



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

O ENVOLVIMENTO
PARENTAL DAS MINORIAS
ÉTNICAS NA
ESCOLARIDADE DOS
FILHOS

BÁRBARA SOFIA TEIXEIRA RAMOS

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

*“...Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”
(Fernando Pessoa)*

*Ao Professor Francisco Peixoto, pela sabedoria, pela orientação, pela compreensão com os os meus “percalços” e
pela autonomia...*

*Ao ISPA, por me ter dado a mão e ter permitido que eu continuasse a trilhar este caminho, quando um
“pedragulho” se atravessou neste percurso...*

*Às escolas que me abriram as suas portas, e em especial às Directoras de Turma, por me terem recebido tão bem e
por se envolverem.*

*Às famílias que aceitaram participar, pela sua disponibilidade e partilha de experiências e sentimentos, sem as
quais este trabalho não teria sido possível.*

*A vocês... “Velhos companheiros de armas” ... Inês, Luísa, Rui e Tânia, por terem percorrido este caminho
comigo, desde o meu primeiro dia e, embora mais distantes nos últimos tempos, agradeço por terem tornado esta
experiência mais rica, mais especial... Obrigada pelos abraços apertados, pelas palavras, pelas risadas, pelas
partilhas...*

*Sandrinha... Por teres estado sempre lá, para me dares uma palavra de incentivo, por nunca me teres largado a
mão e me puxares para cima, quando me sentias a baixar os braços...*

Àqueles amigos que sabem que estão sempre aqui do lado esquerdo do peito, apesar da ausência...

*Em especial à minha família...por tudo! Pela força, pela paciência, pelo aconchego e pelo amor a cada
passo...Porque, apesar de todas as dificuldades, estiveram sempre lá... Um obrigada do tamanho do mundo!*

*A ti, Paulo... Por estares sempre do meu lado, por me puxares as orelhas, por acreditares tanto... por permitires
que hoje esteja a cumprir a última meta desta caminhada...Por fazeres com que Nunca me esqueça Daquilo!*

E a ti... Que me deixas tantas saudades...

*E eis-me aqui, a escrever as últimas palavras deste trabalho e a pegar numa das tais pedras e colocá-la no topo da torre (qual
bandeira!). As restantes pedras, guardo-as, para o novo caminho que vou começar a trilhar...*

RESUMO

O envolvimento parental na escolaridade dos filhos tem ganho maior relevância na investigação e práticas educativas das escolas, visto que constitui um dos aspetos mais importantes para o sucesso académico dos jovens. Tendo em conta que os contextos escolares multiculturais são uma realidade atual, e que as famílias provenientes de minorias étnicas podem apresentar mais barreiras ao envolvimento, torna-se relevante perceber a dinâmica das práticas de envolvimento destas famílias, nomeadamente, numa fase de transição escolar, que traz desafios de adaptação para pais e filhos. Neste sentido, procuramos explorar as representações de pais e filhos sobre o envolvimento, analisar os efeitos da transição de ciclo na dinâmica do envolvimento e identificar fatores que motivem ou constringam o envolvimento destas famílias, de forma a retirar possíveis pistas de intervenção.

Tendo em conta a problemática, objetivos e especificidade cultural da amostra, recorreremos a uma abordagem qualitativa, através da realização de entrevistas semiestruturadas a 14 famílias (pais e filhos) provenientes de minorias étnicas, com filhos a frequentar o 5º ano de escolaridade.

Os resultados mostram que estas famílias apresentam perceções positivas do envolvimento parental, destacando-se a importância das crenças motivacionais dos pais sobre o seu papel educativo, das solicitações externas dos filhos e da escola, pela perceção de desejabilidade sentida, enquanto fatores motivadores para o envolvimento parental, verificando-se o papel crucial que a escola tem na promoção do envolvimento destas famílias. Os efeitos de transição têm impacto sobre algumas práticas educativas dos pais, mostrando que estes procuram adaptar-se às mudanças e manter-se envolvidos.

Palavras-chave: Envolvimento Parental, Minorias Étnicas, Transição de Ciclo.

ABSTRACT

Parental involvement in their children's schooling has gained greater relevance in research and the educational practice of schools, as it constitutes one of the most important aspects towards academic success of young people. Considering that multicultural school contexts are part of current reality, and that families of ethnic minorities can present greater barriers to involvement, understanding the dynamic of the practices of involvement of these families is relevant, namely in a stage of school transition, which bring challenges for parents and children. We therefore seek to explore the parents and children representations of involvement, analyse the cycle transition effects upon the dynamic of involvement, and identify factors that motivate or constrain the involvement of these families, in order to infer possible means of intervention.

Considering the problematic, the objectives and the cultural specificity of the sample, we used a qualitative approach, through semi-structured interviews of 14 families (parents and children) from ethnic minorities, with children in the 5th grade.

Results show that these families present a positive perception of parental involvement, highlight the importance of motivational beliefs of parents on the educational role, external solicitations of children and the school, through perception of the felt desirability, as motivational factors towards parental involvement, and verified the crucial role the school has in the promotion of involvement of these families. The effects of transition have impact upon parental educational practices, showing that these seek to adapt to change and stay involved.

Key-words: Parental Involvement, Ethnic Minorities, School Transitions.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....	1
II. REVISÃO DE LITERATURA.....	4
1. UM BREVE OLHAR SOBRE A FAMÍLIA E A PARENTALIDADE.....	4
2. O ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	6
2.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	6
2.2. OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	8
2.3. MODELOS EXPLICATIVOS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	9
2.4. FATORES QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	10
2.5. IMPACTOS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	13
2.5.1. IMPACTOS NOS ALUNOS.....	13
2.5.2. IMPACTOS NOS PAIS.....	15
3. MINORIAS ÉTNICAS E ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	16
4. ANO NOVO... VIDA NOVA! A TRANSIÇÃO DE CICLO.....	21
4.1. MUDANÇAS.....	22
4.2. EFEITOS DE TRANSIÇÃO PARA OS ALUNOS E PAIS.....	24
4.3. MEDIADORES DOS EFEITOS DE TRANSIÇÃO.....	25
4.4. PERCEÇÕES DOS ALUNOS E DOS PAIS SOBRE A TRANSIÇÃO.....	26
III. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS.....	28
1. OBJETIVO GERAL.....	28
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
IV. MÉTODO.....	29
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	29
2. PARTICIPANTES.....	31
3. INSTRUMENTOS.....	32
4. PROCEDIMENTOS.....	33
4.1. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	35
4.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	36

V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	36
1. TEMA A: COMUNICAÇÃO PAIS/FILHOS.....	36
2. TEMA B: APOIO ÀS TAREFAS ESCOLARES.....	48
3. TEMA C: COMUNICAÇÃO PAIS/ESCOLA.....	58
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXOS.....	78
ANEXO A. GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS PAIS.....	79
ANEXO B. GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS FILHOS.....	81
ANEXO C. FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	83
ANEXO D. PEDIDO DE COLABORAÇÃO ÀS ESCOLAS.....	84
ANEXO E. INFORMAÇÃO ENTREGUE AOS PAIS.....	85
ANEXO F. CONSENTIMENTO INFORMADO.....	86
ANEXO G. FOLHA DE REGISTO DAS ENTREVISTAS.....	88
ANEXO H. DESCRIÇÃO DOS TEMAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.....	89
ANEXO I. OUTPUTS.....	102
1. TEMA A: COMUNICAÇÃO PAIS/FILHOS.....	102
2. TEMA B: APOIO ÀS TAREFAS ESCOLARES.....	110
3. TEMA C: COMUNICAÇÃO PAIS/ESCOLA.....	118

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: CATEGORIA A.1. DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	36
TABELA 2: CATEGORIA A.2. DINÂMICA FAMILIAR.....	39
TABELA 3: CATEGORIA A.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO.....	42
TABELA 4: CATEGORIA A.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA.....	45
TABELA 5: CATEGORIA B.1. DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	48
TABELA 6: CATEGORIA B.2. DINÂMICA FAMILIAR.....	50
TABELA 7: CATEGORIA B.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO.....	52
TABELA 8: CATEGORIA B.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA.....	54
TABELA 9: CATEGORIA B.5. TRANSIÇÃO.....	56
TABELA 10: CATEGORIA C.1. DESCRIÇÃO DAS INICIATIVAS.....	58
TABELA 11: CATEGORIA C.2. DINÂMICA COMUNICACIONAL.....	59
TABELA 12: CATEGORIA C.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO.....	61
TABELA 13: CATEGORIA C.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA.....	63
TABELA 14: CATEGORIA C.5. TRANSIÇÃO DE CICLO.....	65

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ESTRUTURA DOS GUIÕES DE ENTREVISTA.....	32
--	-----------

I. INTRODUÇÃO

A família, nomeadamente os pais, constitui um contexto primordial no desenvolvimento, aprendizagem e educação dos filhos. No entanto, quando nos focamos na adaptação e sucesso escolar, não podemos esquecer um outro contexto socializador que tem um papel fundamental, complementando e potenciando o papel da família – a escola. De facto, o papel dos contextos e as práticas de relação e interação que se estabelecem entre eles, têm vindo a ganhar cada vez mais importância, uma vez que as parcerias entre estes podem potenciar o suporte dado no processo de aprendizagem e sucesso escolar (Epstein, 1995). Assim, cada vez mais, se torna premente criar canais de comunicação entre estas instâncias, procurando promover um envolvimento educativo mais participativo e ativo dos pais em atividades e iniciativas relacionadas com a escolaridade, quer no contexto escolar, quer em casa, até porque vários estudos realizados revelam, na sua maioria, que o envolvimento parental está associado a uma série de benefícios para o desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos.

O suporte teórico e empírico que tem vindo a ser realizado sobre a temática, mostra que para termos um bom entendimento do envolvimento parental, não devemos olhá-lo como um fenómeno unidimensional, mas sim manter uma perspetiva multidimensional, que abarque a sua complexidade, procurando manter uma visão integrada das variáveis de natureza individual, contextual e institucional que o caracterizam, visto que a sua dinâmica não ocorre de forma estanque, mas sim num contexto social podendo sofrer múltiplas influências (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Pedro, 2010).

De facto, o contexto social e cultural de cada família influencia a forma como esta se envolve na escolaridade dos seus filhos. A verdade é que uma sociedade multicultural é uma realidade incontornável nos dias de hoje, sendo que a diversidade cultural existente no contexto social, galga as paredes da escola e se reflete no contexto escolar, fazendo com que a escola espelhe essa diversidade, e se confronte com o desafio da inclusão dessas diferenças e multiculturalidade(s). Torna-se, assim, muito importante tentar perceber a dinâmica do envolvimento parental quando se tratam de minorias étnicas.

A literatura tem mostrado que as famílias provenientes de minorias étnicas têm mais possibilidades de se sentirem “desconectadas” num ambiente cuja cultura parece não ser conciliável com a sua, o que pode criar uma descontinuidade entre a escola e a “casa” e levar a dificuldades e obstáculos acrescidos nos processos de interação entre os pais e a escola (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004; Gutman & Midgley, 2000; Overstreet, Devine, Bevans & Efreom, 2005), relação fundamental para potenciar a integração e sucesso educativo

dos jovens. Importa ressaltar que o impacto do estatuto social não se verifica de igual forma pelas diferentes práticas do envolvimento parental (Pedro, 2010).

Os resultados encontrados nas investigações acerca do envolvimento parental nas minorias étnicas, não têm sido consensuais. Por um lado, mostram que as famílias provenientes de minorias apresentam menos contacto com as escolas dos seus filhos, acompanhado por uma perceção por parte dos professores, de níveis mais baixos e menos qualidade no envolvimento parental destes pais. Por outro lado, há estudos que evidenciam que estas famílias consideram importante estarem envolvidos na educação dos seus filhos, assim como mostram grande interesse em assumir vários papéis nesse envolvimento (Hill & Craft, 2003; Wong & Hugues, 2006). Desta forma, e não esquecendo que estas famílias podem trazer consigo algumas fraquezas, mas trarão também forças, é importante perceber as dinâmicas das famílias que se envolvem ativa e positivamente, de modo a identificar os fatores motivadores e facilitadores que potenciam o seu envolvimento, visando encontrar estratégias que minimizem as dificuldades e potenciem o envolvimento e adaptação escolar, desenvolvendo assim, pistas de intervenção que possam potenciar a aproximação e envolvimento destas famílias, para trilhar melhor este caminho da inclusão intercultural nas escolas, potenciando o envolvimento destas famílias no processo educativo dos seus filhos (Coll, Meyer & Brillon, 1995). E é neste sentido, que delineamos o objetivo de recolher informação acerca de possíveis fatores facilitadores e constrangedores de um maior e melhor envolvimento parental na escolaridade das minorias étnicas, de forma a retirar possíveis pistas de intervenção, nomeadamente, em contextos multiculturais.

Mas, para isso, é necessário “chegar” à dinâmica do envolvimento parental destas famílias. Tendo em conta que o envolvimento parental é um constructo de carácter multifacetado, que engloba diferentes dimensões, que remetem para uma variabilidade de padrões comportamentais e atitudinais e uma grande diversidade de práticas de apoio à aprendizagem e integração escolar, procuramos compreender as práticas parentais (comportamentos) nas várias dimensões do envolvimento parental – Comunicação Pais/Filhos, Apoio às Tarefas Escolares e Comunicação Pais/Escola - assim como os fatores que podem motivar o envolvimento (tomada de decisão), de forma a compreender a dinâmica do envolvimento nestas famílias em cada uma das dimensões. Tendo ainda em linha de conta o facto das relações entre estas instâncias depender de aspetos psicológicos, como as dimensões representacionais e culturais de cada um dos atores, e da forma como cada um percebe o seu papel e o papel educativo do outro nesta dinâmica (Pedro, 2010), temos como principal objetivo de estudo, explorar os conteúdos representacionais do envolvimento parental, junto de dois atores chave para a dinâmica do envolvimento parental - os filhos e os pais - uma vez que não há nada como ouvir as vozes dos próprios, ou seja, perceber os

fenómenos através da voz de quem os experiencia e sente, para poder perceber os pontos em que se aproximam e os pontos em que se afastam.

Se o envolvimento parental é fundamental em todas as fases da vida dos jovens, este torna-se ainda mais significativo em determinadas transições normativas, nomeadamente, na transição escolar. Daí que tenhamos optado por focar a nossa investigação na fase de transição entre o 1º e o 2º ciclo de escolaridade (alunos do 5º ano). A transição de ciclo de ensino é um momento significativo na vida dos jovens, repleto de mudanças na realidade escolar do aluno, que se apresenta como um fenómeno complexo de interação, que envolve um conjunto de atores e de contextos, assim como as relações que se estabelecem entre eles, trazendo desafios para as crianças e para os pais (Abrantes, 2005, 2008; Correia & Pinto, 2008). Além do mais, segundo Fenzel (1992 cit. por Bento, 2007), os jovens mais suscetíveis aos impactos da transição, são os provenientes de estatutos socioeconómicos mais baixos.

Tendo em conta que o papel da família e das dinâmicas relacionais que se estabelecem no seu seio, é um dos mediadores que mais pode influenciar e amparar esta fase de transição e o sucesso académico (Peixoto & Piçarra, 2005), importa ter em conta que também os pais são afetados pelos efeitos de transição, pois como referem Eccles e Harold (1996), a literatura tem mostrado que o envolvimento parental tende a decrescer nestas fases de transição, devido ao facto dos pais sentirem que podem não ter a capacidade de apoiar de forma eficaz os novos desafios inerentes a uma novo ano escolar mais complexo. Assim sendo, definimos objetivo de averiguar se os “efeitos de transição” se fazem sentir e influenciam o envolvimento parental nesta etapa escolar.

Assim, em função dos objetivos definidos, organizamos a investigação em seis capítulos. No primeiro capítulo é feita uma introdução à problemática em estudo, procurando traçar um pano de fundo sobre a temática, interligando-o com a apresentação dos objetivos a que nos propomos e os potenciais contributos do estudo.

De seguida, no segundo capítulo, tendo em conta que é fundamental assentar a análise que fazemos dos fenómenos numa base teórica fundamentada, quando tentamos explorar e compreender a sua dinâmica, apresentamos a revisão de literatura considerada pertinente para contextualizar a temática e fundamentar os objetivos delineados, onde abordamos o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, procurando clarificar a dinâmica deste conceito, através da sua definição, operacionalização e modelos explicativos, procurando realçar a sua multidimensionalidade, complexidade e carácter relacional. Abordamos também os fatores que influenciam o envolvimento parental, tendo em conta que o envolvimento parental sofre influências múltiplas de fatores externos e contextuais (e.g. constrangimentos e incentivos

externos) e fatores de natureza pessoal, afetiva e psicológica (e.g. crenças e sentimentos), que podem potenciar ou constranger o envolvimento dos pais na escolaridade (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997), assim como os impactos que este poderá ter para duas esferas do envolvimento parental na escola – os pais e os filhos. Seguidamente, fazemos a ligação entre o envolvimento parental e as minorias étnicas, tendo em conta que se trata da população em estudo, o que traz algumas particularidades e sensibilidades à dinâmica do envolvimento parental. Por último e, mais uma vez, tendo em conta a população sobre a qual nos debruçamos, centramo-nos na transição de ciclo de escolaridade, explorando as mudanças que esta transição acarreta, os possíveis efeitos de transição sentidos pelos filhos e pelos pais, assim como os mediadores destes efeitos e as perceções que os jovens e os pais têm desta fase e dos desafios que traz para a dinâmica do envolvimento parental.

No terceiro capítulo, tendo em conta o enquadramento teórico realizado, enunciamos a problemática do nosso estudo, bem como formulamos os objetivos que o irão orientar.

De seguida, no quarto capítulo, passamos à componente empírica do trabalho, onde apresentamos a estratégia metodológica delineada, a descrição das características da amostra e do processo de amostragem, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados recolhidos.

Posteriormente, no quinto capítulo, é feita a apresentação e discussão dos resultados, procurando estabelecer relações entre os resultados e a literatura anteriormente focada.

Para finalizar, no sexto e último capítulo, tecemos algumas considerações finais, onde apresentamos e refletimos sobre as conclusões mais relevantes do nosso estudo, assim como as suas implicações para a prática. Como acontece em qualquer investigação, faremos uma reflexão sobre as limitações que a nossa investigação apresenta, assim como procuraremos apresentar possíveis pistas que permitam colmatar as fragilidades do nosso trabalho e dar continuidade à exploração e aprofundamento da temática em estudo.

II. REVISÃO DE LITERATURA

1. UM BREVE OLHAR SOBRE A FAMÍLIA E A PARENTALIDADE

A complexidade inerente à família faz com que não exista uma definição universal para este contexto de desenvolvimento. Contudo, existem várias ideias que lhe são inerentes, como o facto de ser o principal contexto socializador da criança, onde ela experimenta e aprende uma série de competências, comportamentos e afetos, fundamentais para o seu desenvolvimento. A família é assim o primeiro e principal contexto relacional, onde as crianças crescem e se desenvolvem física, cognitiva, social e emocionalmente, cabendo-lhe a importante e difícil tarefa

de assegurar a transmissão das ferramentas básicas fundamentais, para a socialização dos seus filhos, uma vez que, é a partir deste primeiro núcleo relacional e das dinâmicas que se jogam nele, que a criança começa a construir e organizar os seus modelos de comportamento e interação e a sua representação de si, que a irão guiar nas relações que irá estabelecer ao longo do seu desenvolvimento. Um ambiente familiar estável, coerente, afetivo, onde exista um real interesse pela criança e as suas necessidades, é crucial para o desenvolvimento positivo da criança, e para a sua posterior integração e relacionamento social, tão importantes para a continuidade de um desenvolvimento equilibrado.

