-se ainda verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas no envolvimento escolar parental, dependendo da situação profissional dos cuidadores. Para esta análise utilizou-se o teste não paramétrico *H* de *Kruskal-Wallis*.

Tabela 24

**Diferenças no envolvimento escolar parental, em função da situação profissional dos cuidadores do sexo masculino**

Variáveis	Situação profissional	<i>Mdn</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>
Envolvimento escolar parental (QEPE)	<i>Full-time</i>	27.84	5.225	.508
	<i>Part-time</i>	5.00		
	Desempregado	42.75		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	<i>Full-time</i>	27.83	2.007	.541
	<i>Part-time</i>	20.50		
	Desempregado	39.00		
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	<i>Full-time</i>	27.75	5.008	.197
	<i>Part-time</i>	8.00		
	Desempregado	43.25		
Comunicação escola-família (QEPE)	<i>Full-time</i>	28.46	3.175	.319
	<i>Part-time</i>	3.00		
	Desempregado	35.38		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	<i>Full-time</i>	28.39	2.240	.892
	<i>Part-time</i>	8.00		
	Desempregado	35.00		

Tabela 25

**Diferenças no envolvimento escolar parental, em função da situação profissional dos cuidadores do sexo feminino**

Variáveis	Situação profissional	<i>Mdn</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>
Envolvimento escolar parental (QEPE)	<i>Full-time</i>	33.60	2.079	.354
	<i>Part-time</i>	61.00		
	Desempregado	37.00		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	<i>Full-time</i>	33.11	2.866	.239
	<i>Part-time</i>	61.50		
	Desempregado	39.70		
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	<i>Full-time</i>	33.75	2.668	.263
	<i>Part-time</i>	66.00		
	Desempregado	35.60		
Comunicação escola-família (QEPE)	<i>Full-time</i>	34.48	.914	.663
	<i>Part-time</i>	52.50		
	Desempregado	32.80		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	<i>Full-time</i>	34.76	.522	.770
	<i>Part-time</i>	20.50		
	Desempregado	34.40		

O envolvimento escolar parental não apresentou diferenças estatisticamente significativas face à situação profissional dos cuidadores masculinos e femininos (Tabelas 24 e 25, respetivamente). Mas, ao analisarmos as diferenças de medianas, o envolvimento escolar parental, assim como as suas dimensões, é superior nos cuidadores masculinos que se encontram desempregados, e nos cuidadores femininos que exercem a sua profissão em part-time (excetuando na dimensão de envolvimento em atividades na escola e voluntariado, que é superior nos cuidadores femininos que trabalham a full-time).

Para perceber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre o envolvimento escolar parental e a idade dos cuidadores, efetuou-se igualmente o teste não paramétrico *H* de *Kruskal-Wallis*.

Tabela 26

**Diferenças no envolvimento escolar parental, em função da idade dos cuidadores do sexo masculino**

Variáveis	Idade do cuidador	<i>Mdn</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>
Envolvimento escolar parental (QEPE)	30-39	20.50	3.619	.164
	40-49	31.48		
	50-59	27.08		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	30-39	25.15	.523	.770
	40-49	29.32		
	50-59	29.00		
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	30-39	18.45	6.055*	.048
	40-49	32.45		
	50-59	26.19		
Comunicação escola-família (QEPE)	30-39	19.95	6.484*	.039
	40-49	33.02		
	50-59	23.62		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	30-39	23.65	1.112	.574
	40-49	29.79		
	50-59	28.96		

$p < 0.05$

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa e a idade dos cuidadores masculinos ( $H(2) = 6.055$ ,  $p = 0.048$ ); e ainda, entre a comunicação escola-família e a idade dos cuidadores ( $H(2) = 6.484$ ,  $p = 0.039$ ). A comparação de medianas revela ainda resultados superiores na faixa etária dos 40 aos 49 anos, em todas as dimensões de avaliação do envolvimento parental.

