

**O Envolvimento Parental no Ensino Secundário:
Perceções de pais e diretores de turma em
duas escolas da RAM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Susana Lurdes Jardim Branco
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2012

Ma
Env

T/M UMa
159.9
BRA Env
Ex. 1

71264

**O Envolvimento Parental no Ensino Secundário:
Perceções de pais e diretores de turma em
duas escolas da RAM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Susana Lurdes Jardim Branco
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Maria João Gouveia Pereira Beja

Agradecimentos

Nada se consegue sem a presença do outro, seja na ajuda prestada, seja no apoio, seja simplesmente pela sua presença nas nossas vidas. Tudo o que fazemos, todos os objetivos que atingimos, todas as etapas alcançadas, tudo isso faz sentido porque existem os outros nas nossas vidas. Sem eles, seríamos pouco mais que simples matéria, sem qualquer propósito especial.

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio, ao carinho e à simples presença de tantos que, juntamente com o trabalho, esforço e dedicação, me fizeram chegar até esta meta.

Agradeço...

À minha orientadora científica, Professora Doutora Maria João Pereira Beja por estar sempre disponível, pela ajuda prestada, pelo apoio fornecido e pelas palavras encorajadoras.

A toda a comunidade das Escolas B+S Bispo D. Manuel Ferreira Cabral e Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco pela colaboração.

À minha amiga e camarada de trabalho Tatiana Nunes por sê-lo.

Um especial obrigado a todos aqueles que fazem parte da minha vida, aos amigos do coração, à família e a todos os outros que contribuíram para que este objetivo seja alcançado. Um sincero obrigado.

Resumo

Este estudo ambiciona compreender a relação família – escola, nomeadamente o envolvimento parental no secundário. Compreender esta relação implica recorrer a toda a complexidade do sistema educativo, compreender simultaneamente a relação escola – sociedade e repensar a própria definição de escola, o que passa por entender todos os envolvidos. Joyce Epstein (1995, 2001) propôs um conceito de envolvimento parental que engloba diferentes componentes que facilitam a compreensão desta temática. Este modelo objetiva envolver os pais, encarregados de educação, ou outros parceiros familiares no contexto escolar e familiar.

A inexistência de estudos realizados nesta área relativamente ao ensino secundário tem vindo a declarar-se uma lacuna, uma vez que também nos anos de escolaridade mais avançados é crucial uma colaboração efetiva entre pais e professores, onde estes são os principais responsáveis pela motivação e orientação de um maior envolvimento parental, daí a pertinência desta investigação cujos objetivos centram-se na compreensão do envolvimento parental ao nível do ensino secundário, nomeadamente no que respeita às perceções dos diretores de turma e dos encarregados de educação, junto de uma amostra de 125 sujeitos de duas escolas públicas do ensino secundário da RAM. Este tipo de investigação quantitativa recorre a uma adaptação do Questionário de Envolvimento Parental na Escola desenvolvido por Ana Isabel Pereira (2002) de forma a ser utilizado em níveis de escolaridade superiores. Os resultados obtidos evidenciam que os pais possuem uma perceção de maior envolvimento quando comparado às perceções dos diretores de turma. Também características pessoais dos envolvidos (experiência profissional dos docentes, habilitações académicas dos pais) e o ano de escolaridade parecem influenciar as perceções sobre o envolvimento parental.

Palavras – Chave: Relação família – escola; envolvimento parental; ensino secundário; encarregados de educação; diretores de turma.

Abstract

This study aims to understand the family – school partnerships and parental involvement at the secondary level. Understanding the connection between both requires resorting to the complexity of the education system, also to understand the relationship school - society and rethink the true definition of school, which is understood by all involved. Joyce Epstein developed a new concept of parental involvement that includes different components which helps to understand and study this subject. This model aims to involve parents, guardians, family members or other partners in the school and home environment.

The lack of studies in the secondary level has shown itself as a gap, as well as in other advanced years of schooling. In fact, it is crucial to promote effective collaboration between parents and teachers, in the higher levels of education, where these are primarily responsible for motivation and guidance for greater parental involvement.

This research focus on understanding the parental involvement at the secondary level and aims to recognize particularly the teachers and the parents perceptions of parental involvement, using a sample of 125 parents and 17 head of class from two public high school of the RAM. The study uses quantitative research and an adaptation of the Questionnaire of Parental Involvement in School developed by Ana Isabel Pereira (2002) in order to be used in higher levels of schooling. The results show that parents have a greater perception of their involvement when compared to the perceptions of directors of the class. Also different personal characteristics of the involved (teachers' professional experience, educational qualifications of parents) and years of schooling appear to influence perceptions about parental involvement.

Keywords: Family – school – community partnerships; parental involvement; secondary level; parents; head of class.

Índice

Introdução.....	1
Parte I. Revisão da Literatura	5
Capítulo 1. Relação família – escola	6
1.1. A evolução da relação família – escola.....	6
1.2. Perspetiva sistémica.....	11
Capítulo 2. Envolvimento Parental.....	16
2.1. Definição e características do envolvimento parental	18
2.1.1. Tipos de envolvimento parental	20
2.2. Envolvimento parental no secundário.....	23
Parte II – Estudo Empírico	28
Capítulo 1. Metodologia.....	29
1.1. Objetivos de investigação	29
1.2. Amostra.....	32
1.3. Instrumentos de recolha de dados	37
1.4. Procedimentos da investigação	39
Capítulo 2. Análise e discussão dos dados	41
Parte III. Conclusões	52
1.1. Sugestões futuras.....	55
Referências Bibliográficas.....	58
Anexos.....	69
Anexo 1. Cartas de autorização	
Anexo 2. Questionário de Envolvimento Parental na Escola Secundária – versão pais	
Anexo 3. Questionário de Envolvimento Parental na Escola Secundária – versão professores	
Anexo 4. Questionário sociodemográfico para EE	
Anexo 5. Questionário sociodemográfico para DT	

Índice de figuras

Figura 1. Classes socioculturais dos EE de acordo com as habilitações.....	37
Figura 2. Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade.....	45

Índice de tabelas

Tabela 1. Questões e hipóteses de investigação	31
Tabela 2. Distribuição da amostra por escola.....	33
Tabela 3. Distribuição da amostra por ano de escolaridade	33
Tabela 4. Sexo dos DT	33
Tabela 5. Tempo de serviço dos DT.....	34
Tabela 6. Idades dos DT	34
Tabela 7. Estado Civil dos DT	34
Tabela 8. Sexo dos EE.....	35
Tabela 9. Idades dos EE	35
Tabela 10. Estado civil dos EE.....	35
Tabela 11. Grau de parentesco dos EE.....	36
Tabela 12. Habilitações académicas dos EE	36
Tabela 13. Consistência interna da escala global e das subescalas para o QEPES-VPa e QEPES-VPr	38
Tabela 14. Médias e dp para a percepção de envolvimento dos EE e dos DT	42
Tabela 15. Análise da homogeneidade das variáveis	42
Tabela 16. Diferenças na percepção de envolvimento dos EE e dos DT	43
Tabela 17. Correlação entre o ano de escolaridade e o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões.....	46
Tabela 18. Correlação entre tempo de serviço e o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões.....	47
Tabela 19. Habilitações académicas dos EE e percepção do envolvimento	49
Tabela 20. Médias e desvios-padrão para a percepção de envolvimento dos EE de acordo com as habilitações académicas.....	49
Tabela 21. Médias e desvios-padrão para os estabelecimentos de ensino relativamente a percepção de envolvimento parental	50
Tabela 22. Diferenças na percepção do envolvimento nos dois estabelecimentos de ensino.....	51

Introdução

As crianças e as problemáticas associadas à infância e adolescência são atualmente temas de grande pertinência, seja em contextos políticos, mediáticos e até mesmo na investigação. Compreender o fenómeno que é a infância nos seus mais amplos níveis está na ordem do dia, assim como todo o mundo contextual e relacional que o circunda. Mas onde começa e onde acaba esta fase desenvolvimental? O nascimento ou a formação pré-natal da criança inicia esta fase, a verdadeira dúvida coloca-se quanto à delimitação de uma idade limite. Relativamente a este problema, a Convenção dos Direitos da Criança considera como criança todo o ser humano até os 18 anos de idade, salvo se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo (Pinto & Sarmiento, 1997). A infância e a adolescência são experiências individuais, construídas a partir da história pessoal de cada ser humano, do contexto a cultura onde que está inserido e ainda da teia relacional que o abarca. Estas etapas desenvolvimentais relacionam-se e surgem correlativas à ideia de família. Esta potencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens, constituindo assim, uma espécie de “unidade micro” tanto ao nível biológico como social, de um todo mais vasto de grupos que compõem o tecido social (Lima citado por Dias, 1996).

O mundo contemporâneo organiza conceitos como o de família e de escola como sendo pilares fulcrais na construção de cidadãos capazes. De facto estas duas instituições educativas surgem lado a lado, transformando-se perante todas as novas dinâmicas sociais atuais. A evolução contínua da sociedade inscreve então a influência dos vários contextos na ação educativa. Ao debruçar-se nos sistemas família e escola é claro o papel educativo que ambos possuem, partilhando objetivos apesar das suas claras diferenças. A relação entre a família e a escola tem vindo a acentuar-se na literatura como fundamental no desenvolvimento e na promoção do sucesso educativo, onde o envolvimento parental parece contribuir para este mesmo sucesso (Colaço, 2007; Dias, 1996; Nogueira, 2005). A educação é então não mais que o espaço onde cabem “os valores e princípios de cada mãe, de cada pai, de cada família; onde cabem modelos familiares e reflexões individuais de quem assume o papel de educador (a)” (Santos, 2011, p.17). A educação ocorre no núcleo familiar mas também noutros espaços, nomeadamente nos espaços escolares e nos espaços sociais, constituindo um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos das Crianças (citado por Santos, 2011).

O envolvimento parental na escola tem sido alvo de investigações que datam já algumas décadas, e continua a ser explorado tamanha é a sua pertinência. Atualmente tem-se mostrado uma incessante necessidade na abordagem desta temática já que toda a relação família – escola é caracterizada por constituir vários sistemas relacionais complexos em constante transformação, constituindo assim duas agências educativas por excelência das sociedades contemporâneas. É imperativo defender a ideia de que a família está dentro da escola, acentuando o protagonismo do espaço familiar que se faz sentir noutros contextos educativos, como o espaço escolar (Almeida, 2005).

Um dos aspetos mais impressionantes da relação entre a família e a escola é a dicotomia existente entre a vasta bibliografia sobre esta temática, que tem vindo a crescer exponencialmente nas últimas décadas enfatizando a sua importância contudo tem-se verificado uma abordagem a-problemática do ponto de vista teórico e conceptual (Silva, 2003). Carol Vincent (1996) reitera uma abordagem crítica acerca desta relação. Segundo a autora é imperativo problematizar esta relação, equacionando os seus possíveis efeitos nocivos, para que a importância desta relação não se reflita apenas no campo teórico mas também em práticas educativas.

A investigação no âmbito do envolvimento parental ocorre essencialmente nos primeiros anos de escolaridade, etapa em que é translúcida a sua utilidade no sucesso educativo. Dentre os inúmeros estudos empíricos desenvolvidos neste âmbito, as investigações desenvolvidos por Joyce Epstein (1995, 2001) tiveram uma magnitude exemplar no que respeita à compreensão atual deste fenómeno.

A extensa variedade de bibliografia existente nos primeiros anos de escolaridade não invalida a importância do envolvimento parental nos anos seguintes. Durante todo o percurso académico, desde a primeira infância até os finais da adolescência, o envolvimento parental parece contribuir para uma harmonia educativa, social e até pessoal. Não é então a sua importância ou contributo que está em causa, mas antes todas as suas manifestações e transformações ao longo do tempo.

Na adolescência, são inúmeras as transformações ocorridas, desde a aparência física até toda a estrutura cognitiva. Esta transição desenvolvimental ocorre sem um início ou um fim claramente marcados, mas acredita-se que ocorre desde os 11, 12 anos aproximadamente e tendo a duração aproximada de uma década (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Esta etapa oferece ao sujeito a oportunidade de crescimento ao nível físico, social e cognitivo, desde competências como a autoestima, autonomia e até intimidade. Quando se aborda a adolescência, as transformações a ela inerentes

levantam a necessidade que os jovens nesta etapa possuem para se autonomizar e sentirem-se pessoas capazes e individuais. No contexto escolar, esta etapa pode significar também uma maior autonomia no sentido de serem capazes de compreender a importância da educação e da escola para as suas vidas, não sendo necessário um envolvimento tão direto por parte dos pais/ família. O jovem adolescente é capaz de fazer sozinho, o que não invalida a importância do envolvimento parental na sua educação.

Considerando todas estas questões e, através do presente estudo, objetivou-se conhecer o envolvimento parental ao nível do ensino secundário, nomeadamente no que diz respeito às perceções que os pais e os diretores de turma possuem acerca do envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos. De forma a estudar a referida temática formularam-se alguns objetivos de investigação baseados na bibliografia existente e questões de investigação que procuraram ser respondidas tendo em conta as respostas dadas pelos diretores de turma e os encarregados de educação. A presente investigação tem então como objetivos os de descrever quais as perceções dos diretores de turma e as perceções dos encarregados de educação em relação ao envolvimento parental nas suas diferentes dimensões, assim como relacionar estas perceções com características pessoais dos dois grupos. Pretende-se então analisar o envolvimento parental existente em dois estabelecimentos de ensino público na Região Autónoma da Madeira (RAM), através da administração do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (Pereira, 2002; Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2003) adaptado para o ensino secundário. De forma a concretizar os objetivos traçados desenvolveu-se utilizou-se uma metodologia quantitativa, nomeadamente uma investigação descritiva, utilizando para tal uma amostra de 125 encarregados de educação e 17 diretores de turma.

Assim, a presente dissertação divide-se essencialmente em três partes, a primeira dedicada à fundamentação teórica e exploração do *state of the art* e uma segunda parte destinada ao desenvolvimento do estudo empírico. A terceira parte respeita a todas as relações tiradas deste trabalho. A primeira parte engloba um capítulo que se dedica à compreensão daquilo que consiste a relação família – escola e compreende estes sistemas relacionais que abarcam o sujeito diariamente. Apesar de na linguagem corrente ser utilizados vários termos como relação, colaboração e parceria, destaca-se o termo relação que se define como “a interação entre dois (ou mais) grupos assente na colaboração, na parceria, na animosidade ou no conflito, por exemplo, corresponde

sempre a algum tipo de relação, a qual pode ainda derivar de um intercâmbio formal ou informal” (Silva, 2003, p.84). Tornou-se também imperativo um refletir teórico sobre o constructo família. O termo família pode incluir uma vasta diversidade de realidades familiares, sociais e culturais, segundo a vivência da cada criança. Sendo a criança um ator na mediação das relações escola – família, o termo pais excluiria os filhos e não permitiria considerar todos os contornos daquela relação (Colaço, 2007). No segundo capítulo destaca-se o tema do envolvimento parental, definindo o conceito e adotando a tipologia de Joyce Epstein (2001) Do ponto de vista da escola, o envolvimento ou participação dos pais pode passar pela comunicação escola – casa, pelo acompanhamento do percurso escolar do filho. Entende-se por envolvimento todas as ações tomadas no sentido de compreender e apoiar diretamente os educandos rumo ao sucesso educativo e ao bem-estar acadêmico, pessoal e até mesmo social. É crucial entendê-lo como possuidor de uma componente individual que se manifesta de diferentes maneiras. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (Carvalho, 2004). A segunda parte do trabalho destina-se à parte empírica e portanto dedica-se à descrição de todo o trabalho realizado assim como a apresentação e discussão dos resultados obtidos, confrontando-os com a literatura.

Um dos primeiros propósitos de qualquer investigação é gerar informação que contribua para uma melhor compreensão do fenómeno a estudar, sendo crucial identificar toda a investigação anterior relevante a qual esse mesmo fenómeno se relaciona (Coutinho, 2011). Desta forma, o presente estudo não ambiciona partir do zero, nem se destaca quanto à inexistência de estudos realizados neste âmbito, mas antes pretende dar continuidade e acrescentar possíveis relações sobre a temática.

Parte I. Revisão da Literatura

Capítulo 1. Relação família – escola

Estudar a relação família – escola implica recorrer a toda a complexidade do sistema educativo, perceber simultaneamente a relação escola – sociedade e ainda repensar a própria definição de escola, o que passa também por entender os seus protagonistas. Entender os pontos comuns entre a educação institucionalizada e a educação familiar significa compreender como a escola se configura com a cultura das famílias nos vários grupos sociais, ou seja, implica compreender toda a relação família – escola como uma relação entre culturas. É comum entender a escola e a família como duas instituições claramente relacionadas, como se andassem “de mãos dadas”, contudo esta relação é muitas vezes mais fantasiada e romantizada, do que uma realidade propriamente dita. Estamos perante dois grupos sociais, onde é redutor atender exclusivamente às interações entre pais e docentes, deixando de lado toda uma multiplicidade de personagens, desde o aluno, comunidade, e até mesmo a autarquia. A distinção entre personagens principais e personagens periféricas é crucial podendo ser definida como tal numa situação específica.

1.1. A evolução da relação família – escola

A relação família – escola surge provavelmente aquando o surgimento da própria instituição escola, no sentido em que sempre existiu algum tipo de relação entre ambas, seja de forma mais implícita, mais informal ou mais indireta. Não obstante, esta relação tem conhecido uma evolução tremenda ao longo dos tempos onde se alteraram as funções e desempenhos conforme o contexto sociocultural em que se insere. Esta relação tem interessado inúmeras investigações, nomeadamente no impacto que esta possui no desenvolvimento social e cognitivo do aluno, e de que forma se relaciona com o sucesso escolar do mesmo (Polonia & Dessen, 2005). Considera-se o período pós 2ª Guerra Mundial e, mais especificamente a partir dos anos 60, como o início do desenvolvimento de sistemas de participação formal das famílias no contexto escolar. É a partir desta altura que emergem os conceitos de educação permanente e educação participada, impulsionando o estreitamento de relações entre a escola e a família. Em Portugal este processo foi mais tardio, somente após o 25 de Abril tornou-se possível o surgimento de um regime democrático. Esta data é de facto responsável não apenas pela afirmação explícita do projeto político de uma escola democraticamente aberta a todos, mas sobretudo pelas suas implicações práticas realizadas a velocidades avassalantes

(Almeida, 2005; Stoer & Silva, 2005). Foram várias as reformas feitas no sistema educativo português pós 25 de Abril. Desde a inserção de representantes parentais em órgãos educacionais alargada aos diferentes níveis de ensino, dando assim pleno direito aos pais de participarem na educação dos alunos (Stoer & Silva, 2005). A escola portuguesa conheceu então um desenvolvimento deveras súbito, situando-se atualmente numa encruzilhada de tempos, marcada por um conjunto de trajetórias sociais e histórias de crianças e famílias que trazem consigo ainda experiências e vestígios educativos do passado.