De facto, muita investigação tem-se debruçado sobre a qualidade da relação familiar e a forma como esta influencia a vida dos jovens. A título de exemplo, e tendo em conta a temática deste trabalho, vamos referir, de forma breve, alguns dos impactos importantes que a relação familiar tem em variáveis fundamentais da vida escolar dos alunos. A este propósito, Peixoto (2004) cita vários estudos, que mostram a influência da dinâmica familiar no ajustamento académico, na satisfação escolar, na resolução das tarefas desenvolvimentais e na representação de si (i.e. autoestima e autoconceito), sendo que, um dos aspetos que mais se relaciona com os impactos positivos nestas variáveis é o suporte emocional fornecido pela família.

Além disto, o contexto familiar constitui-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, uma vez que, sendo um espaço mais resguardado, de maior intimidade e de cariz fortemente emocional e securizante, permite às crianças sentirem uma maior confiança em se exporem e exporem as suas dificuldades e dúvidas, além de que, permite um maior número de oportunidades de atenção individualizada e de se desenvolverem uma série de atividades ligadas aos contextos sociais, ao mesmo tempo que a experiência de vida dos pais, permite que estes ajudem os filhos a dar significado às suas experiências, gerando assim conhecimento (Pedro, 1999). A família, nomeadamente os pais, podem assim constituir um pilar primordial na aprendizagem e educação, nomeadamente na educação informal, através do reforço/suporte das tarefas de aprendizagem e socialização, assim como uma fonte de suporte e incentivo à formal, cabendo à escola o papel de suporte e incentivo às famílias neste processo (Pedro, 1999).

Se o suporte parental é fundamental em todas as fases da vida, este torna-se ainda mais significativo em determinadas transições normativas do ciclo de vida, como os momentos de transição escolar, que podem trazer desafios acrescidos para as crianças, para os pais e para a dinâmica familiar/parental.

De seguida, discutiremos a importância do envolvimento parental na escolaridade dos filhos e as influências que este tem no bem-estar pessoal, social e escolar dos jovens.

2. O ENVOLVIMENTO PARENTAL

2.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL

Quando nos debruçamos sobre a literatura acerca do envolvimento parental, percebemos que não existe uma definição universal para este conceito. Contudo, apesar de existir um leque variado de definições, existem pontos de encontro, que remetem para o real sentido deste constructo, ou seja, a sua complexidade, multidimensionalidade e carácter relacional.

De facto, autores como Grolnick, et al. (1997), defendem que não devemos olhar o envolvimento parental como um fenómeno unidimensional, e que para um bom entendimento deste, é necessária uma perspetiva e um olhar multidimensional, que abarque a sua complexidade, procurando manter uma visão integrada das variáveis de natureza individual, contextual e institucional que o caracterizam, visto que a sua dinâmica não ocorre de forma estanque, mas sim num contexto social (Pedro, 2010), podendo sofrer múltiplas influências. A mesma autora destaca o facto de se tratar de um constructo de carácter multifacetado, que engloba diferentes dimensões, que remetem para uma variabilidade de padrões comportamentais e atitudinais e uma grande diversidade de práticas de apoio à aprendizagem e integração escolar, sendo que, cada um destas dimensões, se repercute, de forma diferente, na escolaridade dos jovens, daí a importância de manter uma visão abrangente.

Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates e Pettit (2004) referem que, de uma forma geral, o envolvimento parental é definido como as interações parentais com as escolas e os filhos, estabelecidas para promover o sucesso escolar.

Para Grolnick e Slowiaczek (1994), caracteriza-se por comportamentos e atitudes parentais, que visam a mobilização e disponibilização de recursos educativos, de forma a apoiarem e potenciarem o desenvolvimento, aprendizagem e sucesso escolar dos filhos. Estes autores destacam ainda a importância das perceções e expectativas dos pais acerca da escolaridade, na forma como estes se envolvem na escolaridade dos filhos.

Segundo Rapp e Duncan (2011), o envolvimento parental envolve a participação nos processos e experiências da criança, quer no relacionamento estabelecido com a escola, quer em casa. Hayes (2011) também refere estas duas vertentes, que incluem quer o envolvimento direto e visível nas escolas, quer os "comportamentos escondidos", como o envolvimento estabelecido em casa, nomeadamente, pela discussão de expectativas educacionais. A este propósito, Bakker e Denessen (2007), defendem que estes comportamentos, que não se relacionam diretamente com a participação na escola, também devem ser incluídos na conceptualização deste constructo, até porque, muitas vezes, os próprios pais têm uma visão diferente daquilo que é o envolvimento parental, visão essa que vai além da sua presença na escola, fator mais valorizado pelos

professores (Anderson & Minke, 2007). Assim, nota-se a importância da comunicação entre os pais e a escola, de forma a clarificar o que de facto é esperado de cada um.

Autores como Epstein (1995) dão relevo ao papel dos contextos – escola, família e comunidade – e às práticas de interação que se estabelecem entre eles, defendendo a importância das parcerias entre pais e professores, de modo a potenciar o suporte dado no processo de aprendizagem e sucesso escolar. Importa ressaltar que, como refere Pedro (2010), as relações entre estas instâncias vai depender de aspetos psicológicos, como as dimensões representacionais e culturais de cada um dos atores, e da forma como cada um percebe o seu papel e o papel educativo do outro nesta dinâmica. Nesta linha, Prego e Mata (2012), referem que o carácter relacional do envolvimento parental prende-se com o facto de se estabelecerem relações e interações entre os vários atores envolvidos neste processo, e destes com os seus contextos de vida, sendo que a sua dinâmica é influenciada por diversos fatores, como fatores socioculturais, económicos, étnicos e familiares, implicando variáveis de carácter interno e externo, ou seja, abarcando a complexidade que se joga com o entrelaçar de diferentes variáveis psicossociais.

De acordo com Pedro (2010), este carácter interacional faz com que o envolvimento parental possa ser conceptualizado como capital social, cultural e educativo. Marjoribanks (2003, cit. por Pedro, 2010) fala do conceito de capital educativo da família, que é composto pelo estatuto social, pelo capital social e pelo capital cultural. O primeiro remete para o capital económico e humano, aspirações dos pais face à escolaridade dos filhos e contexto cultural. O segundo relaciona-se com as práticas educativas dos pais e estilos educativos parentais. Por último, o capital cultural remete para os recursos culturais disponíveis. Assim, um capital educativo forte vai permitir ao jovem ter acesso às aspirações dos pais, aos recursos referentes ao capital humano e económico da família e aos recursos dos contextos culturais da escola, sendo que a potencialidade destes recursos, surge num contexto de interação social entre os contextos envolvidos no processo educativo (e.g. Pais/Escola; Pais/Filhos). As famílias caracterizam-se assim, por um capital humano, social e cultural que irá influenciar as práticas de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos.

Tendo em conta a variedade de definições que existem sobre o envolvimento parental, é necessária uma clarificação deste conceito (Pedro, 2010), e importa ter em conta a forma como se delimitam as dimensões englobadas no envolvimento parental, ou seja, a forma como este conceito se operacionaliza, até porque, este enquadramento é fundamental, quando pretendemos analisar resultados em função da teoria existente. E é sobre a operacionalização do envolvimento parental que nos focaremos de seguida.

2.2. OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL

“A operacionalização do conceito de envolvimento parental tem surgido na literatura de formas diversas e abrangentes, na medida em que em diferentes estudos, este conceito pode traduzir comportamentos, atitudes, valores, crenças, sentimentos ou aspirações dos pais em relação à escolaridade dos filhos”. (Pedro, 2010, p.36).

Fan (2001) e Fan e Chen (2001), fizeram uma meta-análise de vários estudos que se debruçaram sobre a temática do envolvimento parental, que mostram a pluralidade existente na forma de o operacionalizar. Este conceito surge definido como as aspirações parentais face à escolaridade dos filhos, a comunicação parental com os seus filhos acerca de assuntos relacionados com a escolaridade, a participação parental em atividades na escola e a supervisão parental em casa.

Também Hill e Tyson (2009), referem alguns autores que destacam e distinguem as estratégias de envolvimento parental em casa (e.g. tempo dedicado à aprendizagem e realização de tarefas escolares) e as estratégias de envolvimento parental na escola (e.g. comunicação pais/professores).

Procurando operacionalizar este constructo, Eccles e Harold (1996), referem nos seus estudos, uma avaliação do envolvimento parental na escolaridade tendo em conta três escalas: 1) *a monitorização*, que se refere à resposta dos pais às solicitações dos professores na ajuda a criança no seu trabalho escolar, 2) *o voluntariado*, que remete para o conjunto de itens que avaliam a participação dos pais em atividades de voluntariado na escola e 3) *o envolvimento*, que se relaciona com o envolvimento dos pais nas atividades diárias da criança.

Importa também ter em linha de conta, que a dinâmicas destas dimensões não é linear, apresentando diferentes regularidades e ritmos próprios. Pode assumir um carácter intencional, de iniciativa parental, assim como ter um carácter mais reativo, de reação às contingências de vida e às oportunidades e incentivos externos (Pedro, 2010).

Esta diversidade de definições e formas de operacionalizar este conceito, pode levar a inconsistências, quando se tenta estudar este fenómeno, pela falta de uniformização na sua análise (Pedro, 2010). Fan (2001) refere ainda, que as definições deste conceito nem sempre são claras e consistentes, e é neste sentido, que o desenvolvimento de quadros conceptuais sobre o envolvimento parental se reveste de grande importância. Apesar de haver autores que conceptualizam o conceito unidimensionalmente, de seguida iremos abordar alguns quadros teóricos que o conceptualizam enquanto conceito multidimensional, que é a forma que, de facto, vai ao encontro da sua natureza, enquanto fenómeno que se desenvolve em e entre contextos.

2.3. MODELOS EXPLICATIVOS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

Tendo em conta que é fundamental assentar a análise que fazemos dos fenómenos numa base teórica fundamentada, quando tentamos explorar e compreender a sua dinâmica, de seguida iremos debruçar-nos sobre alguns modelos explicativos do envolvimento parental. Embora vários modelos teóricos tenham sido desenvolvidos e reformulados, ao longo do tempo, destacaremos aqueles que se mostraram mais relevantes na literatura, no que concerne à explicação e compreensão da complexidade do envolvimento parental.

Grolnick e Slowiaczek (1994), consideram que o envolvimento parental refere-se à mobilização que os pais fazem de recursos para os filhos, sendo que estes podem ser de natureza comportamental, pessoal ou cognitiva/intelectual. Assim, o modelo destes autores engloba 3 dimensões: 1) *Dimensão Comportamental* – engloba quer a participação dos pais em atividades na escola (e.g. reuniões com os professores), quer em casa (e.g. ajudar com os trabalhos de casa, perguntar sobre as coisas da escola), sendo que estes comportamentos permitem que os pais possam transmitir aos filhos a importância da escola (e.g. por modelação), e possam adquirir informação que os ajude a dar um suporte mais eficaz os seus filhos; 2) *Dimensão Pessoal* – remete para a vivência afetiva de partilha entre pais e filhos acerca da escola, o que pode contribuir para a transmissão de ideias positivas em relação à escola, pela preocupação sentida pelos alunos, através da partilha de atitudes e expectativas; 3) *Dimensão Cognitiva/Intelectual* – envolve o desenvolvimento de atividades cognitivamente estimulantes com a criança (e.g. ler com a criança), que podem contribuir para a sua aprendizagem.

Como referimos, anteriormente, Epstein (1995) tem em conta as esferas de influência – família, escola e comunidade - e as inter-relações que se estabelecem entre elas. O seu modelo engloba uma estrutura externa, que se relaciona com as práticas que podem potenciar ou minimizar a comunicação e colaboração entre estas esferas e contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e uma estrutura interna que diz respeito ao papel das relações interpessoais. Este autor dá especial atenção àquilo que as escolas e os professores podem fazer para estimular o envolvimento ativo dos pais (Fan & Chen, 2001). Assim, no modelo de Epstein (1995), o envolvimento parental apresenta 6 formas de envolvimento: 1) *Obrigações básicas da família* - apoio à família na criação de um ambiente positivo e propício à aprendizagem e padrões de comportamento que sejam adequados e potenciem o processo de escolarização; 2) *Obrigações básicas da escola* – obrigações da escola na comunicação com as famílias (e.g. cartas, reuniões, telefonemas, etc.), relativamente ao seu progresso escolar e questões relacionadas com o currículo e projetos educativos; 3) *Envolvimento em atividades na escola* – práticas de voluntariado das famílias no contexto escolar; 4) *Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa* – empenhamento dos pais

relativamente às situações de aprendizagem em casa (e.g. incentivo, monitorização); 5) *Envolvimento na tomada de decisão e gestão escolar* – participação das famílias nos órgãos e gestão da escola, associações de pais, etc. e 6) *Colaboração com a comunidade* – práticas de colaboração com a comunidade (e.g. mobilização de serviços presentes na comunidade). Cada uma destas dimensões pode incluir diferentes práticas de cooperação entre a escola e a família, sendo que, cada uma delas se reveste de desafios, de forma a encorajar a comunicação e envolver as famílias na escolaridade. Além disto, é natural que cada dimensão tenha impactos diferentes nos actores e na dinâmicas do envolvimento, pelo que, é crucial que as escolas procurem ir ao encontro das necessidades dos alunos e das famílias, de forma a promover o maior benefício possível para o desenvolvimento, aprendizagem e sucesso escolar.

Fantuzzo et al. (2004) desenvolveram e testaram um questionário (FIQ-EC) destinado a alunos do 1º ao 5º ano, de uma população carenciada, de diferentes grupos étnicos. A análise fatorial realizada, confirmou a existência de 3 dimensões do envolvimento parental: 1) *Envolvimento parental centrado em atividades na escola* – relaciona-se com as atividades que decorrem na escola (e.g. voluntariado), 2) *Envolvimento parental centrado no contexto de aprendizagem em casa* – refere-se às atividades realizadas fora da escola que potenciam a aprendizagem (e.g. conversar com os filhos sobre a escola, manutenção de rotinas de estudo, apoio aos trabalhos de casa), e 3) *Envolvimento parental centrado na comunicação casa/escola* – diz respeito às comunicações entre os pais e a escola, nomeadamente os professores (e.g. reuniões, contactos telefónicos, recados na caderneta).

Se estes modelos se focam, essencialmente, nas tipologias que o envolvimento parental pode assumir na prática, e de que forma as escolas podem potenciar o envolvimento, outros têm um olhar mais compreensivo, procurando compreender a dinâmica deste processo, do ponto de vista dos pais, nomeadamente os fatores que podem influenciar este envolvimento. De seguida, iremos debruçar-nos sobre esta questão, ou seja, perceber porquê que os pais se envolvem na escolaridade dos seus filhos, recorrendo aos modelos teóricos que deram um passo em frente, em relação aos modelos, anteriormente, referidos.

2.4. FATORES QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO PARENTAL

Um dos modelos mais referido na literatura, que foca a dinâmica do envolvimento parental, enquanto processo complexo e multidimensional, é o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997). Estes autores propõem um modelo explicativo do envolvimento parental, que apresenta um carácter mais compreensivo, no sentido que procura olhar o envolvimento parental da perspetiva dos pais, tendo em conta três questões: (1) Porque é que os pais se

envolvem na escolaridade dos filhos (fatores motivadores), (2) Como é que os pais escolhem determinados tipos de envolvimento, e (3) Porque é que o envolvimento parental tem impactos positivos para a escolaridade do jovem (Fan & Chen, 2001). Desta forma, nota-se que este modelo dá um passo à frente em relação aos modelos referidos anteriormente, que se focam essencialmente nos diferentes tipos de envolvimento que se podem reproduzir na prática (comportamentos), passando a considerar também as motivações parentais, ou seja, porque é que os pais se envolvem ou não (tomada de decisão), e através de que mecanismos o envolvimento influencia, positivamente, o aluno (i.e. os processos e produtos). O modelo estrutura-se em 5 níveis, sendo que os dois primeiros relacionam-se com os processos de tomada de decisão e os fatores que influenciam o envolvimento parental, e os restantes níveis, prendem-se com a forma como o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos tem impactos positivos, nomeadamente, na motivação e resultados escolares, e através de que mecanismos ocorrem estas influências. Pelo que iremos abordar apenas os dois primeiros níveis.

Relativamente aos fatores que influenciam o envolvimento, e que, por conseguinte, podem constituir-se enquanto fatores motivadores ou constrangedores do envolvimento parental, o modelo destaca o papel das crenças dos pais, como a construção que estes fazem do seu papel enquanto pais e da auto-perceção que têm da sua eficácia para dar apoio aos seus filhos, de forma a contribuir para o seu sucesso escolar. Além disto, as solicitações percebidas por parte da escola e dos filhos, também pesam na sua decisão de se envolverem, ativamente, na escolaridade. Os autores colocam também a hipótese de que a forma como os pais se envolvem, é influenciada pelos conhecimentos e competências específicas que estes têm (e.g. conhecimentos sobre determinada matéria escolar), exigências do seu dia-a-dia (e.g. horários profissionais) e os convites específicos por parte dos filhos e professores (e.g. pedido de ajuda para realizar os trabalhos de casa). Nota-se assim a importância, quer de fatores psicológicos (crenças e sentimentos), quer de fatores mais contextuais, como sejam as exigências sentidas face ao tempo e energia disponível dos pais (e.g. emprego, família) e os “incentivos externos” ao envolvimento, neste processo de tomada de decisão.

Grolnick et al. (1997), propõem um modelo de fatores que influenciam o envolvimento parental, tendo como pano de fundo a perspetiva ecológica, que valoriza o papel de cada contexto na construção da dinâmica do envolvimento parental. O seu modelo hierárquico especifica três níveis: Individual, Contextual e Institucional. No nível individual, incluem-se as características dos pais (e.g. crenças sobre o seu papel de pais e sobre a sua eficácia para influenciar, positivamente, a escolaridade dos filhos), as características da criança (e.g. as suas dificuldades, comportamentos e forma como os filhos se mostram recetivos a receber a ajuda dos

pais), e a qualidade relacional desta díade. O nível contextual, engloba o acesso aos recursos necessários para se envolverem, os níveis de stress sentidos e o suporte social disponível. Por último, o nível institucional inclui as características da escola e as práticas de sala de aula dos professores, assim como as crenças (e práticas) destes sobre o envolvimento dos pais, que podem “abrir portas” ou criar barreiras para uma relação escola/família mais forte. Estes autores constataram uma correlação positiva entre a auto-perceção de eficácia e o entendimento de um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que os pais que se sentem mais eficazes, tendem a envolver-se mais nas várias dimensões do envolvimento parental consideradas neste modelo – comportamental, pessoal e cognitiva.

Este papel das variáveis que se jogam em cada contexto, também foi reforçado por Eccles e Harold (1993), que reconheceram a existência de diversas variáveis que podem influenciar a dinâmica do envolvimento parental. Os autores destacam as variáveis exógenas como as características da família/pais (e.g. auto-perceção de eficácia, expectativas, aspirações e atitudes face à escola, identidade étnica), da criança (e.g. idade, ano de escolaridade, dificuldades), da comunidade (e.g. recursos, rede de suporte) e da escola/professores (e.g. práticas educativas dos professores, atitudes face ao envolvimento), que vão influenciar outras variáveis de natureza endógena, como as crenças e representações dos pais, que influenciam os seus comportamentos de envolvimento. Tendo em conta a população alvo desta investigação, importa mencionar que estes autores referem que, por norma, os pais sentem uma maior influência na vida dos filhos nos dois primeiros ciclos de escolaridade.

