



UC/FPCE\_2011

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

*O envolvimento parental como factor promotor de sucesso escolar*

Jael Miriam Brito Marques

Dissertação de Mestrado em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação do Professor Doutor Marcelino Pereira.

## **Resumo**

O conceito de envolvimento de parental no processo educativo realizado em contexto escolar é, normalmente, utilizado para referir as actividades relacionadas com as tarefas de aprendizagem realizadas em casa e a comunicação entre a escola e a família.

A relação positiva entre envolvimento parental na escola e desempenho académico é sobejamente conhecida, uma vez que existem diversos estudos que têm evidenciado que os alunos cujos pais se envolvem mais na sua escolaridade obtêm mais sucesso, independentemente dos seus recursos materiais ou culturais. No entanto, alguns autores, apesar de reconhecerem essa relação, contestam que ela seja um indicador inequívoco, pois encontrar uma correlação não nos permite afirmar que existe uma relação causa-efeito.

Os principais objectivos desta tese são: analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e o rendimento académico; analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e um conjunto de variáveis sociodemográficas, tais como nível socioeconómico e grau de escolaridade dos encarregados de educação; analisar a convergência, no que se reporta ao envolvimento parental, entre a informação fornecida pelos pais e a informação fornecida pelos professores.

Os resultados mostram que não existe correlação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos alunos; os pais de nível socioeconómico médio apresentam resultados superiores ao nível socioeconómico elevado, no que se reporta ao envolvimento parental; existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao grau de escolaridade dos pais, pois os que frequentaram o ensino superior revelam valores superiores; existe uma pequena convergência entre a informação facultada pelos pais e pelos directores de turma.

**Palavras-chave:** Envolvimento parental; sucesso escolar.

## **Abstract**

The concept of involvement of families in the educational process is usually used to describe the activities related to communication between school and home and the help in the learning activities carried out at home.

The positive relationship between parental involvement in school and academic success is well known, since there are several studies that have shown that students whose parents are more involved in their schooling are more successful, regardless of their material and cultural resources. However, some authors, while acknowledging this relationship, contend that it is a clear indicator as to find a correlation does not allow us to say that there is a cause-effect relationship.

The main goals of this study are: analyze the relationship between the degree of parental involvement and academic performance; analyze the relationship between the degree of parental involvement and a set of sociodemographic variables, such as socioeconomic status and educational level of parents; analyze if there is a convergence between the information provided by the teachers and the information provided by parents.

The results show that there is no correlation between parental involvement and academic success of students; the parents of middle socioeconomic status have higher results than high socioeconomic level; there are significant differences in the degree of education of parents, because those who attended higher education show higher values; there is a little convergence between the information provided by parents and by the teachers.

**Keywords:** Parental involvement; academic success.

## **Agradecimentos**

Nesta página, pretendo, de uma forma simples e breve, agradecer a todos os que contribuíram directa ou indirectamente para a realização deste estudo.

À minha família, em especial à minha mãe, agradeço a compreensão e o apoio constantes.

A todos os meus amigos que me apoiaram e incentivaram a nunca desistir, mesmo quando o caminho à nossa frente aparentava ser difícil.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Doutor Marcelino Pereira, pela forma como me apoiou ao longo deste trabalho, pela sua disponibilidade e pela riqueza e pertinência das suas questões e sugestões que contribuíram, de forma decisiva, para a realização desta Dissertação.

Ao Director Pedagógico e aos professores do Colégio da Imaculada Conceição pela disponibilidade demonstrada e pelo papel fundamental que desempenharam neste estudo.

Para todos os que me apoiaram durante esta caminhada, deixo aqui inscrita a minha profunda gratidão.

## Índice

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Introdução.....	1
<b>Enquadramento Conceptual.....</b>	<b>3</b>
1. Envolvimento Parental: definição, modelos e tipologias.....	3
2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	7
3. Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler.....	9
4. Relação entre envolvimento parental e sucesso escolar.....	13
5. Relação Escola-Família.....	14
6. Obstáculos à comunicação entre a escola e a família.....	15
7. Estratégias impulsionadoras da colaboração entre a escola e as famílias.....	17
8. Enquadramento Legal.....	19
<b>Estudo Empírico.....</b>	<b>21</b>
Objectivos e Hipóteses de estudo.....	21
Metodologia.....	22
1. Procedimentos de recolha dos dados e selecção da amostra.....	22
2. Caracterização da amostra.....	23
3. Instrumentos.....	24
Apresentação e discussão dos resultados.....	25
Conclusões.....	35
Referências Bibliográficas.....	37
Anexos.....	42
Anexo A. Carta de pedido de autorização ao Director do CAIC.....	43
Anexo B. Carta de pedido de autorização aos encarregados	

de educação.....	45
Anexo C. Ficha de caracterização sociodemográfica do aluno.....	47
Anexo D. Questionário de envolvimento parental, versão para pais (Pereira, 2003).....	48
Anexo E. Questionário de envolvimento parental, versão para professores (Pereira, 2003).....	49

## **Introdução**

A presente dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, na área de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento.

A forma como a escola se relaciona com a família tem vindo a mudar, ainda que tal facto possa não se imputar directamente à acção de dois dos principais actores envolvidos (professores e encarregados de educação), atribuindo-se, isso sim por imposição das mudanças ao nível do contexto económico, social e político. O insucesso escolar dos alunos não pode ser explicado unicamente pelos diferentes contextos sociais onde estejam integrados e muitos estudos apontam estratégias de escolarização junto das classes sociais mais desfavorecidas como uma forma de aumentar o sucesso académico.

Actualmente, o envolvimento parental desempenha um papel fundamental na educação dos alunos, não só para que estes atinjam sucesso escolar e abandonem a escola, mas também pelo estreitamento das relações entre as famílias e a escola. Neste sentido, os pais devem intervir activamente na educação dos seus filhos e na resolução de problemas que ocorram na escola.

Existem diversos estudos sobre esta temática que destacam a importância do envolvimento parental na melhoria das notas e nas atitudes positivas (por parte dos alunos) perante a educação formal. Outros estudos indicam que a maior proximidade entre as famílias e a escola e um maior envolvimento parental nos percursos escolares dos filhos, aumenta as probabilidades de sucesso por parte dos alunos.

O principal motivo de interesse para a presente dissertação foi verificar se existem diferenças no grau de envolvimento parental, de acordo com um conjunto de variáveis tais como o nível socioeconómico no qual os alunos se inserem e o grau de escolaridade dos pais e de que forma esses factores influenciam o desempenho académico.

No enquadramento conceptual deste trabalho, faremos uma

reflexão acerca do conceito de envolvimento parental, das suas raízes e dos modelos teóricos nos quais se integra. Abordaremos também os problemas existentes na relação entre a escola e a família, seguindo-se a análise dos obstáculos que impedem a comunicação entre os dois sistemas, as estratégias que ambas as partes podem utilizar como forma de reforçar a sua colaboração e, por fim, faremos uma análise do enquadramento legal existente no nosso país e que rege o envolvimento parental.

No estudo empírico, propomo-nos a verificar se o envolvimento parental é realmente um factor promotor do sucesso escolar, se as perspectivas dos directores de turma e dos pais diferem na forma como percebem o envolvimento parental e se existem diferenças estatisticamente significativas, de acordo com um conjunto de variáveis, como por exemplo, o nível socioeconómico.

Por fim, nas conclusões, constará um resumo dos principais resultados obtidos no presente estudo, onde tentamos responder aos objectivos e às hipóteses predefinidas.



## **Enquadramento conceptual**

### **1. Envolvimento Parental: definição, modelos e tipologias**

Para entender o envolvimento parental, temos que compreender o aparecimento da intervenção precoce, pois é nesse movimento que o envolvimento parental encontra as suas raízes. Foi na década de 60, nos Estados Unidos da América, que surgiram os primeiros programas de intervenção precoce para crianças em idade pré-escolar que se encontravam em situações de desvantagem socioeconómica e cultural, com a designação de programas de educação compensatória. Esses programas tinham como objectivo prevenir o insucesso escolar assentando numa estimulação intensiva e centrada na criança. Eram baseados num modelo médico, em que os profissionais eram considerados como os únicos peritos para intervir e trabalhar os problemas da criança, anulando o envolvimento da família (Serrano & Correia, 2000).

Nos anos 70 dá-se, pela primeira vez, uma maior importância ao envolvimento dos pais nos programas educativos dos seus filhos, reconhecida tanto pelos profissionais como pelos pais. Esse aspecto acaba por ser formalizado em 1975 na legislação americana com a Lei Pública 99-142 *Education for All Handicapped Children Act*.