A sociedade contemporânea engloba diferentes grupos, cujos interesses não são compatíveis tornando as escolas em organizações onde os diferentes envolvidos são caracterizados essencialmente pela sua heterogeneidade (Lima citado por Colaço, 2007). Esta perspetiva micropolítica da escola atribui maior relevância a cada indivíduo do que à instituição propriamente dita, já que admite cada sujeito como detentor dos seus próprios interesses onde a associação em grupos ocorre de forma a atingir os seus objetivos. Desta forma os objetivos destas organizações estão em constante transformação de acordo com os grupos mais influentes. Pode-se então encarar a escola enquanto organização geradora de conflitos, nomeadamente entre os gestores, professores e as próprias famílias envolvidas. É crucial compreender como esta relação de certa forma conflituosa é capaz de gerir e resolver as dificuldades desse mesmo relacionamento. É então inevitável que a escola tome a iniciativa de um diálogo de colaboração nesta relação de desconfiança recíproca, já que cabe à escola a detenção de um poder reconhecido socialmente (Colaço, 2007; Gonçalves, 2007).

São várias as designações associadas à relação família – escola, seja na sua compreensão enquanto sinónimos (relação pais – professores, pais – escola, família - escola), seja através de expressões, como o envolvimento parental ou até mesmo a participação dos pais. Muitas vezes estas designações são pensadas como garantidas e portanto pouco questionadas, não obstante, atualmente questiona-se qual o termo mais adequado. Joyce Epstein elege a utilização da expressão parceria família – escola, justificando tanto a escola como a família como duas instituições que partilham grandes responsabilidades na educação da criança, e realçando o papel de outros familiares que não necessariamente e exclusivamente os pais (Epstein, 2001; Silva, 2003; Stoer & Silva, 2005).

Epstein (2001) menciona três perspetivas sobre a relação entre a família e a escola, que diferem quanto às práticas dos professores e ao envolvimento parental. A

primeira perspectiva enfatiza a separação das responsabilidades das famílias e as da escola, onde ambos sistemas possuem propósitos, objetivos e estratégias distintas que são atingidas eficazmente de forma individual e separada. Escolas e famílias seguem, assim, caminhos distintos, só se cruzando aquando o surgimento de problemas, podendo a iniciativa partir de cada uma das partes. Assim, na família a criança é vista como aquilo que é, pela sua individualidade. Na escola, por sua vez, a criança é vista pelos professores, não por aquilo que a distingue dos demais, mas precisamente por aquilo que os une, ou seja, é enfatizado o conceito de igualdade de pares. Posto isto, esta perspectiva considera que as responsabilidades das famílias e as da escola devem ser consideradas de forma separada, isto é, as burocracias da escola e as organizações familiares são direcionadas por professores e pais respetivamente, sendo estes objetivos e responsabilidades cumpridos de forma eficaz quando independentes.

Por outro lado, uma outra perspectiva contrária defende a partilha de responsabilidades por estes dois sistemas. Isto pressupõe que tanto as famílias como as escolas partilham responsabilidades no que respeita à educação das crianças, e desta forma, a sua ação conjunta é mais eficaz, considerando para tal o modelo ecológico. Esta coresponsabilidade de ambos foca a partilha de responsabilidades, a cooperação e mais especificamente a complementaridade da família e escola, objetivando o sucesso pessoal, social e educativo do sujeito conjuntamente. Tal aliança natural salienta que pais e professores lidam com os mesmos educandos – filhos em casa, alunos na escola – pretendendo o melhor para eles.

A terceira perspectiva refere uma sequencialidade das responsabilidades da escola e da família, onde os primeiros anos de vida os pais seriam os detentores de mais responsabilidades, transmitindo às crianças as competências necessárias e, posteriormente, com a entrada na escola, os professores assumiriam então a maior responsabilidade na educação. A sequência de responsabilidades da família e da escola, tem em conta as circunstâncias e os momentos desenvolvimentais do indivíduo. Esta perspectiva foca o papel central de cada instituição social em diferentes momentos da vida dos sujeitos (Epstein, 2001; Silva, 2003). Se nos primeiros anos de vida a família ocupa um papel fundamental no desenvolvimento e na obtenção de capacidades da criança, a entrada para a escola marca uma etapa crucial no desenvolvimento da mesma, já que nesta fase de educação institucionalizada a família delega em parte o seu papel para a escola. De forma a compreender os mecanismos que sustentam esta relação é

crucial considerar o autoconceito, personalidade, valores e crenças como produtos também das interações com o outro.

Considera-se tanto a família como a escola, instituições cruciais ao desenvolvimento do sujeito, aos mais variados níveis, desde o âmbito físico, intelectual e até mesmo social. Segundo Silva (2003) os pais apresentam um conjunto de papéis educacionais, seja na função de consumidores, de parceiros, educadores, clientes, gestores e ainda como consumidores-cidadãos, sendo a fundamental pertinência compreender o papel dos pais como não sendo apenas de carácter individual, no sentido de unicamente apoiar e participar no percurso escolar do seu filho, mas antes compreender também o seu papel coletivo, relacionando-se com todo o contexto e comunidade escolar.

A família, em Portugal, é vivenciada como um sistema a quem foi entregue a responsabilidade quase exclusiva de educar as crianças (Sarmiento, 2005). De facto, atendendo a uma lógica linear, a culpabilização familiar muitas vezes é utilizada para a explicação das dificuldades de aprendizagem e comportamento das crianças e jovens em contexto escolar. A representação da família como possível causa do fracasso escolar pode potenciar no professor o sentimento de impotência em lidar com alunos difíceis e/ou com dificuldades na sua aprendizagem, contribuindo para a permanência dos problemas educacionais (Curonici & Mcculloch, 2004).

A escola acolhe um contexto no qual as crianças investem a maior parte do seu tempo, através do envolvimento em atividades formais e informais de aprendizagem, sejam atividades de pesquisa, leitura dirigida, ou até mesmo atividades de lazer. Neste sentido, as necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança são trabalhadas de forma mais estruturada se comparado ao ambiente familiar (Polonia & Dessen, 2005). Pode-se então compreender a família como não sendo o único contexto potenciador de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito. A escola também contribui no desenvolvimento do indivíduo, não apenas na aquisição do saber culturalmente organizado e nas suas áreas científicas do conhecimento, mas também procura educar para a cidadania. Morin (2002) enfatiza mesmo a necessidade de promover um conhecimento capaz de fazer face a problemas globais, tornando-se deveras reducionista pensar numa escola exclusivamente transmissora de conhecimentos científicos. As ações educativas na escola e na família diferem quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, bem como as expectativas e interações específicas a cada contexto. É crucial que ambas instituições mantenham um bom relacionamento de

forma a maximizar o potencial da criança. Assim, pais e professores devem procurar estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em sucesso. A escola deverá então reconhecer a importância da colaboração dos pais no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, evolução e sucesso dos filhos (Polonia & Dessen, 2005).

Investigações recentes comprovam os benefícios da integração da família e escola, nomeadamente quando a escola abre espaço para a participação familiar e reconhece os papéis diferenciados de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Também comprovam o impacto do envolvimento parental no desenvolvimento académico, podendo-se mesmo afirmar que as declarações que os pais possuem para com os seus filhos influencia as aspirações académicas destes e ainda o nível académico que desejam alcançar. Tal resultado evoca a importância do envolvimento parental ao longo do percurso académico, já que explica a relação positiva entre as expectativas parentais e as expectativas dos seus filhos (Lopes, 2010; Polonia & Dessen, 2005). A relação família – escola afeta claramente o desenvolvimento dos indivíduos ao nível educativo, uma vez que as crianças passam a maior parte do seu tempo em contexto escolar, sendo crucial promover uma relação harmoniosa entre a família e a escola (Callendar & Hansen, 2004). Quando os pais falam com os filhos acerca da escola, estes esperam que os filhos se saiam bem, assistem os filhos na construção de planos e projetos de vida, ajudando-os efetivamente a alcançarem os seus objetivos na escola. Quando as escolas envolvem as famílias sob formas que se relacionam com melhorias na aprendizagem, os alunos conseguem melhores ganhos. Quando as escolas constroem parcerias com famílias que respondem às suas preocupações, elas têm sucesso na manutenção de ligações que visam melhorar o desempenho dos alunos (Henderson & Mapp, 2002; Stoer & Silva, 2005). Para além dos benefícios académicos, a investigação realizada aponta para uma relação positiva entre o envolvimento das famílias nas vidas académicas de seus filhos e os comportamentos por estes apresentados, seja ao nível dos comportamentos na sala de aula, a diminuição do abandono da escolaridade, seja a diminuição de comportamentos de risco e até mesmo ao nível da autoestima escolar (Callendar & Hansen, 2004). Esta evidência sobre as ligações entre o envolvimento parental e a melhoria da escola é encorajadora, e promotora da parceria escola – família – comunidade defendida por Joyce Epstein.

Quando se fala em envolvimento parental na educação é crucial abordar desde o contexto escolar e as aprendizagens dos alunos, até à motivação dos pais e as interações familiares. É crucial que este envolvimento seja baseado na participação familiar, na escuta recíproca entre ambas as partes, e a permanência de uma relação flexível escola (Callendar & Hansen, 2004). A relação família – escola tem vindo a sofrer algumas transformações, passando de uma relação de assimetria que atribuía um papel substancial à escola em detrimento do contexto familiar, evoluindo para uma relação de proximidade onde a colaboração de ambas é extremamente positiva (Canavarro, Pereira, Reis, Cardoso, & Mendonça, 2002; Diogo, 1998). O papel da criança nesta relação é considerado por Perrenoud (citado por Silva, 2003) como um *go-between*, ou seja um vaivém que leva e traz mensagens, atribuindo-lhe o papel de mensageiro. Contudo é crucial entender que o mensageiro nunca possui um papel completamente passivo ou imparcial. É importante referir que para além de mensageiro a criança leva consigo uma mensagem. O estado físico e psíquico em que a criança chega à escola pode ser um bom indicador do que acontece em casa, do mesmo modo que como a criança chega a casa vinda da escola constitui também um indício do que possa ter acontecido.

A interação família – escola é então referida por Silva como “(...) uma relação de poder numa teia urdida por uma pluralidade de atores sociais. O poder, já o vimos, é desigual, mas nunca absoluto nem unidirecional. As crianças não estão (totalmente) indefesas. Apesar disso, elas representam nesta teia, de alguma forma, o elo mais fraco da cadeia” (2003, p. 293). Desta forma é crucial a compreensão destes sistemas abertos através de uma perspetiva sistémica e ecológica.

1.2. Perspetiva sistémica

Quando se aborda a família existem sempre dois fatores implícitos, o tempo e a mudança. O tempo surge associado às tarefas de desenvolvimento da família bem como aos marcadores das respetivas fases. Este tempo não se aplica apenas ao tempo cronológico dos indivíduos, mas sim um tempo processual. O tempo processual diz respeito aos momentos estruturais, ao tempo familiar. A mudança situa-se no tempo, no sentido em que num sistema familiar a mudança é uma constante permanente (Relvas, 2000a, 2000b). No que respeita à relação família – escola e ao envolvimento parental na escola, a investigação realizada centra-se essencialmente numa perspetiva teórico-conceptual apologista do modelo ecológico do desenvolvimento humano, considerando

para tal, o ser humano como um sistema, onde as suas relações e características realçam uma estrutura (Canavarro et al., 2002). Esse sistema dinâmico e em contínua mudança são modelados pelas interações do organismo de acordo com a natureza estrutural dessas mesmas interações (Galera & Luís, 2002).

Considerando o modelo sistémico, a terapia familiar desenvolveu-se nos Estados Unidos da América, a partir dos anos cinquenta, num contexto de mudança de paradigma, passando de um pensamento analítico para um pensamento sistémico que considera a complexidade. Este paradigma enfatiza a importância de reunir para compreender, passando da observação do infinitamente pequeno para e do infinitamente grande para o infinitamente complexo, apelando desta forma, a um instrumento simbólico, o macrosópio (Relvas, 1999; Rosnay, 1995). Torna-se então fundamental o foco no estudo das relações e das interações, pelo que a causalidade linear perde sentido e é substituída pela causalidade circular. Este conceito não visualiza o indivíduo sem o seu meio, mas antes sublinha a ideia de que ambos evoluem simultaneamente e mudam reciprocamente, enfatizando o conceito de coevolução (Relvas, 1999).

A teoria dos sistemas é um referencial teórico que se aplica aos mais diversos sistemas, não se restringindo apenas à esfera familiar. Não obstante, os primeiros conceitos referentes a esta teoria aplicavam-se ao sistema familiar, e é a partir daí que se torna possível compreender e encontrar soluções para os mais variados problemas, incluindo os de ordem escolar. Para tal é crucial ampliar a capacidade de compreensão, não se limitando a uma lógica de causa e efeito que é claramente redutora para a compreensão de sistemas e contextos, considerando as interações de sistemas dentro de outros sistemas (Curonici & McCulloch, 2004).

A abordagem sistémica apoia-se no contexto, no global, no multidimensional e no complexo. Ludwing Von Bertalanfy, um dos primeiros a definir o conceito de sistema, iniciou a sua investigação na segunda década do século XX, desenvolvendo a Teoria Geral dos Sistemas (Beja, 2009). As várias noções base, associadas aos modelos biológicos, ecológicos e biológicos conjugam-se a partir da noção de sistema pois é este que as vai interligar. Posto isto, um sistema é caracterizado pelo “conjunto de elementos em interação dinâmica, organizados em função de um objetivo” (Rosnay, 1995, p. 89), onde uma modificação em qualquer um deles acarreta uma modificação de todos os outros. Esta definição pode ser complementada com outras definições de sistema que salientam a interação dinâmica dos elementos que trabalham para uma finalidade ou

objetivo comum e se alteram no tempo (Beja, 2009). Um sistema pode ser considerado fechado se não tem em conta toda a complexidade do ambiente exterior que o circunda. Se o sistema está em constante modificação com o seu ambiente então pode-se designar este sistema como aberto (Rosnay, 1995).

A abordagem sistémica emerge da multidisciplinaridade e da integração de conceitos de diferentes áreas do saber para a psicologia, para a psicopatologia e para a própria intervenção. Tal destaca duas áreas basilares: a Teoria Geral dos Sistemas e a Teoria Ecosistémica da Comunicação (Relvas, 2000a). A primeira, como já referido, surgiu dos estudos do biólogo Ludwig Bertalanffy e foi impulsionada com o desenvolvimento da cibernética. A cibernética, desenvolvida na parceria de N. Wiener e A. Rosenblueth e, posteriormente com J. H. Bigelow, fez com que fosse possível comparar o comportamento aparentemente “inteligente” e a previsão do futuro com base na experiência realizado pelas máquinas, ao comportamento que se pensava ser absolutamente único dos humanos (Rosnay, 1995). A cibernética pode então ser definida como a disciplina que estuda a comunicação e a regulação dos sistemas, qualquer que seja a sua natureza (Beja, 2009).

A partir da segunda metade do século XX, Gregory Bateson, integrado numa equipa multidisciplinar na Escola de Palo Alto, estudou a comunicação baseado na observação de diferentes formas de comportamento humano e animal, desenvolvendo assim a obra “*Pragmatics of Human Communication*”, onde explica a comunicação através da sintaxe (transmissão de informação), a semântica (significado) e a pragmática (efeitos da comunicação no comportamento), considerando então a comunicação como um elemento fundamental na compreensão e explicação do comportamento humano e animal (Relvas, 2000a).

É crucial entender não só o indivíduo e as suas necessidades, mas encará-lo numa perspetiva ecosistémica, relacionando a perspetiva sistémica com a teoria ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner (citado por Canavarro et. al., 2002) que compreende o comportamento do sujeito atendendo aos sistemas em que está inserido, enfatizando a ideia de que o sujeito não vive só mas sim em relação e em comunicação com o outro (Ausloos, 1996). A ligação entre a família e o ambiente é explicada por Bronfenbrenner considerando o ambiente em que a criança se insere como um macro sistema com quatro níveis:

- Microsistema – situações primárias de que fazem parte a família e a escola;

- Mesossistema – onde as interações entre as estruturas do microssistema interagem;
- Ecosistema – situações externas à criança mas que influenciam diretamente o seu percurso e desenvolvimento, tais como características laborais dos pais, entre outros;
- Macrossistema – situações externas que afetam a criança e a família, nomeadamente guerras, crises económicas, entre outros.

Considerando esta perspetiva é evidente que todo o processo de desenvolvimento humano é caracterizado não só pela maturação biológica, mas também por um conjunto de estruturas diferentes que interagem entre si. As redes sociais permitem ao sujeito se rever nos outros, sendo estes uma espécie de depositário de identidade e história pessoal, onde todas estas manifestações de afeto proporcionam, através do vínculo desenvolvido, uma forma de feedback. Gregory Bateson defende que as fronteiras do indivíduo englobam todo um conjunto de relações significativas, desde a família, os amigos, relações de trabalho, de inserção comunitária e de práticas. Bateson não considera que as fronteiras do indivíduo sejam a sua própria pele, mas antes incluem todo um conjunto que o caracteriza (Sluzki, 2007).