Posto isto, fica claro que o envolvimento parental sofre influências múltiplas de fatores externos e contextuais e fatores de natureza pessoal, afetiva e psicológica, que podem potenciar ou constranger o envolvimento dos pais na escolaridade, o que vem mostrar a complexidade e dinâmica inerente a este processo, que se pode reproduzir de diferentes maneiras em cada caso e até sofrer oscilações dentro de cada família ao longo do tempo, pois como refere Pedro (2010), embora seja uma construção eminentemente social, a motivação para o envolvimento desenvolve-se de diferentes formas, tendo em conta as singularidades que cada família apresenta e da dinâmica socio-afetiva que se vai desenvolvendo. A ligação entre os contextos, isto é, a união das características e contributos dos pais, da criança, da escola e comunidade constroem o processo de envolvimento, pelo que os mecanismos que se possam mobilizar para potenciar o envolvimento parental, devem ser feitos no sentido colaborativo e integrado, onde cada um tem um papel chave a desempenhar na maximização do envolvimento escolar e do sucesso educativo.

Vistos os possíveis fatores motivadores ou constrangedores do envolvimento parental, de seguida focaremos os impactos do envolvimento parental, para as três esferas contextuais que influenciam a sua dinâmica.

2.5. IMPACTOS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

2.5.1. IMPACTOS NOS ALUNOS

O envolvimento parental na escola tem sido alvo de múltiplos estudos, que revelam, na sua maioria, que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos está associado a uma série de benefícios para o desenvolvimento pessoal, social e académico.

Repescamos aqui o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997), que referimos anteriormente, de forma a entender a dinâmica pela qual o envolvimento parental tem impactos na escolaridade dos filhos. Os autores destacam os mecanismos pelos quais esta influência se pode processar, ou seja, por modelação, por reforço e por instrução direta, sendo que a perceção que os jovens têm das práticas e ações dos pais e da ligação entre as práticas parentais e as expectativas da escola, tem um papel mediador nos impactos sentidos. O modelo remete assim, para o carácter interacional e construtivo da aprendizagem, baseada numa partilha ativa e positiva, percecionada por ambas as partes, para que possa tornar-se significativa e contribuir, efetivamente, para a melhoria da escolaridade (Walker, Shenker & Hoover-Dempsey, 2010). Relativamente aos impactos, destacam a auto-perceção de eficácia académica, a perceção de eficácia social no relacionamento com os professores, isto é, a crença na sua capacidade para solicitar ajuda ao professor, a motivação intrínseca para a aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias auto-regulatórias de suporte à aprendizagem (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, 1997a; Walker et al., 2010).

Overstreet et al. (2005), referem vários estudos que mostram os impactos positivos no sucesso académico, nomeadamente, através do desenvolvimento ou reforço de atitudes fundamentais para o sucesso escolar, como um melhor comportamento, menor absentismo e atitudes mais positivas em relação à escola. Anderson e Minke (2007), referem ainda outros impactos, como o aumento da realização na leitura, escrita e matemática, assim como uma maior capacidade de auto-regulação comportamental e níveis mais elevados de competências sociais. Mata (2009), destaca a importância das práticas de envolvimento parental, nomeadamente as práticas relacionadas com a literacia e o seu impacto na aquisição das aprendizagens das competências de leitura e escrita, competências fundamentais para o sucesso escolar dos alunos.

Segundo Pedro (2010), os benefícios do envolvimento parental na escolaridade e os seus impactos na motivação escolar e nos resultados académicos, têm sido largamente salientados na

investigação. O envolvimento dos pais aparece associado “a diferentes constructos motivacionais onde se inclui a representação e expectativa de sucesso escolar, o empenhamento escolar, a motivação extrínseca e intrínseca, a autonomia, a auto-regulação e a orientação para os objectivos” (p. 57).

Epstein (1995), destacou os resultados expectáveis relacionados com as várias dimensões do seu modelo de envolvimento parental, referindo que este pode trazer benefícios para os alunos, tais como maior consciência da importância da escola, melhor gestão do tempo, consciência dos seus progressos e ações necessárias para melhorar os seus resultados escolares, melhor entendimento da conduta esperada na escola, ganhos em competências e habilidades relacionadas com as tarefas escolares (em casa e na escola), atitudes mais positivas em relação a estas tarefas, sentimento de que eles e as suas famílias são valorizadas pela escola, entre outros.

Canavarro, Pereira, Canavarro, Reis, Cardoso e Mendonça (2002), reforçam o efeito positivo do envolvimento parental na escola, no desempenho académico, tendo verificado efeitos positivos no ajustamento emocional em crianças de diferentes níveis socioeconómicos e para alunos do 1º ciclo (3º e 4º ano de escolaridade) e 2º ciclo (5º ano de escolaridade).

Autores como Connel, Spencer e Aber (1994), apresentam resultados que indicam que, o suporte emocional e social fornecido pelos pais, quando se envolvem no processo educativos dos filhos, está positivamente associado com a perceção de competência, as relações com os pares e a motivação escolar.

Peixoto e Carvalho (2009), centraram-se na importância que a perceção que os jovens têm das atitudes e envolvimento parentais têm para o autoconceito académico, orientações motivacionais e realização escolar, referindo vários estudos que mostram os impactos positivos nestas variáveis, quando os jovens percecionam suporte e envolvimento parental (e.g. melhor desempenho escolar, reforço da motivação intrínseca), verificando no seu estudo, que jovens que se sentem apoiados pelos pais e cujos pais se envolvem mais na sua escolaridade, têm uma maior tendência para desenvolver sentimentos positivos de competência, o que contribui para níveis mais positivos de autoconceito e autoestima.

De acordo com Fantuzzo et al. (2004), o envolvimento parental em casa é o preditor mais forte dos impactos na criança, estando associado, significativamente, com a motivação da criança para aprender e estudar, atenção, persistência na realização das tarefas, competências linguísticas e menores problemas de conduta. O envolvimento na escola relaciona-se, de forma mais significativa, com os problemas de comportamento em sala de aula, essencialmente, quando combinado com a influência exercida através do envolvimento parental em casa.

Na sua meta-análise sobre a investigação feita acerca do envolvimento parental no 2º e 3º ciclo, Hill e Tyson (2009), verificaram que o tipo de envolvimento que tem mais impacto na realização escolar, é a socialização académica, que inclui comportamentos como a comunicação que os pais fazem das suas expectativas e valores acerca da educação, partilha de aspirações escolares, discussão de estratégias de aprendizagem e planos para o futuro.

Os mecanismos pelos quais o envolvimento parental pode melhorar os resultados académicos, através do seu impacto nos problemas de comportamento, são o capital social e o controlo social (Hill et al., 2004; Hill & Taylor, 2004), pois através deles a criança recebe mensagens acerca da importância da escola (reforçadas pela escola e pelos pais), o que faz com que vá internalizando valores e crenças referentes à escolaridade, que se repercutem no sucesso académico (Eccles, 2005), pelo aumento da competência e motivação para a aprendizagem e envolvimento escolar (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Em jeito de conclusão, fica clara a ideia que de facto o envolvimento parental traz uma série de efeitos positivos para os alunos, influenciando variáveis fundamentais para o sucesso académico, e como tal, é fundamental potenciar o envolvimento das famílias, quando se procura potenciar o sucesso educativo dos jovens.

2.5.2. IMPACTOS NOS PAIS

Como vimos, os impactos positivos que o envolvimento parental traz para a escolaridade, são uma realidade. Contudo, não são apenas as crianças ou jovens a beneficiar dos reflexos que o envolvimento parental tem, mas também os próprios pais. Epstein (1995) focou-se também nos resultados que cada uma das suas dimensões do envolvimento parental tem para os pais, que se envolvem, ativamente, na escolaridade dos filhos. Alguns dos impactos esperados, passam por sentimento de suporte por parte da escola, melhor compreensão das condições para apoiar o processo de aprendizagem em casa, entender os programas escolares, assim como os progressos e dificuldades que os seus filhos possam ter, podendo responder de forma mais eficaz aos problemas sentidos pelos jovens, autoconfiança para trabalhar em parceria com os professores e trabalhar com os filhos na sua escolaridade, através do aumento do sentimento de eficácia para fazê-lo, percepção de que têm um papel importante a desempenhar na educação dos filhos e que são bem-vindos na escola (importância das crenças, sobretudo no caso das minorias étnicas), que levam a um aproximar dos contextos, quer entre a escola e família, quer entre a família e os filhos.

Zenhas (2010), refere alguns estudos que mostraram que os pais que desenvolvem uma maior colaboração e articulação com a escola, no processo educativo dos seus filhos, passam a ter

atitudes e expectativas mais favoráveis em relação à escola e à educação, percecionando o papel de alunos dos seus filhos, de forma mais positiva, ao mesmo tempo que vão adquirindo ou reforçando competências e conhecimentos para exercerem, de forma mais eficaz, o seu papel de educadores, reforçando os seus sentimentos de competência e contribuindo assim, de forma mais consistente, para o sucesso educativo dos seus filhos. Além disso, ao se envolverem e manterem um contacto regular com a escola, podem potenciar o fortalecimento das redes sociais de suporte, aumentando assim o sentimento de pertença ao ambiente escolar, o que no caso das minorias étnicas se afigura como um fator fundamental de aproximação cultural entre a escola e as famílias. Hill et al. (2004), também destacam ganhos semelhantes, referindo que o envolvimento dos pais na escola potencia as suas competências parentais, o que os capacita para apoiar mais eficazmente os filhos nas atividades escolares, porque ao contactarem de perto com a escola e os professores, obtêm informações importantes sobre as expectativas da escola relativamente ao comportamento e tarefas escolares dos seus filhos, potenciando assim o seu capital social, um dos mecanismos pelo qual o envolvimento parental promove o sucesso escolar.

Em suma, fica claro que os benefícios do envolvimento parental acabam por seguir a mesma logica ecológica, que temos vindo a referir, uma vez que os impactos que tem para os pais, vai influenciar a sua capacidade de resposta, influenciando os impactos que o seu envolvimento tem para a escolaridade dos seus filhos, o que por conseguinte, acaba por transmitir aos pais que de facto é importante e são capazes de contribuir, positivamente, para a educação dos seus filhos, ao notarem que podem dar um contributo real, que se espelha na dinâmica escolar dos seus filhos e nas suas aprendizagens, o que pode funcionar como fator motivador do seu envolvimento.

3. MINORIAS ÉTNICAS E ENVOLVIMENTO PARENTAL

Uma sociedade multicultural é uma realidade incontornável nos dias de hoje, sendo que a diversidade cultural existente no contexto social, galga as paredes da escola e se reflete no contexto escolar, fazendo com que a escola espelhe essa diversidade, e se confronte com o desafio da inclusão dessas diferenças e multiculturalidade(s). De facto, e como refere Meirinhos (2009), lidar com a diversidade cultural é um dos maiores desafios que as escolas têm de enfrentar, visto que têm de interligar culturas dentro do seu contexto e dar resposta às diferentes necessidades que cada cultura traz consigo na bagagem. Tendo em conta este background cultural, que cada família apresenta e que influencia os seus valores, crenças e atitudes face à escolaridade, o que pode constituir-se como um obstáculo à inclusão dos alunos provenientes de minorias étnicas na comunidade educativa, é fundamental que as escolas criem uma série de

condições e facilitadores para esta integração e inclusão (social, cultural e escolar), de forma a promover a integração escolar e sucesso educativo dos alunos, promovendo, também, o envolvimento dos pais neste processo.

Este processo de suporte a estas famílias, é fundamental durante todo o período escolar dos alunos, mas apresenta especial relevância na etapa sobre a qual este estudo se debruça, visto que a fase de transição, é uma das fases onde se dá uma diminuição mais drástica da frequência escolar, nomeadamente no caso dos alunos de etnia cigana (Casa-Nova, 2008). Seidman, Allen, Aber, Mitchell e Feinman (1994), verificaram que a autoestima, preparação para as aulas e média escolar, dos alunos provenientes de minorias étnicas, decresce, significativamente, após a transição para o 2º ciclo.

A verdade é que este processo de construção de uma escola que abarque, de igual forma, as diferentes realidades que coabitam no seu espaço, não é um processo fácil, quer para as escolas, que têm de fazer um real esforço de adaptação de forma a incluir da forma mais eficaz possível estes alunos e famílias, quer para estas famílias que, muitas vezes, encontram uma distância demasiado grande entre si e a escola, sendo que, tal como temos vindo a referir, a teoria ecológica reveste-se de grande utilidade no entendimento do envolvimento parental das minorias étnicas (Overstreet et al., 2005), exatamente pela necessidade de perceber o impacto dos contextos.

Pedro (2010) refere que a literatura tem evidenciado os vários obstáculos que se colocam ao envolvimento dos pais de classe social baixa na escolaridade e o desconforto que, muitas vezes, estes grupos sentem nos processos de interação com a escola. Autores como Gutman e Midgley (2000) e Overstreet et al. (2005), chamam a atenção para isto mesmo, referindo que os alunos (e famílias) provenientes de minorias e estratos socioeconómicos mais desfavorecidos, têm mais possibilidades de se sentirem “desconectados” num ambiente, cuja cultura parece não ser conciliável com a sua, o que cria uma descontinuidade entre a escola e a “casa”, que pode trazer dificuldades acrescidas nas interações entre os atores escolares, nomeadamente, entre os pais e os professores (Fantuzzo et al. 2004), relação fundamental para potenciar a integração e sucesso educativo dos jovens.

De facto, pertencer a uma cultura minoritária, pode trazer constrangimentos na adaptação escolar, e implicar experiências mais acentuadas de stress (Correia & Pinto, 2008), como as pressões sociais com que podem ser confrontados, tal como a discriminação, estereótipos e racismo, que podem dificultar o envolvimento e adaptação escolar (Gutman & Midgley, 2000) e potenciar as tendências de exclusão escolar (Abrantes, 2005).

Assim, torna-se crucial procurar estratégias que minimizem as dificuldades e potenciem o envolvimento e adaptação escolar, sendo que uma das vias é envolver os pais neste processo, pois como refere Jeynes (2003, cit. por Wong & Hugues, 2006), os benefícios do envolvimento parental são transversais a todos os grupos étnicos. Overstreet et al. (2005) citam vários estudos, que defendem a importância de identificar os fatores que potenciam o envolvimento das famílias provenientes de minorias étnicas, e intervir no sentido de potenciar este envolvimento.

A investigação tem mostrado que o envolvimento parental apresenta variabilidade em função da etnicidade (Gutman & Midgley, 2000), até porque a origem social e cultural dos pais interfere nas representações que estes têm da escola e da sua importância (Paillard & Gilly, 1972, cit. por Silva & Morais, 2000), que foram e são construídas no seio do seu meio cultural e no contacto deste com os contextos escolares, ou seja, é influenciada por variáveis socioculturais (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Os resultados encontrados nas investigações acerca do envolvimento parental nas minorias étnicas, não têm sido consensuais. Wong e Hugues (2006) e Hill e Craft (2003), mencionam estudos que, por um lado, mostram que as famílias provenientes de minorias apresentam menos contacto com as escolas dos seus filhos, acompanhado por uma perceção por parte dos professores, de níveis mais baixos e menos qualidade no envolvimento parental destes pais. Por outro lado, há estudos que evidenciam que estas famílias, consideram importante estarem envolvidos na educação dos seus filhos, assim como mostram grande interesse em assumir vários “papéis” nesse envolvimento (e.g. suporte no trabalho de casa). A verdade é que, e tendo em conta a teoria ecológica, é natural que exista uma variabilidade intra e inter etnia, influenciada pelas características de cada família em particular (Wong & Hugues, 2006), sendo que este é um dos fatores que as escolas devem ter em conta, quando procuram criar caminhos de proximidade destes pais à escola (Hill & Craft, 2003). Wong e Hugues (2006), referem ainda, que os pais de diferentes grupos étnicos podem entender e pôr em prática o seu envolvimento parental de forma diferente, dependendo do tipo de envolvimento, ou seja, envolvimento em casa ou envolvimento na escola. A este respeito, Pedro (2010) ressalva que o efeito do estatuto social não se verifica de igual forma pelas diferentes dimensões do envolvimento parental, sendo que o envolvimento em casa e os aspetos ligados à disponibilidade dos pais para a comunicação com os filhos, surge menos afetada pelo estatuto social da família. Ao invés, o envolvimento na escola e a relação pais/professores aparece mais relacionada com o estatuto social, daí que se espere que estas famílias apresentem níveis mais positivos de envolvimento em casa do que na escola.

A mesma autora, destaca ainda que apesar de não se verificarem diferenças em relação aos valores ligados à escolaridade e o sucesso escolar, estas famílias promovem esses valores de forma diferente, sendo que as de estatuto mais alto tendem a ver a escolaridade como uma tarefa partilhada com a escola e os pais de estatuto mais baixo tendem a delegar a responsabilidade pelo processo educativo dos filhos nos professores e na escola, até porque, por vezes, estas famílias não sentem à vontade e confiança para ter este tipo de iniciativa (Gabriel, 2007).

Por vezes, o fraco envolvimento destes pais não se prende com a falta de interesse em fazê-lo, mas sim com outras variáveis psicossociais que influenciam o seu envolvimento. Hill e Craft (2003) referem que, muitas vezes, estes pais não intervêm porque sentem algumas limitações na capacidade e conhecimento para fazê-lo. Gabriel (2007), menciona o estudo de Davies e colaboradores, realizado em 1989, em Portugal, cujos resultados vão no mesmo sentido, pois mostram que os pais de classes sociais mais desfavorecidas e com menos escolaridade, tendem a ter mais dificuldades em envolverem-se na escolaridade dos filhos, visto terem menos autoconfiança na sua competência para fazê-lo. Pedro (2010), fala da influência de variáveis intrapessoais, mais endógenas, tais como as crenças e os comportamentos dos pais. Crenças que incluem as crenças sobre o papel de pais, a autoperceção de eficácia, a perceção de competência dos filhos, a perceção da recetividade dos filhos, as aspirações e expectativas dos pais face à escolaridade.

Overstreet et al. (2005), refere o estudo levado a cabo por Dauber e Epstein em 1993, acerca dos fatores preditores do envolvimento parental de famílias de estratos socioeconómicos mais baixos, que mostrou que de entre as características dos pais (e.g. educação), as características da criança (e.g. ano de escolaridade) e as características da escola (e.g. práticas da escola para envolver os pais), verificaram que este último surge como o preditor mais forte do envolvimento parental. Também Reis e Salema (2005), verificaram que a forma como a escola envolve os pais e a comunicação que consegue estabelecer, são fatores facilitadores para o envolvimento destas famílias. De facto, no que concerne aos fatores de carácter contextual, que influenciam o envolvimento parental, a investigação tem evidenciado o papel importante das escolas na mobilização de estratégias de envolvimento e participação parental, independentemente da diversidade cultural das famílias (Pedro, 2010). Este carácter incentivador da escola, ao criar canais de comunicação e participação parental é de real importância, pois a perceção dos pais acerca das práticas, iniciativas e esforços feitos pela escola para promover a sua participação, está associada às diferentes dimensões do envolvimento parental e desempenha um papel mediador entre a construção do papel parental e as práticas parentais (Anderson & Minke, 2007).

Contudo, nem sempre é fácil construir estas pontes de ligação, pois segundo Polonia e Dessen (2005), um dos fatores que pode trazer dificuldades na aproximação entre a escola e família, são as barreiras culturais. Como tal, é fundamental criar uma dinâmica de ultrapassagem das barreiras que possam surgir neste processo, procurando respostas integradoras, que liguem a escola às famílias, aos seus valores e à sua cultura (Reis, 2008). Como refere a mesma autora, é necessário procurar estratégias que promovam participação e envolvimento das famílias pertencentes a classes socioeconómicas mais baixas, assim como fazer a ponte entre as várias culturas presentes no seu contexto (Costa, 2010), diversificando as oportunidades de envolvimento, de forma a ir ao encontro das particularidades de cada família.