Na década de 80, surge uma nova e muito importante lei – a Lei Pública 99-457 *The Education for All Handicapped Children's Act Amendments* – que, alargando a legislação anterior, vai definir as linhas de base que orientarão as intervenções junto das crianças em risco de desenvolvimento ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com idades compreendidas entre os 0 e os 5 anos de idade. Considerava duas modalidades diferentes de atendimento: a secção H, que recomenda que os serviços locais e estatais disponham de serviços de intervenção para crianças dos 0 aos 3 anos de idade; e a secção B, que obriga ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais dos 3 aos 5 anos de idade. A parte H está ainda alargada às crianças em risco de desenvolvimento e não somente às crianças com

NEE tradicionalmente atendidas (Serrano & Correia, *op. cit.*). Esta legislação prevê ainda, se a família o pretender, a existência de um Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF), que deverá ser elaborado conjuntamente com a equipa multidisciplinar e a família (Almeida, 2000).

Os trabalhos desenvolvidos por Dunst e colaboradores (1988), na década de 80, contribuíram para uma evolução e reformulação do atendimento das crianças e suas famílias nos serviços de intervenção precoce, ao introduzirem os conceitos de “corresponsabilizar” e “capacitar” (*empowerment* e *enabling*). Esta concepção veio enfatizar a importância do envolvimento da família e do trabalho conjunto, de forma a capacitar, corresponsabilizar e fortalecer as famílias.

De acordo com Dunst (2000), corresponsabilizar aspira gerar resultados que potenciem as competências, ao invés de criar dependências, ou seja, um trabalho de potencializar as competências já possuídas e adquirir outras inexistentes.

O modelo de apoio e reforço das potencialidades da família engloba elementos conceptuais e de procedimento que, em conjunto, permitem implementar um plano de identificação e disponibilização dos apoios e serviços a serem prestados à família. As necessidades e objectivos das famílias, os seus pontos fortes e capacidades, bem como os recursos de apoios, constituem factores importantes na avaliação e planeamento da intervenção centrada na família (Dunst, *op. cit.*).

A aplicação deste modelo implica (Dunst, *op. cit.*): a identificação das prioridades das famílias (desejos, necessidades, preocupações, aspirações); a identificação de fontes formais e informais e a identificação de recursos para dar resposta a intenções e objectivos expostos; mobilização dos recursos de forma a expor as capacidades existentes ou promover a aquisição de novas competências. Este modelo aborda vários parâmetros de

procedimentos que, em conjunto, permitem corresponsabilizar (Dunst, 2000):

- *Necessidades da família* – estas são alvo de práticas de soluções dos problemas e preocupações expressas pela família como resoluções importantes para conseguirem uma vida normal.

- *Categorias de necessidades* – são utilizadas uma vez que as necessidades das famílias traduzem-se em categorias de recursos. As categorias estão divididas no desenvolvimento e da educação da criança, educação/enriquecimento do adulto; cuidados a prestar à criança; cuidados de saúde/educação; actividades e necessidades vivenciais e recreativas; economia; transporte.

- *Práticas a nível de programa* – as práticas deste modelo baseiam-se nas necessidades das famílias, nos pontos fortes e nos recursos das mesmas já disponíveis. Estas práticas têm como objectivo aumentar o fluxo de recursos dirigidos à família de forma a tornar-se apoiante potenciar a competência.

- *Fontes de apoio* – este modelo reconhece como fontes de apoio para a família um leque de pessoas de uma dada comunidade, de grupos, de organizações, de programas e agências e tentam tornar esses recursos viáveis como opções de recursos.

- *Resultados* – estes devem ser conseguidos após a operacionalização dos parâmetros expostos anteriormente, tanto para a criança como para a família. Estes resultados incluem a potencialização das competências comportamentais, a promoção do desenvolvimento da criança, dos pais e da família e a atribuição de competências de corresponsabilização e eficácia pessoal nas capacidades específicas e individuais de cada um. Outros resultados têm a ver com indicadores de qualidade de vida, como por exemplo, bem-estar e satisfação.

Aumentar as competências da família significa, para Dunst e Trivette (1990), disponibilizar às famílias as necessárias informações

e aptidões para que cada família se torne auto-suficiente e, conseqüentemente, capaz de promover o bem-estar, bem como de contagiar de forma positiva outras áreas de funcionamento do seu sistema familiar.

Nos anos 90, assiste-se a uma viragem marcada pelo conceito de intervenção precoce centrada na família, por um lado, porque as investigações realizadas mostravam os resultados pobres dos programas exclusivamente centrados na criança e, por outro lado, porque os próprios profissionais iam reconhecendo que as crianças em idade precoce estão completamente dependentes das famílias, sendo impossível avaliar necessidades e definir objectivos para a criança independentemente da família (Almeida, *op. cit.*). Com a Lei Pública 94-142 *Individuals With Disabilities Education Act*, estabelece-se que os serviços de Intervenção Precoce devem ser destinados a crianças dos 0 aos 2 anos com NEE (ou em risco de as vir a apresentar) e às suas famílias.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro, que regulamenta o Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), define (no artigo 3º) Intervenção Precoce como sendo “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social” e tem como destinatários são as crianças entre os 0 e os 6 anos de idade com atrasos desenvolvimentais.

O conceito de envolvimento das famílias no processo educativo é, normalmente, utilizado para referir as actividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda nas actividades de aprendizagem realizadas em casa. Segundo Davies (1989, p.24) o termo envolvimento designa “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos em casa, na comunidade ou na escola”.

Marques (1992, p. 70) refere que o termo “Envolvimento” deve incluir “as formas mais leves de relacionamento – escola/pais,

nomeadamente os níveis troca de informação, educação dos pais e apoio à escola. O mesmo autor aponta para o envolvimento parental como sendo “inserção responsável, dinâmica e constante dos Encarregados de Educação. Não só no processo educativo dos alunos, como no próprio Projecto educativo da Escola.”

No entender de Brandão (1988, p.32) entende-se por envolvimento “a cooperação significativa entre pais e a escola que tenha em vista melhorar os resultados escolares dos alunos, promover a qualidade de ensino, rentabilizar os programas escolares e criar um sistema eficiente de informação e comunicação entre a escola e a família e vice-versa”.

Sublinhe-se que toda a literatura e investigação apontam para a chave da melhoria da qualidade do ensino passa, forçosamente e sobretudo, por um maior envolvimento das famílias no processo educativo. No entanto e tal como refere Marques (1992, p. 19) as escolas “precisam de compreender e trabalhar com todos os tipos de famílias e saber integrá-las no nível de envolvimento que mais corresponde às suas necessidades e disponibilidades”. Assim, atendendo a que não há apenas um, mas vários modelos de famílias é necessário oferecer um “menu diversificado, para que os pais escolham o tipo de envolvimento apropriado à satisfação das suas necessidades.” (Marques, 1992, p. 17). Partindo deste autor, considera-se a operacionalização do termo “envolvimento”, para efeitos do presente estudo, em duas subcategorias:

- Envolvimento dos pais nos trabalhos escolares dos filhos, em casa;
- Envolvimento dos pais com os professores, na escola.

## 2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1972) chama a atenção para os contextos em que os comportamentos ocorrem e destaca a sua importância no desenvolvimento individual. Neste sentido, propõe um modelo que

privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o meio. Posteriormente, este autor definiu a ecologia do desenvolvimento humano como “o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, ao longo do ciclo de vida, entre um ser humano activo e em desenvolvimento e os contextos imediatos e em transformação em que a pessoa vive, sendo este processo afectado pelas relações que se estabelecem entre estes contextos.” (Bronfenbrenner, 1989, p. 188).

Desta definição há a destacar o sujeito como ser dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio onde se encontra; a reciprocidade da interacção sujeito-mundo e a interacção entre vários contextos. Neste sentido, Bronfenbrenner conceptualiza o contexto de desenvolvimento em termos de uma hierarquia de sistemas com quatro níveis progressivamente mais abrangentes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema (Bronfenbrenner, 1979).

A relação dinâmica entre os quatro sistemas é retomada mais tarde por Bronfenbrenner (1986), considerando que uma mudança num dos sistemas produz alterações nos outros sistemas. Quer isto dizer que o ambiente relevante para a criança não se limita ao seu contexto imediato (casa, escola, familiares, amigos e vizinhos) mas engloba as interacções entre os vários contextos: o imediato (microssistema); as relações que se estabelecem entre os diferentes agentes do contexto imediato (mesossistema); os contextos em que a criança não participa, mas que influenciam as actividades do contexto imediato (exossistema) e os padrões institucionais da cultura (macrossistema). Desta forma, o desenvolvimento da criança resulta do complexo de interacções que se estabelecem entre os diferentes sistemas nos quais a criança e a família se movem. Através do uso da palavra ecológico, transmite-se o modo como o organismo e o seu ambiente imediato respondem um ao outro. Isto significa que não se podem entender as relações íntimas entre as crianças e os seus pais

sem compreender como as condições que cercam a família (como por exemplo, o nível socioeconómico) afectam todo o desenvolvimento da criança e as suas experiências.