Quando o indivíduo se junta para formar o sistema a que chamamos família é notória uma negociação de papéis, funções, normas, regras, estatutos e finalidades individuais que formam um novo sistema (Relvas, 2000a). As finalidades familiares organizam-se em simultâneo com o sistema através da negociação explícita ou implícita, consciente ou inconsciente. É importante que as competências das famílias permitam que as informações importantes circulem para que a negociação e as suas capacidades evolutivas sejam efetivamente potenciadas (Ausloos, 1996; Relvas, 2000b). Um dos pressupostos da teoria de sistemas afirma que o todo é maior do que a soma das suas partes. Sendo assim, a família é um todo maior do que a soma dos seus elementos, onde a compreensão do funcionamento de cada elemento é derivado e ostentado pelas relações entre os diferentes sistemas e subsistemas presentes no sistema familiar. As relações existentes entre cada elemento do sistema familiar influenciam os comportamentos, crenças e sentimentos de cada um desses elementos.

De facto a família é considerada um contexto social, educativo e de aprendizagem, responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, contribuindo para o desenvolvimento biológico, educativo e social o que lhe confere um poder considerável (González, 2009; Ribeiro, 2008). Efetivamente, a família

é pensada como o contexto onde se nasce, cresce e morre, sendo considerado um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas de interação, desde a linguagem, a comunicação ou as relações interpessoais, e um espaço de relações afetivas profundas (Ausloos, 1996). Assim, a convivência e o relacionamento familiar ressaltam como fatores fundamentais para o desenvolvimento individual e a integração da criança no cosmos coletivo, a intervenção entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, a sua adaptação ao meio escolar, a relação com todos os agentes educativos e com os colegas, são fatores definitivos para o seu desenvolvimento social (Reis, 2009).

Tal como a família, também a escola é um sistema social, sendo portando foco de intervenção da perspectiva sistémica. Estes dois sistemas interagem entre si e portanto a comunicação é inevitável. Os métodos utilizados para comunicar são essenciais para compreender a qualidade da relação estabelecida entre ambos (Relvas, 1996, 2009). É através de mecanismos eficazes de comunicação que a família, a escola e a comunidade podem planear o sucesso académico.

Capítulo 2. Envolvimento parental

A parentalidade ocorre nos mais diversos contextos relacionais, não se restringindo apenas à esfera doméstica. A família ocorre e funciona num todo complexo e integrado, integra ainda outros sistemas e subsistemas pelo qual torna-se redutor e incompleto pensar em indivíduos separados da sua teia relacional, ou encarar a família sem compreender a esfera relacional complexa que a abarca. A família deve cumprir duas tarefas essenciais, a prestação de cuidados que satisfaça as necessidades biológicas e afetivas de cada um dos seus elementos, assegurando a proteção e socialização de cada membro, o que potencia o seu papel individual na sociedade, promovendo de forma geral, uma boa adaptação no mundo que os rodeia. Foram claras as mudanças ocorridas no sistema familiar com a modernidade. Desde a entrada da mulher no mundo laboral, a escolarização, o divórcio, estes fatores podem influenciar o interesse dos pais no que concerne à aquisição de competências que os ajudem a envolver-se na educação de forma personalizada.

A entrada da criança na escola prepara o indivíduo para o mundo extrafamiliar, sendo talvez a primeira experiência fora do seu sistema familiar, sendo portanto a primeira crise de desmembramento com a qual a família se depara (Relvas, 1996, 2000a, 2000b). No contexto escolar, muitas vezes é menosprezado o papel efetuado pelas famílias. No que concerne ao abismo existente entre as perspetivas dos professores e dos pais/família acerca do papel da família em contexto escolar. Souto-Manning e Swick (2006) explicam como grande consequência das crenças dos professores. Estas são muitas vezes baseadas e formuladas com base em situações e fatores isolados. É de crucial importância salientar que as crenças formuladas acerca do envolvimento parental surgem baseadas no contexto socio cultural atual em que se inserem. As próprias vivências pessoais ajudam no desenvolvimento de formas de pensar acerca daquilo que é e daquilo que deve ser o envolvimento parental. Outro fator crucial é a própria cultura da escola, já que esta é extremamente responsável pela formação de crenças no que diz respeito ao papel dos pais (Souto-Manning & Swick, 2006). Diogo (2002) refere que grandes partes das famílias regem-se segundo um modelo tradicional, onde as idas às escolas baseiam-se essencialmente e exclusivamente em entregas de notas ou outras solicitações de professores. Epstein (1995) enfatiza o papel principal dos professores no que concerne à criação de uma educação participada pelas famílias dos alunos.

Considerando o paradigma tradicional do envolvimento parental, os pais que se dedicam à aprendizagem dos filhos no contexto familiar geralmente surtem um impacto positivo no posterior sucesso académico de seus filhos (Lam citado por Souto-Manning & Swick, 2006). Este paradigma assenta no contributo que a preparação para a escola, através das atividades dirigidas pelos pais (sejam atividades de leitura para as crianças em casa, seja o seu envolvimento na educação dos seus filhos) são efetivamente preditores do sucesso escolar das crianças. De facto a cooperação em torno da aprendizagem pode beneficiar, para além dos alunos, também pais e professores. No que respeita aos pais, estes melhoram as suas práticas educativas familiares, no sentido em que aumentam as suas expectativas face à escola. Desta forma a cooperação promove também o desenvolvimento de relações familiares mais participativas com a escola, estimulando tanto pais como filhos. No que diz respeito aos professores, quando estes se sentem valorizados e apoiados enquanto pessoas e profissionais atuam de forma mais capacitada e segura (Lopes & Paiva, 2008). É na troca de informação entre ambas as partes que se conhece verdadeiramente o aluno, refletindo um clima aberto e democrático promotor de sucesso.

A escola e a família são, como já referido, dois sistemas em interação e como tal, a comunicação entre eles é inevitável, já que ensinar é comunicar, receber ensino também (Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas, & Kannas, 1988). A comunicação ocorre, simultaneamente, com todos os seus protagonistas, numa triangulação, com a escola (muitas vezes representada pelo professor), a família (muitas vezes representada pelos pais) e a criança. Esta última, com o seu estatuto de dupla – pertença, desempenha um papel de relevo na relação, tornando-se o principal veículo de interações entre a escola e a família. “A criança leva o seu mundo e o da sua família para a escola e traz para casa o mundo da escola” (Relvas, 1996, p. 129), o que torna esta relação não apenas uma relação de comunicação, mas também uma relação de recíproca avaliação, controlo e vigilância.

A teoria da sobreposição das esferas de influência, desenvolvida por Joyce Epstein, assenta no princípio de que a escola, a família e a comunidade, partilham objetivos comuns para a criança, influenciando-a. Assim, considerando o sucesso académico como exemplo, é um dos objetivos partilhados por estas três esferas onde a criança está inserida, os quais são mais facilmente atingidos se houver uma conjugação de esforços e uma intervenção coordenada, onde cada esfera atua tendo em conta a sua

especificidade (Epstein, 2001; Sanders & Epstein, 1998). O modelo das esferas de influência considera que a escola e as famílias partilham responsabilidades no que respeita à educação e sociabilização das crianças, o que explica a ênfase colocada na coordenação, cooperação e complementaridade entre ambas instituições (Epstein, 2001). As investigações desenvolvidas nesta área debruçam-se sobre a forma mais eficaz de promoverem e melhorarem programas e práticas que fomentem o sucesso académico (Epstein & Salinas, 2004).

2.1. Definição e características do envolvimento parental

Definir envolvimento parental na sua vertente mais operacional pode ser ambíguo, não obstante, várias investigações especificaram várias categorias daquilo que se entende por diferentes tipos de envolvimento parental (Hickman, 1995). Para Silva (2003), o envolvimento entende-se geralmente pelo apoio direto das famílias aos seus educandos, sendo o espaço privilegiado, mas não exclusivo, a casa, agindo a título individual e predominando o trabalho junto do filhos. O conceito de participação distingue-se então para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema de ensino. Primeiramente é crucial entender que o envolvimento parental surge sob várias formas e dotado de uma componente individual. Pode começar pelas conversas e decisões que os pais possuem e tomam acerca da educação dos seus filhos, constituindo assim um processo de reunião de informação, captação de recursos e estar informado sobre as escolhas (Parents Reaching Out, 2008). Falar de envolvimento parental na educação remete para a compreensão das interações complexas entre a motivação dos pais, a interação familiar existente, as aprendizagens dos alunos, a metodologia adotada pelos professores na escola, o ambiente escolar e as estratégias de intervenção. Encorajar parcerias entre a família, a escola e a comunidade pode, de facto, melhorar todo o contexto escolar, pode ainda ajudar as famílias a comunicarem entre si e com os outros, potenciando o que de melhor possuem. Porém o derradeiro motivo para fomentar a parceira família – escola – comunidade prende-se ao facto de ajudar as crianças e jovens a obter sucesso académico e pessoal, onde pais, professores, estudantes e outros consideram-se parceiros na educação e conjuntamente promotores de sucesso (Epstein, 2001).

Os modelos pioneiros mais amplos que explicam o envolvimento parental são os modelos de Gordon (citado por Hickman, 1995) e também de Bauch, Vietze e Morris

(1973). Gordon (citado por Hickman, 1995) aponta para seis tipos de envolvimento. São eles: os pais enquanto observadores, os pais na tomada de decisão (no que diz respeito a associação de pais, ou comités das escolas), pais no contexto de sala de aula – como voluntários, pais como assessores dos professores, pais enquanto alunos e finalmente os pais enquanto professores dos seus filhos em casa. Encorajar o envolvimento parental passa por ouvir a família, os seus interesses, os seus recursos. Contactar a família e mostrar-se verdadeiramente disponível para ouvir é fundamental para desenvolver uma relação harmoniosa entre ambos. Kohl, Lengua e McMahon (citado por Reis, 2008), definem o envolvimento parental como um constructo complexo onde vários comportamentos e atitudes estão envolvidos, possuindo assim uma natureza multidimensional. O envolvimento parental envolve todas as práticas parentais desenvolvidas pela família, desde a aprendizagem de bons hábitos de estudo, a comunicação com a escola, a iniciativas que objetivem o sucesso escolar do aluno.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) descrevem as relações e formas de envolvimento dos pais como uma parte importante do esforço para se compreender o porquê dos pais escolherem se envolver em funções que promovem resultados positivos para os alunos. Estas investigações sugerem que os pais envolvem-se na educação dos seus filhos pela construção mental do seu papel parental, pela sua noção de eficácia em ajudar o seu filho a conseguir atingir sucesso académico e porque conhece as características e oportunidades do aluno e da sua escola.

São inúmeros os preditores de envolvimento parental, segundo Pereira, Canavarro, Fonseca e Mendonça (2003) o nível socioeconómico, a etnia, a estrutura familiar e o estado de saúde dos pais são características que vão afetar como as famílias se relacionam com os professores e com a escola em geral. Chandra Muller reitera a relação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar, enfatizando a ideia que vários níveis de envolvimento parental produzem diferentes efeitos nos resultados dos alunos (Muller citado por Gonçalves, 2010). Desta forma o envolvimento parental realizado através de estratégias educativas na escola influenciam as notas que os alunos obtêm na escola, não obstante, são as estratégias educativas utilizadas pelas famílias dentro de casa e as relações que as famílias estabelecem com a escola e a comunidade que determinam, em parte, o sucesso ou insucesso dos seus educandos. Pensa-se então num conceito que abarca uma parceria onde se definem objetivos e estratégias em conjunto.

Inúmeros estudos focam-se essencialmente na classe socioeconómica das famílias como forma de compreender o envolvimento na vida escolar dos filhos. Villas-

Boas (2001, 2010) refere que uma maior escolaridade e níveis socioeconómicos mais elevados estão associados a um maior envolvimento parental, sobretudo no que concerne à comunicação entre família – escola e ao envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa. As investigações de Lareau (1987) e de Canavarro e colaboradores (2002) enfatizam a influência do *background* familiar nas experiências e na educação das crianças e jovens. As pesquisas revelam que a falta de capacidades e competências dos pais retrai o seu nível de envolvimento para com a educação dos seus filhos. Isto poderá estar relacionado com a falta de recursos destes pais para conseguirem se expressar da forma mais adequada ou de saberem como se envolver. Embora haja uma prevalência para acreditar-se na classe socioeconómica e consequentemente, nas habilitações académicas dos mesmos como um preditor de envolvimento parental, onde os pais com mais nível de escolaridade mais envolvidos estão na educação dos filhos, possuindo para tal estratégias em casa e na escola que fomentam o sucesso educativo, existem investigações onde esta ligação não foi fortemente destacada. Vellymalay (2010) afirma que a falta de habilitações académicas não deve ser considerada uma razão para os pais negarem as suas responsabilidades no que respeita à educação das crianças e jovens. Estes podem igualmente possuir aspirações elevadas e trabalharem em prol do sucesso escolar.

2.1.1. Tipos de envolvimento parental

Joyce Epstein propôs um conceito de envolvimento parental que engloba diferentes componentes e desenvolveu uma tipologia constituída por seis modalidades que facilitam a compreensão e o estudo da relação família – escola. São os professores os principais propulsores no processo de criação de uma educação participada, onde cabe ao professor o primeiro passo no melhoramento da relação que os pais têm com os professores, com a escola e ainda com os seus filhos enquanto alunos. A autora propõe seis tipos de parceria entre a família, escola e a comunidade, que designa por Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS). Este modelo objetiva envolver os pais, encarregados de educação, ou outros parceiros familiares, em casa, no trabalho escolar dos seus educandos. Todos os seis tipos de envolvimento objetivam criar escolas abertas às famílias e às comunidades e ajudar os alunos a obter melhores resultados (Epstein, 2001; Gonçalves, 2010).

Na parceria proposta por Epstein, os professores criam escolas que se aproximam da família. Uma escola que se aproxima à família reconhece a individualidade de cada aluno e promove o sentimento de pertença e inclusão. Estas escolas acolhem todas as famílias, e não apenas que são de mais fácil aproximação. Os pais, por sua vez, criam um ambiente familiar que se aproxima à escola, no sentido em que reconhecem o seu filho com o estatuto de estudante. As famílias reiteram então a importância da escola, dos trabalhos para casa e das atividades que ambicionam a construção e desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. No que diz respeito ao papel da comunidade, esta inclui grupos de pais que trabalham juntos, criando oportunidades, eventos e programas que reconhecem e guiam os alunos para o sucesso. A comunidade também deve criar um ambiente próximo ao ambiente familiar, no sentido em que devem promover a entre ajuda (Epstein, 1995).

O primeiro tipo de envolvimento que Epstein aborda caracteriza-se pelo “parenting”. A parentalidade engloba então as obrigações essenciais dos pais e ainda atividades que a escola pode desenvolver com o intuito de ajudar as famílias a compreenderem o desenvolvimento dos seus filhos, melhorando a comunicação. É crucial a compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente, criando ambientes familiares potenciadores que favoreçam crianças e estudantes de diferentes níveis de ensino. A comunicação ou “communicating” engloba as atividades que promovam a comunicação entre as famílias e as escolas entre si, através da utilização de uma linguagem adequada. Como terceiro tipo de envolvimento parental surge o conceito de “volunteering activities”. A promoção de atividades através da utilização de voluntários cujas qualidades e competências podem ajudar efetivamente os alunos, seja dentro ou fora do contexto escolar. O conceito “learning at home” ou aprendizagem em casa, envolve atividades de leitura, ajuda na realização de trabalhos de casa, ou outras atividades que promovam melhores escolhas futuras. Envolve também a promoção de informações pertinentes às famílias sobre as melhores formas dos alunos aprofundarem as suas aprendizagens em contexto familiar e no seu contexto extraescolar assim como promover a importância de fazer uma ligação entre a aprendizagem formal da escola com a vida em geral. O incentivo à participação nos processos de tomada de decisão é o quinto tipo de envolvimento parental de Epstein revela – “decision making”. Estas decisões podem surgir nas associações de pais, ou em outros contextos escolares. É fulcral capacitar os pais e outros membros da comunidade com qualidades que promovam a capacidade de tomar decisões. “collaborating with the community at large”

é a última forma de envolvimento parental apresentada onde a colaboração com a comunidade refere atividades de parceria que podem trazer benefícios mútuos a todos os envolvidos (Epstein, 2001; Gonçalves, 2010; Parents Reaching Out, 2009).

Cada tipo de envolvimento apresenta desafios particulares, e reverte para diferentes resultados, sejam eles direcionados aos alunos, aos pais, metodologias de ensino e até ao ambiente escolar (Colaço, 2007; Lopes & Paiva, 2008). Cada tipo de envolvimento parental apresentado pode ser realizado em quatro níveis distintos, seja o envolvimento parental em casa, envolvimento na vida escolar dos filhos, envolvimento das famílias na escola e ainda parcerias entre a família, escola e comunidade. Estes diferentes níveis resultam quando os envolvidos (alunos, professores, famílias) desenvolvem esforços em prol de objetivos comuns, ou seja, se funcionarem em comunidade.

Parcerias bem-sucedidas surgem baseadas na confiança, e uma forma de conseguir estabelecer esta confiança recíproca é promovendo a comunicação. Comunicar não surge no acaso, ela surge no trabalho intenso, no sentido em que é crucial depender energia e investir no outro. É crucial que a comunicação ocorra mesmo antes do surgimento de um problema, uma vez que assim é possível prevenir e melhor gerir situações problemáticas. Ao agir em equipa é possível fazer mais e melhor que individualmente. Os jovens apenas beneficiam quando as famílias, as escolas e a comunidade co agem, partilhando recursos, objetivos e informações (Colaço, 2007).

A forma como as escolas encaram as crianças reflete-se na forma como a escola se importa com as famílias das crianças. Se os educadores olharem para as crianças como meros estudantes, provavelmente irão ver as famílias de forma separada e independente da escola. Isto é, a família será encarregue de fazer exclusivamente o seu trabalho e deixar a educação dos seus filhos para a escola. Não obstante, se os educadores olharem para os estudantes como crianças, como filhos de alguém, provavelmente irão considerar a família e a comunidade como parceiros da escola, promotores de educação no desenvolvimento destas mesmas crianças. Como parceiros irão partilhar interesses e responsabilidades em prol dos jovens, e trabalhar conjuntamente de forma a criar melhores oportunidades (Epstein, 1995).