De acordo com Costa (2010), as parcerias positivas estabelecidas entre a escola e a família, trazem múltiplas vantagens para o processo educativo, assim como para os seus intervenientes – alunos, pais, professores e escolas, ao passo que o distanciamento pode levar a um desinteresse escolar e diminuição do valor dado à escola, principalmente nas classes mais desfavorecidas (Polonia & Dessen, 2005). A este propósito, Pedro (1999), refere a importância que o estabelecimento de relações interpessoais têm para a construção de representações mutuas e partilhadas, que permitem que cada um dos intervenientes entenda o que pode esperar e o que é esperado de si (Pedro, 1999), o que se mostra fundamental, porque as representações que os professores têm dos pais (e vice-versa), nem sempre facilitam o envolvimento parental na escolaridade (Gabriel, 2007), e as perceções que cada um tem do outro e de si, tem impactos no relacionamento entre estas duas instâncias (Polonia & Dessen, 2005).

Villas-Boas (2009), refere vários autores que se têm debruçado sobre esta questão, focando que a descontinuidade cultural entre as escolas e as famílias é considerada um factor que influencia o sucesso/insucesso escolar, o que mostra a importância duma colaboração mais estreita e próxima entre estes contextos, cabendo à escola estabelecer estas iniciativas de aproximação, pois têm um papel privilegiado para fazê-lo. Isto reveste-se de grande importância, aliado ao facto das minorias tenderem a depositar uma maior responsabilidade na escola no que concerne à relação e comunicação entre a escola e família, pois se não for a própria escola a ter iniciativas neste sentido, esta relação pode ficar comprometida.

Em jeito de conclusão, após olharmos para o que tem sido feito acerca da relação entre as minorias e a escola, transparece que se trata de uma relação sensível, e que estes pais enfrentam desafios múltiplos e complexos, que têm na sua base o facto de terem na sua bagagem cultural atitudes, crenças e valores que influenciam os seus comportamentos educativos e parentais, que nem sempre vão ao encontro do mais “comum”, e que não podem ser esquecidos quando pretendemos abrir portas a estas famílias e trazê-las para a escola. Importa, sobretudo, não

esquecer que estas famílias realmente podem trazer consigo algumas fraquezas, mas trarão também forças, e é preciso olhar para ambas, e perceber as dinâmicas das famílias que se envolvem ativa e positivamente, de forma a encontrar pistas, para trilhar melhor este caminho da inclusão intercultural nas escolas, potenciando o envolvimento destas famílias no processo educativo dos seus filhos, tentando compreender melhor este processo dinâmico que pode levar a uma aproximação ou afastamento destas famílias (Coll et al., 1995).

4. ANO NOVO... VIDA NOVA! A TRANSIÇÃO DE CICLO

A transição de ciclo de ensino é um momento significativo na vida dos jovens, que traz consigo uma série de mudanças, que se apresentam como um desafio desenvolvimental, quer para as crianças em si, quer para os pais, e até para os professores e sistemas educativos (Abrantes, 2005; Correia & Pinto, 2008). Como refere Abrantes (2008), a transição de ciclo é um fenómeno complexo de interação, que envolve um conjunto de atores e de contextos, assim como as relações que se estabelecem entre eles, aliadas a um momento repleto de mudanças na realidade escolar do aluno.

Relativamente às mudanças com as quais os jovens têm de se confrontar na transição entre o 1º e o 2º ciclo (grupo focado nesta investigação), estas são ainda mais significativas, configurando um ponto de viragem, caracterizado por uma série de novidades e desafios no “papel do aluno”, que este tem de integrar e que, aliadas à entrada na adolescência, que apresenta grandes alterações no desenvolvimento, a nível biológico, emocional, cognitivo e social (Correia & Pinto, 2008), fazem com que esta seja uma fase normativa, particularmente sensível. Simons, Burgeson, Carlton-Ford e Blyth (1987), referem-se a esta sincronia de mudanças normativas, por mudanças cumulativas, que se traduzem no facto das transições escolares ocorrerem a par de várias modificações psicossociais que, conjuntamente, potenciam o aumento de stress na adaptação.

Desta forma, e tal como referem Peixoto e Piçarra (2005), “o processo de transição, adaptação e ajustamento ao novo contexto deve ser considerado como um processo complexo e multidimensional que envolve diversos fatores de natureza contextual, intra e interpessoal” (p.1551). De facto, como defende a Perspectiva Ecológica de Bronfenbrenner (1979), os sujeitos existem e desenvolvem-se inseridos em diferentes contextos de vida, nos quais são estabelecidas trocas e interações que podem facilitar ou condicionar o desenvolvimento. Tal como o nome indica, este modelo tem em conta a “ecologia” de vida dos sujeitos, dando grande importância às trocas ativas que se estabelecem entre o sujeito e os seus contextos, enquanto fator fundamental a ter em conta quando queremos compreender determinado fenómeno, não devendo olhar para o

individuo de forma isolada, visto que, a dinâmica que se estabelece entre o sujeito e os seus contextos, pode funcionar como fator protetor ou de risco, isto é, devemos valorizar o potencial dos fatores sistémicos e contextuais. Logo, compreender o processo de transição, implica ter em conta quer o aluno e as suas características pessoais, quer as características dos contextos (e dos atores mais significativos neles), de forma a ter um entendimento e uma visão mais abrangente e completa da relação que se estabelece entre estes contextos de interação, e a forma com a criança se percebe e atua no contexto (Almeida, Soares & Ferreira, 2000, cit. por Peixoto & Piçarra, 2005).

Tendo em conta a complexidade deste processo de transição, é previsível que este possa surtir efeitos nos alunos, e que estes possam apresentar dificuldades na adaptação, o que pode refletir-se no seu bem-estar, nomeadamente na sua autoestima, em diferentes dimensões do autoconceito e rendimento académico (Peixoto & Piçarra, 2005), pelo que é fundamental um conhecimento das necessidades dos alunos durante a transição e de que forma os fatores externos (e.g. família/envolvimento parental), podem modelar os impactos nos alunos, minimizando-os e dando um suporte essencial nesta fase do desenvolvimento tão significativa.

De seguida, abordaremos algumas das mudanças que os alunos têm de enfrentar durante este processo de transição entre o 1º e o 2º ciclo de escolaridade.

4.1. MUDANÇAS

Como já foi referido, a fase de transição entre o 1º e 2º ciclo, é uma fase repleta de grandes mudanças em diversas áreas – processual, social e académica – que acarretam diversas exigências de adaptação para o jovem (e também para as famílias), com uma reestruturação da vida escolar.

De acordo com Grills-Taquechel, Norton e Ollendick (2010), é uma experiência que tem impactos ao nível dos sintomas relacionados com o stress e a ansiedade, até porque, muitas vezes, trata-se de uma experiência cujas particularidades entram em conflito com as necessidades dos alunos nesta fase de pré-adolescência (Bento, 2007), verificando-se uma descontinuidade entre os ciclos escolares, o que aumenta esta possibilidade de desencontro entre o aluno e o seu contexto escolar (Cotterell, 1992, cit. por Peixoto & Piçarra, 2005).

Relativamente às mudanças mais significativas a nível social/relacional, dá-se uma mudança na relação professor/aluno, que se torna menos próxima e securizante, tendo um papel de suporte académico e emocional mais reduzido do que a estabelecida, anteriormente, no 1º ciclo. Isto acontece, porque passa-se de um regime de monodocência, deixando de haver uma figura de referência e mais presente, para a existência de um número maior de professores, que

têm menos oportunidade de dar tanto suporte e conhecer melhor os alunos e as suas características pessoais e académicas e, por conseguinte, têm menos oportunidade de os ajudar nas suas tarefas de aluno (Gutman & Midgley, 2000; Seidman et al., 1994).

Além desta grande mudança a nível das relações que o aluno estabelece no contexto escolar, verificam-se alterações ao nível das relações sociais entre pares, uma vez que, muitas vezes, há uma rutura das redes sociais entre pares estabelecidas no 1º ciclo, e o jovem é confrontado com a necessidade e desafio de criar e gerir novas relações sociais, novas amizades (Grills-Taquechel, et al., 2010; Peixoto & Piçarra, 2005). Além disso, o aluno deixa de ser o mais velho, para passar a ser o mais novo no contexto escolar (Correia & Pinto, 2008; Grills-Taquechel et al., 2010; Seidman et al., 1994), verificando-se também uma pressão de pares mais acentuada (Correia & Pinto, 2008). Importa também ter em conta, que esta mudança no contexto de interação entre pares, se reveste de grande importância, uma vez que, nestas idades, os amigos são fundamentais na vida dos jovens, sendo que, a amizade e as relações de pares são, um dos aspetos mais importantes na escola, durante a pré-adolescência, podendo influenciar, positiva ou negativamente, o percurso escolar dos alunos.

Verificam-se também novos desafios a nível académico, uma vez que a transição de ciclo envolve mudanças no ambiente de ensino/aprendizagem, que se caracterizam por uma maior complexidade e dificuldade dos trabalhos e das matérias (Bento, 2007; Grills-Taquechela et al., 2010), aliada a um aumento significativo do número de disciplinas, acompanhado dum aumento das expectativas em relação ao desempenho, assim como um maior rigor e exigência académica (Correia & Pinto, 2008). Além disto, se no 1º ciclo os objetivos eram mais orientados para a tarefa e no 2º ciclo tendem a orientar-se mais para a performance (Midgley, Anderman & Hicks, 1995, cit. por Alspaugh, 1998). De acordo com Peixoto e Piçarra (2005), estas novas e maiores exigências académicas, implicam a mobilização de novos recursos adaptativos, o que, em alguns casos, poderá ser problemático. Associado à mudança na relação professor/aluno, verifica-se que o ensino, anteriormente mais focado no pequeno grupo e até a nível individual, passa a ser orientado mais para o grupo turma (Alspaugh, 1998).

Além destas alterações no ambiente social e de ensino/aprendizagem, verificam-se ainda mudanças em termos físicos, no que toca ao espaço e tempos do aluno na escola. O aluno enfrenta, na maioria das vezes, a mudança para um ambiente escolar maior, mais complexo e mais impessoal (Gutman & Midgley, 2000), uma vez que muda para uma escola nova, um espaço novo, desconhecido e diferente do habitual, com novas dinâmicas, novas rotinas, novas regras, às quais o aluno tem de se ajustar, de forma a ir tornando o seu quotidiano escolar mais familiar e

menos estranho, e ir dissipando os fatores stressores e, conseqüentemente, minimizar os impactos negativos na sua aprendizagem.

De seguida, focaremos alguns dos impactos que se podem fazer sentir, tendo em conta estas mudanças decorrentes da fase de transição.

4.2. EFEITOS DE TRANSIÇÃO PARA OS ALUNOS E PAIS

Todas estas mudanças e desafios podem ter impactos nos alunos que experienciam a fase de transição, o que, por sua vez, pode interferir no sucesso escolar dos mesmos. Vários estudos foram realizados para compreender estes “efeitos de transição”, e de que forma influenciam a dinâmica escolar do aluno, sendo importante recordar, que cada um representa, experiencia, vivencia e adapta-se de forma diferente, tendo em conta múltiplos fatores psicossociais que interferem numa resolução mais positiva e adaptativa (ou o inverso) desta etapa.

Autores como Cleto e Costa (2000) e Grills-Taquechel et al. (2010), referem que os níveis de ansiedade e stress emocional podem ser particularmente pronunciados nesta fase em que enfrentam uma mudança de escola, sendo que o nível de stress percebido e sentido pelos alunos, se apresenta como um preditor significativo do ajustamento emocional e académico dos alunos (Alspaugh, 1998; Hirsch & Rapkin, 1987; Seidman et al., 1994).

Tendo em conta as mudanças a nível académico que referimos anteriormente, é natural que o aluno possa experienciar algumas dificuldades, podendo verificar-se um declínio do desempenho e performance escolar (Alspaugh, 1998; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993; Gutman & Midgley, 2000; Peixoto & Piçarra, 2005; Seidman et al., 1994), sendo que esta descida do rendimento académico, em grande parte dos alunos, está fortemente relacionada com a motivação académica (Finger & Silverman, 1966, cit. por Bento, 2007), até porque, estas alterações no rendimento académico e, conseqüentemente, no sucesso alcançado, ao serem sentidos e percecionados pelo aluno, podem influenciar o seu sentimento de competência, ao não se auto-percecionarem como capazes de atingir determinados objetivos, o que pode levar a uma diminuição do autoconceito académico (Peixoto & Piçarra, 2005), assim como da autoestima (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991), o que, conseqüentemente, pode influenciar quer o envolvimento e interesse académico dos alunos, quer a sua motivação intrínseca (Eccles, Midgley & Adler, 1984), considerada fundamental para o envolvimento ativo e sucesso na aprendizagem.

Segundo (Fenzel, 1992 cit. por Bento, 2007), os alunos mais novos são mais vulneráveis a estas baixas no rendimento académico, pelo que a transição entre o 1º e 2º ciclo, se mostra como mais sensível neste aspeto. O mesmo autor supracitado, refere ainda que os jovens mais

suscetíveis aos impactos da transição, são os provenientes de estatutos socioeconómicos mais baixos, até porque é importante ter sempre em conta que o aluno não existe no “vazio”, existe inserido em contextos, e que esses contextos (e.g. família), podem desempenhar um papel chave na vivência e superação construtiva e positiva das possíveis dificuldades que o jovem possa enfrentar.

Apesar deste “quadro” de efeitos mais negativos, é importante mencionar que, apesar de a transição ser um momento difícil e repleto de desafios, a maioria dos alunos adapta-se e ajusta-se naturalmente à sua nova realidade escolar, havendo estudos que encontraram resultados que vão neste sentido, como o de Peixoto e Piçarra (2005), em que a autoestima e autoconceito permaneceram relativamente estáveis na transição entre o 1º e o 2º ciclo.

Tendo em conta que o suporte parental é um fator fundamental nesta fase de transição, importa ter em conta que também os pais são afetados pelos efeitos de transição, pois como referem Eccles e Harold (1996), a literatura tem mostrado que o envolvimento parental tende a decrescer nestas fases de transição, devido ao facto dos pais sentirem que podem não ter a capacidade de apoiar de forma eficaz os novos desafios inerentes a um novo ano escolar, mais complexo. Isto reveste-se de grande importância, pois como vamos ver de seguida, o suporte parental é um dos mediadores que mais influencia este período de transição e o sucesso académico.

4.3. MEDIADORES DOS EFEITOS DE TRANSIÇÃO

Como foi dito anteriormente, a forma com as mudanças são sentidas e geridas pelos alunos, não ocorre de forma estanque, podendo ser mediadas por diversos fatores. McDougall e Hymell (1998), baseando-se em várias investigações, defendem que os efeitos de transição não são universais, e sofrem a influência de fatores mediadores (que podem ter uma influência positiva ou negativa), quer de carácter interno e interpessoal, quer de carácter externo, contextual e interpessoal, como por exemplo, a performance académica, o autoconceito, a adaptação social, a relação entre pares e as características familiares e parentais.

Garnezy (1993, cit. por Gutman & Midgley, 2000) identifica três dimensões que parecem funcionar, habitualmente, como fatores de proteção na fase de transição: 1) fatores psicológicos, como a competência académica percebida; 2) os sistemas externos de suporte, tal como os professores e a estrutura escolar protetivas e apoiantes, e 3) as características do contexto familiar, como o acompanhamento parental.

Os resultados que Akos (2002) encontrou no seu estudo, demonstram que os adultos significativos, como os pais e os professores, podem ser uma fonte fundamental para o aluno,

durante a transição, e são percebidos como tal, pelos alunos. Também Peixoto e Piçarra (2005), salientam o papel da família e das dinâmicas relacionais que se estabelecem no seu seio, como fator que pode amparar e securizar esta fase de transição, tal como verificámos anteriormente, quando referimos a importância do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, pois se este envolvimento traz consigo efeitos positivos, quando se trata de uma fase particularmente sensível, este apoio reveste-se ainda de maior importância.

Seguidamente, e levando em linha de conta que não há nada como ouvir as vozes dos próprios, perceber os fenómenos através da voz de quem os experiencia e sente, iremos abordar as percepções dos jovens acerca da transição, assim como daremos uma “espreitadela” no ponto de vista dos pais, ambos participantes chave deste trabalho.

4.4. PERCEÇÕES DOS ALUNOS E DOS PAIS SOBRE A TRANSIÇÃO

Será que as percepções que os pais e os filhos têm desta fase de transição são similares? Será que os fatores sentidos como mais preocupantes, são percebidos por ambos? De seguida, iremos olhar para alguns estudos, de forma a perceber se existe uma ligação entre as percepções destes atores, de forma a entender também, se os pais entendem as preocupações dos filhos e, assim, poderão dar-lhes uma maior suporte nas áreas mais sensíveis para eles.

Pereira, Pereira, Canavarro, Canavarro e Mendonça (2005), debruçaram-se sobre as preocupações sentidas pelos alunos, e verificaram que o domínio académico é aquele que, mais frequentemente, é identificado como indutor de stress, tendo em conta as dificuldades percebidas, que podem emergir, assim como o facto de terem de gerir as várias exigências das diferentes disciplinas com que se deparam e com as quais não eram confrontados, anteriormente, e que exigem ao aluno um esforço na capacidade de organização e autorregulação. Akos e Galassi (2004), encontraram resultados que vão no mesmo sentido, visto que a dimensão académica (e.g. quantidade de trabalhos e boas notas), apresenta-se como uma das que mais preocupa os jovens, seguida da dimensão processual (e.g. perder-se). Já Diemert (1992) e Akos (2002), referem as preocupações sociais, como por exemplo a existência de alunos mais velhos e bullies, regras escolares e fazer amigos.

Apesar da percepção que os alunos têm dos potenciais fatores stressores, importa referir que estes não percebem apenas o lado negativo da transição, mas também referem aspetos positivos inerente a esta fase. Os resultados dos estudos de Akos e Galassi (2004) e Akos (2002), mostram que alguns dos aspetos positivos mais mencionados pelos alunos são a oportunidade de fazer novos amigos, mais liberdade, mudar de aulas e as escolhas. Assim sendo, fica claro que os alunos encaram a transição quer com algum receio por um lado, quer com entusiasmo e

curiosidade por outro, que no fundo são sensações saudáveis e adaptativas nos processos de mudança, ao implicarem algo que é novo, desconhecido, uma realidade diferente, que traz consigo desafios e oportunidades. A este propósito, Bento (2007), verificou que 80% dos jovens revelaram que enfrentaram a mudança com contentamento, 17% com nervosismo e 10,7% com medo.

Como já mencionámos anteriormente, a família, nomeadamente os pais, podem ter um papel preponderante na forma como o seu filho vivencia esta etapa. Mas, será que as preocupações sentidas pelos filhos, são partilhadas pelos pais? E de que forma os pais tentam ajudar os seus filhos a superar as dificuldades encontradas? Por isto mesmo, também é importante ter uma visão das perceções dos pais, as suas preocupações, aquilo que os motiva, que os impele a envolverem-se, ativamente, na escolaridade dos seus filhos.

Akos e Galassi (2004), encontraram resultados que mostram que pais e filhos partilham parte das preocupações inerentes à transição para o 2º ciclo (e.g. quantidade de trabalho e perder-se), o que também acontece em relação a alguns aspetos percecionados como positivos (e.g. fazer novos amigos). Neste estudo, os pais referem ainda as escolhas académicas (52%), as amizades e o aumento da liberdade (39%), o que acaba por também ir ao encontro dos resultados referidos anteriormente para os alunos. Referimos, anteriormente, que uma das principais dificuldades sentidas na transição, pelos alunos, relacionavam-se com questões académicas e sucesso escolar, como sejam as notas e os trabalhos. Ora, estes autores verificaram que os pais apresentam níveis elevados de preocupação relativos às responsabilidades e expectativas com as quais o aluno vai ser confrontado, o que acaba por mostrar que as preocupações de ambos andam de mãos dadas em relação ao impacto das questões académicas na transição. Por conseguinte, muitas das vias que os pais encontram para auxiliar nesta transição, passam pela discussão de caminhos para ter sucesso escolar, conversar sobre questões escolares e problemas pessoais/sociais, promover um encorajamento e suporte, visitar a escola e estabelecer contacto com os professores, e promover suporte fora da escola (e.g. ajudar na organização e realização dos trabalhos de casa, rever as matérias) (Akos & Galassi, 2004).