Tabela 27

**Diferenças no envolvimento escolar parental, em função da idade dos cuidadores do sexo feminino**

Variáveis	Situação profissional	<i>Mdn</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>
Envolvimento escolar parental (QEPE)	20-29	18.50	2.253	.689
	30-39	31.45		
	40-49	35.40		
	50-59	39.33		
	60-69	44.00		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	20-29	27.00	1.456	.834
	30-39	35.82		
	40-49	32.97		
	50-59	40.46		
	60-69	34.00		
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	20-29	21.50	2.802	.591
	30-39	29.79		
	40-49	37.81		
	50-59	34.75		
	60-69	43.50		
Comunicação escola-família (QEPE)	20-29	33.50	4.203	.379
	30-39	31.53		
	40-49	35.46		
	50-59	34.83		
	60-69	61.75		
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	20-29	13.50	3.165	.531
	30-39	32.47		
	40-49	34.37		
	50-59	42.33		
	60-69	36.75		

Nos cuidadores femininos não houve diferenças estatisticamente significativas nos resultados. Tendencialmente as medianas mais elevadas apresentam-se nas faixas etárias superiores (40-49 e 50-59 anos).

Por fim, utilizou-se ainda estatística paramétrica, nomeadamente o coeficiente de correlação de *Pearson* (*r*), no sentido de compreender se há associações estatisticamente significativas entre o envolvimento escolar parental e o nível sociocultural e económico (NSCE) dos agregados da amostra.

Tabela 28

**Relação entre o envolvimento escolar parental nos cuidadores do sexo masculino e o nível sociocultural e económico dos agregados**

Variáveis	NSCE	
	<i>r</i>	$\rho$
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	-.082	.550
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	-.185	.173
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	.022	.871
Comunicação escola-família (QEPE)	-.012	.930
Atividades na escola/ participação em reuniões de pais (QEPE)	-.168	.216

Não se verificou a existência de correlações entre o envolvimento escolar parental dos cuidadores masculinos e o nível sociocultural e económico dos agregados.

Tabela 29

**Relação entre o envolvimento escolar parental nos cuidadores do sexo feminino e o nível sociocultural e económico dos agregados**

Variáveis	NSCE	
	<i>r</i>	$\rho$
<b>Envolvimento escolar parental (QEPE)</b>	.318*	.008
Atividades na escola e voluntariado (QEPE)	.100	.412
Atividades de aprendizagem em casa (QEPE)	.286*	.017
Comunicação escola-família (QEPE)	.338*	.005

Atividades na escola/ participação em reuniões de pais (QEPE)	.271*	.024
---	-------	------

$p < 0.05$

As correlações demonstraram que existe uma correlação positiva moderada entre o envolvimento escolar parental nos cuidadores femininos e o NSCE ( $r = .318, p = .008$ ). O mesmo se verifica nas dimensões envolvimento em atividades de aprendizagem em casa, comunicação escola-família e envolvimento em atividades na escola em relação ao NSCE dos agregados ( $r = .286, p = .017$ ;  $r = .338, p = .005$ ,  $r = .271, p = .024$ , respetivamente).

## Discussão dos Resultados

As relações familiares são consideradas uma grande influência na educação, cuidado, bem-estar, socialização, crenças e valores dos indivíduos (Tomé, Gaspar de Matos, Camacho, Simões & Diniz, 2012). Como tal, importa analisar de que forma o seu funcionamento e estilos de comunicação pais-filhos se relacionam ao maior ou menor envolvimento parental na educação.

À semelhança da exposição do capítulo anterior, far-se-á uma análise e discussão fundamentada dos resultados do estudo, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Ao analisarmos os resultados acerca da associação (direção e intensidade) do envolvimento escolar parental com o funcionamento familiar, verificou-se primeiramente que, a maiores níveis de envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa, nos cuidadores masculinos, está significativamente associada a menor perceção do funcionamento familiar (no que toca a todas as suas dimensões, recursos familiares, comunicação na família e dificuldades familiares).

No sexo feminino, os resultados foram opostos: verificou-se que quanto maior é a perceção de envolvimento parental (no total e nas subescalas, exceto nas atividades de voluntariado na escola), maior é também a perceção da existência de recursos disponíveis/adaptabilidade familiar e da sobrecarga de dificuldades familiares. Pelo contrário, pressupôs a perceção de menores níveis de comunicação intrafamiliar, dimensão do funcionamento familiar.

De acordo com estudos anteriores, esta questão é contraditória, uma vez que há autores que afirmam que o funcionamento e a dinâmicas familiares têm impacto no

envolvimento parental e conseqüentemente no desempenho escolar dos alunos (Johnson, 2010; Hill & Tyson, 2009), assim como há estudos que apontam para o declínio da sua influência no envolvimento parental, no período da adolescência (Park & Holloway, 2013; Toren, 2013; Moreira et al., 2012).