### 3. Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler

Neste modelo, o desenvolvimento da criança é visto como o produto de interacções dinâmicas e contínuas da criança e da experiência fornecida pela família e pelo contexto social. As experiências proporcionadas pelo ambiente não são independentes da criança, pois ela pode ter sido uma fonte determinante dessas experiências, mas os resultados do seu desenvolvimento não podem ser analisados sem verificar quais os efeitos do ambiente na criança (Sameroff & Chandler, 1975, p.142). Os efeitos desenvolvimentais têm a ver com uma cadeia causal que se estende no tempo e se enquadra numa estrutura interpretativa. Para explicar esta estrutura Sameroff e Fiese (2000) introduzem a noção de *environtype*. Para os autores, o *environtype* está para a organização social assim como o genótipo está para a organização biológica. A organização social regula a forma como o ser humano se enquadra na sociedade e opera através da família e dos padrões de socialização culturais. Os factores ambientais contidos nos códigos culturais, familiares e paternos, regulam o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional da criança para que seja capaz de desempenhar o papel definido pela sociedade.

Para Sameroff e Chandler (*op. cit.*), a criança em qualquer fase do desenvolvimento, não é função do seu estado inicial, nem do estado inicial do ambiente, mas sim de uma complexa função da interacção entre os dois ao longo do tempo. O resultado da criança não é só um produto cumulativo de uma série de interacções e transacções, mas é também o resultado de como o indivíduo percebe, define e interpreta as experiências.

Sameroff e Chandler (1975) referem que o carácter específico das transacções decorrentes entre a criança e o seu ambiente pode

determinar o curso subsequente do seu desenvolvimento. A intervenção que se centra apenas na criança é limitada, salientando-se a importância das modificações que devem ocorrer no meio, quer para potenciar melhores condições, quer para anular a influência de variáveis "negativas".

Em suma, Bronfenbrenner, no seu modelo ecológico, salienta a importância de se considerarem as características da pessoa em desenvolvimento inserida no sistema ecológico de níveis integrados e interrelacionados, colocando as interacções como um aspecto central na compreensão do processo de desenvolvimento. O modelo transaccional de Sameroff e Chandler, ao considerar o conjunto criança-contexto ambiental como um sistema hierarquizado, onde a criança e a família surgem como sistemas organizados, cada qual com as suas regras próprias, permite, intervir ao nível da criança ou da família com efeitos que se estendem aos outros níveis do sistema de prestação de cuidados.

A grande diversidade e heterogeneidade de modelos e tipos de envolvimento parental que se podem observar no terreno das práticas efectivas, conduziu às tentativas, por parte de diversos autores como Davies (1989), Epstein (1992), entre outros, de produzirem sínteses e tipologias, que sirvam de referência ao estudo do envolvimento parental. Assim, neste trabalho optámos por apresentar as “taxionomias” propostas por Epstein (1992) e Swap (1993).

Joyce Epstein (*op. cit*) criou um modelo dividido em cinco tipos. O Quadro I ilustra cada um dos tipos desse modelo.



## Quadro I. Tipos de envolvimento parental

---

### Tipos de envolvimento dos pais

---

**Tipo nº. 1** – *As obrigações básicas dos pais* referem-se: às responsabilidades pela saúde, segurança e bem-estar da criança; às necessidades da criança no seu processo de desenvolvimento; à criação de condições propícias para a aprendizagem escolar em casa; à supervisão, disciplina e orientação.

---

**Tipo nº. 2** – *As obrigações básicas da escola* referem-se: às responsabilidades em enviar informações para os pais (ou responsável) sobre as regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino, o progresso das crianças e outras informações que sejam relevantes.

---

**Tipo nº. 3** – *Envolvimento dos pais na escola* diz respeito ao trabalho voluntário dos pais em ajudar os professores, orientadores e supervisores pedagógicos como também os administradores da escola, quer seja na escola em geral, na sala de aula, em reuniões, eventos sociais, excursões ou actividades extra-curriculares (arte, música, etc.).

---

**Tipo nº. 4** – *Envolvimento dos pais em actividades feitas em casa que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar*, refere-se à colaboração das famílias em actividades de aprendizagem em casa que os professores aconselham ou que os pais considerem como benéficas para as actividades escolares, tais como pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.

---

**Tipo nº. 5** – *Envolvimento dos pais no governo da escola* refere-se à inclusão dos pais no que diz respeito à tomada de decisões em assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos. Este tipo também inclui o intercâmbio com a comunidade, isto é, a escola partilha recursos e responsabilidades com as instituições comunitárias que trabalham com crianças e jovens.

---

Fonte: Brandt, 1989, p.25.

Swap (1993) concebeu quatro modelos de envolvimento parental (que estabelecem, entre si, uma relação dinâmica): (i) preventivo; (ii) comunicação escola-família; (iii) enriquecimento curricular; (iv) parceria. Cada modelo tem objectivos e estratégias específicas e o intuito das abordagens utilizadas é promover

O envolvimento parental como factor promotor de sucesso escolar

activamente a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos.

O principal objectivo do modelo preventivo é evitar os conflitos entre as famílias e os professores, ao manter as funções de ambos bem definidas. Assim, os pais são responsáveis por garantir que as crianças têm material escolar e chegam atempadamente à escola, enquanto os professores são responsáveis por transmitir as componentes curriculares. Neste modelo, o envolvimento parental directo na escola é considerado como desnecessário e intrusivo. O modelo preventivo é baseado em três suposições: 1) os pais delegam à escola a educação académica das crianças; 2) a escola é responsável, perante os pais, pelo desempenho escolar dos alunos e 3) os educadores aceitam a responsabilidade de ensinar as crianças.

No segundo modelo (comunicação escola-família) os professores percebem-se como especialistas, mas reconhecem a importância dos pais como um recurso no modelo de comunicação (Swap, 1993). Os pressupostos que ocupam uma posição central neste modelo são: 1) o desempenho escolar dos alunos aumenta quando os pais têm expectativas altas; 2) os professores deverão identificar as actividades extra-curriculares que contribuem para o sucesso escolar; 3) os pais devem apoiar a importância da escolaridade, reforçar as expectativas partilhadas em casa e garantir que a criança atinge os requisitos mínimos. Este modelo salienta a importância do papel dos pais no apoio aos objectivos definidos pela escola através da interacção com o professor. Ou seja, apesar de o professor ser o especialista, os pais desempenham um papel muito importante no progresso académico dos alunos. A desvantagem deste modelo é que assume que todos os pais podem e trabalham com os seus filhos em casa, quando, na realidade, nem todos os pais estão dispostos a fazê-lo.

O modelo de enriquecimento curricular baseia-se na ideia de que os pais possuem capacidades que podem facilitar o progresso do

aluno na escola e que as interacções entre professores e pais aumentam o sucesso escolar. O objectivo é incorporar as contribuições dos pais para enriquecer o currículo escolar, conduzindo ao envolvimento activo dos pais na educação escolar dos seus filhos.

Por fim, no modelo de parceria Swap (*op. cit.*) concebe um processo de apoio mútuo e tomadas de decisão conjuntas dos pais e professores. Neste âmbito, intensifica-se a comunicação entre as duas partes envolvidas e esperam-se melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem, tanto em casa como na escola. Os professores são considerados especialistas na educação e os pais são vistos como especialistas na caracterização psicológica e comportamental dos seus filhos. O objectivo deste modelo é combinar as potencialidades do professor e dos pais para otimizar o programa educacional do aluno. Swap sublinha que deve existir flexibilidade para utilizar outros modelos, sempre que necessário, mas o modelo de parceria será sempre o mais apropriado.

#### 4. Relação entre envolvimento parental e sucesso escolar

A importância do envolvimento parental no sucesso escolar dos filhos é uma questão que está associada a diversas representações e críticas. Existe um amplo conjunto de estudos anglo-saxónicos que, pelo menos desde os anos 60 (Forquin, 1997), têm evidenciado que os alunos cujos pais se envolvem mais na sua escolaridade obtêm mais sucesso, independentemente dos seus recursos materiais ou culturais. Alguns desses estudos sugerem que o envolvimento parental nas classes baixas tem um efeito compensador das suas desvantagens em termos de condições sociais de existência (Epstein, 1992; Laurens, 1992; Terrail, 1990; Zéroulou, 1988). Estes autores destacam o papel desempenhado pelas escolas no envolvimento dos pais (Epstein, 1992) e que quando os pais são ajudados a apoiar os filhos, há melhorias no aproveitamento escolar (Villas-Boas, 2000). Estes estudos sustentam a tese do efeito positivo do envolvimento parental.