Apesar das dificuldades sentidas, quer pelos alunos, quer pelos seus pais, por norma, o processo de transição dá-se de forma positiva. No estudo dos mesmos autores, 66% dos pais refere que os seus filhos se ajustaram rapidamente e 27% que demoraram um pouco mais a ajustar-se, mas que o fizeram.

III. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

A revisão de literatura efetuada, mostra que o envolvimento parental desempenha um papel primordial na escolaridade dos filhos, podendo influenciar variáveis fundamentais para a aprendizagem e sucesso educativo, estando associado a uma série de benefícios para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Se o envolvimento parental é importante ao longo de todo o percurso escolar, na fase sobre a qual este estudo se debruça – transição para o 2º ciclo de ensino – que é um momento significativo, que traz consigo uma série de mudanças e desafios, quer para os jovens, quer para os pais, este envolvimento ganha uma importância ainda maior.

Se por um lado, o envolvimento parental influencia a escolaridade, também este sofre múltiplas influências de fatores individuais, socioculturais e contextuais, que se repercutem na dinâmica do envolvimento parental de cada família, e que podem potenciar ou constranger o envolvimento dos pais na escolaridade. Sendo o envolvimento parental um processo complexo e multidimensional, que se constitui, muitas vezes, como um desafio para os pais e para as escolas, essa complexidade poderá acentuar-se ainda mais no caso das minorias étnicas, tendo em conta o background cultural que estas famílias trazem na bagagem que, por vezes, pode criar um distanciamento entre estas famílias e a escola, e trazer desafios acrescidos aos processo integração, inclusão e sucesso escolar.

Posto isto, é fundamental tentar encontrar caminhos que potenciem o envolvimento destas famílias, quando se procura intervir de forma a potenciar o sucesso educativos dos jovens, sendo que para isso, é importante compreender a forma como estas famílias, quer os pais quer os alunos, compreendem, percebem e representam este envolvimento.

Assim sendo, é com base nestes pressupostos que delineámos os objetivos deste estudo, que passamos a descrever.

1. OBJETIVO GERAL:

Conhecer e explorar as representações acerca do envolvimento parental das minorias étnicas na escolaridade dos filhos, e perceber como este envolvimento é percebido pelos pais e pelos alunos do 5º ano de escolaridade.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar as representações que os pais têm do seu envolvimento na escolaridade dos seus filhos;
2. Identificar as representações que os filhos têm do envolvimento parental na sua escolaridade;

3. Analisar se os conteúdos representacionais acerca do envolvimento parental diferem entre pais e filhos;
4. Averiguar os efeitos da transição de ciclo no envolvimento parental;
5. Recolher informação acerca de possíveis fatores facilitadores e constrangedores de um maior e melhor envolvimento parental na escolaridade, de forma a retirar possíveis pistas de intervenção, nomeadamente, em contextos multiculturais.

IV. MÉTODO

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Alguns dos fatores essenciais a ter em conta na escolha de uma metodologia, prendem-se com a natureza do problema de investigação, com os objetivos de investigação e a população específica que se pretende estudar. Uma investigação que procure perceber o significado das experiências das pessoas relacionadas com determinadas situações particulares de vida, vai de encontro à natureza da metodologia qualitativa, pois a abordagem qualitativa “refere-se à investigação sobre a vida das pessoas, as experiências vividas, os comportamentos, as emoções (...)” (Strauss & Corbin, 1998, p.11), visando identificar percepções subjetivas dos indivíduos, relativamente a estímulos sociais e psicológicos, permitindo obter informação e pistas sobre pensamentos, sentimentos e emoções desencadeados e motivações comportamentais, sendo que a sua abordagem passa por uma aproximação à realidade, tendo em conta os contextos e intervenientes, passando pela compreensão e pelo significado (Strauss & Corbin, 1998; Denzin e Lincoln, 2005). Tendo em conta que o presente estudo pretende explorar o significado e as representações dos pais e filhos sobre o envolvimento parental na escolaridade, assim como a sua dinâmica, considerou-se que a abordagem qualitativa constituía o procedimento mais consistente, tendo em conta os nossos objetivos. Além do mais, e tal como referem Bakker e Denessen (2007), a utilização de métodos qualitativos no estudo desta temática poderá possibilitar uma visão mais completa e integrada do fenómeno, permitindo conhecer as perspetivas dos participantes.

As três componentes essenciais da metodologia qualitativa são os dados (provenientes da aplicação de entrevistas semiestruturadas), os procedimentos que visam analisar e interpretar os dados (análise de conteúdo) e, por fim, a parte final que consiste em relatórios escritos e/ou verbais (interpretação dos dados e conclusões do trabalho) (Strauss & Corbin, 1998).

Optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas a pais e filhos. A escolha das entrevistas semiestruturadas como instrumento de recolha de dados, prendeu-se com

o facto de estas permitirem delinear um guia de perguntas que permitam obter dados que interessam à investigação, mantendo, no entanto, a flexibilidade da entrevista, de forma a promover a reflexão do entrevistado, mantendo a linha orientadora da investigação. Embora exista esta flexibilidade, as entrevistas semiestruturadas ao apresentarem uma orientação temática predefinida, permitem que todos os participantes foquem os mesmos aspetos, recolhendo assim dados semelhantes, o que permite ao investigador a vantagem de poder obter dados comparáveis entre os vários participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne à população alvo deste estudo, também as suas particularidades foram tidas em linha de conta nas escolhas metodológicas, uma vez que, ao tratar-se de uma população com diferentes etnias, a aplicação de um questionário formal poderia causar constrangimentos, uma vez que alguns dos participantes poderiam apresentar dificuldades quer na leitura, quer na interpretação daquilo que é perguntado, o que poderia levar a enviesamentos nas respostas dadas.

Quanto à dimensão reduzida da mesma, esta opção prende-se com o carácter qualitativo da investigação e com a temática abordada, pois, á partida, alguns constrangimentos no acesso á amostra serão esperados, além de que segundo Guerra (2006) existem limitações técnicas, uma vez que “a experiência tem vindo a demonstrar que um único entrevistador terá dificuldade em trabalhar mais de 30 entrevistas em profundidade” (p. 48), sendo importante adequar as opções à realidade e condicionalismos que provavelmente poderão surgir numa investigação destas.

A escolha de diferentes fontes de informação – pais e filhos – relacionou-se com o facto de cada um deles desempenhar papéis diferentes na dinâmica do envolvimento parental, pelo que optámos por “dar voz” a estas duas fontes de informação chave, de forma a identificar as particularidades de cada um destes grupos face à representação do envolvimento parental, o que nos permitirá ter uma visão mais integrada da dinâmica do envolvimento parental e, por conseguinte, recolher pistas de intervenção mais precisas e efetivas.

Além disto, algumas das fragilidades que têm sido apontadas às investigações que se debruçam sobre o envolvimento parental, prendem-se com a utilização de apenas uma fonte de informação, uma vez que ficamos apenas com um perspectiva, o que acaba por ser limitador e pouco abrangente, tendo em conta o carácter multidimensional, complexo e relacional do envolvimento parental, e as múltiplas influências que as suas práticas podem sofrer. Assim, de forma a colmatar esta fragilidade, torna-se relevante recorrer a múltiplos informantes, até porque ao contrapor o discurso de diferentes “atores” envolvidos na dinâmica do envolvimento parental, poderemos aceder a dados mais ricos, válidos e abrangentes. Além do mais, as fontes de informação tendem a ser mais rigorosas e fieis nos seus discursos, quando sabem que outros também irão partilhar a sua visão sobre o seu envolvimento (Bakker & Denessen, 2007), e

avaliação do envolvimento parental junto dos jovens é importante para apreender a perceção destes sobre a influência do envolvimento dos pais no seu percurso escolar.

2. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 14 famílias provenientes de minorias étnicas, sendo que 5 são de etnia cigana e 9 de etnia africana, cujos filhos se encontram a frequentar o 5º ano de escolaridade. Os pais apresentam idades entre os 30 e os 42 anos. Relativamente à atividade profissional, importa referir que todos os pais de etnia cigana se encontram desempregados, desempenhando apenas atividades relacionadas com a sua cultura, e os pais de etnia africana encontram-se, na sua maioria, a desempenhar uma atividade profissional (apenas uma mãe se encontra desempregada). Quanto ao nível de escolaridade, os pais de etnia cigana têm escolaridade ao nível do ensino básico (4º ano), havendo um caso em que ambos os pais se encontram a estudar. No caso dos pais de etnia africana, 5 apresentam escolaridade ao nível do ensino básico, 3 do ensino secundário e 1 do ensino superior. Relativamente ao papel de encarregado de educação, os pais assumem destacadamente esse papel na etnia cigana (todos os pais são o encarregado de educação) e as mães na africana (apenas num caso o pai é o encarregado de educação).

Os jovens que participaram frequentam escolas do sistema público, do concelho de Lisboa, inseridas em contextos multiculturais. Dos alunos que participaram, 6 são do género feminino e 8 do masculino, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, que transitaram do 4º para o 5º ano de escolaridade. De destacar, que no final do ano letivo correspondente à recolha de dados, nenhum dos alunos ficou retido.

O processo de amostragem do presente estudo é não-probabilístico ou não-aleatório e não representativa da população-alvo em estudo, tendo a seleção da amostra sido feita através de amostragem por conveniência, tendo em conta os seguintes critérios de inclusão: (1) pertencer a uma minoria étnica e (2) ter filhos a frequentar o 5º ano de escolaridade.

Apesar de neste tipo de amostra por conveniência não ser possível demonstrar a representatividade da amostra (o que também não significa que a amostra não seja de facto representativa), em ciências sociais existem situações em que o processo de amostragem não probabilística revela-se mais prático e adequado a investigação (Maroco & Bispo, 2003), até porque no caso de uma abordagem qualitativa, não se trata de entrevistar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas sim pessoas “suscetíveis comunicar as suas perceções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos” (Guerra,

2006, p.48), sendo que assim o critério que determina o número de elementos da amostra é a sua adequação aos objetivos da investigação e não a sua representatividade estatística.

3. INSTRUMENTOS

O instrumento escolhido para proceder à recolha de dados foram dois guiões de entrevista semiestruturados - um para os pais e outro para os filhos (Anexos A e B, respectivamente) – construídos com base na revisão de literatura efetuada, visando incluir as dimensões de análise destacadas nos principais quadros teóricos sobre o envolvimento parental na escolaridade dos filhos (e.g. Hoover-Dempsey, 1995, 1997) e em investigações anteriormente realizadas nesta temática (Pedro, 2010). Os guiões foram elaborados com o objetivo de questionar os participantes sobre a dinâmica da relação que os pais e os filhos estabelecem em torno da escolaridade, sendo que procurámos englobar dimensões afetivas/cognitivas (e.g. crenças, expectativas, representações, etc.) e comportamentais (e.g. idas à escola, apoio nas tarefas escolares, etc.), tendo-se em conta, quer fatores pessoais, quer fatores contextuais, que possam influenciar, positiva ou negativamente, a dinâmica do envolvimento parental das minorias étnicas na escolaridade dos filhos. Desta forma, para cada tema, procurámos conhecer o conteúdo das iniciativas estabelecidas entre pais/filhos (ou pais/escola), a satisfação que sentem em relação à sua realização e importância que lhe atribuem. Ocorrendo este processo em contextos – familiar ou escolar - procurámos perceber a sua dinâmica comunicacional, inquirindo sobre o papel que cada um dos interlocutores desempenha (iniciativa) e as suas regularidades. Por último, procurámos também perceber em que medida a transição para o 2º ciclo de escolaridade leva a mudanças nas interações estabelecidas em torno da escolaridade nas várias dimensões analisadas. Os guiões de entrevista encontram-se estruturados da seguinte forma (Fig. 1).



Figura 1: Estrutura dos guiões de entrevista

Além das entrevistas, elaborámos uma ficha de dados sociodemográficos para a recolha de informação identificativa e caracterização da família (Anexo C).

4. PROCEDIMENTOS

4.1. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De forma a dar início ao processo de recolha de dados, foi estabelecido um primeiro contacto via e-mail com várias escolas (Anexo D), a fim de se explicar a pertinência e os objetivos do estudo, bem como de se solicitar a respetiva autorização para a recolha de dados. Este pedido de colaboração foi feito diretamente às Direções das escolas contactadas. Posteriormente, após obtenção de resposta por parte das escolas que se mostraram disponíveis, foi marcada uma reunião presencial com uma “pessoa-chave”, que iria fazer a ponte entre a investigadora e as famílias, sendo que em ambas as escolas, esse contacto foi estabelecido com uma Diretora de Turma, que se mostrou mais recetiva e que tinha como direção de turma, turmas com alunos provenientes de diferentes etnias. Estas contactaram os pais provenientes de minorias étnicas das respetivas turmas, sendo que em alguns casos, os pais foram contactados telefonicamente, noutros a diretora de turma entregou uma ficha informativa aos pais, incentivando que se deslocassem ao gabinete onde a investigadora estava para poder dar informação aos pais (Anexo E). No caso dos pais que não compareceram à reunião, a solicitação para a sua participação foi realizada presencialmente, durante os atendimentos com a directora de turma, sendo entregue uma ficha informativa sobre a investigação em que se convidava os mesmos a participar no estudo em questão, e em que era descrito o objetivo do estudo e a forma e condições em que se iria proceder à recolha de dados (Anexo F). Foi disponibilizado o contacto da investigadora, para eventuais esclarecimentos acerca do mesmo. Os pais que mostraram disponibilidade para participar, foram posteriormente contactados e marcadas as entrevistas, tendo-se procurado conciliar a disponibilidade da investigadora com os momentos em que os pais iam buscar os filhos à escola, de forma a tentar reduzir os constrangimentos de tempo e deslocação.

Em relação aos pais, as entrevistas foram sendo agendadas e realizadas consoante a sua disponibilidade para se dirigirem à escola, onde estas decorreram. Alguns pais foram entrevistados fora do contexto escolar, de acordo com a disponibilidade demonstrada. No início de cada entrevista, de forma a formalizar o consentimento informado dos pais, realizou-se uma conversa onde se explicitou a contextualização e objetivos do estudo, foi assegurado o anonimato e confidencialidade da informação recolhida, expresso o carácter voluntário da sua participação, salvaguardando a importância da sua opinião e o facto de não haver respostas certas ou erradas. Os pais foram também informados da forma como iriam decorrer as entrevistas com os filhos,

para que pudessem dar autorização para a realização e gravação das entrevistas. Antes de dar início à entrevista, foi solicitado o preenchimento do questionário sociodemográfico, sendo este preenchido pela investigadora, de forma a ir quebrando o gelo e ambientando os participantes à situação de entrevista.

No caso dos alunos, a realização das entrevistas foi agendada com as Diretoras de Turma, para uma aula lecionada por estas. Tal como foi feito com os pais, inicialmente foram explicados os objetivos do estudo e a forma como a entrevista iria decorrer, procurando promover-se o à vontade dos participantes, de forma a diminuir, o mais possível, os “efeitos de observador”, que podem trazer enviesamentos nas respostas dadas (Vala, 1986).

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, no final do 3º período, sendo que a duração destas variou entre o 15 e os 30 minutos aproximadamente, tendo sido gravada após autorização de cada participante. Embora a gravação tenha sido permitida em todos os casos, construiu-se uma folha de registo que permitisse anotações relevantes de informação recolhida durante a entrevista (Anexo G). Após a sua realização, as entrevistas foram transcritas, como iremos ver mais à frente.

As entrevistas foram realizada tendo por base o guião que construimos previamente, que serviu de referência para a sua condução, havendo, no entanto, espaço para flexibilidade e adaptação consoante o rumo que a conversa com o participante tomou não tendo de realizar diretamente determinadas perguntas, porque no decorrer do diálogo as repostas surgiram de forma espontânea, procurando-se potenciar a reflexão aberta do participante num espaço onde este se sinta o mais a vontade possível para falar sobre a sua experiência, sem nunca perder o foco nos objetivos pretendidos.

Importa ainda ressaltar que antes da aplicação das entrevistas, foram realizadas três pré-entrevistas (pré-teste), que não entraram na amostra final do nosso estudo, de forma a averiguar, por um lado, o tempo aproximado de aplicação e, por outro, se as questões delineadas se mostravam apropriadas e de fácil compreensão para os participantes e se, de facto, davam resposta àquilo que era perguntado, conduzindo a dados relevantes para a investigação, sendo que, posteriormente, foram feitos os ajustes necessários nos guiões de entrevista finais, de forma a adaptarem-se à realidade dos participantes.

4.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Tendo em conta a natureza qualitativa deste estudo, a análise e interpretação dos resultados foi realizada, numa primeira fase, à luz da análise de conteúdo de Bardin (2009), que defende que esta é constituída por quatro momentos: a pré-análise, a codificação, a categorização e a interpretação. Neste sentido, inicialmente, e após a transcrição integral e fiel das entrevistas, foi realizada uma leitura exploratória de todas as entrevistas, analisando rigorosamente o seu conteúdo, de forma a dar sentido e estrutura ao material recolhido, apreendendo e extraindo as unidades de sentido dos discursos dos participantes pertinentes para os objetivos propostos. Posteriormente, e à medida que o *corpus* de análise foi sendo explorado, e as unidades de sentido foram emergindo, foi-se organizando um sistema de categorias e subcategorias, construindo, assim, uma grelha de análise para as práticas de envolvimento, que constitui a base de análise do discurso dos participantes. Esta grelha de análise, respetiva descrição dos temas, categorias e subcategorias e exemplos de unidades de sentido, resultantes do discurso dos participantes, pode ser consultada em anexo (Anexo H).

A elaboração deste sistema de análise, foi realizado numa perspetiva de complementaridade, uma vez se baseou quer nos quadros teóricos de referência que estiveram na base da construção dos guiões de entrevista, e que orientaram a primeira exploração do material em análise e a definição dos temas centrais, quer nas características concretas que foram emergindo do material presente no discurso dos participantes, tendo sempre em linha de conta os objetivos que orientam esta investigação.

Posteriormente, procedeu-se à quantificação do que prevalece nos discursos relativamente a cada uma das subcategorias, para poder efetuar uma análise comparativa de ocorrências entre os participantes dos grupos em análise, sendo que, por último, esta análise comparativa foi reforçada pela realização de uma análise estatística dos dados. Assim, numa segunda fase, procedeu-se a uma análise quantitativa dos dados, com a finalidade de averiguar a possível existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes dos grupos em estudo, nas subcategorias em análise. Para isso, realizou-se um tratamento estatístico, recorrendo ao programa STATISTICA (data analysis software system) version 11, sendo a comparação dos resultados efetuada através do Teste de Fisher, teste não-paramétricos para variáveis qualitativas, considerando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nos resultados com $p\text{-value} \leq 0,05$.

V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo pretende identificar e comparar as representações acerca do envolvimento parental das minorias étnicas na escolaridade, e perceber como este envolvimento é percebido quer pelos pais, quer pelos filhos, de forma a apreender as especificidades e os pontos comuns destes grupos face às representações sobre o envolvimento parental, nomeadamente, nesta fase de transição escolar, assim como averiguar os efeitos de transição na dinâmica do envolvimento parental. De seguida, passamos a apresentar e discutir os resultados obtidos através da análise temática e categorial feita ao discurso dos filhos e dos pais, procurando estabelecer um paralelo entre os resultados encontrados e a revisão teórica, sendo esta discussão feita em função dos objetivos a que nos propusemos neste estudo.