Neste aspeto, os resultados evidenciaram que, nos cuidadores femininos, o envolvimento escolar parental tem a tendência a estar positivamente associado à percepção de funcionamento familiar, ao oposto de que nos cuidadores masculinos essa associação é negativa, e apenas é significativa quando se trata das atividades de aprendizagem em casa.

A literatura indica que tipicamente são as mães que mais se envolvem na escolaridade dos filhos e assumem preferencialmente o papel de encarregado de educação, estando por isso em maior contacto com a educação dos filhos, em casa e na/com a escola (Cia, Pamplin & Williams, 2008). Além disso são também quem normalmente mais fornece o ambiente afetivo aos filhos (Toni & Hecaveí, 2014). Apesar da comunicação familiar ser revista como facilitadora do funcionamento familiar (Olson & Gorall, 2003), neste estudo essa dimensão mostrou uma correlação negativa com o envolvimento parental.

No que concerne à relação entre o envolvimento escolar parental e a comunicação parento-filial mais específica, os resultados indicaram a tendência para o maior envolvimento parental dos cuidadores masculinos, na subescala atividades de aprendizagem em casa, associado a maiores níveis de metacomunicação (utilização de comunicação esclarecedora com os filhos) e de partilha de assuntos pessoais de filhos para progenitores. Nos cuidadores femininos, quando o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa e de comunicação escola-família são elevados, a percepção relativa à comunicação parento-filial e especificamente, à expressão do afeto/apoio

emocional, à metacomunicação e à partilha de assuntos pessoais pelos filhos tendem também a ser elevados.

Deste modo, em ambos os cuidadores (femininos e masculinos), a perceção de maiores níveis de envolvimento escolar está associada à perceção de uma comunicação mais aberta e esclarecedora de papéis e conteúdos (Portugal & Alberto, 2013a), assim como à abertura comunicacional dos filhos. Nos cuidadores femininos ainda impactua a expressão do afeto e apoio emocional. Este dado é igualmente corroborado na literatura, uma vez que os filhos assumem maiores laços vinculativos e adaptativos para com a figura materna (Floyd & Morman, 2003, cit. in. Portugal & Alberto, 2013a).

Verificou-se novamente a existência de mais correlações significativas entre o envolvimento parental e a comunicação parento-filial nos cuidadores femininos. A literatura também nos indica que são as mães que normalmente partilham mais assuntos e comunicam mais positivamente com os filhos, em comparação aos pais (Portugal & Alberto, 2013b).

De forma geral, a dimensão do envolvimento escolar parental que mais se relacionou tanto com o funcionamento familiar como com a comunicação parento-filial, nos cuidadores masculinos e femininos, foi o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa. Diversos autores confirmam que fornecer espaços e recursos de estudo, estratégias de apoio e aprendizagem em casa, são as mais que têm maior impacto no desempenho escolar dos filhos e a forma preferencial de envolvimento parental (Toren, 2013; Branco & Beja, 2012).

No que concerne aos dados sociodemográficos analisados no estudo, não foi encontrada nenhuma correlação significativa entre o envolvimento escolar parental e o sexo dos alunos. Contrariamente, alguns estudos apontam para as diferenças no envolvimento parental, no que concerne ao tipo de atividades, em função do género do

filho/aluno, nomeadamente, o envolvimento parental com filhos do sexo feminino é mais pautado pelo diálogo e comunicação em casa, enquanto que com os rapazes o mesmo está mais associado à comunicação com a escola (Avvisati, Besbas & Guyon, 2010; Chu & Willms, 1996).

As correlações efetuadas também não mostraram relações estatisticamente significativas entre o envolvimento escolar parental e a idade dos seus educandos. Este dado poderá estar relacionado ao facto de o envolvimento parental estar mais relacionado com o período de desenvolvimento e não tanto com uma idade específica, uma vez que os estudos indicam o declínio do envolvimento parental nos anos da adolescência e ao longo da escolaridade (Park & Holloway, 2013).

Também não se verificou quaisquer correlações entre o envolvimento parental e o tipo de ensino que é frequentado (público/ privado). Este resultado poderá ser explicado pelo facto do meio sociocultural onde as escolas estão inseridas não ser muito diferenciador ao nível das práticas educativas, mas uma vez que este fator não se encontra estudado na literatura, seria necessário realizar investigações que pudessem fornecer dados acerca desta realidade.