As parcerias Escola – Família – Comunidade colocam o estudante no centro, considerando-os os principais responsáveis pela sua educação, desenvolvimento e sucesso na escola. A escola, a família e a comunidade não conseguem, por si só, produzir estudantes de sucesso. Não obstante, as atividades propostas devem ser

objetivadas com o intuito de motivar e direcionar os estudantes a produzir o seu próprio sucesso, ostentando a ideia de que se os estudantes se sentirem seguros e encorajados para o trabalho árduo, mais facilmente conseguirão aprender talentos e capacidades (Epstein, 1995).

2.2. Envolvimento parental no secundário

O desenvolvimento natural da criança para adolescente não anula a importância do envolvimento parental na sua educação. Pelo contrário, o envolvimento parental em casa e na escola influencia as conquistas académicas de alunos do secundário, no que diz respeito à finalização desta etapa de estudos, e até mesmo na continuidade da escolaridade (Sanders, Epstein, & Connors-Tadros, 1999). O envolvimento ativo na educação dos sujeitos tende a decair ou transformar-se, se comparado ao envolvimento parental no 1º, 2º ou 3º ciclo, ocorrendo de formas distintas ao longo do tempo.

A verdade é que os pais não cessam o seu interesse nos seus filhos quando estes ingressam para o ensino secundário no entanto, de forma a conseguirem negociar com os seus educandos e conseguirem-se envolver nas escolas secundárias, possuem uma postura diferente daquela tomada em outros ciclos de estudos (Connors-Tadros & Epstein, 1994). As estruturas das escolas secundárias (o número elevado de professores, edifícios maiores e mais distantes, e um número maior de disciplinas lecionadas) podem explicar de alguma forma a falta de encorajamento do envolvimento dado aos pais pelas escolas secundárias.

A adolescência é um tempo de mudanças rápidas, desde o início da puberdade, ao desenvolvimento do pensamento abstrato, passando pela transição do ensino básico para o ensino secundário. De facto a adolescência conhece inúmeras alterações físicas, psicológicas e sociais que coloca os adolescentes como um dos grupos de maior risco ao nível do abandono escolar e outros comportamentos disruptivos (Kreider, Caspe, Kennedy, & Weiss, 2007; Papalia et. al, 2001). O sucesso na adolescência é de facto potenciado pela parceria escola – família – comunidade e as práticas de comunicação adotadas, onde também os estilos parentais, segundo Jeynes (2007), “*supportive and helpful*”, relacionam-se com o sucesso dos adolescentes, assim como com as expectativas parentais. Outras investigações também remontam para a importância do envolvimento parental pós-secundário, realçando a comunicação entre pais, filhos e professores e contribuindo para o sucesso educativo dos jovens (Sanders, 2011; Simon, 2004). Pode-se ainda destacar as investigações de Deslandes, Royer, Tucotte e Bertrand

(1997) e Hickman, Greenwood e Miller (citado por Carter, 2002) que relacionam os estilos parentais e o envolvimento parental nos resultados acadêmicos dos alunos, refletindo acerca da sua influência positiva. Também Simon (2004) tentou compreender esta temática, estudando os preditores de sucesso. Mais recentemente outros estudos têm vindo a debruçar-se neste sentido, compreendendo e atualizando o conhecimento sobre esta temática (Shute, Hansen, Underwood, & Razzouk, 2011).

Atendendo aos seis tipos de envolvimento parental defendidos por Epstein é possível verificar alterações ao comparar dois níveis de ensino diferentes. No que diz respeito à parentalidade no 3º ciclo, esta manifesta-se essencialmente por expressar as suas expectativas sobre a educação dos seus educandos. Já ao nível do ensino secundário, a parentalidade refere-se primordialmente pela discussão de interesses e problemas, assim como a supervisão de comportamentos do adolescente e do seu trabalho académico, e o conhecimento dos interesses e objetivos do aluno. É crucial nesta fase de estudos que os pais compreendam o desenvolvimento do adolescente, e acerca das possibilidades de escolhas futuras (Connors-Tadros & Epstein, 1994). Por sua vez, a comunicação ao nível secundário reverte para o contato das escolas às famílias acerca dos resultados académicos e o interesse das famílias em conhecer o percurso académico em curso, assim como a necessidade de conhecerem e estabelecerem planos para o pós-secundário. Alguns professores revelam consciência da importância de desenvolver mais oportunidades aos pais e outros membros exteriores à escola para participarem na escola, seja através de conferências ou outros eventos (Connors-Tadros & Epstein, 1994; Henderson & Mapp, 2002).

As parcerias escola – família – comunidade têm uma tendência para o declínio conforme o aumento da escolaridade, não obstante, se as escolas e os professores trabalharem de forma a desenvolver e implementar práticas apropriadas promotoras desta mesma parceria para cada ano letivo, a verdade é que é possível vivenciar um ambiente de coresponsabilidade mesmo no secundário (Epstein, 1995). Parte do envolvimento parental na escola ao nível do secundário passa por encorajar o estudante para a finalização do secundário e a continuidade dos estudos, dar a conhecer as saídas profissionais existentes, conhecer o percurso académico do aluno e envolver-se em atividades da escola (Henderson & Mapp, 2002). O adolescente precisa sentir confiança e afeto nas suas relações com o outro, precisando sentir o apoio dos adultos em geral e dos seus pais, ao mesmo tempo que anseia pela sua independência. Nesta etapa onde se dirige entre o medo e a vontade de crescer, o apoio e o envolvimento parental são

cruciais para o adolescente ser bem-sucedido na escola e na sua vida em geral (Kreider et.al, 2007).

Todos os professores, em qualquer parte do globo terrestre, e em qualquer nível de ensino, seja no ensino básico ou no ensino secundário, têm algo em comum: todas as escolas trabalham com e para as crianças e jovens, e por conseguinte as suas famílias (Epstein, 2001). Contudo todas as famílias são distintas, únicas e individuais. Alguns alunos moram com os dois progenitores, outros em famílias monoparentais. Alguns pais têm emprego, outros não. A variedade de realidades contextuais são infinitas, e a realidade é que cada aluno trás consigo uma bagagem familiar e emocional, o que torna irrefutável o contato entre a escola, a família e a comunidade onde estão inseridos. Quando os jovens entram para o secundário, os pais relevam geralmente um menor envolvimento no que diz respeito aos comportamentos individuais dos estudantes. De outra forma, os pais aumentam as suas expectativas, focando as suas atenções nas oportunidades de aprendizagem. Isto é, os pais envolvem-se de forma distinta e indireta, o que não anula a sua intervenção (Catsambis & Garland, 1997).

Compreender o envolvimento parental e as parcerias família – escola – comunidade passa por considerar os interesses e necessidades únicas dos adolescentes, mais concretamente a crescente necessidade de autonomia e responsabilidade, e a necessidade de desenvolver competências e talentos individuais. Também é de crucial importância compreender as necessidades das famílias e as necessidades da própria escola e dos professores. Questões importantes emergem neste ciclo de estudos, acerca da forma como se pratica o envolvimento parental (Connors-Tadros & Epstein, 1994).

O envolvimento parental tem sido alvo de estudos e investigações que realçam a sua importância nos primeiros anos de vida académica, mais concretamente no 1º ciclo, deixando em parte o envolvimento parental ao nível do ensino secundário. É consensual o contributo das parcerias entre as famílias, a escola e a comunidade para o sucesso dos alunos, seja ao nível académico, seja a nível pessoal. Os benefícios destas parcerias mostram-se pertinentes ao longo de todo o percurso escolar, contudo parece haver um declínio destas com o tempo, onde vários fatores podem ser explicativos desta asserção. Os pais ao assumir que os seus filhos cresceram e necessitam de mais autonomia, propositadamente diminuem o seu envolvimento. As escolas secundárias estão também organizadas de forma diferente, o que pode causar incerteza na família em como deve se envolver (Sanders, 2011; Simon, 2004). De facto, a literatura aponta para um decréscimo do envolvimento parental de ano para ano escolar, não obstante o

envolvimento parental é crucial para o sucesso acadêmico durante o ensino secundário e até na transição para o ensino superior (Simon, 2004).

Cabe à figura do educador a tarefa de promoção e fomento de uma relação saudável e recíproca entre a família e a escola. É necessário que os professores assumam e compreendam a eficácia dos pais relativamente ao envolvimento individual no processo ensino-aprendizagem no sentido em que este depende da iniciativa e do convite dos professores. Também é crucial legitimar e facilitar a colaboração dos pais, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores, facultando todas as informações que estes anseiem conhecer. Também o desenvolvimento de atividades onde pais e filhos possam participar em conjunto e o fornecimento de feedback acerca do desempenho dos alunos é uma força de encorajar e reconhecer os resultados da colaboração (Villas-Boas, 1985). É então crucial a competência de ultrapassar algumas barreiras que as escolas atuais ainda conhecem. Muitos professores ainda acreditam na ideia de que muitos dos problemas com os quais se deparam resultam de um mau ambiente familiar, onde acreditam mesmo que os pais se demitem deste encargo. Também parecem destacar alguma relutância relativamente à participação dos pais na escola. É importante que seja reiterada a importância da iniciativa por parte dos docentes para as questões relativas às parcerias família – escola – comunidade, no sentido em que este possui um papel extraordinariamente importante para o sucesso das mesmas.

É crucial uma contínua pesquisa nesta área, já que o estudo destes sistemas é alvo de mudanças constantes sendo imperativo a sua evolução e acompanhamento científicos (Epstein, 2001). São inúmeras as investigações que apontam a ligação entre o envolvimento parental e o seu impacto no desempenho académico, contudo são poucos aqueles que se debruçam sobre a possível influência desta dimensão no ensino secundário.

O envolvimento parental tem sido documentado com impacto positivo no sucesso e eficiência dos estudantes em diversos estudos (Fan & Williams, 2009). Também se relaciona o envolvimento parental com a diminuição de comportamentos disruptivos em contexto escolar (Fan & William, 2009). Os mesmos autores concluíram ainda que, as aspirações académicas que os pais possuem para com os jovens são um preditor das crenças de autoeficácia académica dos mesmos, relacionando positivamente o envolvimento parental com a autoeficácia.

Chandra Muller reitera a relação entre envolvimento parental e sucesso escolar, aclarando a ideia que vários níveis de envolvimento parental produzem efeitos diferentes nos resultados dos alunos (Muller, citado por Gonçalves, 2010). Embora seja impossível para os pais direcionar totalmente as escolhas dos seus filhos adolescentes, eles podem apoiar e direcioná-los em determinado trajeto, que ajude a sustentar o sentimento e a crença de autoeficácia por parte do jovem (Schunk & Meece, 2005).

O conceito de “educação participada” defendido por Epstein o conhecimento das famílias acerca do que os filhos estão a estudar em cada momento, assim como transmite a ideia de que é crucial a ajuda parental. Para além disso, de acordo com a autora, promover o envolvimento parental permite ainda aumentar o conhecimento dos pais acerca da escola, da sua incumbência, dos seus objetivos e ainda o trabalho que os professores desenvolvem (Gonçalves, 2010).

Os estudos de Epstein corroboram a necessidade de uma colaboração efetiva entre pais e professores, onde estes são os principais responsáveis pela motivação e orientação de um maior envolvimento parental, daí a pertinência de investigações que revertam para o estudo exploratório desta temática, nomeadamente ao nível do ensino secundário. Compreender o envolvimento parental e o seu impacto nos alunos do secundário, constituiria uma mais-valia na compreensão do sucesso educativo neste nível de ensino a nível nacional, assim como possibilitaria um entendimento mais detalhado da sua pertinência para o bem-estar pessoal, social e académico dos sujeitos.

Durante sensivelmente duas décadas, o estudo do envolvimento parental e as suas influências nos educandos tem sido alvo de grandes avanços científicos, no sentido em que o constante foco neste âmbito permitiu uma compreensão mais ampla deste fenómeno. No que respeita ao ensino secundário, as ciências sociais conseguiram quantificar, ainda que a um nível geral, a influência do envolvimento parental nos resultados académicos dos alunos deste ciclo de estudos (Jeynes, 2007). Não obstante são ainda muitas as questões práticas que se colocam quando se aborda este tema. De que forma concreta o envolvimento se relaciona com os resultados académicos dos alunos? Em que ano de escolaridade o envolvimento se traduz imperativo para as conquistas académicas? Quais os aspetos e dimensões do envolvimento parental que mais ajudam os educandos? Estas questões são particularmente pertinentes para os pais e os docentes, e são cada vez mais respondidas através dos inúmeros estudos feitos na área.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 1. Metodologia

1.1. Objetivos de investigação

Tendo em conta o atual interesse que a investigação tem cedido à temática do envolvimento parental, tornou-se pertinente a análise desse fenómeno no ensino secundário, considerando os estudos já realizados (Jeynes, 2007; Sanders et. al., 1999; Sanders, 2011; Shute et. al., 2011; Simon, 2004).

O processo da presente investigação iniciou-se na definição da problemática, sendo crucial a formulação de hipóteses baseadas na pesquisa bibliográfica atual. Coutinho (2011) encara todo este processo como “tarefa fundamental em investigação, se não queremos que o relatório final seja um conjunto de dados e resultados inconsistentes e sem relevância para a investigação” (p. 43).

Considerando toda a pesquisa realizada, a evidência da pertinência do estudo desta temática tornou-se evidente no sentido em que o envolvimento parental revela-se crucial no desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos capazes. A ênfase dada nos primeiros anos de escolaridade não descarta a importância do envolvimento parental durante a adolescência, mais concretamente no ensino secundário e a escassez de estudos relativos a este nível de estudos e as ideias preconcebidas acerca das relações existentes entre as famílias e as escolas reitera a relevância de conhecer as perceções daqueles que fazem parte na primeira pessoa neste envolvimento, os encarregados de educação e os professores, nomeadamente os diretores de turma.

A escola aparece na literatura como um elemento imprescindível para os pais, que se apoiam nela, para que em conjunto formem uma sociedade mais completa com sujeitos capazes e arrojados. Esta base sustenta a relação entre a família, a escola e os professores como uma razão positiva e de significado (Reis, 2009). O estudo deste tipo de investigações para a Psicologia da Educação é incontestável na medida em que reitera um maior conhecimento sobre o envolvimento parental, o que poderá proporcionar a todos os técnicos escolares meios mais eficazes para a promoção da relação entre a família e escola, tornando-os mediadores entre pais e professores (Canavarro et al., 2002). O estudo do envolvimento parental seja em que ciclo for deve ser realizado com a consciência de que é imperativo um olhar prático sobre a temática. É clara a importância da relação família – escola para o bom desenvolvimento académico, pessoal e até social dos alunos, não obstante este conhecimento por vezes passa apenas por um debruçar teórico sobre a temática (Silva, 2003). É imperativo que

as investigações e os resultados resultem em práticas que promovam o sucesso educativo.

Encarando a problemática do envolvimento parental no ensino secundário, o objetivo principal do presente estudo centra-se essencialmente na descrição e caracterização da perceção que os encarregados de educação possuem acerca do seu envolvimento na vida dos seus educandos e a perceção que os diretores de turma têm sobre esse mesmo envolvimento ao nível do ensino secundário, considerando para tal que o envolvimento parental pode sofrer alterações em função do nível de escolaridade. (Kreider et al., 2007; Sanders et al., 1999). De acordo com a temática do envolvimento parental, é objetivo da investigação caracterizar as perceções dos diretores de turma e dos encarregados de educação sobre o envolvimento parental, partindo da pressuposição de que existem diferenças entre as perceções de ambos (Reis, Pereira, & Mendonça, 2005). Serão analisadas então um conjunto de variáveis sociodemográficas e escolares em duas escolas do ensino público da Região Autónoma da Madeira, mais concretamente pretende-se analisar o envolvimento nas suas diferentes dimensões.

Assim, são objetivos específicos da presente investigação os seguintes:

- Descrever quais as perceções dos encarregados de educação em relação ao envolvimento parental nas suas diferentes dimensões;
- Descrever quais as perceções dos diretores de turma em relação ao envolvimento parental nas suas diferentes dimensões;
- Relacionar as perceções dos diretores de turma com as perceções dos encarregados de educação acerca do envolvimento parental nas suas diferentes dimensões;
- Descrever as relações existentes entre as características pessoais dos diretores de turma e as suas perceções sobre o envolvimento parental;
- Descrever as relações existentes entre as características pessoais dos encarregados de educação e as suas perceções sobre o envolvimento parental.
- Descrever as relações existentes entre as escolas urbanas e rurais e as perceções que os encarregados de educação e diretores de turma possuem sobre o envolvimento parental.

Desta forma, considerando que a formulação do problema, procedeu-se à construção de um conjunto de questões específicas de pesquisa assim como à elaboração de hipóteses, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1

Questões e hipóteses de investigação

Questões de Investigação	Hipóteses de Investigação
1. Existem diferenças quanto as perceções sobre o envolvimento parental experienciados pelos encarregados de educação e os diretores de turma nas suas diferentes dimensões?	1. Os encarregados de educação evidenciam uma maior perceção sobre o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões (Canavarro et al., 2002).
2. O ano de escolaridade dos educandos está associado às perceções que os encarregados de educação e os diretores de turma possuem acerca do envolvimento parental nas suas diferentes dimensões?	2. Quanto maior for o ano de escolaridade dos educandos, menor é a perceção dos encarregados de educação sobre o envolvimento parental nas suas dimensões (Sanders et al., 1999; Kreider et al., 2007).
3. Existe uma associação entre o tempo de serviço e a perceção dos diretores de turma sobre o envolvimento parental?	3. Os DT com mais experiência (com mais tempo de serviço) evidenciam uma maior perceção sobre o envolvimento parental (Beja, 2009).
4. Existem diferenças significativas no que respeita às habilitações académicas dos encarregados de educação relativamente à sua perceção sobre o envolvimento parental?	4. Os encarregados de educação com mais habilitações académicas são aqueles que apresentam uma maior perceção sobre o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões (Canavarro et al., 2002).
5. Existem diferenças significativas entre as perceções sobre o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões nas escolas rurais e nas escolas urbanas?	5. As perceções dos DT e dos EE sobre o envolvimento parental nas escolas em meios rurais são superiores quando comparadas a escolas urbanas. (Witte & Sheridan, 2011).