1. TEMA A: COMUNICAÇÃO PAIS/FILHOS

TABELA 1: CATEGORIA A.1. DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
A.1.1. Rotinas Escolares	75% (21)	85.7% (12)	64.3% (9)	p= ,1923
A.1.2. Avaliação Escolar	75% (21)	64.3% (9)	85.7% (12)	p= ,1923
A.1.3. Estudo e Trabalho Escolar	75% (21)	78.6% (11)	71.4% (10)	p= ,5000
A.1.4. Comportamento	60.7% (17)	50% (7)	71.4% (10)	p= ,2200
A.1.5. Relação com os Pares	10.7% (3)	14.3% (2)	7.1% (1)	p= ,5000
A.1.6. Atividades Curriculares	14.3% (4)	14.3% (2)	14.3% (2)	
A.1.7. Atividades Extracurriculares	3.6% (1)		7.1% (1)	p= ,5000

No que diz respeito às Conversas entre pais e filhos sobre a escolaridade, podemos verificar, através dos dados acima descritos, que as subcategorias mais referidas pelos pais são as Rotinas Escolares (85.7%) – “Falamos sobre o dia, sobre como correm as aulas e a escola” (P5) - o Estudo e Trabalho Escolar (78.6%) – “Eu costumo perguntar (...) se tem trabalhos ou tem de estudar para algum teste” (P3) - a Avaliação Escolar (64.3%) – “Falamos das notas (...) digo-lhe que tem de estudar para melhorar as notas, que ele está com algumas negativas” (P7) - e o Comportamento (50%) – “Se se porta bem, se se porta mal. Tem alturas que diz que se porta bem, quando diz que se porta mal, falo com ele sobre isso, que eu não quero que ele faça asneiras na escola” (P8). Com uma referência menor, surgem a Relação

com os Pares - “Falamos (...) dos amigos” (P7) – e as Atividades Curriculares – “Costumo perguntar (...) o que aprendeu de novo” (P6) - (ambas com 14.3%). As Atividades Extracurriculares não foram referidas por nenhum dos pais.

Quando analisamos as respostas dos jovens, verificamos que as subcategorias mais referenciadas são Avaliação Escolar (85.7%) – “Falamos das notas” (F4) - o Estudo e Trabalho Escolar (71.4%) – “Se está tudo bem com as tarefas da escola (...) e se há trabalhos para fazer” (F12) - e o Comportamento – “Perguntam se eu me portei bem, por exemplo, se eu... como é que eu hei-de dizer isto... falamos do meu comportamento” (F9) - e Rotinas Escolares – “Se está tudo bem na escola e como correu o dia (...) e aconteceu alguma coisa” (F3) - (ambas com 64.3%). Menos referenciadas, tal como acontece com os pais, surgem as Atividades Curriculares – “Ela pergunta o que aprendi” (P5) - (14.3%) e, por último, a Relação com os Pares – “Se está tudo bem (...) com os amigos” (F12) - e as Atividades Extracurriculares – “Falamos sobre o que eu quero ser (vou trabalhar na eletricidade!), que desporto quero fazer... eu faço atletismo desde o 4º ano” (F6) - (ambas com 7.1%). Através do teste Fisher, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias).

Assim, no que se refere à *Descrição dos Conteúdos* das conversas entre pais e filhos sobre a escolaridade, verificamos que quer os jovens, quer os pais, destacam como assuntos centrais na comunicação o diálogo sobre o Estudo e Trabalho Escolar, as Rotinas Escolares, a Avaliação Escolar e o Comportamento, ou seja, conteúdos que estão relacionados com aspetos que se repercutem diretamente na escolaridade. No entanto, embora ambos os grupos estruturam as suas representações em torno dos mesmos temas e não existam diferenças estatisticamente significativas entre estes, importa referir que, quando comparamos as percentagens referidas por cada um deles, as Rotinas Escolares surgem com uma percentagem superior no grupo dos pais. Uma possível explicação para esta diferença relaciona-se com o facto dos pais terem uma representação e desempenharem um papel de regulação da escolaridade dos filhos, fazendo-o através da partilha de informação sobre o quotidiano escolar destes, o que lhes vai permitir transmitir preocupação, interesse, valorização e sentimentos positivos face à escolaridade, ao mesmo tempo que reforçam a relação parental, fator valorizado por ambos os grupos, como iremos verificar mais à frente. Além disso, permite que possam adquirir informações que os ajude a dar um suporte mais consistente e eficaz aos seus filhos, o que tendo em conta a perceção da importância do seu papel se reveste de grande importância, como iremos verificar quando discutirmos a avaliação da satisfação nesta dimensão.

Grolnick e Slowiaczek (1994) referem isto mesmo ao indicarem que, nesta dimensão do envolvimento parental, as práticas parentais vão além da dimensão comportamental de

monitorização da normalidade da rotina diária, permitindo que os pais possam transmitir aos filhos a importância da escola e possam adquirir informação que os ajude a dar um suporte mais eficaz os seus filhos, mas abarca também uma dimensão pessoal, que remete para a vivência afetiva de partilha entre pais e filhos acerca da escola, o que pode contribuir para a transmissão de ideias positivas em relação à escola, pela preocupação sentida pelos alunos, através da partilha de atitudes e expectativas, assim como proporcionar um suporte emocional, fator fundamental na influência que a dinâmica familiar pode ter (Peixoto, 2004), sobretudo nesta fase de transição, em que o suporte parental ganha uma importância ainda mais relevante, até porque como referem Eccles e Harold (1993) os pais sentem uma maior influência na vida dos filhos nos dois primeiros ciclos de escolaridade, tal como os filhos percebem os pais como fonte fundamental de suporte durante a fase de transição (Akos, 2002).

Relativamente ao facto de ambos os grupos destacarem a Avaliação Escolar e o Estudo e Trabalho Escolar, isto demonstra a importância dada à dimensão da avaliação, desempenho e resultados escolares pelos pais e pelos filhos, sendo que estes resultados vão de encontro ao esperado, uma vez que, a dimensão académica e sucesso escolar (e.g. boas notas e quantidade de trabalhos escolares), são uma das principais dificuldades percebidas pelos alunos na fase de transição (Akos & Galassi, 2004; Pereira et. al, 2005), tratando-se duma preocupação partilhada pelos pais, que tendem a apresentar elevados níveis de preocupação relativos às responsabilidades e expectativas com as quais o aluno vai ser confrontado (Akos & Galassi, 2004) sentindo que têm uma maior influência nos filhos nesta etapa escolar (Eccles & Harold, 1996).

No entanto, a Avaliação Escolar aparece mais valorizada pelo grupo dos filhos, do que pelos pais. Estes resultados, embora sejam contrários aos encontrados por autores como Pedro (2010), fazem sentido porque, embora pais e filhos sintam o peso da transição nos resultados escolares (avaliação escolar), é natural que os jovens sintam este impacto de forma mais vincada, pelo facto de se confrontarem diretamente e terem de gerir as várias exigências com que se deparam. Por outro lado, a Orientação do Trabalho Escolar e Estudo, surge ligeiramente destacada no grupos dos pais, levando-nos a inferir o peso da responsabilidade sentida pelos pais no apoio que têm de prestar aos seus filhos nesta etapa, pela percepção que estes têm das dificuldades e desafios com que estes se deparam, como iremos verificar mais à frente quando analisarmos a dimensão de apoio as tarefas escolares, sendo que uma das vias que os pais encontram para auxiliar nesta transição é a promoção de suporte em casa, como por exemplo, ajudar na organização e realização dos trabalhos escolares e suporte no estudo (Akos & Galassi, 2004).

Relativamente ao comportamento, este é mais referenciado pelos jovens, sendo que estes destacam o carácter regulador que as conversas com os pais podem ter no controlo do seu comportamento escolar, perceção partilhada pelos pais, que consideram que este “controlo” regular, ajuda os filhos a melhorarem o seu comportamento. Epstein (1995) referiu que um dos benefícios para o aluno que o envolvimento parental pode trazer, passam por um melhor entendimento do comportamento esperado na escola.

Quanto às restantes subcategorias - Relação com os Pais, Atividades Curriculares e Atividades Extracurriculares - que surgem menos valorizadas, embora existam ligeiras diferenças, verifica-se que as respostas dadas pelos pais e pelos filhos vão no mesmo sentido.

TABELA 2: CATEGORIA A.2. DINÂMICA FAMILIAR

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
A.2.1. Iniciativa dos Pais	60.7% (17)	64.3% (9)	57.1% (8)	p= ,5000
A.2.2. Iniciativa Partilhada	39.3% (11)	35.7% (5)	42.9% (6)	p= ,5000
A.2.3. Rotina Diária	57.1% (16)	71.4% (10)	42.9% (6)	p= ,1259
A.2.4. Frequente	35.7% (10)	21.4% (3)	50% (7)	p= ,1182
A.2.5. Pouco Frequente	7.1% (2)	7.1% (1)	7.1% (1)	

A partir da análise da Tabela 2, verificamos que, relativamente às Iniciativas para estabelecer o diálogo em torno da escolaridade, as respostas dadas pelos dois grupos não apresentam grandes discrepâncias, sendo que, a sua maioria, os pais referem que a iniciativa é dos próprios pais – “Não, não... *ele não tem iniciativa. Sou eu que lhe pergunto. Ele nem diz nada. Temos de ser nós...*” (P8) - (64.3%) e os restantes (35.7%) referem que a iniciativa é partilhada – “*Eu costumo perguntar quando ela chega da escola (...), mas ela também conta, se acontecer alguma coisa, ela conta, e conta quando recebe testes e as notas que teve*” (P3).

Quanto aos filhos, 57.1% refere que a iniciativa é parental – “*É a minha Mãe que pergunta quando chego da escola*” (F14) - e 42.9% indica que esta é partilhada por ambos – “*Às vezes, quando chego da escola, conto ao meu pai. Outras vezes é ele que me pergunta, às vezes sou eu, às vezes é ele... é conforme. Mas ele costuma perguntar-me*” (F9). Importa ressaltar que, quando analisamos as respostas dadas pelos pais e pelos filhos nesta subcategoria, embora indiquem a partilha da iniciativa, continua a predominar a iniciativa parental, como podemos observar na resposta destes participantes – “Os

dois, mas mais nós, que ele escapa-se a isso, que faz umas asneiras (P11); “Hummm... é mais a minha Mãe que me pergunta, mas também conto, às vezes” (F12).

Recorrendo ao teste Fisher, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em relação às iniciativas para estabelecer diálogo (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias), sendo que as respostas dadas por ambos os grupos vão no sentido desta iniciativa ser sobretudo parental, mas também uma iniciativa partilhada por ambas as partes. Como referimos anteriormente, importa ressaltar que, quando analisamos as respostas dadas pelos pais e pelos filhos nesta subcategoria, embora indiquem a partilha da iniciativa, continua a predominar a iniciativa parental. Além do mais, há que ter ainda em linha de conta, que nenhum dos grupos indicou que a iniciativa das conversas sobre a escolaridade partia, exclusivamente, dos filhos, pelo que se pressupõe que os pais desempenham um papel importante na existência e na dinâmica destas conversas, nomeadamente, através do ato de incentivar uma atitude espontânea de partilha por parte dos filhos, e através do questionamento direto, pela iniciativa de perguntar aos filhos sobre “as coisas da escola”. Estes resultados vão ao encontro dos encontrados por Pedro (2010), que mostraram a importância do papel da iniciativa parental na construção da dinâmica do diálogo sobre a escolaridade, revelando assim, a existência e importância do papel proactivo dos pais para promover a comunicação entre pais e filhos. Esta iniciativa parental, revela a forma como estes percebem o seu papel educativo nesta dinâmica do envolvimento parental, ou seja, a forma como concebem e sentem que têm um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos e a crença de que podem influenciar positivamente o processo educativo dos filhos, o que acaba por funcionar como fator de motivação para o seu envolvimento, levando-os a tomar a decisão de se envolverem, mobilizando e disponibilizando recursos educativos para os filhos, que se podem expressar através do incentivo ao diálogo e partilha sobre o processo de ensino-aprendizagem (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Pedro, 2010).

Tratando-se de minorias étnicas, importa referir também que estes resultados eram esperados, pelo facto de o envolvimento parental em casa e os aspetos ligados à disponibilidade dos pais para a comunicação com os filhos, surgirem menos afetados pelas variáveis socioculturais (Eccles & Harold, 1996; Pedro, 2010).

Desta forma, fica claro que os pais surgem como um motor de arranque e de manutenção fundamental para esta dimensão do envolvimento parental. No entanto, e tendo em conta que parte dos pais percebe uma iniciativa partilhada com os filhos, o que demonstra a receptividade e interesse destes em manter estes diálogo, importa não esquecer o papel que esta percepção de receptividade por parte dos filhos também desempenha na comunicação estabelecida, até porque,

tal como Pedro (2010) verificou, o efeito de desejabilidade através da recetividade e solicitações dos filhos, acrescenta algum valor explicativo em todas as práticas parentais que ocorrem em casa. Também Grolnick et al. (1997), referem que a forma como os filhos se mostram recetivos a receber ajuda dos pais influencia o envolvimento parental.

Relativamente à Frequência com a qual ocorrem essas conversas e a forma como estas se enquadram no quotidiano familiar, quando analisamos as respostas dadas por ambos os grupos, verificamos que existem algumas diferenças entre estes. A maioria dos pais refere que as conversas em torno da escolaridade ocorrem diariamente, fazendo parte da Rotina Diária da família (71.4%) – *“Todos os dias, sempre que ele chega eu pergunto. Se houver alguma coisa, falamos mais tempo, senão é mais estas coisas básicas”* (P13) - sendo que 21.4% refere que estas ocorrem Frequentemente – *“Às vezes. Algumas vezes por semana, depende...”* (P11) - e apenas 7.1% indica que as conversas entre pais e filhos são Pouco Frequentes – *“Não, não costumamos falar muito. Só às vezes de como correu o dia”* (P10).

Pela análise das respostas dos jovens, percebemos que a resposta com maior incidência, mostra que as conversas ocorrem Frequentemente (50%) – *“É as vezes, uns dias falamos mais que outros, depende da escola e do que acontece”* (F11) - seguida da representação enquanto Rotina Diária (42.9%) – *“Essas conversas são diárias. O meu pai não janta em casa porque trabalha tarde e não janta connosco. É mais com a Mãe e falamos à hora de almoço, quando eu vou para casa”* (F4). Tal como acontece com os pais, apenas um caso refere que as conversas são Pouco Frequentes (7.1%) – *“É às vezes... é hoje... amanhã... depois três quatro dias... quando calha”* (F10). No entanto, dentro do grupo de jovens que refere que as conversas ocorrem frequentemente, é referido que estas conversas ocorrem quase sempre e que quando não ocorrem, por vezes, devem-se a impossibilidades externas - *“É quase sempre, mas às vezes chega mais tarde e não dá tanto tempo”* (F5).

Também na Frequência com a qual ocorrem essas conversas e a forma como estas se enquadram no quotidiano familiar, recorrendo ao teste Fisher, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de pais e o grupo dos filhos (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias). Quando analisamos as respostas dadas por ambos os grupos, embora se verifique que um maior número de pais representa esta dinâmica familiar como fazendo parte da rotina diária da família, ao passo que os jovens a percecionam como ocorrendo frequentemente. Dentro do grupo de jovens que refere que as conversas ocorrem frequentemente, é referido que estas conversas ocorrem quase sempre e que quando não ocorrem, normalmente, devem-se a impossibilidades externas. Isto mostra que os filhos têm uma perceção do interesse dos pais e que a impossibilidade de manter a rotina se deve a fatores externos que derivam dos constrangimentos da vida dos pais e não, diretamente, da falta de recetividade e interesse para

manter este diálogo (o que poderá influenciar a avaliação que estes fazem desta dinâmica, como iremos analisar de seguida).

Esta sintonia na perceção das dinâmicas e regularidades em torno da comunicação, mostra que existe uma perceção partilhada de que o diálogo mantido em torno da escolaridade se integra na dinâmica familiar, ocorrendo sobretudo à refeição ou quando os jovens chegam da escola (ideia de monitorização), tornando-se mais breves ou mais longas, mais frequentes ou não (pedro), de acordo com as necessidades dos filhos, sendo que estas dinâmicas pode assumir um carácter intencional, de iniciativa parental, assim como ter um carácter mais reativo, de reação e adaptação às contingências de vida, às necessidades expressas pelos jovens e às oportunidades e incentivos externos (e.g. iniciativa/solicitações dos filhos) (Pedro, 2010).

Como referimos anteriormente, um dos temas centrais da comunicação entre pais e filhos, gira em torno do quotidiano escolar e do modo como correu o dia de escola, tendo estas conversas um papel regulador por parte dos pais, pelo que é expectável que a perceção do diálogo enquanto rotina diária surgisse como a subcategoria mais destacada pelos pais, abarcando a ideia de monitorização e relação de suporte.

TABELA 3: CATEGORIA A.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
A.3.1. Satisfação	78.6% (22)	64.3% (9)	92.9% (13)	p= ,0824
A.3.2. Ambivalência	21.4% (6)	37.7% (5)	7.1% (1)	p= ,0824
A.3.3. Relação Parental	57.1% (S) (16)	50% (S) (7)	64.3% (S) (9)	p= ,3518
	10.7% (A) (3)	40% (I) (2)	100% (I) (1)	p= ,5000
A.3.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo	35.7% (10)	21.4% (S) (3)	50% (S) (7)	p= ,1182
A.3.5. Partilha de Informação	39.3% (11)	57.1% (S) (8)	21.4% (S) (3)	p= ,0601
A.3.6. Fatores Externos	10.7% (A) (3)	60% (I) (3)		p= ,1111

(S) Satisfação decorre de...; (I) Insatisfação expressa na Ambivalência decorre de...

Notas: Os cálculos relativos aos fatores que sustentam a Satisfação ou Insatisfação, foram feitos tendo em conta o número de participantes que referiram essas subcategorias (e.g. no caso da insatisfação apenas foram contabilizados os 5 pais que referiram fatores de insatisfação). Cada participante poderá ter apresentado respostas classificadas em mais de uma subcategoria.

Relativamente à Avaliação da Satisfação com as conversas acerca da escolaridade, ao analisarmos as respostas obtidas na Tabela 3, podemos verificar que existem diferenças entre a avaliação feita pelos pais e pelos filhos.

No grupo dos pais, embora a avaliação seja maioritariamente Satisfatória (64.3%) – *“Deixam, é com satisfação que temos todas as conversas”* (P4) - verifica-se alguma Ambivalência nas respostas dadas (37.7%), – *“Mais ou menos. Gostava que ele tivesse iniciativa de contar. Mas como não tem muito, perguntamos nós. Importante é que falemos na mesma, mesmo que tenhamos de ser nos a puxar por ele”* (P11) - ou seja, parte dos pais referem quer fatores de satisfação, quer fatores de insatisfação, relativamente ao diálogo sobre a escolaridade. Como podemos ver, a Satisfação decorre sobretudo da Partilha de Informação (57.1%) – *“Fico satisfeita, porque gosto de saber das coisas dele, e é para o seu bem-estar, para que amanhã seja alguém na sociedade. É bom que ele sinta que damos importância à escola”* (P5); - e da Relação Parental (50%) – *“Gosto que ela se sinta bem a falar das coisas dela. E sinta que pode contar comigo para tudo”* (P12) - dependendo também, mas com menor relevância, da Orientação do Trabalho Escolar e Estudo (21.4%) – *“que ela sinta o meu apoio na escola e interesse por ela, e sinta que estou aqui para ajudar a ser melhor aluna, com os trabalhos e o estudo, para se esforçar mais”* (P3).

Quanto aos fatores indicadores de insatisfação parental, constatamos que esta se deve a fatores relacionados com a Relação Parental (40%) – *“Se acontecer alguma coisa na escola de desagradável ele não diz nada... e gostava que dissesse (...) gostava que ele contasse mais...”* (P1); - sendo que o fator indicado pelos pais, como podemos ver, prende-se com o facto destes expressarem que gostariam que os filhos tivessem mais iniciativa de contar as coisas da escola, e com os Fatores Externos (60%), que trazem constrangimentos ao envolvimento parental - *“Gostava de ter mais tempo, para dar mais apoio, mas o trabalho e as coisas da vida nem sempre permitem, mas esforço-me e não deixo de perguntar sempre sobre as coisas dela”* (P12).