Constatou-se que a dimensão do envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa e de comunicação família-escola, nos cuidadores do sexo masculino são estatisticamente significativas com o ano de escolaridade, sendo superior no 8º ano, em comparação ao 7º e 9º anos. O mesmo não se verificou para os cuidadores do sexo feminino, cujo envolvimento não apresentou qualquer correlação significativa com o ano de escolaridade.

Estes dados podem ser a ilustração de uma crença comum de que o 8º ano é pautado por conteúdos de aprendizagem mais difícil em comparação com os outros anos, mas esta teria de ser uma questão a ser analisada em estudos posteriores, uma vez

que não se encontrou evidências que o confirmassem e visto que  $n = 18$  cuidadores masculinos de alunos de 8º ano nesta amostra, pelo que não são resultados representativos da população e sim desta amostra em específico.

A idade dos cuidadores foi outra variável analisada e, apuraram-se diferenças estatisticamente significativas no envolvimento em atividades de aprendizagem em casa e comunicação escola-família, com a idade dos cuidadores masculinos, mostrando resultados superiores de envolvimento na faixa etária do 40 aos 49 anos. Martins (2014) afirma que o envolvimento parental é menor quando os pais ou cuidadores são mais jovens.

Mais uma vez não se verificaram correlações significativas no envolvimento em função da idade dos cuidadores femininos.

Tanto na variável “ano de escolaridade” como na “idade do cuidador”, os cuidadores femininos não apresentaram correlações significativas com o envolvimento parental, dados esses que podem ser justificados pelo facto do envolvimento parental das mães ser mais constante e estável ao longo da escolaridade (Cia et al., 2008).

Apesar do que é referido na literatura, relativamente ao impacto da situação profissional dos pais no envolvimento parental, uma vez que a falta de tempo pós-laboral é assumida como um entrave ao apoio às aprendizagens dos filhos (Veiga et al., 2016; Fernandes, et al., 2014), os resultados não apontaram para qualquer correlação significativa entre o envolvimento escolar parental e o regime em que os cuidadores exercem a sua profissão.

O nível sociocultural e económico dos agregados foi também analisado e não apresentou relações estatisticamente significativas com o envolvimento escolar parental dos cuidadores masculinos. Pelo contrário, os resultados demonstraram que o envolvimento parental dos cuidadores femininos, nomeadamente nas atividades de

aprendizagem em casa, atividades na escola/participação em reuniões de pais e comunicação escola-família, associam-se significativamente com o nível sociocultural do agregado.

Sendo este considerado um dos grandes preditores do envolvimento parental (Moreira et al., 2012), seria de esperar que associado ao NSCE baixo (média da amostra deste estudo), estivessem associados menores níveis de envolvimento parental. Segundo Soares (2016) e Veiga et al. (2016), o NSCE baixo conduz à existência de maiores dificuldades em assumir elevados níveis de envolvimento parental.

Posto isto, constatando as análises aos dados sociodemográficos, o envolvimento dos cuidadores masculinos tende a ser mais específico no que concerne aos resultados em relação ao funcionamento familiar e à comunicação parento-filial, e são mais irregulares em função das várias influentes. Em comparação com o sexo feminino, os resultados foram mais significativos e abrangentes nas associações medidas pelas escalas de avaliação (no tipo de atividades ou dimensões), mas não parecem ser tão influenciados pelas diversas variáveis sociodemográficas utilizadas. Visto que, como referido anteriormente, de um ponto de vista social, o envolvimento parental e investimento na educação dos filhos (inclusive o estabelecimento de comunicação e articulação com a escola) são papéis mormente e comumente atribuídos à figura materna, esta poderá ser uma possível justificação para os resultados apurados (Cia et al. (2008).

## Conclusão

A família desempenha um papel preponderante no sujeito, uma vez que é o primeiro e principal sistema com que interagimos e é o pilar para a construção e crescimento individual e coletivo dos seus elementos (Santos, 2012). Não podemos por isso descurar o impacto das dinâmicas e relações familiares no desenvolvimento do indivíduo, particularmente na fase da adolescência, período este marcado por um conjunto de transformações de índole biopsicossocial e pela procura constante de autonomia e ampliação da sua rede social e de suporte (Francisco, Loios & Pedro, 2016; Santos, 2012).