Considerando que uma hipótese consiste numa previsão de resposta para o problema da investigação, torna-se pertinente que o papel da hipótese numa investigação dependerá da perspetiva em que se insere (Coutinho, 2011). Em função dos objetivos traçados, optou-se por uma abordagem quantitativa, ou seja, partindo num modelo hipotético-dedutivo, pretende-se analisar o fenómeno que é o envolvimento parental no secundário através de um conjunto de variáveis passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica.

Mediante a recolha e análise estatística dos dados, tentar-se-á responder às questões de pesquisa através da testagem das hipóteses elaboradas para o efeito. A investigação baseia-se num estudo descritivo e correlacional, no sentido em que objetiva a descrição de um conjunto de aspetos do envolvimento parental assim como relacionar as variáveis subjacentes entre si e com o tema em geral (Carvalho, 2009). A temática do envolvimento parental já foi explorada, descrita e dominada, tendo este tipo de estudo como objetivo o de identificar os vínculos entre os fatores e descrever estas relações, isto é, descrever e medir aspetos do envolvimento parental relacionando variáveis entre si e com o tema em geral (Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2011; Fortin, 1999).

1.2. Amostra

Em toda e qualquer investigação uma amostra está bem definida quando o investigador a descreve com exatidão (Coutinho, 2011). De forma a ir ao encontro dos objetivos propostos e considerando a problemática de investigação recorreu-se à técnica de amostragem que se verificou mais adequada. Uma vez que se pretende explorar o fenómeno do envolvimento parental ao nível secundário, confrontando as perceções dos encarregados de educação e dos diretores de turma, utilizou-se uma amostra não-probabilística intencional. Esta técnica de amostragem adequa-se se forem utilizados grupos já constituídos, como turmas. A amostra baseou-se então na disponibilidade das escolas e posteriormente na disponibilidade das turmas existentes nas escolas, e assenta nos diretores de turma (DT) e encarregados de educação (EE). É imperativo referir que os resultados obtidos neste tipo de estudos dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo (Coutinho, 2011). Inicialmente foram escolhidas duas escolas pertencentes à Região Autónoma da Madeira (RAM) tendo em conta a disponibilidade dos estabelecimentos de ensino para a participação no estudo. Foram solicitadas inúmeras autorizações, nomeadamente à Direção Regional de Educação (DRE) e posteriormente às escolas, assim como aos diretores de turma e encarregados de educação (anexo 1). As escolas envolvidas foram a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, situada no concelho do Funchal e distribuída por 20 turmas do ensino secundário, 7 respeitantes ao 10º ano, 8 relativas ao 11º ano e 5 turmas de 12º ano. Da totalidade dos questionários entregues, foram devolvidos 56 questionários referentes aos encarregados de educação e 56 questionários relativos a 11 diretores de turma. A segunda escola do ensino público envolvida no presente estudo diz respeito à Escola B+S Bispo D. Manuel Ferreira Cabral situada no concelho de Santana, sendo

constituída por 9 turmas (cursos científico-humanísticos) do ensino secundário, em que da aplicação dos questionários, resultou uma devolução de 69 respeitantes aos encarregados de educação e 69 relativos a 6 diretores de turma. Foram inquiridos um total de 17 diretores de turma, sendo que 6 pertenciam à escola de Santana e 11 à escola Gonçalves Zarco. No que respeita aos EE foram inquiridos um total de 125 sujeitos, como é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2

Distribuição da amostra por escola

	EE		DT	
	n	%	n	%
Escola Santana	69	55.2	6	35.3
Escola Gonçalves Zarco	56	44.8	11	64.7
Total	125	100.0	17	100.0

Relativamente à distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade, conforme exposto na tabela 3, observa-se um maior número de respostas no 10º ano (48.8%).

Tabela 3

Distribuição da amostra por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	n	%
10º ano	61	48.8
11º ano	59	47.2
12º ano	5	4.0
Total	125	100.0

Diretores de turma

É imperativo fazer uma caracterização sociodemográfica da amostra, de acordo com os dois grupos estabelecidos. No que respeita aos diretores de turma, analisando a variável sexo, pode-se constatar uma prevalência do sexo feminino (70.6%), como se pode constatar na tabela 4.

Tabela 4

Sexo dos DT

Sexo	n	%
Masculino	5	29.4
Feminino	12	70.6
Total	17	100.0

O tempo de serviço é mencionado na literatura (Beja,2009; Epstein, 2001) como uma variável que influencia a percepção sobre o envolvimento e o envolvimento propriamente dito. Esta variável foi avaliada em anos, agrupados em três categorias (de 0 a 15 anos, de 16 a 30 anos e mais de 30 anos). Desta forma, considerando a tabela 5, é possível verificar que 70.6% dos inquiridos exercem a docência entre os 16 – 30 anos.

Tabela 5

Tempo de serviço dos DT

Tempo de serviço	n	%
0-15 anos	4	23.5
16 – 30 anos	12	70.6
Mais de 30 anos	1	5.9
Total	17	100.0

No que respeita à idade e tal como se observa na tabela 6, as idades encontram-se distribuídas entre os 35 anos e os 55, sendo que maioritariamente os DT inserem-se no intervalo dos 35-45 anos (52.9%).

Tabela 6

Idades dos DT

Idades	n	%
35 - 45 anos	9	52.9
45 – 55 anos	8	47.1
Total	17	100.0

No que respeita ao estado civil dos diretores de turma da amostra, estes foram agrupados em três categorias e é possível verificar na tabela 7 que 82.4% são casados, sendo apenas 11.8% solteiros e 5.8% divorciados.

Tabela 7

Estado Civil dos DT

Estado Civil	n	%
Solteiro	2	11.8
Casado	14	82.4
Divorciado	1	5.9
Total	17	100.0

Perfil dos DT

Terminada a caracterização do grupo de diretores de turma, apresenta-se um resumo de forma a conseguir um perfil dos inquiridos. Assim sendo, pode-se verificar que dos 17 diretores de turma inquiridos, 70.6% são do sexo feminino. A grande maioria situa-se nas idades compreendidas entre os 35 e 40 anos (52.9%) e são maioritariamente casados (82.4%).

Encarregados de educação

As variáveis sociodemográficas estudadas no que respeita aos encarregados de educação objetivavam o estudo das hipóteses formuladas para a investigação, baseando-se essencialmente em características dos encarregados de educação e das suas famílias. No que respeita à variável sexo, e tendo em conta a tabela 8, é possível verificar que 13.6% dos inquiridos pertencem ao sexo masculino enquanto 86.4% pertencem ao sexo feminino.

Tabela 8

Sexo dos EE

Sexo	n	%
Masculino	17	13.6
Feminino	108	86.4
Total	125	100.0

No que respeita à variável idade, e consultando a tabela 9 pode-se observar que 56.8% dos encarregados de educação inquiridos têm entre 35 a 45 anos.

Tabela 9

Idades dos EE

Idade	n	%
Menos de 34 anos	3	2.4
35 - 45 anos	71	56.8
46 - 55 anos	45	36.0
Mais de 56 anos	6	4.8
Total	125	100.0

Relativamente ao estado civil no grupo de encarregados de educação inquiridos, o estado mais frequente é o casado com uma prevalência de 80%, seguindo-se os separados/divorciados com 12.8% como é possível verificar na tabela 10.

Tabela 10

Estado civil dos EE

Estado civil	n	%
Solteiro	3	2.4
Casado	100	80.0
Viúvo	3	2.4
União de facto	3	2.4
Divorciado	16	12.8
Total	125	100.0

No que respeita ao grau de parentesco com o educando, pode-se constatar na tabela 11 que 84.8% do grupo de encarregados de educação são mães, representando uma maioria significativa da amostra.

Tabela 11

Grau de parentesco dos EE

Grau de parentesco	n	%
Mãe	106	84.8
Pai	15	12.0
Outro	4	3.2
Total	125	100.0

Relativamente à classe sociocultural não foi possível a obtenção de informação acerca dos rendimentos das famílias. No entanto conseguiu-se formular uma variável de classe sociocultural considerando as habilitações académicas (tabela 12) e segundo a profissão do encarregado de educação (Morais, 1992). Assim foi possível estabelecer 3 categorias para esta variável, como patente na figura 1.

Tabela 12

Habilitações académicas dos EE

Habilitações académicas	n	%
Ensino básico Primário	29	23.2
Ensino básico 2º ciclo	35	28.0
Ensino básico 3º ciclo	22	17.6
Ensino secundário	24	19.2
Bacharelato	3	2.4
Licenciatura	12	9.6
Total	125	100.0

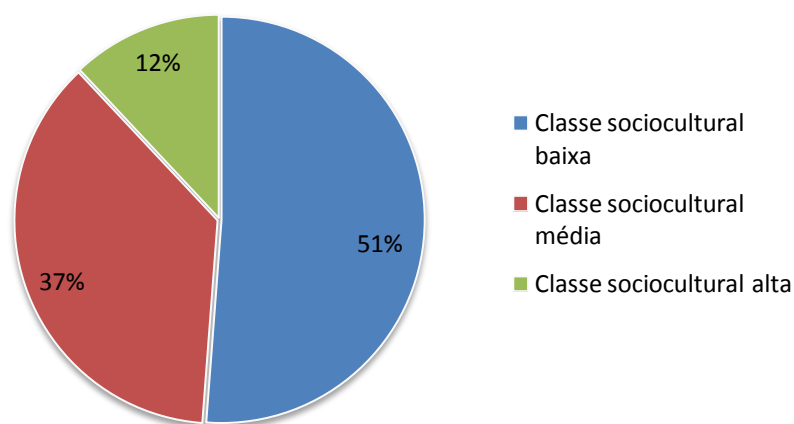


Figura 1. Classes socioculturais dos EE de acordo com as habilitações.

Ao interpretar os dados, considerando a figura 1, pode-se constatar que a classe predominante é a classe baixa.

Perfil dos EE

Após a caracterização dos 125 inquiridos que constituem o grupo de encarregados de educação, é possível verificar que a maioria dos inquiridos são mães entre os 35 e 45 anos de idade (56.8%), contemplando maioritariamente o estado civil casados (80%).

1.3. Instrumentos de recolha de dados

A utilização de instrumentos adequados é crucial para a concretização de todo e qualquer estudo. Considerando a revisão da literatura realizada e toda a problemática e respetivas questões de investigação, o Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para pais e versão para professores desenvolvido por Ana Isabel de Freitas Pereira (2002), mostrou-se o mais adequado. Não obstante, e por estar destinado ao ensino primário foi necessário uma adaptação do instrumento. No que respeita a questões éticas de investigação é imperativa a autorização para utilização de todo e qualquer material feito por outrem, e dessa forma foi estabelecido o contacto com a autora, de forma a solicitar a sua autorização para adaptação e utilização do mesmo.

O Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE) encontra-se dividido em duas versões, para pais (QEPE-VPa) (anexo 2) e para professores (QEPE-VPr) (anexo 3). O instrumento é composto por 24 itens organizados numa escala tipo Likert de 4 pontos (desde Nada Verdade a Muito Verdade), onde os itens da versão para pais são equivalentes aos da versão para professores, sofrendo ligeiras modificações no que respeita à linguagem, de forma a serem acessíveis a todos os níveis de escolaridade (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2008). Este questionário conceptualiza o envolvimento parental como um constructo multidimensional e operacionaliza-o segundo a teoria de Epstein (2001) em três dimensões. Por um lado enfatiza a comunicação entre a escola e a família, também aborda o envolvimento da família em atividades na escola e ainda o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa. Nesta escala é possível obter três pontuações: uma pontuação global que resulta da soma dos 24 itens, podendo variar entre os 24 e 96 pontos; e duas pontuações relativas à subescala atividades de aprendizagem em casa/comunicação que varia entre os 13 e 52 pontos e a subescala atividades na escola que varia dos 11 aos 44 pontos. No que respeita à estrutura fatorial deste instrumento, ambas as versões revelaram boas qualidades psicométricas, assim como correlações moderadas no que respeita a percepção dos pais e dos professores (Pereira et. al., 2008).

O desenvolvimento deste questionário foi realizado no âmbito do 1º ciclo, pelo qual tornou-se imperativo realizar uma adaptação do mesmo de forma a se adaptar a outros níveis de ensino, especificamente ao nível secundário. A adaptação passou pelo ajustamento de algumas palavras de forma a serem compreendidas e experienciadas por níveis de ensino superiores assim como a reformulação de algumas frases QEPES.

No que respeita à fiabilidade do instrumento, esta refere-se ao grau em que uma escala está efetivamente a avaliar algo para que os resultados possam ser replicáveis em diferentes circunstâncias (Pereira et al., 2003). No que respeita à consistência interna, a tabela 13 reitera os resultados obtidos para as duas subescalas e para a escala total.

Tabela 13

Consistência interna da escala global e das subescalas para o QEPES-VPa e QEPES-VPr

Coefficiente de Cronbach	Subescala 1: Aprendizagem em casa/Comunicação	Subescala 2: Atividades na escola	Escala Global
QEPES-VPa	.865	.826	.889
QEPES-VPr	.913	.831	.931

Pode-se compreender que os resultados das análises revelam uma boa consistência interna obtidos para as duas subescalas assim como para a escala global do QEPES.

Para além do instrumento acima referido foi construído um questionário sociodemográfico para os encarregados de educação (anexo 4) constituído por 13 itens relativos ao educando e à respetiva família, e para os diretores de turma (anexo 5) contemplando 11 questões relativas às suas características pessoais assim como da turma. Com os questionários sociodemográficos objetivou-se recolher informação importante para trabalhar as hipóteses a que o presente estudo se propõe.

1.4. Procedimentos da investigação

Toda e qualquer investigação rege-se por uma metodologia e como Carvalho (2009) refere que método diz respeito “à especificação dos passos que devem ser dados, em certa ordem, para alcançar um fim” (p. 83). É crucial que o investigador seja capaz de distinguir a abordagem que utiliza e os procedimentos operacionais a que se propõe. Dito isto, antes do início da recolha de dados propriamente dita, foram solicitadas um conjunto de autorizações de forma a realizar o estudo e de fazê-lo corretamente. Foi elaborada uma carta de autorização direcionada ao Diretor Regional de Educação e uma carta destinada à direção dos estabelecimentos de ensino. Estas autorizações foram cedidas rapidamente, sendo necessária a autorização e colaboração dos diretores de turma. Foram elaboradas cartas direcionadas aos diretores de turma onde se explicou os objetivos do estudo e os procedimentos da recolha de dados. De forma a conseguir um maior número de participantes procedeu-se ao contato pessoal e quase todos os diretores de turma mostraram-se prestáveis em colaborar. Foram distribuídos um conjunto de envelopes a cada diretor de turma, onde continha um conjunto de questionários dirigidos ao diretor de turma para serem respondidos para cada um dos alunos da turma e um conjunto de questionários dirigidos aos encarregados de educação, juntamente com uma carta de apresentação dirigida aos mesmos onde era pedido que após o preenchimento do questionário selassem os envelopes de forma a garantir a confidencialidade e anonimato e entregassem ao diretor de turma que por sua vez se encarregaria de entregar à investigadora. A recolha dos questionários conseguiu-se por etapas, no sentido em que, conforme os diretores de turma completavam o número de questionários entregues referentes aos alunos da turma, entregavam na secretaria da

escola, para serem posteriormente recolhidos pela investigadora. De salientar que alguns docentes responderam um número limitado de questionários devido à escassez de tempo e disponibilidade.

Capítulo 2. Análise e discussão dos dados

Neste capítulo apresenta-se uma análise e discussão dos resultados obtidos. Em primeiro lugar apresenta-se segundo cada questão de investigação e cada hipótese formulada uma análise dos dados obtidos. Esta análise foi realizada através do programa Statistical Package for de Social Sciences, versão 20 (SPSS 20). Realizou-se primeiramente uma introdução de todos os dados obtidos no programa, realizando-se seguidamente uma observação através de inúmeras análises descritivas que objetivaram a descrição dos dados, e posteriormente foram realizadas análises inferenciais mediante a utilização de testes paramétricos, não paramétricos e correlações com o intuito de explorar a existência de diferenças estatisticamente significativas e de observar as relações entre as variáveis em estudo (Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2011).

O instrumento utilizado possibilita a medição da percepção do envolvimento parental, dos diretores de turma (QEPES-VPr) e na visão dos encarregados de educação (QEPES-VPa) segundo as subescalas de envolvimento em atividades de aprendizagem em casa e comunicação família-escola, o envolvimento em atividades da escola e o envolvimento global.

Relativamente à análise das hipóteses de investigação que nortearam o presente estudo, elabora-se uma análise e posterior discussão dos resultados alcançados, considerando cada hipótese por si. Para cada hipótese formulada serão apresentados os resultados obtidos e, em seguida será realizada uma discussão dos mesmos confrontando com a pesquisa bibliográfica efetuada.

De forma a proceder à realização dos testes estatísticos necessários à confirmação ou refutação das hipóteses levantadas na presente investigação, tornou-se necessário proceder à análise da homogeneidade das variáveis, para cada hipótese. É sabido que o primeiro requisito para utilizar a estatística paramétrica prende-se com a obrigatoriedade de serem trabalhados dados numéricos. O segundo requisito obriga a que os resultados se distribuam normalmente e finalmente é necessário verificar a homogeneidade da variância (Pereira, 2006). Relativamente à regra da normalidade da amostra, ao estar perante uma amostra inferior a 30 inquiridos, é essencial utilizar o teste de normalidade para verificar a aderência de cada grupo à normalidade (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2000). Uma vez que o número de inquiridos no grupo de encarregados de educação é superior a 30 ($n=125$), não é requerido o teste de normalidade.

1º Questão de Investigação: Existem diferenças quanto as percepções sobre o envolvimento parental experienciados pelos encarregados de educação e os diretores de turma nas suas diferentes dimensões?

A primeira questão de investigação objetivou compreender se existem diferenças entre os dois grupos inquiridos relativamente ao envolvimento parental. A tabela 14 apresenta as estatísticas descritivas dos resultados obtidos para os diretores de turma e encarregados de educação nas diferentes subescalas.