As perspectivas mais críticas surgem no sentido de que o envolvimento pode ter efeitos contraproducentes no aproveitamento dos filhos (Lahire, 1995), podendo ser gerador de tensão na relação pais-filhos (Solomon, et al., 2002) e angústia nos filhos (Charlot, 1997). Outros estudos mostraram que nem todas as práticas de envolvimento parental nas escolas produzem efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos (Marques, 1998). Por exemplo, as práticas de envolvimento parental do tipo “participação na tomada de decisões” têm um impacto reduzido na melhoria do desempenho dos alunos, até porque as famílias dos alunos oriundas de famílias afastadas da cultura escolar participam pouco nos processos deliberativos (Marques, *op. cit.*).

##### 5. Relação Escola-Família

A escola, como qualquer outra organização, tem inerente a possibilidade de gerar conflitos, nomeadamente entre os professores e as famílias dos alunos. A questão que se coloca é de que forma a instituição escolar pode contribuir para tentar resolver as dificuldades desse relacionamento, uma vez que Bronfenbrenner (1986) justifica a necessidade de interação entre todos os sistemas nos quais o indivíduo se encontra inserido, para que o desenvolvimento seja bem-sucedido. A família e a escola devem estar de acordo para atingir o sucesso na educação dos alunos, uma vez que são os dois sistemas mais influentes no seu desenvolvimento.

Torna-se imperativo que a escola, enquanto “detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido, tome iniciativa neste diálogo de colaboração” (Gonçalves, 2003, p.130) ou seja, a ideia que alguns professores mantêm de que os pais se distanciam da vida escolar dos filhos e não vão à escola, deixou de ser desculpa para que a escola não adopte estratégias capazes de cativarem as famílias e assegurarem o sucesso educativo de todos os alunos. O êxito dos pais como educadores “depende dos recursos

emocionais, culturais e económicos das famílias, da educação que a escola oferece, das relações entre a escola, a família, o grupo de pares e a comunidade envolvente, do contexto cultural, histórico e temporal em que ocorre o desenvolvimento do indivíduo” (Gonçalves, pp.109-111).

#### 6. Obstáculos à comunicação entre a escola e a família

Supõe-se que a comunicação escola-pais (e pais-escola) tem como objectivo o estabelecimento de um diálogo entre ambas as partes de modo a permitir uma troca de informações consideradas relevantes. Os pais são, em princípio, quem melhor conhece a criança, estando, por isso, na posse de um largo espectro de informações cuja partilha com a escola pode ser muito importante para uma melhor contextualização e condução do processo de ensino-aprendizagem. A hora semanal de atendimento dos encarregados de educação, a cargo do director de turma, proporciona, aparentemente, um dos momentos mais propícios à partilha dessa informação. Contudo, diversos autores, que têm centrado os seus estudos sobre as interacções que se desenvolvem nesse espaço/tempo (MacLure e Walker, 2000), têm posto em evidência o carácter assimétrico da relação que aí se estabelece. O facto de nesse espaço convergirem actores dotados de códigos e competências linguísticas muito diversificadas pode levar a que uma boa parte das interacções comunicacionais entre pais e professores se possam resumir a um “diálogo de surdos” (Silva, 1996) ou a um “não diálogo” (Vieira, 1996).

Numa tentativa de sistematizar a informação, Davies (1989), tendo como referência os dados da sua investigação, aponta os seguintes obstáculos no relacionamento das escolas com as famílias:

- A falta de um espaço, na escola, (sala) destinado às famílias;
- As horas destinadas a receber os pais são inapropriadas para quem trabalha fora de casa;

- Os professores usam e abusam do vocabulário profissional e falta-lhes, por vezes, uma atitude de empatia e aceitação dos pais. A este propósito, Marques (2001, p. 12) afirma “isto acontece porque a escola está organizada em função dos pais da classe média e os professores valorizam um modelo de pais que nada tem a ver com o tipo de famílias de muitas crianças urbanas deste país”.

- Os pais não estão habituados a deslocar-se à escola e, quando o fazem, limitam-se, muitas vezes, a ouvir o professor;

- A formação de professores não inclui o conhecimento de estratégias de colaboração entre a escola e a família, nem a difusão dos resultados de investigações sobre o relacionamento das escolas com os pais, notando-se, por isso, um desconhecimento dessa problemática, por parte dos professores.

Marques (1998, p. 15) refere que “A maioria dos professores possui, como modelo de família, um modelo de classe média, constituído por um lar com pai e mãe, dois filhos, uma vivenda e crianças amáveis e disciplinadas. Quando os alunos não se identificam com este modelo, são alvo de expectativas mais baixas por parte dos professores”.

Numa investigação posterior, tendo também como referência a realidade portuguesa, Marques (1992, p. 13) segue muito de perto as posições de Davies, referindo os seguintes condicionantes que impedem uma boa comunicação entre a escola e a família:

- A tradição centralista da escola portuguesa criou hábitos e atitudes de passividade nas famílias e nos professores;

- As escolas não têm espaços ou estes são diminutos para receber os pais;

- A formação dos professores não dá o devido relevo à temática do envolvimento parental, quer na formação inicial, quer na formação contínua;

- A existência de barreiras sociais e culturais que afastam a escola dos pais de baixos recursos e com baixos níveis de literacia.

#### 7. Estratégias impulsionadoras de colaboração entre a escola e as famílias

Aceitando o conflito como um factor de desenvolvimento, devem encontrar-se estratégias para usar como forma de garantir que os implicados no processo educativo tenham o direito de expressar as suas ideias mesmo que, aparentemente, mostrem ser incompatíveis com as dos restantes. No caso da relação da escola com as famílias, poderá recorrer-se à negociação, que pode ser informal e estar presente nas relações quotidianas entre pais e professores ou formal, envolvendo as instituições escola, família e comunidade, num contexto organizacional e onde legitimamente os representantes dos diferentes interesses devem defender os seus pontos de vista. No entanto, segundo Kennedy e colaboradores (cit. por Gonçalves, 2003, p.116) deve ter-se em conta que “a negociação é um processo de resolução de uma situação conflitual entre dois intervenientes ou grupos opostos, através do qual cada uma das partes transforma as suas exigências até aceitar um compromisso viável para todos”.

Swap (1993) define quatro elementos importantes para a interacção entre pais e instituição educativa: criar uma comunicação bidireccional; melhorar a aprendizagem tanto na escola como em casa; proporcionar apoio mútuo (os professores auxiliam os pais oferecendo-lhes programas educativos que respondem aos seus interesses e necessidades); e, por fim, tomar decisões conjuntas (os pais e os professores trabalham juntos para melhorar a instituição de educação infantil através da participação em conselhos e grupos de direcção e planeamento). O importante é, então, captar o sentido educativo da relação com as crianças, adquirir uma nova sensibilidade e um novo estilo de interacção.

O envolvimento parental pode ir mais além. Segundo Katz e colaboradores (1997), os pais podem envolver-se mesmo a nível metodológico, no trabalho de projecto(s), pelo menos, de quatro formas: na primeira, os pais e as crianças podem partilhar facilmente informações sobre os projectos, porque é provável que os tópicos lhes sejam familiares; na segunda, os pais podem ser incentivados a perguntar aos filhos como está o projecto a progredir e quais as actividades que estão a ser desenvolvidas; na terceira, os pais podem ser “muito úteis” na recolha de informações, de gravuras, de livros e de objectos que ajudem toda a turma na busca de conhecimentos sobre o tópico; na quarta, num estágio mais avançado do projecto, convidar os pais a comparecer na instituição e ver o trabalho que as crianças estão a realizar. Assim, os pais se sentirão incluídos numa parte importante da educação dos seus filhos.

Diversos autores têm confirmado que o primeiro passo para a aproximação à família deve caber à escola por esta se encontrar em melhor posição para o fazer. Coleman e Tabin (1992) desenvolveram um estudo com o objectivo de tentar identificar atitudes facilitadoras da colaboração que influencia positivamente a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, elaboraram uma série de passos que devem ser considerados pelos professores que pretendam facilitar a colaboração com os pais:

- Assumir/compreender que a eficácia dos pais relativamente ao seu envolvimento individual no processo de ensino-aprendizagem depende da iniciativa e do convite dos professores.
- Legitimar a colaboração, lembrando aos pais os seus direitos e responsabilidades, o que não é assumido por todos os pais duma forma universal.
- Facilitar a colaboração, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores e facultando aos pais as



informações sobre o currículo e sobre a metodologia que eles necessitem de conhecer.

- Encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto, o que significa a aceitação do papel de mediador, mesmo entre os pais e os filhos.

- Reconhecer os resultados da colaboração, fornecendo uma informação atempada e adequada do desempenho dos alunos.

## 8. Enquadramento Legal

Conforme referido anteriormente, ao nível do envolvimento parental e da intervenção precoce, a legislação portuguesa baseou-se no modelo norte-americano. Assim, considera-se apropriado abordar a legislação do nosso país que seja relevante para este assunto, através de uma resenha histórica.

O Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de Novembro define a participação das Associações de Pais e encarregados de educação no Sistema Nacional de Ensino, assim no seu artigo 9º, refere-se aos direitos das Associações de Pais.