O envolvimento escolar parental tem vindo a ser frequentemente estudado, pela importância que assume e que reflete no desempenho escolar dos alunos, assim como pelo estreitamento da relação família - escola e partilha do papel de educação dos filhos/alunos na sociedade atual (Beja, 2009). Epstein (1995) confinou mais ainda esta colaboração entre a família e a escola, ao atribuir seis tipos de atividades necessárias a uma parceria com vista ao maior aproveitamento por parte dos alunos (obrigações básicas da família, obrigações básicas da escola, envolvimento em atividades na escola, envolvimento em atividades de aprendizagem em casa, participação na tomada de decisões e colaboração e intercâmbio com a comunidade). O envolvimento parental na educação dos filhos torna-se preponderante, uma vez que propicia e facilita o sucesso escolar, assim como auxilia na motivação, na valorização e no próprio envolvimento dos alunos face à escola (Abreu, 2014; Moreira et al., 2012)

Concomitantemente, o risco de abandono e insucesso escolar podem ser combatidos se a estrutura familiar for coesa e dotada da capacidade de adaptação (Olson & Gorall, 2003). Além disso, um bom funcionamento familiar, pressupõe ainda capacidade de escuta ativa e respeito entre os elementos, pelo que a comunicação

facilita o bom funcionamento familiar, de acordo com o Modelo Circumplexo dos Sistemas Conjugais e Familiares (Olson, 2000). É esperado, por isso, que os padrões de interação familiar tenham impacto no desenvolvimento dos sujeitos, impactuando no ajustamento e sucesso escolar dos alunos (Johnson, 2010). Apesar disso, diversos autores refutam que há um declínio do seu impacto no envolvimento parental no período da adolescência (Park & Holloway, 2013).

Como referido anteriormente, a comunicação entre pais e filhos assume também grande importância nas dinâmicas familiares, e como tal auxilia não só no desempenho do papel da parentalidade, como também na construção da identidade dos adolescentes e na redução de conflitos intrafamiliares. É ainda revista por Portugal e Alberto (2013b) como mediadora e protetora de comportamentos de risco na idade escolar.

Desta forma, foi sobre a esfera educativa que recaíram os objetivos deste estudo, tal como várias investigações antecedentes que se propuseram a analisar o envolvimento parental, e que corroboraram o seu impacto no desempenho escolar, no comportamento, no envolvimento escolar e na motivação dos alunos, desde os primeiros anos de escolaridade.

Além disso, considerou-se a pertinência do estudo proposto, pelo facto do envolvimento parental, o funcionamento familiar e a comunicação parento-filial assumirem um carácter de interdependência, ainda que as vastas investigações existentes que se debruçam sobre estes temas, não analisem esta tríade impactante no desempenho escolar dos jovens.

Verificou-se que, de forma geral, os resultados foram mais significativos nos cuidadores do sexo feminino no que concerne às associações entre o envolvimento parental e o funcionamento familiar e, entre o envolvimento parental e a comunicação parento-filial, comparativamente aos cuidadores do sexo masculino que apenas apresentaram

correlações significativas na dimensão de envolvimento que se refere às atividades de aprendizagem em casa e o funcionamento familiar e comunicação parento-filial. Por fim, o sexo masculino apresentou mais diferenças ao nível do envolvimento, consoante as diversas variáveis sociodemográficas analisadas, em comparação com os cuidadores femininos que se revelaram mais constantes neste aspeto. Uma das hipóteses é o facto de o sexo feminino estar mais comumente associado ao envolvimento na educação dos filhos (Cia et al. (2008).

Finalizado o estudo, é importante mencionar que se pretendia inicialmente possuir uma amostra mais representativa, mas pelo facto de a recolha de dados ter coincido com o fim do ano letivo, não se verificou a disponibilidade e aceitação esperadas por parte dos sujeitos em participarem no estudo. Esta situação decorreu igualmente da morosidade nos processos de autorização para efetuar o estudo em diversas escolas, sendo que inicialmente seriam esperadas quatro, mas apenas foram conseguidas autorizações em duas escolas.

Outra das limitações encontradas foi o facto de se desconhecer se os cuidadores que participaram no estudo, são ou não o encarregado de educação do aluno, uma vez que esse dado poderia ser significativo para compreender, por exemplo, os valores mais elevados no envolvimento parental.

Outro dado que deveria ter sido incluído no estudo é a referência ao desempenho escolar dos alunos, visto que seria importante perceber a associação entre o envolvimento parental e o rendimento académico dos alunos.

Posto isto, seria relevante realizar um estudo semelhante que atendesse à retificação desses aspetos, de modo a obtermos informações mais conclusivas e representativas da realidade.