Tabela 14

Médias e desvios-padrão para a percepção de envolvimento dos EE e dos DT

Subescalas	DT			EE		
	n	M	DP	n	M	DP
Envolvimento em atividades em casa	17	2.73	.588	125	3.05	.494
Envolvimento em atividades na escola	17	2.05	.583	125	2.18	.510
Escala global	17	2.42	.552	125	2.65	.435

No que respeita à primeira hipótese formulada, pressupõe-se a existência de diferenças significativas entre a percepção dos encarregados de educação e dos diretores de turma relativamente ao envolvimento parental nas suas diferentes dimensões. No grupo dos diretores de turma, composto por 17 inquiridos, os resultados do teste de normalidade revelam que a variável ‘Envolvimento global – diretores de turma’ possui uma distribuição normal (Komogorov – Smirnov, $p=.098$; Shapiro-Wilks, $p=.107$), estando portanto cumprido o pressuposto relativo à normalidade das distribuições nos grupos em comparação. No que respeita à análise da homogeneidade da amostra foi realizado o teste de Levene para as diferentes subescalas do envolvimento parental para os dois grupos, como pode ser consultado na tabela 15.

Tabela 15

Análise da homogeneidade das variáveis

Subescalas	Teste de Homogeneidade de Levene	
	F	p
Envolvimento em atividades em casa	3.028	.083
Envolvimento em atividades na escola	1.048	.307
Escala global	6.228	.013

Relativamente à primeira subescala: Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa e comunicação família – escola ($F=3.028$; $p=.083$), a amostra

cumpriu os pressupostos da homogeneidade assim como a segunda subescala: Envolvimento em atividades na escola ($F=1.048$; $p=.307$). No que respeita ao envolvimento global (escala global) os resultados obtidos no teste de Levene ($F=6.228$; $p=.013$) não cumprem os requisitos da homogeneidade da variância pelo qual tornou-se necessário recorrer a testes não paramétricos, nomeadamente o teste Mann-Whitney. A utilização do teste paramétrico t de Student foi utilizada em duas escalas a analisar uma vez que era objetivo comparar médias de uma variável para dois grupos independentes, nomeadamente os encarregados de educação e diretores de turma (Martins, 2011; Pereira, 2006). De forma a analisar a hipótese levantada, objetivou-se a análise das diferenças entre os dois grupos, tendo como base as médias de ambos. A tabela 16 evidencia os resultados encontrados para as diferenças na perceção de envolvimento.

Tabela 16

Diferenças na perceção de envolvimento dos EE e dos DT

Subescalas	<i>t</i> de Student			<i>Mann-Whitney</i>		
	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	<i>U</i>	gl	<i>p</i>
Envolvimento em atividades em casa	4.730	1	.000			
Envolvimento em atividades na escola	1.872	1	.062			
Escala global				5812.500	1	.000

Como reflete a tabela 16, existem diferenças significativas na perceção que os diretores de turma e os encarregados de educação possuem sobre o envolvimento parental global ($t=3.732$; $p=.000$) assim como no que respeita ao envolvimento em atividades em casa ($U=5812.500$; $p=.000$). No que concerne ao envolvimento em atividades na escola não se verificaram diferenças significativas nos dois grupos ($t=1.872$; $p=.062$). As investigações realizadas (Canavarro et al., 2002; Epstein, 2001; Pereira et. al., 2008) reiteram a existência de diferenças significativas na perceção destes dois grupos no que respeita ao envolvimento parental, afirmando que os encarregados de educação são aqueles que possuem uma perceção mais elevada do mesmo. Os resultados obtidos corroboram as investigações realizadas, no entanto, relativamente à subescala envolvimento parental na escola não foram verificadas diferenças significativas entre o grupo de diretores de turma e o grupo de encarregados de educação. Tais resultados podem estar relacionados com o nível de escolaridade. São várias as investigações (Kreider et al., 2007; Simon, 2004) que afirmam a diminuição do envolvimento parental nos anos mais elevados de escolaridade, como o ensino secundário. Se considerarmos a linha teórica de Carvalho (2004) que compreende o envolvimento parental na escola essencialmente pela consulta da caderneta do aluno,

nos contatos individuais com o diretor de turma e a presença em reuniões, pode-se compreender que neste ciclo de estudos este tipo de envolvimento não é de facto o mais frequente.

Desta forma e considerando os resultados anteriormente citados, é possível confirmar a hipótese levantada e afirmar que realmente existem diferenças significativas quanto às perceções sobre o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões, onde os encarregados de educação possuem uma perceção mais elevada tal como se pode verificar também pelas médias obtidas ($M=3.05$; $M=2.18$; $M=2.65$) para o envolvimento em atividades em casa, envolvimento em atividades da escola e envolvimento global respetivamente.

Considerando os resultados obtidos, e tendo em conta as investigações realizadas no âmbito do envolvimento parental no secundário (Henderson & Mapp, 2002) pode-se ainda comparar as diferentes dimensões de envolvimento parental. A bibliografia afirma que neste ciclo de estudos, o envolvimento é essencialmente caracterizado pela comunicação. Posto isto, e recorrendo à tabela 14, pode-se concluir que as atividades em casa possuem resultados superiores quando comparado às restantes subescalas ($M=2.73$; $M=3.05$).

2º Questão de investigação: O ano de escolaridade dos educandos está associado às perceções que os encarregados de educação e os diretores de turma possuem acerca do envolvimento parental nas suas diferentes dimensões?

No que concerne à segunda questão de pesquisa tentou-se compreender se o ano de escolaridade dos educandos relaciona-se com as perceções que os encarregados de educação e os diretores de turma possuem acerca do envolvimento parental nas suas diferentes dimensões. Primeiramente fez-se uma análise descritiva da variável ano de escolaridade, como se pode constatar na figura 2.

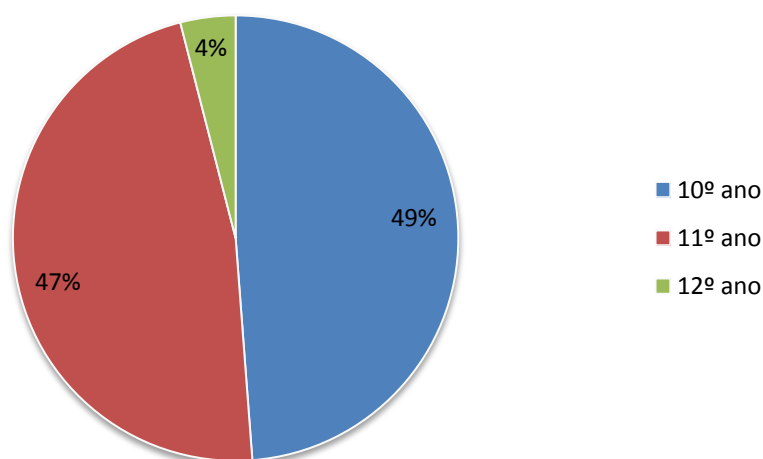


Figura 2. Distribuição da amostra por ano de escolaridade.

É possível verificar na figura 2 que a amostra é maioritariamente dirigida ao 10º ano de escolaridade (48.8%), sendo 47.2% relativos ao 11º ano e apenas 4% ao 12º ano. É importante refletir que o baixo número de inquiridos relativamente ao 12º ano reflete-se com a baixa aderência dos inquiridos à participação na investigação. Foi pedida a colaboração de todas as turmas do ensino secundário nas escolas envolvidas, no entanto, durante o processo de recolha dos questionários, notou-se uma baixa participação, o que reflete os valores apresentados na figura 2. De forma a responder à questão de investigação, procedeu-se à análise da homogeneidade das variáveis envolvidas, através do teste de Levene. Quanto aos resultados obtidos, pôde-se compreender que apenas a variável ‘Envolvimento parental em atividades da escola’ cumpriu os requisitos para o teste de homogeneidade ($F=.053$; $p=.948$). Relativamente as variáveis ‘Envolvimento parental em atividades em casa’ ($F=6.568$; $p=.002$) e ‘Envolvimento global’ ($F=3.831$; $p=.023$) conclui-se a necessidade de recorrer a testes de associação não paramétricos. De forma a avaliar a força e a direção da associação entre as variáveis, recorreu-se ao teste de associação Coeficiente de Correlação de Spearman, como se pode observar na tabela 17.

Tabela 17*Correlação entre o ano de escolaridade e o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões*

Subescalas	Ano de escolaridade	
	Coeficiente de Spearman	
	<i>Rs</i>	<i>p</i>
Envolvimento em atividades em casa	-.182	.004
Envolvimento em atividades na escola	-.178	.005
Escala global	-.192	.002

Ao consultar a tabela 17 pode-se compreender a existência de uma correlação significativa para o envolvimento em atividades em casa ($r=-.182$; $p=.005$) assim como para o envolvimento em atividades na escola ($r=-.178$; $p=.005$) e o envolvimento global ($r=-.192$; $p=.002$) com o ano de escolaridade. A bibliografia (Kreider et al., 2007) refere, como já foi aqui exposto, que o envolvimento possui uma tendência para o declínio ao longo dos anos de escolaridade, isto é, seria esperado uma associação entre o envolvimento parental nas suas diversas dimensões e o ano de escolaridade em estudo. De forma a conseguir resultados mais fidedignos era crucial estudar as diferenças no envolvimento parental quanto aos níveis de ensino. Comparar o envolvimento parental do nível secundário com níveis de 2º e 3º ciclos constituía uma forma mais viável para a compreensão da existência desta associação, não obstante, e atendendo aos resultados expostos na tabela 17, é possível compreender que conforme o ano de escolaridade aumenta, menor é a perceção dos diretores de turma e dos encarregados de educação sobre o envolvimento parental. Posto isto, é possível confirmar a hipótese inicialmente formulada.

3º Questão de Investigação: Existem uma associação entre o tempo de serviço e a perceção dos diretores de turma sobre o envolvimento parental?

Considerando os resultados anteriores procedeu-se à análise das características dos diretores de turma. Achou-se pertinente analisar o tempo de serviço, associando-o às perceções que os diretores de turma possuem sobre o envolvimento, uma vez que a literatura (Beja, 2009; Epstein, 2001) refere haver uma associação positiva entre estas duas variáveis. Primeiramente analisou-se a relação entre o tempo de serviço e a perceção de envolvimento, realizando para tal o teste de Levene, o grupo analisado obedecia o pressuposto da homogeneidade para a primeira subescala e a subescala global (Envolvimento em atividades em casa: $F=.560$; $p=.870$; Envolvimento em atividades na escola: $F=3.099$; $p=.001$; Envolvimento global: $F=1.003$; $p=.451$).

De forma a confirmar ou refutar esta hipótese procedeu-se igualmente ao teste de associação – Coeficiente de correlação de Spearman, como evidenciado na tabela 18.

Tabela 18

Correlação entre tempo de serviço e o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões

Escala	Tempo de Serviço Coeficiente de Spearman	
	<i>R_s</i>	<i>p</i>
Envolvimento em atividades em casa vs Tempo de serviço	-.204	.022
Envolvimento em atividades na escola vs Tempo de serviço	-.171	.057
Escala global vs Tempo de serviço	-.184	.041

Considerando os resultados evidenciados, pode-se concluir que existe uma associação significativa entre o tempo de serviço e a perceção do envolvimento parental por parte dos diretores de turma, relativamente ao envolvimento em atividades em casa ($r=-.204$; $p=.022$, significativo), envolvimento em atividades da escola ($r=-.171$; $p=.057$, não significativo) e a escala global ($r=-.184$; $p=.041$) relativamente ao tempo de serviço, o que significa que os professores com menos tempo de serviço parecem ser aqueles que têm uma maior perceção sobre o envolvimento.

Os resultados obtidos não são consistentes com os estudos realizados que afirmam haver uma associação positiva entre o tempo de serviço e a perceção sobre o envolvimento. Beja (2009) refere que a experiência profissional dos docentes constituem um fator determinante no envolvimento parental. Segundo a autora, aqueles com mais anos de serviço são mais sensíveis à perceção do envolvimento, constituindo mais contactos com as famílias. Considerando que os resultados obtidos não confirmam a hipótese é importante debruçar-se sobre algumas questões possivelmente determinantes. No que respeita ao número de inquiridos, o facto de ser bastante reduzido ($n=17$) pode ter influenciado tais resultados. De salientar que os DT inquiridos constituem uma amostra heterogénea no sentido em que a variável ‘tempo de serviço’ varia dos 11 aos 32 anos de docência.

Embora a literatura aponte para uma associação positiva entre as variáveis, verificou-se através do teste de associação não paramétrico de Spearman uma correlação negativa entre o tempo de serviço e o envolvimento parental em atividades em casa, envolvimento parental em atividades da escola e escala global.

Tentou-se então compreender a razão pela qual os professores com menos anos de experiência são aqueles que possuem uma maior perceção sobre o envolvimento. Ora as expectativas que os docentes possuem acerca deste fenómeno podem estar

relacionadas com as informações que possuem através do contato direto com os alunos, seja através de informações vindas de outros professores, seja através do registo dos alunos, observação direta, seja através das informações que possuem acerca destas famílias. De acordo com as próprias ideologias, características pessoais e até mesmo a formação, os professores criam expectativas e agem de acordo com as mesmas (Escarameia, 2008). É fulcral considerar que todo o docente, por ser humano que é, cria expectativas que podem ser ou não positivas e conforme a sua experiência profissional e pessoal age de uma determinada forma. Esta ideia relaciona-se então também com as suas perceções, nomeadamente no que respeita ao envolvimento parental. Ora a formação dos professores deve ser, cada vez mais, direcionada para as necessidades dos alunos e da sociedade atual, não podendo apenas evidenciar as competências académicas mas também incluir um conjunto de características igualmente importantes para o sucesso e a aprendizagem. A ênfase no comprometimento pessoal e profissional dos mesmos pode ser responsável por uma perceção mais positiva acerca do envolvimento parental, não obstante, o presente estudo não consegue responder a estas questões de forma objetiva, já que a amostra por ser claramente reduzida, não é representativa da população, mas antes representativa das duas escolas da RAM inquiridas.

4º Questão de investigação: Existem diferenças significativas no que respeita às habilitações académicas dos encarregados de educação relativamente à sua perceção sobre o envolvimento parental?

Relativamente à questão formulada, e, considerando as características pessoais dos EE, objetivou-se verificar se existiam diferenças entre as habilitações académicas dos EE e a sua perceção sobre o envolvimento. O teste de homogeneidade de Levene revelou que o grupo analisado obedecia o pressuposto da homogeneidade para as três escalas (Envolvimento em atividades em casa: $F=2.186$; $p=.060$; Envolvimento em atividades na escola: $F=1.762$; $p=.126$; Envolvimento global: $F=1.468$; $p=.205$). Posto isto, de forma a verificar a hipótese acima formulada utilizou-se o teste ANOVA de forma a verificar se existiam diferenças significativas entre os grupos, como se pode observar na tabela 19.

Tabela 19*Habilitações académicas dos EE e percepção do envolvimento*

	ANOVA								
	Envolvimento em atividades em casa			Envolvimento em atividades na escola			Escala global		
	<i>F</i>	gl	<i>p</i>	<i>F</i>	gl	<i>p</i>	<i>F</i>	gl	<i>p</i>
Habilitações Académicas	4.218	6	.001	2.827	6	.050	3.629	6	.001

Como exposto na tabela 19, existem diferenças significativas quanto às percepções que os encarregados de educação possuem acerca do seu envolvimento nas diferentes dimensões, considerando as suas habilitações académicas. A tabela 20 evidencia os valores médios, revelando que os EE com mais habilitações são aqueles que evidenciam uma maior percepção sobre o seu envolvimento.

Tabela 20*Médias e desvios-padrão para a percepção de envolvimento dos EE de acordo com as habilitações académicas*

Habilitações	Subescalas								
	Envolvimento em atividades em casa			Envolvimento em atividades na escola			Escala global		
	n	<i>M</i>	<i>DP</i>	N	<i>M</i>	<i>DP</i>	n	<i>M</i>	<i>DP</i>
Ensino Primário	29	2.82	.586	29	2.04	.412	29	2,46	.441
Ensino Básico – 2º Ciclo	35	3.04	.505	35	2.15	.530	35	2,63	.462
Ensino Básico – 3º Ciclo	22	2.95	.402	22	2.05	.513	22	2,54	.393
Ensino Secundário	24	3.28	.295	24	2.41	.579	24	2,88	.347
Bacharelato	3	2.85	.154	3	2.15	.139	3	2,53	.134
Licenciatura	12	3.39	.427	12	2.41	.409	12	2,94	.311

Tendo em conta a tabela 19 e 20 pode-se confirmar a hipótese levantada, no sentido em que os EE com mais habilitações são aqueles que, em média, apresentam uma maior percepção sobre o envolvimento parental. Tais resultados vão ao encontro das investigações realizadas (Canavarro et al., 2002; Davies, 1989, Villas-boas, 2001) onde afirmam existir diferenças entre as habilitações e o envolvimento parental. A família está inserida num contexto sociocultural e desenvolve-se sempre nas suas circunstâncias. Ora o contexto é fundamental para a compreensão do envolvimento parental. Posto isto, não se pretende afirmar que os pais com menos habilitações não são interessados na educação dos seus filhos, mas antes evidenciar que as classes mais baixas e, conseqüentemente aqueles com menos habilitações por vezes podem não possuir todas as ferramentas necessárias para compreender na sua totalidade o

envolvimento e como atuar de forma mais acertada. Posto isto, os resultados obtidos confirmam a hipótese formulada evidenciando claramente a influência desta variável na perceção de envolvimento seja em casa como na escola.

5º Questão de investigação: Existem diferenças significativas entre as perceções sobre o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões nas escolas rurais e nas escolas urbanas?

Uma vez que a investigação centrou-se em duas escolas da RAM, achou-se pertinente compreender se haviam diferenças significativas no que respeita ao envolvimento parental nas suas diferentes dimensões relativamente às duas escolas inquiridas. A tabela 21 evidencia as médias e desvios-padrão relativamente aos dois grupos.