Em relação aos jovens, através da análise das respostas dadas, verificamos que a esmagadora maioria (92.9%), está satisfeita com as conversas estabelecidas com os pais em torno da sua escolaridade – *“Sim, deixam. Eu acho que é suficiente, sinto-me acompanhado”* (P4); - sendo que apenas um caso (7.1%), indica Ambivalência na sua resposta, sendo que esta decorre da Relação Parental. Os fatores que sustentam a avaliação positiva dos jovens decorrem da Relação Parental (64.3%) – *“Deixam, para eu desabafar tudo o que tenho cá dentro. Gosto como é, a minha mãe apoia-me muito”* (F6) - da Orientação do Trabalho Escolar e Estudo (50%) – *“...quando tenho negativas, eles fazem eu estudar, que eu às vezes não gosto de estudar, e sozinho não estudo, e aí eu estudo e meloro as minhas notas... ajuda na escola”* (P2) - e da Partilha de Informação (21.4%) – *“Fico contente e sou melhor na escola e fico com mais vontade de estudar e ser alguém, que os meus pais ficam contentes”* (P12).

Embora não existam algumas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias), ao analisarmos as diferenças e semelhanças entre o discurso dos jovens e o discurso dos pais, constatamos que o grupo dos pais apresenta níveis de satisfação inferiores aos jovens, o que poderá ser fruto da responsabilidade educativa sentida pelos pais, e pela perceção da importância que tem o seu papel no sucesso escolar dos filhos, nomeadamente, num ano escolar de grandes mudanças para os filhos e numa idade em que o suporte parental continua a revestir-se de grande importância, tal como temos vindo a referir. Esta questão fica patente quando pensamos nas subcategorias que sustentam tanto a satisfação como a insatisfação parental - Relação Parental e a Partilha de Informação - subcategorias estas que remetem para a importância dada ao estabelecimento de uma relação de confiança, partilha e interesse e para as influências positivas que o envolvimento parental pode ter na escolaridade dos filhos. No seu estudo, Pedro (2010), também verificou a valorização destas subcategorias.

Relativamente à insatisfação que decorre da Relação Parental, prende-se com o facto de estes expressarem que gostariam que os filhos tivessem mais iniciativa de contar as coisas da escola. De facto, na dinâmica interaccional as solicitações percebidas por parte dos filhos, e consequente sentimento da desejabilidade para o envolvimento parental na sua vida escolar, é referido na literatura como um dos fatores motivadores cruciais para que os pais tomem a decisão de se envolverem, até porque os fatores psicológicos e a natureza relacional do envolvimento parental (e.g. pela transmissão da importância do papel dos pais na escolaridade e valorização da relação demonstrada pelos filhos), desempenham um papel fundamental, nomeadamente nas crenças motivacionais para envolvimento dos pais, tendendo os pais a responder positivamente as solicitações dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Ainda no mesmo sentido, Pedro (2010) refere o estudo realizado por Green e colegas (2007) que verificaram que, sobretudo para os alunos de anos escolares mais elementares, o envolvimento na escolaridade em casa tem como um dos preditores as solicitações dos filhos. Resultados encontrados também pela mesma autora, como referimos acima, ao indicar que perceção das solicitações dos filhos constitui-se como um fator preditor do envolvimento parental em casa.

Importa também ter em linha de conta o facto de os pais indicarem como fatores de insatisfação as contingências dos fatores externos a que estão, naturalmente, mais expostos, experienciando e sentindo, diretamente, os constrangimentos (e consequente insatisfação) que o seu dia-a-dia pode trazer à dinâmica do envolvimento parental. De facto, por vezes, o fraco envolvimento destes pais não se prende com a falta de interesse em fazê-lo, mas sim com outras variáveis psicossociais que influenciam o seu envolvimento. Autores como Grolnick et al. (1997)

e Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) nos seus modelos explicativos do envolvimento parental, referem o impacto das variáveis contextuais da vida pessoal da família, enquanto fatores que influenciam a motivação parental (e.g. exigências diárias, horários profissionais, stress sentido).

Relativamente ao facto da avaliação positiva decorrer também da Partilha de Informação e da Relação parental e com menor relevância da Orientação do Trabalho Escolar e Estudo, relaciona-se com as questões que mencionámos anteriormente.

No caso dos jovens, a esmagadora maioria está satisfeita com as conversas estabelecidas com os pais em torno da escolaridade, sendo que os fatores que sustentam essa avaliação positiva são a Relação Parental, a Orientação do Trabalho Escolar e Estudo e a Partilha de Informação. Embora os fatores sejam os mesmos referidos pelo grupo dos pais, estes têm um peso diferente para os grupos, surgindo a Orientação do Trabalho Escolar e Estudo com mais peso para os jovens e, inversamente ao que acontece com os pais, a Partilha de Informação surge com menor relevância. Em ambos os grupos a Relação Parental aparece como fator de satisfação. Estes dados, vão de encontro aos conteúdos mais valorizados pelos grupos no diálogo estabelecido sobre a escola, o que vem reforçar a importância que este têm para cada um dos grupos.

O facto dos jovens apresentarem altos níveis de satisfação, poderá relacionar-se com o facto dos pais demonstrarem iniciativa no estabelecimento das conversas, como referimos acima, o que, por sua vez, se apresenta como uma manifestação de interesse por parte dos pais, transmitindo o valor que dão aos filhos e à sua escolaridade. Até porque, os resultados encontrados mostram que a Relação Parental é um dos fatores mais valorizados, sustentando a avaliação positiva que os jovens fazem desta dimensão do envolvimento parental. Grolnick e Slowiaczek (1994), abordam isto mesmo, quando referem que a disponibilidade demonstrada pelos pais para as coisas da escola, permite que os filhos vão construindo uma representação valorizada da escola, pelo valor demonstrado pelos pais.

TABELA 4: CATEGORIA A.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
A.4.1. Benefícios Filhos	64.3% (18)	35.7% (5)	92.9% (13)	p= ,0022
A.4.2. Benefícios Partilhados	35.7% (10)	64.3% (9)	7.1% (1)	p= ,0022
A.4.3. Relação Parental	78.6% (22)	55.6% (P) (5) 42.9% (F) (6)	0 (P) 78.6% (F) (11)	p= ,0204 p= ,0601

A.4.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo	60.7% (17)	42.9% (6)	78.6% (11)	p= ,0601
A.4.5. Partilha de Informação		88.9% (P) (8)	100% (P) (1)	p= ,0064
		92.9% (F) (13)	21.4% (F) (3)	p= ,0002

(F) Benefícios para os filhos; (P) Benefícios para os pais

Considerando a Tabela 4, averiguamos que todos os participantes atribuem importância à comunicação entre pais e filhos sobre a escolaridade. Importa perceber que fatores sustentam a importância atribuída pelos pais e pelos filhos.

Como podemos verificar, relativamente aos benefícios que advém das conversas com os filhos, 64.3% dos pais referem Benefícios Partilhados – *“É importante para as duas partes, por mim e ele...”* (P1) - e 35.7% apenas menciona Benefícios para os filhos. Dos benefícios percecionados para os próprios, a maioria decorre da Partilha de Informação (88.9%) – *“Para eu saber das coisas dela. Ela passa o dia todo na escola e eu não vejo, e é bom saber como corre o dia, e se tem problemas ou precisa de ajuda em alguma coisa. Sou mãe tenho de estar a par das coisas, é o meu papel se quero que seja boa aluna, eles precisam de apoio e saber que nos importa a escola deles”* (P12) - seguida dos fatores que remetem para a Relação Parental (55.6%) – *“Ter uma conversa com os nossos filhos ajuda os pais a conhecer o filho e fazer parte da construção da sua vida”* (P6). Quanto aos benefícios percecionados para os filhos, estes distribuem-se por três subcategorias: Partilha de Informação (92.9%) – *“E espero que um dia não seja como eu, que só fiz o 4º ano e gostava... queria que ele fizesse mais, não é?! É importante que ache que o pai dá importância a que ele estude e é importante estudar”* (P8); - Relação Parental – *“Porque eles com estas conversas sentem que não estão sós, que os pais se interessam da vida escolar deles e que o apoiam quando é necessário* (P2) - e Orientação do Trabalho Escolar e Estudo – *“Como sabe que estamos atentos tem mais cuidado com o que faz e porta-se melhor e esforça-se mais, faz os trabalhos, porque queremos ver se fez. É bom falar com os filhos para eles sentirem que estamos de olho neles e tem de se esforçar para portar melhor e ter notas melhores”* (P11) - (ambos com 42.9%).

No que se refere ao grupo dos jovens, maioritariamente, os participantes indicam benefícios para os próprios (92.9%), sendo que apenas um participante indicou benefícios para os pais (benefícios partilhados) (7.1%), sendo que estes se relacionam com a Partilha de Informação – *“É importante, porque assim o meu pai sabe das coisas e não sabe da boca dos outros, porque sabe da minha boca. O que eu faço na escola, o que o meu irmão faz...”* (F9).

Os benefícios sentidos pelos próprios decorrem dos mesmos fatores indicados pelos pais, contudo as respostas distribuem-se de forma diferente pelas três subcategorias: A Relação Parental – *“Porque sei que ela se importa comigo, por se preocupar comigo. E faz falta sentir esse apoio dela. Não gostava que não fosse assim. Ia sentir-me perdido”* (F5) - e Orientação do Trabalho Escolar e

Estudo – *“são importante, porque... porque... porque me ajudam a ser melhor aluna e aplicar-me mais nos estudos. Sei que os meus pais gostam que tenha boas notas e esforço-me por ter, para eles ficaram contentes comigo... e gosto de ter bons resultados e isso”* (F12) - surgem destacadas (78.6%), tendo a Partilha de Informação uma relevância inferior (21.4%) – *“Eu gosto que o pai e Mãe gostem que eu esteja bem na escola, para ser alguém e não ter só de vender na feira”* (F8).

Recorrendo ao teste Fisher, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas nas subcategorias que remetem para os benefícios sentidos ($p = 0.0022$). Tal como referimos acima, os fatores que sustentam estes benefícios, embora sejam os mesmos, distribuem-se de forma diferente pelas três subcategorias, sendo que, quando comparamos os dois grupos, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas na subcategoria Relação Parental, relativamente aos benefícios percecionados para os pais ($p = 0.0204$), e na subcategoria Partilha de Informação, quer nos benefícios percecionados para os pais ($p = 0.0064$), quer para os filhos ($p = 0.0002$). O grupo dos pais refere, na sua maioria, benefícios partilhados, ou seja, benefícios para os filhos e benefícios para os próprios, sendo que os restantes destacam apenas os benefícios para os filhos. Dos benefícios percecionados para os próprios, a maioria decorre da Partilha de Informação (e.g. pela monitorização e capacidade de serem mais eficazes o apoio prestado) e Relação Parental (e.g. fazer parte da vida dos filhos). Quanto aos benefícios percecionados para os filhos, estes distribuem-se por três subcategorias: Partilha de Informação (e.g. transmissão da importância de estudar e da escola), Relação parental (e.g. sentimento de suporte e interesse parental) e Orientação do Trabalho escolar e Estudo (e.g. incentivo).

No que se refere ao grupo dos jovens, maioritariamente, os participantes indicam benefícios para os próprios sendo que apenas um participante indicou benefícios para os pais (benefícios partilhados), estando estes relacionados com a Partilha de Informação e pelo facto desta permitir que os pais saibam das coisas da escola. Os benefícios sentidos pelos próprios decorrem dos mesmos fatores indicados pelos pais, contudo as respostas distribuem-se de forma diferente pelas três subcategorias: A Relação Parental (e.g. percepção de interesse e preocupação parental) e Orientação do Trabalho Escolar e Estudo (e.g. incentivo que leva a um maior esforço) surgem destacadas, tendo a Partilha de Informação uma relevância inferior, tal como aconteceu na Avaliação da Satisfação.

Esta diferença nos benefícios percecionados, mostra que os jovens tendem a estar mais centrados em si próprios, ao passo que os pais sentem o peso da responsabilidade educativa que têm em contribuir positivamente para a escolaridade dos filhos, pelo que estes resultados são expectáveis.

Assim, nota-se que, embora as razões que sustentem a importância atribuída sejam as mesmas, o peso que estas têm para os pais e para os filhos, difere. Essa diferença fica patente sobretudo na subcategoria Orientação do Trabalho Escolar e Estudo, em que os pais lhe dão menos destaque, ao passo que os filhos lhe dão grande relevo, valorizando a orientação escolar recebida pelos pais. Mais uma vez o facto do domínio académico ser fonte de stress e desafios para os alunos nesta etapa, pelo facto desta se caracterizar por um aumento da exigência académica e das expectativas em relação ao desempenho (Correia & Pinto, 2008), justifica os dados encontrados, além do suporte parental permitir ajudar a resolver a situação escolar e incentivar ao estudo e trabalho escolar.

Pelo contrário, os pais destacam a Partilha de Informação, que lhes vai permitir obter mais informações, podendo deste modo responder de forma mais eficaz às necessidades e dificuldades escolares dos filhos, além de contribuir para a construção da ideia de importância da escola, sendo que os filhos indicam esta subcategoria como a menos relevante na sua avaliação da importância para o seu percurso escolar. Em termos de semelhanças, surge a Relação Parental, focada por ambos os grupos, o que pode remeter para o que referimos anteriormente, ou seja, o facto de nestas idades e numa fase de grandes mudanças, o suporte parental continuar a ter um papel chave na regulação da vida escolar dos filhos, importância essa sentida pelos filhos e pelos pais, o que mostra o impacto das crenças parentais sobre o seu papel enquanto pais, demonstrando que estes têm uma representação que valoriza o seu papel ativo e suporte na escolaridade dos seus filhos. Montandon e Osiek (1997, cit pr Pedro, 2010) referem que os adolescentes esperam dos pais, em primeiro lugar, suporte afetivo e emocional, ou seja, que os pais mostrem que gostam deles e os apoiem.

2. TEMA B: APOIO ÀS TAREFAS ESCOLARES

TABELA 5: CATEGORIA B.1. DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
B.1.1. Apoio à realização dos trabalhos escolares	100% (28)	100% (14)	100% (14)	
B.1.2. Apoio à preparação para os testes	35.7% (10)	42.9% (6)	28.6% (4)	p= ,3473
B.1.3. Apoio ao trabalho de pesquisa	7.1% (2)	7.1% (1)	7.1% (1)	

A partir da análise da Tabela 5, verificamos que, em relação ao conteúdo referente ao apoio às tarefas escolares, as respostas dadas por ambos os grupos destacam, claramente, as tarefas de apoio à realização dos trabalhos escolares, tendo sido apontada por todos os participantes, quer do grupo os pais – *“Sim, quando ele tem dúvidas, desde que saiba a matéria dada, ajudo. Principalmente ajudo nos trabalhos para casa” (P2)* – quer do grupo dos filhos - *“Às vezes, se não conseguir sozinho. Ontem tinha uns exercícios que não estava a entender e pedi ajuda á minha mãe e ele tentou ajudar-me, e assim fiz o tpc. Pronto ela costuma ajudar se eu precisar, mas faço sozinho” (F11)*. Aqui, importa ressaltar que o discurso dos pais e dos filhos focam uma autonomia por parte do jovem na realização dos trabalhos escolares, surgindo a apoio parental como um suporte extra, no caso em que o jovem tem dificuldades em completar a tarefa de forma autónoma, como podemos verificar nas respostas seguintes – *“Eu tento ajudar no que consigo, mas quero que ela tente fazer sozinho. É ajudar, não é fazer por eles” (P13)*; *“Normalmente faço sozinho. Só quando não percebo é que peço ajuda a Mãe, e peço ajuda para fazer” (F5)*.

Foi também referenciada a subcategoria referente ao Apoio à preparação para os testes, no entanto, no grupo dos pais esta surge mais valorizada (42.9%) – *“tento ajudar na altura dos testes, com revisão da matéria e perguntas” (P7)* - do que no grupo dos filhos (28.6%) – *“Se tiver alguma coisa que não saiba, peço ajuda (...) na matéria (...), para a revisão da matéria dos testes” (F7)*. Por último, e apenas com um caso por grupo, surge o Apoio ao trabalho de pesquisa (7.1%) – *“A minha Mãe pergunta e quando preciso de ajuda vou para ao pé dela e ela ajuda-me a pesquisar coisas para os trabalhos” (F14)*. Através do teste Fisher, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os pais e os filhos (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias).

Quando comparamos a representação dos grupos acerca da *Descrição dos Conteúdos* referentes à realização das tarefas escolares, verificamos que a interação entre pais e filhos na realização das tarefas centra-se, de modo evidente, no Apoio à Realização dos Trabalhos Escolares, visto que esta subcategoria é referida por todos os participantes. Em relação às restantes subcategorias indicadas, embora indicada por ambos os grupos, a Preparação para os Testes foi mais referida pelo grupo dos pais. Estes resultados vão de encontro aos encontrados por Pedro (2010), o que revela, mais uma vez, o peso que os resultados escolares têm para os pais. O apoio ao trabalho de pesquisa surge com menos relevo no discurso de ambos os grupos.

Outra questão a ser destacada é que, embora os pais apoiem os filhos na realização das tarefas escolares, a representação de ambos os grupos transmite a necessidade de promover a autonomia por parte do jovem na realização das suas tarefas escolares, isto porque, quando analisamos o discurso dos jovens percebemos que estes tendem a solicitar ajuda dos pais, apenas quando sente mais dificuldades nas tarefas, e não as conseguem resolver sozinhos, surgindo o

apoio parental como um suporte extra, no caso em que o jovem tem dificuldades em completar a tarefa de forma autónoma. Da mesma forma, também os pais percecionam o seu papel como um papel de suporte, incentivo e cooperação na resolução de dificuldades sentidas na concretização dos trabalhos, que decorre das necessidades dos filhos e da perceção de solicitações que estes fazem. Mais uma vez, Pedro (2010), encontra resultados que vão no mesmo sentido, referindo que o apoio parental é influenciado, em grande parte, pela representação da construção do seu papel de pais.

Importa também destacar que este apoio parental, não é visto apenas numa perspetiva comportamental de suporte às dúvidas e dificuldades dos filhos, mas abarca também uma dimensão de suporte emocional e relacional, que procura transmitir ao jovem confiança na realização das tarefas, persistência na sua realização e transmissão da importância no cumprimento das mesmas. De facto, de acordo com Fantuzzo et al. (2004), o envolvimento parental em casa é o preditor mais forte dos impactos na criança, estando associado, significativamente, com a motivação da criança para aprender e estudar, atenção, persistência na realização das tarefas.

TABELA 6: CATEGORIA B.2. DINÂMICA FAMILIAR

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
B.2.1. Iniciativa Filhos	50% (14)	50% (7)	50% (7)	
B.2.2. Iniciativa Partilhada	50% (14)	50% (7)	50% (7)	
B.2.3. Rotina Diária	28.6% (8)	28.6% (4)	28.6% (4)	
B.2.4. Frequente	60.7% (17)	57.1% (8)	64.3% (9)	p= ,5000
B.2.5. Pouco Frequente	10.7% (3)	14.3% (2)	7.1% (1)	p= ,5000

Relativamente à Dinâmica Familiar e torno do apoio às tarefas escolares, as respostas dadas pelos dois grupos não apresentam grandes discrepâncias, sendo que no que concerne à Iniciativa, as respostas dos pais dividem-se entre a iniciativa dos filhos (50%) – *“É ele que vem, é ele que vai pedir. Só pede mesmo quando não sabe, de resto faz”* (P1) - e a iniciativa partilhada por pais e filhos (50%) – *“É mais ele... Bem eu também pergunto: Já fizeste s trabalhos, ta tudo bem feito? Deixa ver... E ele mostra ou pede para o ajudar se não souber fazer sozinho alguma coisa... ou então pergunto se entendeu o que esteve a estudar e vejo se entendeu mesmo, com uma revisão* (P12).