Concluindo, objetivou-se fornecer mais um contributo à compreensão do envolvimento parental e do seu impacto na educação dos alunos, pela investigação de outras envolventes não menos importantes para o sucesso escolar, o funcionamento familiar e a comunicação entre pais e filhos. Pretendeu-se assim contribuir, não só para a concretização de futuras investigações na área da educação, como também para a prestação de apoio às famílias, para a promoção de políticas educacionais que fomentem o maior envolvimento da família na educação, o apoio a processos de consultoria junto dos pais, a elaboração de programas de intervenção e, em última instância, contribuir para o fomento do sucesso escolar.

### Referências Bibliográficas

- Abreu, S. A. G. (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes*. (dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa.
- Alarcão, M., & Gaspar, M. F. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia*, 17 (36), pp.89-102.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos: Integração e Contextualização. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (Cap. 7). Braga: Psicologia & Educação.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: a literature review. *Revue d'Économie politique*. 120, pp. 759-778. DOI: 10.3917/redp.205.0759
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C., & Scabini, E. (2011). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life. *Applied Psychology: An International Review*, 60 (3), pp.421-448. doi: 10.1111/j.1464-0597.2010.00442.x
- Batista, E. C., Mantovani, L. K. S., & Nascimento, A. B. (2015). Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7 (13), pp.50-70.
- Branco & Beja (2012). *O envolvimento parental no secundário: percepções de pais e professores em duas escolas da RAM*. (manuscrito não publicado). Universidade da Madeira.

- 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 não publicada). Universidade da Madeira.
- Beneti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9 (16), pp.89-99.
- Bossa, N. A. (2002). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), pp.155-162. DOI: 10.1007/s10643-005-0043-1
- Coelho, I. P. (2007). Género e envolvimento parental na escola: Implicações para a educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41, (3), pp.359-373.
- Chohan, B. I., & Khan, R. M. (2010). Impact of parental support on the academic performance and self-concept of the student. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4 (1), pp. 14-26.
- Chu, E. H. & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, pp. 126-141.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Williams, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho académico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13 (2), pp.351-360.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (1), pp. 143-169.

- Dunn, J., Davies, L. C., o'Connor, T. G., & Sturgess, W. (2001). Family lives and friendships: the perspectives of children in step, single parent, and nonstep families. *Journal of Family Psychology, 15* (2), pp. 272- 287.
- Epstein, J. L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal, 66* (3), pp. 6-9.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76* (9), pp.701-12.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. United States of America: Westview Press.
- Faria, F. (2014). Concepções pessoais de competência: Contributos para a promoção da aprendizagem e do desempenho escolar. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (Cap. 1). Braga: Psicologia & Educação.
- Felgosa, M. R. D. L. (2013). *Coesão e adaptabilidade familiares: Estudo preliminar das características psicométricas da FACES III numa amostra de mães portuguesas*. (dissertação de mestrado). Universidade do Algarve.
- Fernandes, A. P. O., Pontes, F. A. R., Silva, A. S. C., Lima, M. B. S., & Santos, C. O. (2014). Envolvimento parental na tarefa escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18* (3), pp. 529-536.
- Francisco R., Loios, S., & Pedro, M. (2016). Family functioning and adolescent psychological maladjustment: The mediating role of coping strategies. *Child Psychiatry & Human Development, 47*, pp. 759-770. DOI 10.1007/s10578-015-0609-0
- Fornari, L. T. (2010). Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico, 17* (1), p. 112-124.

- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*, pp.740–763. doi:10.1037/a0015362
- Johnson, V. K. (2010). From early childhood to adolescence: Linking family functioning and school behavior. *Family Relations, 59*, pp. 313-325.  
DOI:10.1111/j.1741-3729.2010.00604.x
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, W. (2007). Family involvement in middle and high school students' education. *Family Involvement Makes a Difference, 3*.  
Disponível em:  
[http://www.hfrp.org/content/download/1340/48835/file/fi\\_adolescent.pdf](http://www.hfrp.org/content/download/1340/48835/file/fi_adolescent.pdf)
- Levin, K. A., Dallago, L., & Currie, C. (2012). The association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent-child communication. *Social Indicators Research, 106*, pp.287-305. DOI 10.1007/s11205-011-9804-y
- Lopes, R. F. (2014). *O funcionamento familiar, a inteligência emocional e o autocontrolo nos crimes de abuso sexual, violência doméstica e homicídio*. (dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Lisboa.
- Lopes, D., & Pinto, I. R. (2016). Conhecer os métodos quantitativos e qualitativos e suas aplicações em ciências sociais e humanas. In M. V. Garrido & M. Prada, *Manual de competências académicas* (pp. 281-341). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics* (6º ed.). Pêro Pinheiro: Report Number