Tabela 21

Médias e desvios-padrão para os estabelecimentos de ensino relativamente a perceção de envolvimento parental

	Envolvimento parental em atividades em casa			Envolvimento parental em atividades na escola			Escala global		
	n	M	DP	n	M	DP	n	M	DP
Escola de Santana	69	2.83	.047	69	2.15	.049	69	2.52	.044
Escola Gonçalves Zarco	56	2.95	.055	56	2.08	.049	56	2.55	.047

É possível verificar que em média, os dois grupos inquiridos respondem de forma semelhante nos dois estabelecimentos de ensino, nomeadamente no que respeita ao envolvimento parental em atividades em casa/ comunicação família – escola ($M=2.83$; $M=2.95$), envolvimento em atividades na escola ($M=2.15$; $M=2.08$) e a escala global ($M=2.52$; $M=2.55$) na escola B+S Bispo D. Manuel Ferreira Cabral – Santana e na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco – Funchal respetivamente. Considerando que as variáveis utilizadas respeitam o princípio da homogeneidade (envolvimento parental em atividades em casa: $F=,020$; $p=.889$; envolvimento parental em atividades na escola: $F=1,548$; $p=.215$; escala global: $F=,779$; $p=.378$), de forma a perceber se existiam diferenças significativas entre os dois estabelecimentos de ensino, procedeu-se à utilização do teste paramétrico *t* de Student, como aponta a tabela 22.

Tabela 22*Diferenças na percepção do envolvimento nos dois estabelecimentos de ensino*

Subescalas	t de Student		
	t	gl	p
Envolvimento em atividades em casa	-1.646	2	.101
Envolvimento em atividades na escola	.901	2	.369
Escala global	-.528	2	.598

É possível observar na tabela 22 que não existem diferenças significativas entre os dois estabelecimentos de ensino quanto à percepção do envolvimento nas suas diferentes dimensões atendendo ao valor de $p > 0.05$ (não significativo).

O instrumento utilizado, como já referido anteriormente, obedecia a uma escala de Likert de 1 a 4, onde um representava pouco envolvimento e 4 representava muito envolvimento. Estes resultados eram convertidos num somatório que nos elucidava sobre a percepção de envolvimento por parte dos EE e pelos professores, neste caso os DT. Ora, atendendo à tabela 21 é possível verificar que os resultados para as três escalas evidenciam resultados baixos, o que vai ao encontro da bibliografia apresentada ao longo da investigação, que remonta para o decréscimo do envolvimento parental nos níveis de ensino mais elevados, nomeadamente o ensino secundário (Kreider et al., 2007; Simon, 2004).

Considerando todos os resultados obtidos, pode-se concluir parcialmente que o estudo realizado foi ao encontro das investigações realizadas neste âmbito. O nível secundário é caracterizado pelo baixo envolvimento, o que não invalida de todo a sua existência e a sua importância. De acordo com a bibliografia apresentada foram escolhidas questões de investigação que os resultados acabaram por responder, não obstante são inúmeros os preditores de envolvimento, desde as práticas e estilos parentais, as percepções que os pais possuem acerca das suas competências, o sucesso académico dos alunos, entre outros. Tendo em conta a realidade estudada, e as circunstâncias da investigação optou-se por enveredar pela compreensão da percepção do envolvimento parental no que respeita aos encarregados de educação e os diretores de turma de alunos do secundário, no entanto seria benéfico e enriquecedor realizar outras investigações que relacionassem estas percepções com o sucesso académico dos alunos, de forma a compreender claramente a importância do envolvimento parental neste ciclo de estudos.

Parte III. Conclusões

A temática em torno do envolvimento parental tem sido amplamente investigada debruçando-se em torno dos vários níveis de ensino. Não obstante, a sua inegável importância nos primeiros anos de escolaridade, têm se refletido nos inúmeros estudos realizados no âmbito do primeiro ciclo. A investigação realizada pretendeu conseguir uma visão sobre a realidade regional ao nível secundário, podendo ser complementada por futuras investigações também neste âmbito. Os estudos, ao enfatizar o fenómeno do envolvimento parental ao nível secundário, pressupõem a importância de ser dada a ênfase necessária aos anos de escolaridade superiores, nomeadamente ao nível secundário. Posto isto, não se pretendeu extrapolar os resultados obtidos para outras populações mas antes descrever uma realidade específica.

Relativamente às hipóteses levantadas, conclui-se primeiramente que existem diferenças significativas na perceção que os diretores de turma e os encarregados de educação possuem sobre o envolvimento parental dos DT. Conseguiu-se compreender que as perceções que os diretores de turma e os encarregados de educação possuem são diferentes, tal como acontece nos primeiros anos de escolaridade, sendo os encarregados de educação aqueles que possuem uma perceção de maior envolvimento parental. Estas perceções divergem também no que respeita ao tempo de docência e no quanto ao ano de escolaridade. Em suma, conforme o ano de escolaridade aumenta, a perceção que os encarregados de educação possuem sobre o seu envolvimento e a perceção dos diretores de turma é menor, corroborando com os resultados das investigações de Kreider et al. (2007).

Também as características dos diretores de turma influenciam a forma e o tipo de contactos estabelecidos com os encarregados de educação. No que concerne ao tempo de docência, os resultados obtidos não são consistentes com outros estudos realizados (Beja, 2009; Epstein, 2001) onde existe uma associação positiva entre o tempo de serviço e a perceção sobre o envolvimento. Por outro lado, os resultados apontam para uma direção distinta onde os docentes menos experientes parecem ser aqueles que percecionam um maior envolvimento parental. Ao refutar a hipótese inicialmente traçada pode-se iniciar novas pesquisas que visem a explicação de tais resultados, contribuindo assim para um avanço científico.

No que respeita às características pessoais dos pais pode-se compreender também diferenças quanto às habilitações académicas relativamente ao envolvimento parental, tal como outras investigações afirmam (Canavarro et al., 2002; Davies, 1989, Villas-boas, 2001). Neste sentido, os encarregados de educação com habilitações

académicas mais elevadas são aqueles que, em média, apresentam uma maior perceção sobre o envolvimento parental.

Posto isto, é possível afirmar que o envolvimento dos pais, tal como é postulado pelas investigações realizadas (Canavarro et. al., 2002; Epstein, 2001; Kreider et. al., 2007; Sanders et. al., 1999; Sanders & Epstein, 1994) é considerado importante e existe de facto nos anos de escolaridade mais avançados. Embora não tenha sido relacionado na presente investigação o sucesso académico dos adolescentes, Kreider e colaboradores (2007) enfatizam a ideia de que alunos cujos pais os apoiam e envolvem-se ativamente na escola, manifestam maior autoestima e motivação para a escola, o que influencia positivamente o sucesso escolar dos mesmos.

O interesse em compreender diferenças na perceção do envolvimento parental no que concerne a populações rurais e urbanas é notório, não obstante não foram conseguidos dados que comprovem essas diferenças. A presente investigação debruçou-se em duas escolas da RAM, uma no concelho de Santana, logo num espaço rural, e a segunda no concelho do Funchal, num espaço urbano. A importância das parcerias entre a família e a escola é inegável. Devido aos recursos limitados evidenciados nas populações mais rurais, estas parcerias são ainda mais benéficas e essenciais para os alunos (Witte & Sheridan, 2011).

Uma das limitações do estudo relacionou-se com o calendário escolar, nomeadamente no que diz respeito à obtenção das autorizações necessária para o levantamento dos dados. Visto que estas autorizações foram conseguidas relativamente perto do término do período escolar, a entrega e devolução dos questionários tornou-se difícil o que pode ter condicionado o número de respondentes em ambas as escolas. Infelizmente a amostra utilizada não pode ser considerada representativa e dessa forma os resultados obtidos não podem ser generalizados a outras populações. É frequente na Psicologia da Educação recorrer-se a amostras de grupos de conveniência como é o caso dos estudantes. Não obstante, quando se pretende extrapolar ou generalizar os resultados para a população, tal levanta inúmeros problemas (Almeida & Freire, 2008). O presente estudo teve a necessidade de considerar as vantagens aos níveis económicos, materiais e humanos do tipo de amostragem escolhida, tendo em conta os objetivos da investigação. Desta forma foi possível responder às questões de pesquisa e conhecer a realidade destes estabelecimentos de ensino de dois concelhos da RAM.

A escassa bibliografia no âmbito do ensino secundário dificultou a viabilidade da investigação, não obstante recorreu-se a bibliografia internacional e direcionada a outros níveis de forma a contornar a situação.

1.1. Sugestões futuras

Toda e qualquer investigação ocorre com o propósito de ser ultrapassada por outras que consigam responder a questões deixadas em aberto. As limitações de um estudo empírico abrem caminho a um conjunto de sugestões futuras que contribuam para o avanço científico seja no âmbito teórico-conceptual seja na sua vertente mais prática. Nesta sentido seria então benéfico e pertinente o desenvolvimento de outras investigações empíricas na mesma linha teórico-conceptual que compreendessem o envolvimento parental no secundário a nível nacional, já que são escassos os estudos nacionais neste nível de escolaridade. Dessa forma seria possível a obtenção de resultados representativos da população portuguesa, através da análise deste constructo com outros fatores do envolvimento parental, sendo então possível comprovar de forma inequívoca a importância do envolvimento parental na adolescência. A realização de estudos que visem a compreensão desta ligação, seja a nível quantitativo, seja a nível qualitativo de forma a conseguir obter uma visão mais especificamente as práticas de envolvimento tanto dos diretores de turma, como dos encarregados de educação, possibilitaria uma compreensão mais ampla sobre este fenómeno no secundário.

Seria também enriquecedora e pertinente uma investigação semelhante com uma amostra representativa da RAM, tanto ao nível urbano como ao nível rural para que fosse possível a obtenção de resultados representativos. A literatura aponta para uma mais-valia no que concerne às escolas em espaços rurais, no sentido em que beneficiam de um espaço mais pequeno onde a escola é, muitas vezes, um ponto essencial o que fomenta os contactos mais frequentes das famílias com a escola (Witte & Sheridan, 2011).

No que concerne ao instrumento utilizado, por ser inicialmente direcionado para o primeiro ciclo de estudos, tornou-se necessária a sua adaptação. Ora, seria pertinente a elaboração de um questionário específico para o nível secundário que abarcasse outras formas de envolvimento não presentes no QEPE-VPa e QEPE-VPr, mas que são consideradas ao nível secundários. Parte do envolvimento parental neste ciclo de estudos reflete-se na oportunidade de conhecer as possibilidades e perspetivas pós-secundário, nomeadamente no que respeita à escolha de um curso superior ou optar pela

via profissionalizante, assim como fazerem supervisão de comportamentos do adolescente e do seu trabalho académico, conhecendo os interesses e objetivos do seu educando (Deslandes et al., 1997; Simon, 1994). A utilização de um questionário que pudesse medir estas dimensões do envolvimento parental específicas dos anos de escolaridade mais avançados, possibilitaria uma melhor compreensão deste fenómeno.

Seria igualmente pertinente a realização de estudos longitudinais que pudessem comparar o envolvimento parental nos primeiros anos de escolaridade e posteriormente o envolvimento dos mesmos pais ao nível secundário. Outra forma seria reunir uma amostra que englobasse diferentes níveis de escolaridade e compará-los entre si. A presente investigação objetivou correlacionar os diferentes anos de escolaridade integrados no ensino secundário, resultando daí uma associação significativa. Contudo, devido ao reduzido número de respondentes no 12º ano de escolaridade, tais resultados não são fidedignos ou reflexo da população estudada.

A bibliografia envolta nesta temática urge numa perspetiva teórica, onde é clara a sua pertinência para a área da Psicologia da Educação e para a Educação em si, contudo é crucial que as futuras investigações neste âmbito acarretem também uma vertente prática que se traduza em práticas que fomentem a relação família – escola – comunidade. Atendendo à teoria de Epstein (1999, 2001) que enfatiza não só as relações bidirecionais entre a família e a escola, mas também a importância das estruturas sociais da comunidade para o sucesso desta parceria, e recorrendo a exemplos estrangeiros de programas realizados, nomeadamente nos Estados Unidos da América pela *Harvard Family Research Project*, seria benéfico a implementação de programas que permitissem às famílias desenvolver estratégias para o sucesso dos seus filhos, através de *workshops*, reuniões entre pais e professores de forma a esclarecerem as dúvidas dos pais. É sabido que das associações de pais, são poucos os professores que nela pertencem. De facto, apenas aqueles pais que da sua profissão exercem a docência fazem parte do grupo de professores inseridos nestes grupos, e quando tal acontece, manifestam-se na condição de pais e não de profissionais. Se é notória a pertinência de uma relação harmoniosa entre estes dois grupos, talvez seria interessante reunir grupos mistos de pais e professores onde juntos trabalhariam em prol de objetivos comuns.

São vários os programas desenvolvidos mundialmente para a promoção de parcerias eficazes entre as famílias, as escolas e a comunidade. Atendendo ao *Atkinson Breakfast Program*, desenvolvido numa escola básica dos Estados Unidos da América, onde a escola proporciona uma oportunidade para conhecer as famílias e fazê-las

sentirem-se acolhidas. Tal é feito no momento do pequeno-almoço onde, para além de um momento de lazer para as crianças é também um momento de lazer e de interação entre os pais. Este momento de interação promove também o gosto pela leitura e a familiarização com os livros, através de uma pequena biblioteca no refeitório, tornando possível aos pais contactar com os livros. Outro programa desenvolvido foi o *The Polson Partnership Project (PPP)* desenvolvido com o intuito de proporcionar a todas as crianças uma experiência académica positiva e de sucesso, criando para tal laços com as famílias mais carenciadas. Este programa é dirigido por uma equipa multidisciplinar que engloba desde docentes, a assistentes sociais, psicólogos, pais e alunos. Desta forma torna-se possível uma colaboração mútua que potencia e evidencia aquilo que cada família possui de melhor, criando hábitos saudáveis e uma boa relação entre todos os envolvidos (Dorfman & Fisher, 2002). Seria benéfico adotar e adaptar estes programas para que fossem executáveis a nível regional e até nacional de forma a criar espaços potenciadores de sucesso. Atendendo, para tal, às necessidades dos professores, desde consultoria, formação, assim como as necessidades das famílias.

No que compete à função do psicólogo da educação, estes programas poderiam constituir uma forma de desenvolver competências de comunicação recíproca, formas de atuar de acordo com a faixa etária dos educandos e formas de apoiar o aluno simultaneamente em casa e na escola. É necessário reconhecer que todas as famílias, independentemente da sua classe socioeconómica, os seus níveis de educação, a sua etnia, estão envolvidas nas aprendizagens dos seus educandos e objetivam o sucesso dos mesmos. A criação deste tipo de programas seria uma mais-valia no sentido em que iria proporcionar às famílias formas de apoiar os seus filhos durante todo o percurso escolar, desde o ensino primário até ao nível secundário (Dorfman & Fisher, 2002). É crucial que todos os docentes sejam sensibilizados para a importância desta temática no sucesso educativo e no bem-estar escolar em geral, pelo qual é crucial apostar que esta sensibilização seja feita desde a formação inicial dos docentes, até a posterioridade, seja através de ações de formação, seja através de programas desenvolvidos com esse propósito.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate. *Análise Social*, 40(176), 579-593. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176a06.pdf>
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Ausloos, G. (1996). *A Competência das famílias: Tempo, caos, processo*. Lisboa: Climepsi editores.
- Bauch, P. A., Vietze, P., & Morris, V. (1973). What makes the difference in parental participation? *Childhood Education*, 50, 47-53. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ086637>
- 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, Madeira.
- Benoit, J. C., Malarewicz, J. A., Beaujean, J., Colas, Y., & Kannas, S. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris: Les Éditions ESF.
- Callendar, S. & Hansen, A. (2004). Family-school partnerships: Information and approaches for educators in A. Canter, L. Paige, M. Roth, I. Romero & S. Carroll (Eds.) *Helping children at home and school II: Handouts for families and educators*. Disponível em <http://www.nasponline.org/educators/HCHSIIFamily-SchoolPartnerships.pdf>
- Canavarro, J. M., Pereira, A. L., Canavarro, M.C., Reis, M.P., Cardoso, M.M., & Mendonça, D. M. (2002). *Envolvimento Parental na Escola e Envolvimento Emocional e Académico. Um estudo longitudinal com crianças do ensino básico* (não publicado). Projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian – Projeto de pesquisa educativa no país.