O Decreto-Lei n.º 80/99 de 16 de Março, refere-se também às associações de pais e encarregados de educação. No entanto, apresenta algumas diferenças relativamente ao Decreto-Lei supracitado. A alteração mais relevante introduzida é a acusação de um crédito de dias remunerado aos pais membros de órgãos das escolas e considerando justificadas todas as faltas (devidamente comprovadas) de elementos do movimento associativo dos pais em reuniões para os quais tenham sido convocados. Esta lei dá finalmente uma resposta satisfatória à antiga reivindicação do movimento associativo dos pais de os seus representantes não serem penalizados no emprego pelo desempenho da sua actividade associativa.

No Decreto-Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro, estão expressas as obrigações dos encarregados de educação, no que diz

respeito à educação dos seus filhos. No artigo 6º, os encarregados de educação devem, entre outras, “acompanhar activamente a vida escolar do seu educando; contribuir para a preservação da disciplina na escola; integrar activamente a comunidade educativa; comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado”.

A legislação no nosso país abrange também as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma vez que estas requerem, na sua maioria, maior monitorização de todo o seu processo educativo, os pais devem envolver-se mais activamente nas actividades escolares e acompanhar mais de perto todos os problemas que possam existir na escola (ou fora dela) e que estejam a prejudicar a aprendizagem da criança. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro define os apoios especializados a prestar nos casos de alunos com limitações significativas de carácter permanente. Os aspectos positivos deste Decreto-Lei são: a obrigatoriedade da elaboração do PEI (Programa Educativo Individual) para alunos com NEE permanentes; a planificação da transição dos alunos consagrados para a vida activa com o Plano Individual de Transição que deve ser complementar ao PEI; a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos.

No entanto, o referido Decreto-Lei apresenta aspectos negativos, entre os quais se destaca o facto de não considerar crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, défice de atenção/hiperactividade e problemas específicos de linguagem, de acordo com o artigo 4º, pontos 1 a 4.

## **Estudo Empírico**

### **Objectivos e hipóteses de estudo**

Os principais objectivos desta tese são: analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e o rendimento académico; analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e um conjunto de variáveis sociodemográficas, tais como nível socioeconómico e grau de escolaridade dos encarregados de educação; analisar a convergência, no que se reporta ao envolvimento parental, entre a informação fornecida pelos pais e a informação fornecida pelos professores. Numa fase inicial, foram ainda definidos como objectivos: estabelecer uma análise comparativa do grau de envolvimento na escola dos pais de crianças regulares do 2º ciclo com os pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do mesmo nível de ensino. No entanto, não foi possível atingir esse objectivo uma vez que a maioria dos encarregados de educação de crianças com NEE não quis participar no presente estudo ou não entregou os questionários atempadamente.

Com base nos objectivos e na sequência da revisão da literatura acerca deste tema, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1:** Existe uma correlação positiva entre o envolvimento parental e o sucesso escolar; isto é, à medida que o envolvimento parental aumenta, as notas dos alunos tendem a aumentar.

**Hipótese 2:** Os pais de nível socioeconómico elevado envolvem-se mais activamente na educação dos seus filhos.

**Hipótese 3:** Há diferenças significativas ao nível do envolvimento parental, consoante o nível de escolaridade dos pais. É expectável que os pais com maior grau de escolaridade estejam mais envolvidos na educação dos seus filhos.

**Hipótese 4:** Não se verifica a existência de uma convergência entre os resultados obtidos nos questionários preenchidos pelos pais e os resultados dos questionários preenchidos pelos professores.

### **Metodologia**

#### 1. Procedimentos de recolha dos dados e selecção da amostra

Os questionários de envolvimento parental, versão para pais e para professores, inicialmente, seriam distribuídos pelo total de alunos inscritos no 2º ciclo (229 alunos). Assim, foi solicitada a autorização da Direcção do CAIC (cf. Anexo A), seguidamente, os directores de turma do 2º ciclo foram contactados para averiguar qual seria a sua disponibilidade e, posteriormente enviámos o pedido de autorização para os pais dos alunos, pedindo-lhes para assinarem a declaração de consentimento informado (cf. Anexo B). Após receber uma resposta positiva de ambas as partes, os questionários de envolvimento parental (versão para pais e versão para professores) foram distribuídos pelos directores de turma e pelos encarregados de educação. De salientar que não foi possível distribuir os 229 questionários inicialmente previstos, uma vez que uma directora de turma se encontrava fora do colégio, estando outra professora a exercer essa função. No entanto, essa professora não conhecia bem os alunos (nem os respectivos encarregados de educação) e, por esse motivo, não conseguia preencher os questionários de envolvimento parental. Assim, decidiu-se que, nessa turma, apenas seriam incluídos os alunos com Necessidades Educativas Individuais.

A amostra foi recolhida, por conveniência, no Colégio da Imaculada Conceição. A recolha dos dados decorreu entre Fevereiro e Julho de 2011. Dos 202 pedidos formulados aos pais foram concedidas 136 autorizações, o que corresponde a uma percentagem de 67,3%. A percentagem de questionários de pais que não foi entregue situa-se nos 32,7%. A amostra final ficou constituída por um total de 186 crianças, de ambos os sexos, que frequentam o 2º ciclo no

CAIC, em Cernache, distrito de Coimbra. Dos 202 questionários distribuídos pelos pais e pelos directores de turma, foram recolhidos 136 preenchidos pelos pais e 168 preenchidos pelos professores<sup>1</sup>.

Todos os dados recolhidos foram tratados estatisticamente com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* na versão 17.0 (SPSS), tendo sido concretizadas as seguintes análises: estatísticas descritivas para caracterizar a amostra, de acordo com o nível socioeconómico no qual se encontram inseridos; coeficiente de correlação de Pearson (teste bicaudal) para estudar a relação entre os resultados totais e parciais nos questionários dos pais e a média do rendimento académico dos alunos e as relações entre os resultados totais e parciais nos questionários preenchidos pelos professores e os questionários preenchidos pelos pais; teste *t* de Student e teste de Mann-Whitney para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao nível socioeconómico no qual os alunos estão inseridos.

## 2. Caracterização da amostra

No quadro II procede-se à caracterização da amostra, relativamente às variáveis, ano de escolaridade, sexo e nível socioeconómico<sup>2</sup>, escolaridade dos pais, género dos alunos e ano que

---

<sup>1</sup> Os restantes questionários (34) não foram entregues atempadamente e dizem respeito a duas turmas: a primeira constituída por 28 alunos e a outra em que apenas seriam considerados os 6 alunos com Necessidades Educativas Especiais.

<sup>2</sup> Neste estudo, utilizou-se o sistema classificativo usado por Simões (1994), que inclui três níveis: baixo, médio e elevado. **Baixo:** trabalhadores por conta de outrem, não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, agrícolas, vendedores ambulantes, especializados na indústria, motoristas. **Médio:** técnicos intermédios independentes; pescadores proprietários de embarcações; empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança, contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais. **Elevado:** grandes proprietários agrícolas, do comércio e da indústria; superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas; oficiais superiores das forças militares; pilotos da aviação.

frequentam. Relativamente ao nível de escolaridade, convém salientar que foi dividido em quatro categorias: até ao 2º ciclo, até ao 3º ciclo, até ao ensino secundário e até ao ensino superior.

### Quadro II. Caracterização da amostra

		N	%
Ano	5º Ano	95	51.1
	6º Ano	91	48.9
Género	Rapariga	76	40.9
	Rapaz	110	59.1
Escolaridade	Até 2º ciclo	33	17.7
	Até 3º ciclo	40	21.5
	Até Secundário	44	23.7
	Até Ensino Superior	69	37.1
Nível Socioeconómico	Baixo	71	38.2
	Médio	99	53.2
	Elevado	16	8.6

Na amostra recolhida, a maioria dos alunos são rapazes (59,1%) que estão inseridos no nível socioeconómico médio (53,2%). Relativamente à escolaridade dos pais, a maioria frequentou o ensino superior (37,1%).

### 3. Instrumentos (cf. Anexos D e E)

O instrumento de referência nesta investigação foi o **Questionário de envolvimento parental na escola, versão para pais** (Pereira, A. I. F., 2002) e **versão para professores** (Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., Mendonça, D. V., 2003).

Este instrumento salienta a importância de diferentes formas de envolvimento parental, incluindo três das modalidades consideradas na tipologia de Epstein (1992): a comunicação entre a escola e a família; o envolvimento da família em actividades na

escola; e o envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa.

A comunicação entre a escola e a família é um tipo de envolvimento que diz respeito à comunicação escola-família e família-escola acerca de dificuldades e progressos do aluno, do regulamento interno e dos programas escolares. O envolvimento da família em actividades na escola relaciona-se com as práticas de participação em actividades desenvolvidas na escola e actividades de voluntariado realizadas pelos pais das crianças. O envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa diz respeito às práticas dirigidas ao acompanhamento do educando pelas famílias, em casa, nos trabalhos de casa e em quaisquer actividades, decisões e planeamentos relacionados com o currículo.