- Martins, S. S. B. N. (2014). *Envolvimento escolar parental na perspetiva de pais adolescentes – Um estudo exploratório*. (dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa.
- 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
- Moreira, P., Dias, P. C., Petrachi, P., & Vaz, F. M. (2012). Características psicométricas do questionário de envolvimento entre pais e professores. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3 (1), pp. 123-135.
- Olson, D. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22 (2), 144-167.
- Olson, D. & Gorall, D. (2003). Circumplex Model of Marital and Family Systems. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (3<sup>a</sup> ed., pp. 514-548). New York: Guilford Press.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for program (Version 18)*. (4th Ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106, pp.105-119.  
DOI:10.1080/00220671.2012.667012
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, pp.1039–1101.  
doi:10.3102/0034654308325185

- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., Mendonça, D.V. (2003).  
Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, pp.109-132.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008).  
Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), pp.91-110.
- 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.
- Portugal, A., & Alberto, I. (2013). Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (COMP): desenvolvimento e validação de uma medida da comunicação parento-filial. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 32(1), 85-103. ISSN 2145-4515
- Portugal, A. P. M. (2013). *O papel da comunicação no exercício da parentalidade: Avaliação da comunicação em famílias pós-divórcio* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra.
- Portugal, A., & Alberto, I. M. (2013a). A comunicação parento-filial: Estudo das dimensões comunicacionais realçadas por progenitores e por filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (3), pp. 479-487.
- Portugal, A. M., & Alberto, I. M. (2013b). Caracterização da comunicação entre progenitores e filhos em idade escolar: Estudo com uma amostra portuguesa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (4), pp.381-391.
- Portugal, A. & Alberto, A. (2014). Escala de avaliação da comunicação na parentalidade (COMP). In A. P. Relvas & S. Major (Eds.), *Avaliação familiar:*

- Funcionamento e intervenção* (Vol. I, pp.43-67). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Relvas, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família. Perspetiva Sistémica*. Porto: Afrontamento.
- Ross, T. (2016). The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (30), pp. 1-38.
- Santos, R. G. (2012). *As práticas educativas parentais: Perceções de pais e filhos*. (dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira.
- Soares, S. D. B. (2016). *Envolvimento parental e sua relação com o sucesso escolar: Estudo efetuado em duas escolas TEIP*. (dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Tomé, G., Gaspar de Matos, M., Camacho, I., Simões, C., & Diniz, J. A. (2012). Portuguese adolescents: The importance of parents and peer groups in positive health. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (3), pp.1315-1324.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n3.39417](http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39417)
- Toni, C. G. S., & Hecaveí, V. A. (2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento académico em crianças. *Psico-USF*, 19 (3), p. 511-521.
- Toren, K. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 50 (6), pp.634-649.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1993). *Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação* (9. ed.). São Paulo, SP: Cultrix. (Original publicado em 1967)

- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia*, 33 (2), pp. 187-197. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>
- Vickers, H. S. (2001). Young children at risk: Differences in family functioning. *Journal of Educational Research*, 87 (5), 262-270.
- Vilaça, M., Silva, J. T., & Relvas, A. P. (2014). Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation (SCORE-15). In A. P. Relvas & S. Major (Eds.), *Avaliação familiar: Funcionamento e intervenção* (Vol. I, pp.23-41). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Zhang, D., Hsu, H. Y., Kwok, O., Benz, M., & Bowman-Perrot, L. (2011). The impact of basic-level parent engagements on student achievement: Patterns associated with race/ethnicity and socioeconomic status (SES). *Journal of Disability Policy Studies*, 20 (10), pp.1-12. DOI: 10.1177/1044207310394447

# **Anexos**

## **Anexo 1**

Carta-Convite à Participação no Estudo.

### **Projeto de Investigação**

#### **O Envolvimento Escolar: Fatores Familiares e Sucesso Escolar**

**2017**

#### **Caro(a) participante:**

Duas estudantes do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira encontram-se a desenvolver uma investigação, com a orientação da Professora Doutora Maria João Beja e da Professora Doutora Alda Portugal, para o qual o seu contributo seria de extrema importância.