- Carter, S. (2002). *The Impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. Oregon: CADRE Publications. Disponível em <http://www.directionservice.org/cadre/pdf/The%20impact%20of%20parent%20family%20involvement.pdf>
- Carvalho, M. E. (2004). Modos de educação, género e relações escola-família. *Cadernos de pesquisa*, 34(121), 41-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico: «Saber-fazer» da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- Catsambis, S. & Garland, J.E. (1997). *Parental involvement in students' education during middle school and high school*. Disponível em <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techreports/report18.pdf>
- Colaço, M. M. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores de 1º ciclo do concelho de Rio Maior* (tese de mestrado). Disponível em Repositório Aberto.
- Connors-Tadros, L. J. & Epstein, J. L. (1994). *Taking Stock: Views of teachers, parents, and students on school, family and community partnerships in high school*. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED380524.pdf>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Curonici, C. & Mcculloch, P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire: Réflexions 20 ans après. *Thérapie Familiale* 25, 381-405. Disponível em <http://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2004-3-page-381.htm>
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal. Realidade e perspectivas*. Lisboa: livros Horizonte.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D. & Bertrand, R. (1997). *School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling*. Disponível em mje.mcgill.ca/index.php/MJE/.../6305

- Dias, J. C. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Disponível em www.forma-te.com/.../4659-relacao-entre-a-escola-familia.html
- Diogo, A. M. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: Representações e práticas. In J. A. Lima (eds.) *Pais e Professores: Um desafio à cooperação*. p. 251-281. Porto: Asa Editores.
- Diogo, J. L. (1998). *Parceria escola – família – a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dorfman, D. & Fisher, A. (2002). *Building relationships for student success. School–family–community partnerships and student achievement in the northwest*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory. Disponível em http://oregonpirc.org/webfm_send/17
- Epstein, J. L. (1995). School, Family and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. United States of America: Westview Press.
- Epstein, J.L. & Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18. Disponível em <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may04/vol61/num08/Partnering-with-Families-and-Communities.aspx>
- Escarameia, B. C. (2008). *Relação escola-família em contextos multiculturais: percepção dos professores do 1º ciclo do ensino básico face à participação das famílias na vida da escola* (tese de mestrado), Universidade do Algarve.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 1 (30), 53–74. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01443410903353302>
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Galera, S. A. F., & Luís, M. A. V. (2002). Principais conceitos da abordagem sistémica em cuidados de enfermagem ao indivíduo e sua família. *Rev Esc Enferm USP*, 36(2), 141-7.
- Gonçalves, C. (2007). Escola e Família: uma relação conflitual rumo à cooperação. *Pessoas & Sintomas*, 3, 10-14. Disponível em http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=32341
- Gonçalves, E. P. D. (2010). *Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas – A influência sobre os resultados escolares dos alunos* (tese de mestrado), Universidade Nova de Lisboa.
- González, R. (2009). *Programa - Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Disponível em www.observatoriodelainfancia.msps.es/.../programaGuiaDesarrolloCompetencias.pdf
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence - The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. United States of America: National Center for Family and Community Connections with Schools. Disponível em <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hickman, C. W. (1995). *The Future of High School Success: The Importance of Parent Involvement Programs*. Disponível em <http://horizon.unc.edu/projects/HSJ/Hickman.html>
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parent involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 311-331.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(1), 82–110. Disponível em <http://www.sagepub.com/wrightstudy/articles/Jeynes.pdf>
- 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

Laureau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital, *Sociology of Education*, 60, 73-85. Disponível em http://sociology.sas.upenn.edu/sites/sociology.sas.upenn.edu/files/Lareau1987_Family-School_Relationships.pdf

Lopes, A. R. (2010). *Projectos Vocacionais, crenças de auto eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar* (tese de mestrado), Universidade de Lisboa.

Lopes, J. L., & Paiva, J. (2008). Professores envolvendo pais nos trabalhos de casa de ciências naturais: uma experiência usando a web, *Educação, Formação & Tecnologias* 1(1), 116-136. Disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/25>

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Martins, C. (2011). *Manual de Análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios.

Morais, A. M. (1992). *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Edições Piaget.

Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, XL(176), 563-578.

Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: The McGraw Hill de Portugal.

Parents Reaching Out (2008). *Family Involvement: Building community partnerships*. Disponível em <http://parentsreachingout.org/resources/publications/familyinvolvement/>

- Parents Reaching Out (2009). *Family connections series: Communicating action teams for partnerships (ATP)* Disponível em <http://parentsreachingout.org/resources/publications/familyinvolvement/>
- Pereira, A. (2006). *SPSS: Guia prático de utilização*. Lisboa: Edições Silabo.
- Pereira, A. I. (2002). *Questionário de envolvimento parental na escola*. Instrumento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra.
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 109 – 132.
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (1997). *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de estudos da criança, universidade do Minho.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola, *psicologia escolar e educacional*. 9(2). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>
- Reis, P.P. (2009). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/342/1/Ser%20professor%20de%20Portugu%C3%AAs%20-%20SML.pdf>

- Reis, P. P., Pereira, A. I., Canavarri, J. M. & Mendonça, D. (2005). *Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º ciclo e do 2º ciclo: um estudo longitudinal*. VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga Universidade do Minho. Disponível em <http://www.es-ej-deus.edu.pt/projectoepe/pub/docs/postercongressominho2.pdf>
- Relvas, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (1999). *Conversas com Famílias – Discursos e perspectivas em terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (2000a). Psicopatologia do Desenvolvimento e Contexto Familiar: Perspetiva Sistémica. In Isabel Soares (coord.), *Psicopatologia do Desenvolvimento – Trajectórias (in)adaptadas ao longo da vida*. Coimbra: Quarteto.
- Relvas, A. P. (2000b). *Por detrás do espelho: da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Relvas, A. P. (2009). Um retrato da terapia familiar em Portugal: *A Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar*, 41, 110-114.
- Ribeiro, M. (2008). *Ser Família: Construção, Implementação e Avaliação de um programa de Educação Parental* (Tese de Mestrado), Universidade do Minho. Disponível em Repositorium.
- Rosnay, J. (1995). *O macroscópio: para uma visão global*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Sanders, M. G. (2011). Family engagement in high school. In S. Redding, M. Murphy, & P. Sheley (eds.), *Handbook on family and community engagement*. USA: Academic Development Institute. Disponível em <http://www.families-schools.org/downloads/FACEHandbook.pdf>

- Sanders, M. G., Epstein, J. & Connors-Tadro, L. (1999). *Family partnerships with high schools: the parents' perspective*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Johns Hopkins University. Disponível em <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report32.pdf>
- Santos, M. J. (2011) *Os pais têm sempre razão: Um guia sobre educação*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)Pensar a Interação Família Escola. *Revista Portuguesa de Educação* 18(001), 53-75. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37418104.pdf>
- Schunk, D.H. & Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescences. In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. Disponível em <http://des.emory.edu/mfp/03SchunkMeeceAdoEd5.pdf>
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 1-10. Disponível em <http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/ParentalInvolvement.pdf>
- Silva, P. (2003). *Escola – família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209. Disponível em <http://www.springerlink.com/content/x83701w4t508x35l/>
- Sluzki, C. (2007). Famílias e redes. In L. Fernandes & M.R. Santos (eds.) *Terapia familiar, redes e poética social*, p.97-125. Lisboa: Climepsi Editores.
- Souto-Manning, M. & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal* 32(2), 187-193. Disponível em <http://0-5.uga.edu/seminar/REED%20-%20Souto-Manning%20&%20Swick.pdf>

- Stoer, S.R. & Silva P. (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Vellymalay, S. K. N. (2010). Parental involvement in children's education: Does parents' education level really matters? *European Journal of Social Sciences*, 16 (3), 430-440. Disponível em http://www.eurojournals.com/ejss_16_03_11.pdf
- Villas-Boas, M.A. (1985). *A relação escola-família-comunidade na problemática da formação de professores*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família – uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental e o desenvolvimento da literacia. *Sísifo: Revista de Ciências de Educação*, 11. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2011%20PT%20out01.pdf>
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. Bristol: Falmer Press.
- Witte, A.L.& Sheridan, S. M. (2011). Family engagement in rural schools. In S. Redding, M. Murphy, & P. Sheley (eds.), *Handbook on family and community engagement*. USA: Academic Development Institute. Disponível em <http://www.families-schools.org/downloads/FACEHandbook.pdf>.

Anexos

Anexo 1. Cartas de autorização

Carta direcionada à Direção Regional de Educação

Universidade da Madeira
Centro de Competências de Artes e Humanidades

Ex.mo Sro. Diretor da Direção Regional de Educação

Assunto: Pedido de autorização para desenvolver uma Investigação

Apresento-me como Susana Lurdes Jardim Branco e, enquanto aluna da Universidade da Madeira, estou a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria João Pereira Beja, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a a autorização para efetuar toda a parte metodológica nas escolas que incluem os ciclos de ensino secundário na RAM, mais especificamente a Escola B+S Bispo D. Manuel Ferreira Cabral e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. O projeto tem por tema o envolvimento parental ao nível secundário e tem a ambição de compreender o envolvimento parental, mais concretamente no ensino secundário sendo os objetivos específicos da investigação os seguintes:

- Compreender a perceção que os pais possuem acerca do seu envolvimento na vida dos seus educandos
- Compreender o tipo de envolvimento parental experienciado ao nível secundário.

Para alcançar os objetivos traçados tomou-se necessária a adaptação do Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão pais e o Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão professores. Este instrumento revela a importância das diferentes formas de envolvimento parental e avalia a comunicação entre a escola e a família, o envolvimento da família em atividades escolares e o envolvimento da família em atividades em casa. É de crucial importância recolher informação, através deste instrumento, junto dos encarregados de educação e diretores de turma (anexo 1).

É garantido, desde já, o acesso a toda a informação que resultará deste estudo, assim como os resultados obtidos com o mesmo. De salientar que a confidencialidade e o anonimato serão preservados ao longo de toda a investigação.

Agradeço desde já a sua atenção, disponibilizando-me para o esclarecimento de todas e quaisquer dúvidas.

Com os melhores Cumprimentos,

Susana Lurdes Jardim Branco
(email: susana.jbranco@hotmail.com; 967238376)

Maria João Pereira Beja
(email: m.joao@uma.pt)



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/ conhecimento,
- às Escolas:
EBB Bispo Manuel F. Cabral;
EBB Gonçalves Zarco

Exm^a Senhora
Dr.^a Susana Lurdes Jardim Branco

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
		1369/6	
		Proc. 3.70/12	19/04/2012

ASSUNTO: Autorização para aplicação de questionários em escolas da Região Autónoma da Madeira

Por meu despacho de 19-04-2012, autorizo a mestrande Susana Lurdes Jardim Branco a aplicar dois questionários nas Escolas Básica e Secundária Gonçalves Zarco e Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, no âmbito de um projeto de investigação com vista à dissertação de Mestrado em *Psicologia da Educação* ministrado pela Universidade da Madeira, que incide sobre o envolvimento parental ao nível do ensino secundário.

Mais se informa que, para efeitos de operacionalização dos ditos questionários, deverá contactar e obter a necessária autorização dos conselhos executivos das escolas, dos professores e encarregados de educação selecionados.

Com os melhores cumprimentos

O Diretor Regional

(João Manuel Almeida Estanqueiro)



Centro de Competências de Artes e Humanidades

Assunto: Pedido de autorização para responder a um questionário.

Exmo. Diretor de Turma

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar a V. Ex.^ª o seu contributo para a investigação que me encontro a desenvolver. O projeto tem por tema a relação família - escola no ensino secundário e os objetivos específicos da investigação são os seguintes:

- Compreender o tipo de envolvimento parental experienciado ao nível do ensino secundário.
- Compreender a perceção que os pais possuem acerca do seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos.

Assim, para cooperar, solicito que responda ao breve questionário que apresento juntamente com esta carta.

Para cooperar na investigação que estou a desenvolver, apenas terá que responder a um questionário referente a cada aluno seu (Serão escolhidos aleatoriamente 5 a 10 alunos por turma).

Por favor Preencher o questionário na sua totalidade não deixando respostas em branco. Será pedido que se identifique para posterior análise dos dados, contudo saliento desde já, que a confidencialidade e o anonimato serão preservados ao longo de toda a investigação.

Agradeço desde já a sua atenção, disponibilizando-me para o esclarecimento de todas e quaisquer dúvidas.

Aviso desde já que as respostas preenchidas no questionário não serão visualizadas por qualquer membro da comunidade escolar, sendo apenas requerido os dados de identificação para a análise dos resultados, preservando a sua confidencialidade.

Com os melhores Cumprimentos,

Susana Branco

(email: susana.jbranco@hotmail.com)



Centro de Competências de Artes e Humanidades

Assunto: Pedido de autorização para responder a um questionário.

Exmo. Encarregado(a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar a V. Ex.^ª o seu contributo para a investigação que me encontro a desenvolver. O projeto tem por tema a relação família - escola no ensino secundário e os objetivos específicos da investigação são os seguintes:

- Compreender o tipo de envolvimento parental experienciado ao nível do ensino secundário.
- Compreender a perceção que os pais possuem acerca do seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos.

Assim, solicito que responda ao breve questionário que apresento juntamente com esta carta

Será pedido que identifique o seu filho para posterior análise dos dados, contudo saliento desde já, que a confidencialidade e o anonimato serão preservados ao longo de toda a investigação.

Por favor Preencher o questionário na sua totalidade não deixando respostas em branco;

Depois de ter respondido Coloque o questionário preenchido no envelope facultado, e feche-o

Entregue o envelope fechado ao diretor de turma.

Agradeço desde já a sua atenção, disponibilizando-me para o esclarecimento de todas e quaisquer dúvidas.

Aviso desde já que as respostas preenchidas no questionário não serão visualizadas por qualquer membro da comunidade escolar, sendo apenas requerido os dados de identificação para a análise dos resultados, preservando a sua confidencialidade.

Com os melhores Cumprimentos,

Susana Branco

(email: susana.jbranco@hotmail.com)

**Anexo 2. Questionário de Envolvimento Parental na Escola
Secundária (QEPES-VPa) – versão pais**

**QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA SECUNDÁRIA
VERSÃO PARA PAIS
(Adaptação de Pereira, 2002)**

Código Aluno

Instruções: Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao seu envolvimento com a escola/professor do(a) seu (sua) filho(a). Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo 4 se é

Muito Verdade, o círculo 3 se é **Verdade**, o círculo 2 se é **Pouco Verdade** e o círculo 1 se é **Nada Verdade**. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam o modo como se envolve com a escola do(a) seu (sua) filho(a). É importante que responda a todas as questões.

	Nada verdade	Pouco verdade	Verdade	Muito verdade
1. Dou ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos)	1	2	3	4
2. Procuo saber o que o meu filho necessita aprender, para o poder apoiar em casa.....	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o meu filho, procuro informar o diretor de turma.....	1	2	3	4
4. Procuo que o meu filho realize atividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler, encorajo o meu filho a participar em grupos sociais, desportivos ou outros)	1	2	3	4
5. Apoio o meu filho nos trabalhos de casa.....	1	2	3	4
6. Procuo participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para resolver problemas de indisciplina e/ou violência)	1	2	3	4
7. Vou às reuniões convocadas pelo diretor de turma.....	1	2	3	4
8. Se algum professor me convidar, estou disposto(a) a participar em atividades na sala de aula (ex. falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais).....	1	2	3	4
9. Procuo fazer com o meu filho atividades que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam na aprendizagem (ex. procuro que vá a bibliotecas, museus, eventos musicais e/ou desportivos; procuro que faça passeios pela natureza).....	1	2	3	4
10. Quando sei que se vão realizar certas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos) ofereço ajuda.....	1	2	3	4
11. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais.....	1	2	3	4
12. Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recinto escolar e/ou o jardim).....	1	2	3	4

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

**Anexo 3. Questionário de Envolvimento Parental na Escola
Secundária (QEPES-VPr) – versão professores**

QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA SECUNDÁRIA
VERSÃO PARA PROFESSORES
(Adaptação de Pereira, 2002)

Código Aluno

Instruções: Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao envolvimento parental na escola da família relativamente à qual este questionário irá ser preenchido. Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo 4 se é **Muito Verdade**, o círculo 3 se é **Verdade**, o círculo 2 se é **Pouco Verdade** e o círculo 1 se é **Nada Verdade**. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam a sua opinião e percepção acerca de como esta família se envolve na escola. É importante que responda a todas as questões.

		Nada verdade	Pouco verdade	Verdade	Muito verdade
Estes pais...					
1. Dão ideias para organizar atividades na escola (festas, atividades desportivas, jogos).....	1	2	3	4	
2. Mantêm-se informados acerca das aprendizagens / competências que o filho necessita, para o poderem apoiar em casa.....	1	2	3	4	
3. Quando há qualquer problema com o filho, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4	
4. Procuram que o filho realize atividades que o ajudem na aprendizagem (encorajam o filho a ler, encorajam o filho a participar em grupos sociais, desportivos ou outros)	1	2	3	4	
5. Apoiam o filho nos trabalhos de casa.....	1	2	3	4	
6. Estão ativamente envolvidos na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e/ ou violência)	1	2	3	4	
7. São assíduos às reuniões que convoco.....	1	2	3	4	
8. Estão disponíveis para participar em atividades na sala de aula que os professores proponham (ex. falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar os professores a preparar materiais).....	1	2	3	4	
9. Procuram realizar com o filho atividades que não são pedidas pelos professores, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (ex. procuram que vá a bibliotecas, museus, eventos musicais e/ou desportivos; procuram que faça passeios pela natureza).....	1	2	3	4	
10. Quando sabem que vão realizar determinadas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos) oferecem ajuda	1	2	3	4	
11. Costumam intervir ativamente nas reuniões de pais	1	2	3	4	
12. Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recinto e o/ou o jardim)	1	2	3	4	
13. Dão ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos)	1	2	3	4	

14. Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.....	1	2	3	4
15. Conversam com o filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4
16. São assíduos às atividades para pais que a escola organiza.....	1	2	3	4
17. Tomam iniciativa para pedir informações aos professores sobre os progressos / dificuldades do filho.....	1	2	3	4
18. Têm por hábito procurar-me para pedir informações.....	1	2	3	4
19. Têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4
20. Procuram manter-se informados sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola.....	1	2	3	4
21. Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4
23. Quando sabem que se vão realizar determinadas atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos) oferecem ajuda.....	1	2	3	4
24. Mantêm-se informados acerca das datas de avaliações, para poderem apoiar o filho nos estudos.....	1	2	3	4

Anexo 4. Questionário sociodemográfico para o encarregado de educação

Questionário Sociodemográfico

Encarregados de Educação

Data de aplicação: ___/___/___

Dados do aluno

Nome: _____

Idade: _____ Turma: _____

Ano de escolaridade: 10.º ano 11.º ano 12.º ano

Escola: _____

Dados do encarregado de educação

Idade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Estado Civil: Solteiro

Casado

Viúvo

União de fato

Divorciado

Profissão: _____

Grau de parentesco com o educando: _____

Formação: Ensino Básico Primário (até 4º ano) _____

Ensino Básico 2º Ciclo (5º e 6º ano) _____

Ensino Básico 3º Ciclo (até o 9º ano) _____

Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano) _____

Bacharelato _____

Licenciatura _____

Mestrado _____

Doutoramento _____

Número de filhos: _____

Área de residência: _____

Anexo 5. Questionário sociodemográfico para diretores de turma

Questionário Sociodemográfico

Diretores de Turma

Data de aplicação: ___/___/___

Idade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Estado Civil: Solteiro

Casado

Viúvo

União de fato

Divorciado

Escola: _____

Ano da direção de turma: 10.º ano 11.º ano 12.º ano

Há quanto tempo tem a direção de turma: _____

Número de alunos na turma: _____

Disciplina que leciona: _____

Habilitações: Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Área de formação: _____

Tempo de serviço: _____