O questionário de envolvimento parental da versão para pais é constituído por 24 itens, que se dividem entre Actividades na escola (10 itens) e Actividades de aprendizagem em casa/comunicação (14 itens). Na versão para professores, os 24 itens encontram-se divididos em Actividades de aprendizagem em casa/comunicação (13 itens) e Actividades na escola (11 itens). Ambos os questionários apresentam uma escala de resposta tipo Likert, de 1 a 4, em que o número 1 significa *nada verdade*, o número 2 representa *pouco verdade*, o número 3 simboliza *verdade* e o número 4 exprime *muito verdade*. Os questionários encontram-se adaptados para a população portuguesa, desde 2003, através do trabalho desenvolvido por Pereira e colaboradores (*op. cit.*).

### **Apresentação e Discussão dos Resultados**

Tendo em conta os objectivos desta investigação calcularam-se os valores de tendência central adequados ao tipo de dados recolhidos, bem como ao coeficiente de correlação de Pearson (teste bicaudal) e o teste *t* de Student.

No quadro III apresentam-se os valores de tendência central, relativos aos resultados totais dos questionários de envolvimento parental, de acordo com o nível socioeconómico no qual estão inseridos.

**Quadro III. Medidas de tendência central dos resultados totais dos questionários**

		Amostra	Nível SE Baixo	Nível SE Médio	Nível SE Elevado
<b>Total DT</b>	Ampl.	24-96	24-96	24-96	28-96
	M	65.62	56.75	71.22	69.67
	DP	19.574	19.479	16.688	23.243
	N	168	63	89	16
<b>Total Pais</b>	Ampl.	24-90	24-90	52-90	58-85
	M	72.23	68.19	74.80	72
	DP	9.771	10.206	8.956	8.321
	N	136	47	75	14

Na nossa amostra, verificamos que os questionários dos pais apresentam uma média superior, facto que pode ser explicado pela diferença no número de questionários preenchidos (168 questionários preenchidos por directores de turma e 136 preenchidos por pais) ou pela tentativa de omissão, por parte dos pais, do seu real envolvimento nas actividades escolares. A corroborar esta última hipótese surgem os valores da amplitude, registando-se uma acentuada diferença, em especial no nível socioeconómico médio (comparativamente à amplitude verificada nos resultados dos professores).

No quadro IV, apresentamos os valores de tendência central, relativos aos resultados nas subescalas dos questionários de envolvimento parental, de acordo com o nível socioeconómico.



**Quadro IV. Medidas de tendência central dos resultados nas subescalas dos questionários**

		Amostra	Nível SE Baixo	Nível SE Médio	Nível SE Elevado
<b>Actividades na escola-DT</b>	Ampl.	11-44	11-44	11-44	11-44
	M	28.58	24.62	31.03	30.67
	DP	8.905	8.609	7.729	11.088
	N	168	63	89	16
<b>Actividades na escola-Pais</b>	Ampl.	10-36	10-35	16-36	18-32
	M	25.94	23.72	27.37	25.71
	DP	5.136	5.123	4.790	4.565
	N	136	47	75	14
<b>Actividades em casa e comunicação-DT</b>	Ampl.	13-52	13-52	13-52	17-52
	M	37.04	32.13	40.18	39
	DP	10.935	11.090	9.323	12.306
	N	168	63	89	16
<b>Actividades em casa e comunicação-Pais</b>	Ampl.	14-56	14-55	31-56	38-53
	M	46.29	44.49	47.43	46.29
	DP	5.757	6.389	5.230	4.983
	N	136	47	75	14

Através da análise do quadro, podemos constatar que, na subescala respeitante às actividades na escola, os professores revelam uma média superior à dos pais, ocorrendo o inverso na subescala relacionada com as actividades de aprendizagem em casa. Como sucedeu nos resultados globais dos questionários, os pais do nível socioeconómico médio apresentam uma média superior (quando comparados com os outros níveis socioeconómicos).

Uma vez que o objectivo principal deste estudo é analisar a relação entre o rendimento académico e o envolvimento parental, nos quadros V e VI apresentamos a média do rendimento académico dos alunos da nossa amostra, de acordo com o nível socioeconómico e a relação existente entre o envolvimento parental e o rendimento académico, respectivamente.

### Quadro V. Média do rendimento académico dos alunos

	N	M	DP	Ampl.
Amostra	186	3.304	0.625	2-5
Nível Socioeconómico Baixo	71	3.273	0.613	2-5
Nível Socioeconómico Médio	99	3.331	0.622	2-5
Nível Socioeconómico Elevado	16	3.275	0.726	2-5

Os estudos levados a cabo por Charlot (1997) e Establet (1987) destacam que nas famílias de níveis socioeconómicos elevados, os pais tendem a envolver-se mais activamente no processo escolar dos filhos, obtendo estes maior sucesso escolar. No nosso estudo, verifica-se que os alunos com maior sucesso escolar pertencem ao nível socioeconómico médio. No entanto, tal facto pode não corresponder totalmente à realidade, uma vez que na nossa amostra, há uma acentuada diferença entre o número de sujeitos relativos ao nível socioeconómico elevado e os sujeitos do nível socioeconómico médio.

### Quadro VI. Correlação entre a média do rendimento académico dos alunos, os resultados totais e parciais dos questionários dos pais

	Total	Actividades na escola	Actividades em casa e comunicação
<b>Amostra</b> – Média do rendimento académico	-0.060	-0.039	-0.068
<b>Nível SE Baixo</b> – Média do rendimento académico	-0.069	-0.160	0.015
<b>Nível SE Médio</b> – Média do rendimento académico	-0.099	-0.052	-0.121
<b>Nível SE Elevado</b> – Média do rendimento académico	-0.126	0.120	-0.321

p>0.05

Pela análise do quadro VI, podemos constatar que não existe correlação estatisticamente significativa entre o rendimento académico dos alunos e os resultados do questionário de envolvimento parental dos pais. Ainda de salientar o facto de a maioria dos valores representados no quadro serem negativos, o que significa que quando o rendimento académico aumenta, os resultados totais e parciais no questionário de envolvimento parental diminuem e vice-versa.

**Quadro VII. Correlação entre os resultados totais dos questionários**

	<b>Resultado total dos questionários dos pais</b>
Resultado total dos questionários dos directores de turma	0.347**
p < 0.01	

Pela análise do quadro VII, podemos concluir que existe correlação com significado estatístico entre os resultados totais dos questionários preenchidos pelos professores e os resultados totais dos questionários dos pais.

No quadro abaixo, apresentamos os valores da correlação entre os resultados na subescala actividades na escola dos questionários preenchidos pelos directores de turma e pelos pais.

**Quadro VIII. Correlação entre os resultados na subescala actividades na escola dos questionários**

	<b>Subescala actividades na escola – pais</b>
Subescala actividades na escola – directores de turma	0.389**
p < 0.01	

Relativamente à subescala actividades na escola de ambas as versões dos questionários, podemos concluir que também se verifica uma correlação estatisticamente significativa.

No quadro IX são apresentados os valores da correlação na subescala actividades em casa e comunicação dos questionários dos directores e turma e dos questionários dos pais.

**Quadro IX. Correlação entre os resultados na subescala actividades em casa e comunicação dos questionários**

<b>Subescala actividades de aprendizagem em casa e comunicação – pais</b>	
Subescala actividades de aprendizagem em casa e comunicação – directores de turma	0.266**
$p < 0.01$	

Analisando o quadro IX, podemos verificar que existe uma correlação significativa para o nível de significância de 0.01, ainda que não tenha um valor tão alto como o valor da correlação entre a outra subescala que compõe os questionários.

Com o intuito de analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes níveis socioeconómicos em que se inserem e a escolaridade dos pais, procedeu-se à aplicação do teste *t* de Student, cujos resultados se encontram nos quadros X e XI.

**Quadro X. Diferenças de médias nos questionários dos directores de turma**

	Resultado Total		Subescala Actividades na Escola		Subescala Actividades em casa e comunicação	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Nível SE Baixo-	-4.914	<b>0.00</b>	-4.807	<b>0.00</b>	-4.847	<b>0.00</b>
Nível SE Médio						
2º ciclo-3º ciclo	-1.880	0.07	-1.988	0.05	-1.748	0.08
2º ciclo-secundário	-2.787	<b>0.01</b>	-2.882	<b>0.00</b>	-2.624	<b>0.01</b>
2º ciclo-ensino superior	-4.863	<b>0.00</b>	-4.828	<b>0.00</b>	-4.730	<b>0.00</b>
3º ciclo-secundário	-0.855	0.39	-0.858	0.39	-0.824	0.41
3º ciclo-ensino superior	-2.599	<b>0.01</b>	-2.520	<b>0.01</b>	-2.596	<b>0.01</b>
secundário-ensino superior	-1.610	0.11	-1.533	0.12	-1.640	0.10

Relativamente ao nível socioeconómico em que os alunos se encontram inseridos, podemos inferir que existem diferenças estatisticamente muito significativas ( $p < 0.01$ ), tanto ao nível da escala global como nas suas subescalas. O resultado de *t* é negativo, o que significa que o nível socioeconómico médio apresenta valores mais elevados.