#### **Qual é o objetivo da investigação?**

Esta investigação tem por objetivo analisar e avaliar o nível de envolvimento escolar dos alunos e dos seus principais cuidadores/figuras parentais, e a sua relação com fatores familiares e com o sucesso escolar.

#### **Quem pode participar?**

Alunos que frequentem, no presente ano letivo, o 3º Ciclo do Ensino Básico e os seus respetivos cuidadores/figuras parentais, de escolas de 2º e 3º ciclo do ensino básico.

#### **Como posso participar?**

A sua participação, assim como a do seu educando, é voluntária. Se aceitar participar terá apenas que responder aos questionários em anexo. Note que não existem respostas certas ou erradas – é apenas fundamental que as suas respostas representem o que pensa, sente ou faz em cada situação exposta. Demorará cerca de 20 minutos a responder a estes questionários.

Após o preenchimento dos questionários, pedimos que os remeta para o(a) Diretor(a) de Turma do seu educando até dia \_\_\_\_\_. Nesse mesmo dia, é nosso objetivo passar alguns questionários ao seu filho numa das suas aulas, com uma duração de aproximadamente 30 minutos.

#### **A confidencialidade dos dados é garantida?**

O anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos estão totalmente assegurados. As respostas serão analisadas de forma coletiva e apenas no âmbito da investigação para a qual se destinam. Não assine ou faça qualquer marca identificativa nos instrumentos. Como já referimos a sua participação é voluntária, caso a qualquer momento pretenda desistir da sua participação, está no seu direito. Se não se disponibilizar a participar no estudo não existirão quaisquer danos colaterais.

#### **Se desejar colocar alguma questão sobre o estudo, quem posso contactar?**

Caso surjam dúvidas relativamente à sua participação neste estudo contacte, por favor, a equipa responsável pelo mesmo, através dos contactos

sarasofiabasiliogoncalves@hotmail.com ou jessipestana50@gmail.com. Poderá

igualmente contactar-nos através do número de telefone 924424240 ou 969607256.

**O seu contributo é importante. Como tal, agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.**

**As Alunas Responsáveis:**

Jéssica Pestana – jessipestana50@gmail.com

Sara Gonçalves – sarasofiabasiliogoncalves@hotmail.com

**Orientadora da Investigação:**

Professora Doutora Maria João Beja

**Coorientadora da Investigação:**

Professora Doutora Alda Portugal

## **Anexo 2**

### Consentimento Informado

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

##### **Envolvimento escolar, fatores familiares e sucesso escolar**

Eu,

---

abaixo-assinado, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação a realizar por Jéssica Pestana e Sara Gonçalves, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria João Beja e coorientação da Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alda Portugal. Este estudo tem como objetivo principal analisar a relação entre o envolvimento escolar dos alunos e dos seus principais cuidadores/figuras parentais, com fatores familiares e com o sucesso escolar.

Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação que me foi prestada versou os objetivos e a metodologia a concretizar neste estudo, bem como a confidencialidade dos dados fornecidos. Além disso, foi-me informado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto participar no estudo acima referido, que inclui a realização da referida investigação.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/ 20\_\_

*Assinatura do participante:*

---

Os investigadores:

*Assinaturas:*

### **Anexo 3**

#### Questionário Sociodemográfico

*“Envolvimento Parental na Escola, Funcionamento Familiar e Comunicação Pais-Filhos”*

#### **Questionário Sociodemográfico**

##### **Em relação ao jovem**

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

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

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

##### **Em relação aos pais / educadores**

Relação de Parentesco: Mãe • Pai • Outro • (neste caso indique qual: \_\_\_\_\_)

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

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Freguesia de residência: \_\_\_\_\_

Estado Civil: casado/união de facto • separado/divorciado •

solteiro • viúvo •

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

- 1º ciclo (1º - 4º ano)
- 2º ciclo (5º - 6º ano)
- 3º ciclo (7º - 9º ano)
- ensino secundário (10º - 12º ano)
- ensino superior (grau: \_\_\_\_\_)

Situação Profissional (pode seleccionar mais do que uma opção):

- Trabalhador a tempo inteiro (indicar profissão: \_\_\_\_\_)
- Trabalhador em part-time (indicar profissão: \_\_\_\_\_)
- Desempregado (desde: \_\_\_\_\_)
- Estudante

Obrigada pela sua colaboração!