No que se refere à escolaridade dos pais, na escala global e nas subescalas, não há diferenças estatisticamente significativas a registar ( $p > 0.05$ ) entre os pais que estudaram até ao 2º e ao 3º ciclos, assim como acontece na comparação das médias dos pais que frequentaram até ao 3º ciclo com os que frequentaram o ensino secundário. Do mesmo modo, não se verificam diferenças com significância estatística ( $p > 0.05$ ) entre o grupo de pais com escolaridade até ao ensino secundário e o grupo com escolaridade até ao ensino superior, ao nível da escala total e das subescalas.

Confirmamos que existem diferenças estatisticamente muito significativas ( $p < 0.01$ ) no que diz respeito aos pais que estudaram até ao 2º ciclo e os que estudaram até ao ensino secundário, revelando estes uma média superior. A mesma situação surge entre os pais que

frequentaram o 2º ciclo e os que frequentaram o ensino superior, apresentando os primeiros uma média inferior.

Por fim, os pais com escolaridade até ao ensino superior manifestam uma média superior na comparação com os pais com escolaridade até ao 3º ciclo, com significância estatística ( $p < 0.05$ ).

De seguida, apresentamos o quadro XI com as diferenças de médias verificadas nos questionários preenchidos pelos pais.

**Quadro XI. Diferenças de médias nos questionários dos pais**

	Resultado Total		Subescala actividades na escola		Subescala actividades em casa e comunicação	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Nível SE Baixo-	-3.757	<b>0.000</b>	-3.988	<b>0.000</b>	-2.769	<b>0.007</b>
Nível SE Médio						
2º ciclo-3º ciclo	-2.321	<b>0.025</b>	-2.212	<b>0.032</b>	-1.866	0.068
2º ciclo-secundário	-2.643	<b>0.011</b>	-2.496	<b>0.016</b>	-2.129	<b>0.038</b>
2º ciclo-ensino superior	-4.507	<b>0.000</b>	-4.046	<b>0.000</b>	-3.966	<b>0.000</b>
3º ciclo-secundário	-0.209	0.835	-0.136	0.892	-0.252	0.802
3º ciclo-ensino superior	-2.177	<b>0.032</b>	-1.703	0.092	-2.217	<b>0.029</b>
secundário-ensino superior	-2.082	<b>0.040</b>	-1.662	0.100	-2.023	<b>0.046</b>

Como sucedeu nos questionários preenchidos pelos professores, existem diferenças estatisticamente muito significativas ( $p < 0.01$ ) em relação ao nível socioeconómico, sendo o nível médio o que apresenta uma média superior na escala total e nas subescalas.

Em relação à escolaridade dos pais, a única diferença que não revela significância estatística ( $p > 0.05$ ) é a respeitante aos pais que frequentaram o 3º ciclo e os que frequentaram o ensino secundário.

De salientar que entre os pais que estudaram até ao 2º ciclo e os que estudaram até ao ensino superior existem diferenças

estatisticamente muito significativas ( $p < 0.01$ ). Nos restantes casos, verificam-se diferenças com significância estatística ( $p < 0.05$ ).

Em suma, os pais que frequentaram o ensino superior apresentam valores mais elevados e os pais que frequentaram até ao 2º ciclo revelam valores inferiores.

Relativamente aos casos em que não foi possível aplicar o teste *t* de Student (como acontece no nível socioeconómico elevado, pois o número de sujeitos é inferior a 30), procedemos à aplicação do seu equivalente não-paramétrico, o teste de Mann-Whitney. O quadro XI apresenta os valores deste teste em relação ao nível socioeconómico baixo e o nível socioeconómico elevado.

**Quadro XII. Diferença de médias entre os níveis socioeconómicos baixo e elevado**

	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>P</b>
Resultado Total DT	300.500	<b>0.028</b>
Resultado Total Pais	254.000	0.202
Subescala Actividades na escola – DT	311.500	<b>0.040</b>
Subescala Actividades na escola – Pais	244.000	0.146
Subescala Actividades em casa e Comunicação – DT	294.000	<b>0.022</b>
Subescala Actividades em casa e Comunicação – Pais	272.500	0.337

Em relação aos resultados do questionário total e das subescalas relativos aos directores de turma, verificamos que existem diferenças

estatisticamente significativas entre estes dois níveis socioeconómicos ( $p < 0.05$ ). De forma contrária, nos questionários dos pais se observam diferenças com significância estatística ( $p > 0.05$ ).

No quadro XII apresentamos os valores da aplicação do mesmo teste no nível socioeconómico médio e o nível socioeconómico elevado.

**Quadro XIII. Diferença de médias entre os níveis socioeconómicos médio e elevado**

	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>p</b>
Resultado Total DT	650.500	0.878
Resultado Total Pais	420.500	0.242
Subescala Actividades na escola – DT	662.000	0.962
Subescala Actividades na escola – Pais	423.000	0.253
Subescala Actividades em casa e Comunicação – DT	642.500	0.820
Subescala Actividades em casa e Comunicação – Pais	453.000	0.422

No que diz respeito aos níveis socioeconómicos médio e elevado, não se registam diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0.05$ ) em nenhum dos casos, para ambas as versões dos questionários de envolvimento parental.



## Conclusões

Este estudo teve como principais objectivos: analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e o rendimento académico; analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e um conjunto de variáveis sociodemográficas, tais como nível socioeconómico e grau de escolaridade dos encarregados de educação; analisar a convergência, no que se reporta ao envolvimento parental, entre a informação fornecida pelos pais e a informação fornecida pelos professores.

Relativamente aos resultados, podemos dizer que apenas foi confirmada uma das hipóteses, pois não verificamos a existência de correlação positiva entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos alunos; observamos que os pais de nível socioeconómico médio apresentam resultados superiores ao nível socioeconómico elevado, no que se reporta ao envolvimento parental (no entanto, importa ressaltar que essas diferenças podem não revelam significância estatística uma vez que existe uma acentuada diferença no número de sujeitos pertencente a cada um dos níveis socioeconómicos); existem de facto diferenças estatisticamente significativas em relação ao grau de escolaridade dos pais, pois os que frequentaram o ensino superior revelam valores superiores (esta situação apenas se verificou nos questionários preenchidos por pais); existe, de facto, uma pequena convergência, relativa ao envolvimento parental, entre a informação facultada pelos pais e pelos directores de turma.

Como limitação neste estudo, surge o facto de os pais das crianças com Necessidades Educativas Especiais não terem demonstrado o nível de interesse desejável em relação a este projecto de investigação. Por esse motivo, não foi possível alcançar os objectivos referentes a estes alunos, definidos inicialmente. Futuramente, sugerimos que a amostra seja superior, por forma a colmatar as lacunas existentes neste estudo (como por exemplo, o número de sujeitos do nível socioeconómico elevado) e a englobar

todos os ciclos de ensino, por forma a perceber se existem diferenças no envolvimento parental em crianças com Necessidades Educativas Especiais (comparativamente com as outras crianças) e diferenças ao nível do ciclo frequentado pelos alunos.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos – contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Almeida, I. C. (2000). Evolução das teorias e modelos de intervenção precoce – caracterização de uma prática de qualidade. *Cadernos do CEACF*, n. °15 e 16, 29-46.
- Ashbaugh, J. A. (2009). *A study of the effects of parental involvement on the success of students*. Unpublished doctoral dissertation. Pittsburgh: Duquesne University.
- Brandão, C. (1988). Escola/Família: que colaboração? *Revista Aprender*, 6, 29-35.
- Brandt, R. (1989). On Parents and Schools: A Conversation With Joyce Epstein. *Educational Leadership*, n. ° 47, p.24-27.
- Bronfenbrenner, U. (1972). *Influences on human development*. Illinois: The Dryden Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-746.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development: Vol. 6* (pp. 187-249). London: JAI Press.
- Charlot, B. (1997). Pour le savoir, contre la stratégie in F. Dubet (Org.), *École, familles, le malentendu* (pp. 59-77). Paris: Les Éditions Textuel.
- Chwirut, S. M. (2004). *Is there an optimal level of parental involvement in adolescents' academic lives?* Unpublished Master's degree dissertation. College Park: University of Maryland.

- Coleman, P. & Tabin, Y. (1992). *The good teacher: A parent perspective*. Comunicação apresentada ao American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, California.
- Córdova, V. R. (2005). *Parental involvement in education: the perceptions and practices of latinos in chelsea, massachusetts*. Unpublished doctoral dissertation. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Darter-Lagos, M. M. (2003). *School psychologists' perspectives on parent involvement activities*. Unpublished doctoral dissertation. Tampa: University of South Florida.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – Realidades e perspectivas*. Lisboa: Horizonte.
- Dunst, C. J. (2000). Apoiar e capacitar as famílias em intervenção precoce: o que aprendemos? In: Correia, L. M. & Serrano, A. M. (orgs.). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce Das Práticas centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp.77-92). Porto: Porto Editora.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Jenkins, V. (1988). Family support scale. In Dunst, C. J., Trivette, Deal A. *Enabling and empowering families: principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C., & Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. Meisels, & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 326-349). New York: Cambridge University Press.
- Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF.
- Epstein, J. (1992). *School and Family Partnerships*. Boston: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Report n°6.
- Epstein, J. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring For the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), p. 701-712.

- Faria, L. (1999) Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível socioeconómico e da raça. *Análise Psicológica*, 2 (17), 265 – 273.
- Forquin, J.C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- Gaspar, M. F. R. F. (2004). *Projecto mais-pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico da criança em idade pré-escolar – o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, C. M. (2003). Escola e família uma relação necessária e conflitual. In M. E. Costa (Ed.), *Gestão de conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade aberta, pp. 97-142.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kephart, E. M. (2007). Relationships between parental involvement and child development outcomes in head start. Unpublished doctoral dissertation. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard/Le Seuil.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Lenda, M. E. H. (2009). *Parental involvement with special needs children in a rural school district*. Unpublished doctoral dissertation. Pittsburgh: Duquesne University.
- Maclure, M. & Walker, B. (2000). Disenchanted Evenings: The Social Organization of Talk in Parent-Teacher Consultations in UK Secondary Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5-25.
- Marques, R. (1992). *A direcção de turma. Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Mombourquette, C. P. (2007). *A study of the relationship between the type of parent involvement and high school student engagement, academic achievement, attendance, and attitude toward school*. Unpublished doctoral dissertation. Missoula: University of Montana.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: an analysis of family resources available to the child. In B. Schneider e J. Coleman (Orgs.), *Parents, their children, and schools*. Boulder: Westview Press, pp. 77-113.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F. & Mendonça, D. V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE - VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Pereira, D. (1997). Comunicação Escola-Família: Qual o Papel da Oralidade e da Escrita? Comentário de Dulce Pereira. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 128-134.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (1998). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ricker, V. (2007). *A child's perception of parental involvement and the effects on academic achievement*. Unpublished Master's degree dissertation. Oxford: Miami University.
- Sameroff, A. J., Chandler, M. J. (1975). *Reproductive risk and continuum of caretaking casualty*. In Horowitz, F. D. (Ed.), *Review of child development research* (pp.187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). *Transactional Regulation: the Developmental Ecology of Early Intervention*. In Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (Eds.). *Handbook of early childhood intervention, 2nd Edition* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano, A. & Correia, L. (2000) Intervenção precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia e A. M. Serrano (Coordenador), *Envolvimento parental em intervenção precoce* (11-32). Porto: Porto Editora.

- Silva, P. (1996). Pais-Professores: uma relação em que uns são mais iguais que outros? *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 179-190.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Solomon, Y., Warin, J., e Lewis, C. (2002). Helping with homework? Homework as a site of tensions for parents and teenagers. In *British Educational Research Journal*, 28 (4), pp. 603-622.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.
- Terrail, J. P., (1990). Destins ouvriers. *La fin d'une classe?* Paris: PUF.
- Vieira, M. M. (2003). *Educar Herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Gulbenkian.
- Vieira, R. (1996). Professores e Pais: Diálogo de Surdos e Relações de Poder na Comunicação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 173-178.
- Vieira, R. (1998). *Entre a escola e o lar. O curriculum e os saberes da infância*. Lisboa: Fim de Século.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *Trabalhos de casa para desenvolvimento da literacia: a parceria entre a escola, a família e a comunidade*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, XXXIX, pp. 447-470.

# Anexos



## Anexo A. Carta de autorização ao Director do CAIC

Exmo. Senhor Director do Colégio da Imaculada Conceição,

**Assunto:** Pedido de colaboração para realização de trabalho no âmbito de um projecto de investigação

Na qualidade de aluna do mestrado integrado em psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, solicito a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para que possamos proceder à aplicação de dois questionários na instituição que superiormente dirige.

Considerando que o envolvimento parental na escola é uma necessidade cada vez mais premente, para fazer face aos desafios de um processo educativo pleno e que requer a participação de todas as partes envolvidas, este trabalho de investigação, que assume o formato de um estudo exploratório, apresenta os seguintes objectivos: 1) Caracterizar o grau do envolvimento parental no CAIC, tendo como referência duas fontes informativas independentes: pais e professores; 2) Analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e um conjunto de variáveis sociodemográficas; 3) Analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e o rendimento académico; 4) Estudar as eventuais idiosincrasias do envolvimento parental na escola tendo como referência uma amostra de pais de alunos com necessidades educativas especiais e uma amostra idêntica de alunos sem NEE.

Para concretizar os objectivos supra mencionados, em termos metodológicos, ficou definido que: i) a amostra deverá ter integrar todos os alunos do 2º ciclo; ii) deverão ser enviados questionários a todos os pais; iii) os senhores directores de turma deverão preencher os questionários referentes a todos os alunos da turma.

O preenchimento de cada questionário demora em média 5 minutos. Toda a informação recolhida é confidencial, far-se-á de acordo com a disponibilidade e consentimento informado dos participantes,

assegurando-se o seu anonimato.

Os trabalhos têm o seu início previsto para o próximo mês de Fevereiro.

Por último, informo que o orientador científico deste trabalho é o Doutor Marcelino Arménio Martins Pereira, professor associado da FPCE-UC.

Na expectativa de que este assunto merecerá a melhor atenção de V<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup>, apresento os meus cumprimentos,

Coimbra, 2 de Dezembro de 2010

Jael Miriam Brito Marques

Anexo B. Carta de autorização aos encarregados de educação

Exm.º Senhor Encarregado de Educação,

**Assunto:** Pedido de colaboração para realização de trabalho no âmbito de um projecto de investigação

Na qualidade de aluna do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e de estagiária de Psicologia no Colégio da Imaculada Conceição, solicito a V. Ex.<sup>a</sup> colaboração no preenchimento de um questionário. O preenchimento do questionário demora em média 5 minutos. Toda a informação recolhida é confidencial, assegurando-se o seu anonimato. O questionário será enviado pelo seu educando e deve ser devolvido da mesma forma.

Considerando que o envolvimento parental na escola é uma necessidade cada vez mais premente, para fazer face aos desafios de um processo educativo pleno e que requer a participação de todas as partes envolvidas, este trabalho de investigação, que assume o formato de um estudo exploratório, apresenta os seguintes objectivos: 1) Caracterizar o grau do envolvimento parental no Colégio da Imaculada Conceição, tendo como referência duas fontes informativas independentes: pais e professores; 2) Analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e um conjunto de variáveis sociodemográficas; 3) Analisar a relação entre o grau de envolvimento parental e o rendimento académico; 4) Estudar as eventuais idiossincrasias do envolvimento parental na escola tendo como referência uma amostra de pais de alunos com necessidades educativas especiais e uma amostra idêntica de alunos sem Necessidades Educativas Especiais.

Na expectativa de que este assunto merecerá a melhor atenção de V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup>, apresento os meus cumprimentos,

Coimbra, 25 de Janeiro de 2011

Jael Miriam Brito Marques

-----  
Devolver o destacável até dia 11 de Fevereiro de 2011

Encarregado de Educação do aluno  
\_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_, da  
turma \_\_\_\_ do \_\_\_\_ ano.

- Aceito colaborar com o projecto de investigação
- Não aceito colaborar com o projecto de investigação

Assinatura:

\_\_\_\_\_

### Anexo C. Ficha de caracterização sociodemográfica

Para finalizar a sua colaboração no âmbito do projecto de investigação, precisamos de recolher algumas informações relativas as suas habilitações literárias e à sua profissão.

Agradecemos que devolva as informações tão breve quanto possível.

Obrigada.

Jael Miriam Brito Marques

(Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia da FPCE-UC e  
estagiária de Psicologia no CAIC)

Nome do Aluno/a \_\_\_\_\_

Ano e Turma: \_\_\_\_\_

Escolaridade do Pai \_\_\_\_\_

Escolaridade da Mãe \_\_\_\_\_

Profissão do Pai \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe \_\_\_\_\_

Anexo D.

**Questionário de Envolvimento Parental – versão para pais (A.I.F. Pereira, 2002)**

Anexo E.

**Questionário de Envolvimento Parental – versão para  
professores (A.I.F. Pereira, 2002)**