O mesmo acontece com os filhos, sendo que metade indica que a iniciativa é dos próprios – *“Sou eu que vou ter com os pais ou a minha irmã e digo o que não sei fazer ou que não estou a perceber e eles*

tentam que eu perceba e me ajudam a fazer” (F3) - e a outra metade indica que esta é partilhada por ambos – “Às vezes é a Mãe que vem perguntar, e às vezes sou eu que peço ajuda” (F4). Não se registado nenhum caso, em que os filhos indiquem que a iniciativa parte, exclusivamente, dos pais.

No que toca à frequência com que este apoio às tarefas escolares surge na dinâmica da família, a maioria dos pais refere que é frequente (57.1%) – *“Quando tem trabalhos mais complicados que precise da minha ajuda. Depois varia conforme os trabalhos que tem, mas sim, é frequente precisar de um empurrão nas tarefas dela” (P3) - seguindo-se aqueles que indicam que se trata de uma rotina diária partilhada com os filhos (28.6%) – “É sempre, (...) é todos os dias... eles têm trabalhos todos os dias” (P7). Os restantes 14.3% dos casos referem que este apoio é pouco frequente – “Só quando precisa, não é muitas vezes” (P9).*

Quando olhamos para as respostas dadas pelos filhos, verificamos que estas vão ao encontro das dos pais, visto que, a maioria, também percebe este suporte como frequente (64.3%) – *“É assim várias vezes, quando preciso” (F14) - seguindo-se aqueles que indicam que se insere numa rotina diária (28.6%) – “Bem eu acho que é todos os dias, até faço os tps perto dela, às vezes, e ela vai vendo se preciso de ajuda. É sempre” (F13). Com apenas um caso, surge a subcategoria que mostra que este apoio é pouco frequente (7.1%) – “Costumo fazer sozinha (...). Agora ajuda menos (...) Quando eu estou a estudar, às vezes, eles estão em casa, natural... mas eu às vezes fico no meu quarto, outras vou pra sala...mas é, costumo fazer mais sozinha...” (F9). Com o auxílio do teste Fisher, foi possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias).*

No que toca à frequência com que este apoio às tarefas escolares surge na dinâmica da família, verificamos que pais e filhos apresentam uma representação partilhada da dinâmica familiar em torno do apoio as tarefas escolares. Mais uma vez, a ideia de monitorização por parte dos pais surge no discurso dos grupos, ligando-se aos resultados referidos anteriormente acerca da preocupação com a rotina diária referida pelos pais.

Há que focar o facto de que a dinâmica que se estabelece decorrer, em grande parte, das necessidades apresentadas pelos filhos e também das solicitações que estes fazem aos pais, para os ajudarem na realização das suas tarefas escolares. Isto fica claro, quando analisamos as respostas dos pais e filhos que indicam que este apoio é frequente, uma vez que a maioria refere que esses momentos ocorrem quando o filho tem necessidade desse suporte parental. O mesmo acontece quando olhamos para as respostas relacionadas com as iniciativas, tendo em conta que nenhum participante referiu que a iniciativa partia apenas dos pais, o que reforça a importância do papel motivador que as solicitações dos filhos podem ter para o envolvimento parental, nomeadamente, no apoio às tarefas escolares. No seu estudo, Pedro (2010) verificou que a

perceção das solicitações dos filhos tem o seu maior efeito nesta dimensão do envolvimento parental, o que reforça a ideia expressa no modelo explicativo de Grolnick e Slowiaczek (1994) e Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) que destacam, enquanto um dos fatores motivacionais para o envolvimento parental, no âmbito das crenças dos pais, a perceção das solicitações dos filhos.

TABELA 7: CATEGORIA B.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
B.3.1. Satisfação	78.6% (22)	57.1% (8)	100% (14)	p= ,0080
B.3.2. Ambivalência	21.4% (6)	42.9% (6)		p= ,0080
B.3.3. Relação Parental		35.7% (S) (5)	42.9% (S) (6)	p= ,5000
		16.7% (I) (1)		
B.3.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo	78.6% (22)	64.3% (S) (9)	92.9% (S) (13)	p= ,0824
B.3.5. Partilha de Informação	14.3% (4)	21.4% (3)	7.1% (S) (1)	p= ,2978
B.3.6. Fatores Externos	10.7% (3)	50% (I) (3)		p= ,1111
B.3.7. “Percepção de Competência”	14.3% (4)	66.7% (I) (4)		p= ,0489

(S) Satisfação decorre de...; (I) Insatisfação expressa na Ambivalência decorre de...

Nota: Os cálculos relativos aos fatores que sustentam a Satisfação ou Insatisfação, foram feitos tendo em conta o número de participantes que referiram essas subcategorias (e.g. no caso da insatisfação apenas foram contabilizados os 6 pais que referiram fatores de insatisfação). Cada participante poderá ter apresentado respostas classificadas em mais de uma subcategoria.

Relativamente à Avaliação da Satisfação com o Apoio à realização das tarefas escolares, ao analisarmos as respostas obtidas na Tabela 7, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre a avaliação feita pelos pais e pelos filhos.

Se no grupo dos filhos a totalidade dos participantes indica estar satisfeito com o apoio prestado pelos pais na realização das tarefas escolares, no grupo dos pais, embora a maioria faça uma avaliação satisfatória (57.1%), aqueles que indicam quer fatores de satisfação, quer de insatisfação, surgem em 42.9% dos casos. Importa aqui perceber em que fatores assenta a avaliação realizada.

Em relação aos fatores que sustentam a Satisfação Parental, podemos constatar que esta decorre da Orientação do estudo e trabalho escolar (64.3%) – “*Sim, deixam. Porque assim percebo que*

fica dentro da matéria, e pode ter melhores notas e cumprir as tarefas” (P5) - da Relação Parental (35.7%) – “Eu fico satisfeita, gosto que sinta que pode contar comigo” (P13) - e da Partilha de Informação (21.4%) – “É importante para os seus resultados e para sentirem que queremos que sejam melhores alunos e que a escola é muito importante para nós e para o futuro deles” (P3), o que vai de encontro à valorização verificada na dimensão da comunicação em torno da escolaridade.

Quanto aos fatores que refletem a Insatisfação sentida pelos pais, verifica-se que esta decorre, principalmente, de fatores relacionados a Autoperceção de Competência (66.7%) – *“Gostava de poder mais... se eu pudesse com certeza que ajudava mais, mas às vezes não sei, porque não sei as matérias, e não consigo ajudar” (P4) - e com Fatores Externos (50%) – “Eu gostava de ter mais tempo e assim. (...) Porque gostava que tivesse mais apoio, mais disponibilidade para dar mais atenção...” (P10). Menos referenciado, apenas com um caso (16.7%), surgem os motivos que remetem para a Relação Parental – “Gostaria que ela solicitasse mais vezes” (P14), sendo que aqui a insatisfação se relaciona com a vontade de que existissem mais solicitações por parte dos filhos, o que mostra, mais a uma vez, a importância que estas solicitações podem ter para os pais e para o seu envolvimento.*

No grupo dos filhos, a avaliação feita por estes é, como referimos acima, marcada pela Satisfação (100%), decorrendo sobretudo da Orientação do Trabalho Escolar e Estudo (92.9%) – *“Dá-me força para fazer os trabalhos bem e sempre que tenho. E também ajuda se tiver de estudar para algum teste, porque fazem com que estude... e se estudar tenho melhores notas. No último teste de matemática, o pai ajudou-me com uns exercícios e tive positiva” (F13) - com uma forte perceção que o apoio parental nas tarefas da escola, potencia o seu investimento, esforço, motivação e melhor desempenho académico, seguida da Relação parental (42.9%) – “Sim, porque a minha Mãe me ajuda sempre que preciso e isso faz-me sentir que se preocupa comigo” (F14) - e da Partilha de Informação (7.1%) – “Isso dá-me força, me incentiva” (F2) (papel do incentivo).*

Assim, quando analisamos comparativamente a avaliação realizada por estes grupos, podemos constatar que o grupo parental apresenta índices de satisfação bastante inferiores aos filhos, o que podemos verificar através do teste Fisher, que nos mostra que existem diferenças estatisticamente significativas entre os pais e os filhos ($p = 0.0080$). Quanto aos fatores que sustentam a satisfação sentida, embora sejam os mesmos, o peso que estes têm para os pais e para os filhos, difere na subcategoria da orientação do estudo e trabalho escolar, mais valorizada pelos filhos, e é semelhante na subcategoria da Relação Parental. A partilha de Informação é, em ambos os grupos, a subcategoria menos referenciada. Com o auxílio do teste Fisher, podemos observar que as diferenças existentes, não são estatisticamente significativas (valores de $p > 0.05$ nas três subcategorias). Relativamente aos índices de insatisfação, os fatores que os sustentam

acabam por justificar estas diferenças, ou seja, os Fatores Externos e Autopercepção de Competência ($p = 0.0489$) sentida pelos pais para auxiliarem os filhos nas suas tarefas escolares. Naturalmente, os jovens não sentem tanto o peso destes constrangimentos, aos quais os pais estão mais expostos (e.g. falta de tempo devido ao trabalho; falta de confiança nas capacidades para ajudar nas tarefas). Além disto, importa ter em conta que ao valorizarem o papel que desempenham na educação dos seus filhos, como verificámos anteriormente, e ao sentirem dificuldades em dar o apoio que os filhos necessitam, isso pode desencadear sentimentos de insatisfação e afetar a dinâmica do envolvimento parental. A este respeito, Hill e Craft (2003) referem que, muitas vezes, estes pais não intervêm porque sentem algumas limitações na capacidade e conhecimento para fazê-lo. Gabriel (2007), menciona o estudo de Davies e colaboradores, realizado em 1989, em Portugal, cujos resultados vão no mesmo sentido, pois mostram que os pais de classes sociais mais desfavorecidas e com menos escolaridade, tendem a ter mais dificuldades em envolverem-se na escolaridade dos filhos, visto terem menos autoconfiança na sua competência para fazê-lo. Mais uma vez, as variáveis psicossociais a desempenharem um papel importante para o envolvimento parental.

De facto, no âmbito das crenças motivacionais dos pais, a autopercepção de competência e eficácia é uma variável que tem sido apontada na literatura como tendo um papel crucial para o envolvimento parental (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Walker et al., 2005), nomeadamente no envolvimento parental em casa (Anderson & Minke, 2007), sendo que autores como Grolnick et al. (1997) verificaram uma correlação positiva entre a autopercepção de eficácia dos pais e o entendimento do seu papel ativo no processo de ensino aprendizagem, ou seja, os pais que se sentem mais eficazes, que confiam mais na sua capacidade para ajudar os filhos nos trabalhos escolares, tendem a ser pais mais envolvidos.

TABELA 8: CATEGORIA B.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
B.4.1. Benefícios Filhos	85.7% (24)	71.4% (10)	100% (14)	$p = ,0489$
B.4.2. Benefícios Partilhados	14.3% (4)	28.4% (4)		$p = ,0489$
B.4.3. Relação Parental		42.9% (F) (6)	35.7% (5)	$p = ,5000$
		75% (P) (3)		$p = ,1111$
B.4.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo	92.6% (26)	85.7% (F) (12)	100% (14)	$p = ,2407$

B.4.5. Partilha de Informação	21.4% (F)	7.1%	p= ,2978
	(3)	(1)	
	25% (P)		p= ,5000
	(1)		

(F) Benefícios para os filhos; (P) Benefícios para os pais

No que concerne à Importância Atribuída ao apoio dado pelos pais na realização das tarefas escolares, verifica-se que todos os participantes lhe atribuem importância, embora existam diferenças significativas relativamente aos benefícios que sustentam a importância atribuída ($p = 0.0489$).

Pela análise da tabela acima, podemos verificar que, relativamente aos benefícios que resultam do apoio dado pelos pais, 71.4% dos pais indicam Benefícios para os filhos e 28.4% menciona benefícios partilhados. Dos benefícios percebidos para os filhos, a maior parte decorre da Orientação do Trabalho Escolar e Estudo (85.7%) – *“Porque ajudam o aluno a facilitar-lhe no trabalho escolar e pode ajudar a desenvolver mais, e aprender mais”* (P4) - seguida de fatores ligados à Relação Parental (42.9%) – *“(…) ela sente que pode contar comigo e que tenho interesse nos estudos dela e em ajudar”* (P12) - e Partilha de Informação (21.4%) – *“Nós também temos obrigação de mostrar que é importante estudar e ser bom aluno”* (P6). No que se refere aos benefícios sentidos pelos próprios, estes passam pela Relação Parental (75%) – *“E para nós também... é bom sentir que ajudamos os nossos filhos e fazemos parte da vida deles”* (P7) - e Partilha de Informação (25%) – *“Sim, acho. Porque os dois sempre é mais fácil resolver os problemas que aparecem”* (P5).

Quando analisamos as respostas dadas pelos filhos, verificamos que todos referem apenas benefícios para si mesmos (100%) (mais uma vez a ideia de maior centralidade nos jovens), sendo que estes decorrem, destacadamente, da Orientação do Trabalho Escolar e Estudo (100%) – *“É importante porque consigo ser melhor... às vezes não me apetece estudar e ela faz-me estudar. Na altura não me apetece, mas depois é bom, porque não tenho nega”* (F12) - seguida da Relação Parental (28.6%) – *“É importante sentir que a minha mãe se interessa por mim... e pelo meu bem-estar na escola”* (F14) - e da Partilha de informação (14.3%) – *“É por causa deles [os pais] que eu estou a subir muito as minhas notas, estou a subir bastante, que eles puxam por mim, e isso ajuda-me muito mesmo”* (F2).

Quanto às restantes subcategorias, que recaem sobre os fatores que sustentam os benefícios, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias).

Assim, ao compararmos as respostas dadas pelos dois grupos, verificamos que os fatores dos quais decorre a importância atribuída ao apoio parental nas tarefas escolares, são os mesmos para os pais e para os filhos, sendo que a Orientação do Trabalho Escolar e Estudo é aquela que apresenta maior destaque, seguida da Relação Parental e, por último, da Partilha de Informação, não se verificando discrepâncias nas representações entre os grupos. Estes dados relativos a

importância atribuída e as subcategorias que a sustenta, vão de encontro aos anteriormente encontrados e discutidos na dimensão da comunicação entre pais e filhos em torno da escolaridade. Mais uma vez, o suporte parental relaciona-se com a dimensão comportamental, pela clarificação de dúvidas e resolução de tarefas e dificuldades, mas também pela vertente emocional e psicológica através da perceção de suporte e incentivo, que potencia a persistência e confiança na realização das tarefas escolares e estudo.

TABELA 9: CATEGORIA B.5. TRANSIÇÃO

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
B.5.1. Com Diferenças Percecionadas	100% (28)	100% (14)	100% (14)	
B.5.2. Acompanhamento	96.4% (27)	100% (14)	92.9% (13)	p= ,5000
B.5.3. Autoperceção de Competência	21.4% (6)	42.9% (6)		p= ,0080
B.5.4. Autonomia	7.1% (2)	7.1% (1)	7.1% (1)	

Por último, no que diz respeito aos *Efeitos da Transição* de ciclo sobre a dinâmica do apoio parental às tarefas escolares, todos os participantes indicaram que percecionam diferenças nesta área do envolvimento parental.

A necessidade de um acompanhamento reforçado nesta etapa escolar, devido ao aumento da exigência e carga de trabalho escolar percecionadas, expressa na subcategoria Acompanhamento é destacada quer pelos pais (100%) – “*Noto que ele precisa na prática de muito mais ajuda. Pede-me mais ajuda também. Quando andava no 4º ano não era assim, chegava a casa, fazia as coisas dele e agora tem mais coisas para fazer e estudar, e por isso também precisa mais de nós, e quando sabemos, estamos lá para isso*” (P8) - quer pelos filhos (92.9%) – “*Fogo, é mais complicado. Ano passado precisava de menos ajuda, agora fico atrapalhado mais vezes e é mais difícil ter boas notas... e preciso mais dos pais, e eles ajudam-me mais*” (F7). Apenas um caso em cada um dos grupos (7.1%), indica o aumento de autonomia por parte do aluno, decorrente da entrada para o 5º ano de escolaridade – “*Agora é mais exigente e tem de se habituar a isso. Antes ajudava mais, agora ajudo principalmente quando me pede, deixo que faça sozinha, para se ir habituando a ser independente*” (P9); “*A escola exige mais de mim e a Mãe também. Ela ajuda-me, mas também quer que tente fazer mais por mim*” (F14).

Além destas subcategorias, os pais referem ainda a Autoperceção de Competência (42.9%), baseando-se no aumento das dificuldades sentidas no apoio que conseguem dar na realização de algumas tarefas/matérias escolares – “*É mais difícil, muito mais. A mudança para o 5º ano, em relação ao 4º ano, traz muitas novidades... até para mim (risos). Outro dia vi-me grega para ajudar num*

exercício... era difícil e não sabia bem como era, fiquei com dívidas...” (P3), o que se relaciona com os fatores de insatisfação mencionados. Através do teste Fisher ($p = 0.0080$), verificamos esta mesma diferença, que se mostra estatisticamente significativa entre os grupos na subcategoria Autoperceção de Competência.

Assim sendo, podemos constatar que a transição de ciclo é percebida pelos pais e pelos filhos como uma mudança que traz implicações para o apoio dado nas tarefas escolares. Como podemos ver através das subcategorias referidas, estas remetem para a orientação do trabalho escolar, o que advém do facto de ambos os grupos, perceberem esta mudança de ciclo de escolaridade como um processo que implica mudanças ao nível da exigência e carga de trabalho, e por conseguinte, vai fazer com que os filhos sintam mais necessidade do apoio parental nas suas tarefas escolares e estudo. Além de que, sendo a dimensão académica uma das que mais preocupa os jovens e os pais, é natural que estes sintam o impacto da transição nesta dimensão do envolvimento parental.

Estes resultados fazem todo o sentido, tendo em conta que, os alunos mais novos são mais vulneráveis às baixas no rendimento académico, pelo que a transição entre o 1º e 2º ciclo, se mostra como mais sensível neste aspeto (Fenzel, 1992 cit. por Bento, 2007). O mesmo autor supracitado, refere ainda que os jovens mais suscetíveis aos impactos da transição, são os provenientes de estatutos socioeconómicos mais baixos.

Mas, se esta etapa é mais exigente para os filhos, os pais também a percebem como mais exigente para si mesmos, devido ao aumento da necessidade de acompanhamento e ao facto de, em alguns casos, os pais sentirem mais dificuldades em dar resposta a certas necessidades escolares dos filhos, de forma a potenciarem a adaptação dos seus filhos aos desafios inerentes a esta fase de transição. Tratando-se de uma fase em que o papel dos pais na escolaridade dos filhos continua a assumir real importância, esta percepção poderá, naturalmente, tornar-se num fator de insatisfação parental. De acordo com Peixoto e Piçarra (2005), estas novas e maiores exigências académicas, implicam a mobilização de novos recursos adaptativos, o que, em alguns casos, poderá ser problemático, tendo em conta a percepção de competência para fazê-lo, por exemplo.

Visto que o suporte parental é um fator fundamental nesta fase de transição, importa ter em conta que também os pais são afetados pelos efeitos de transição, pois como referem Eccles e Harold (1996), a literatura tem mostrado que o envolvimento parental tende a decrescer nestas fases de transição, devido ao facto dos pais sentirem que podem não ter a capacidade de apoiar de forma eficaz os novos desafios inerentes a um novo ano escolar, mais complexo. No entanto, de acordo com Pedro (2010), os pais percebem estas diferenças e tentam adaptar-se a elas em

função das necessidades dos filhos ao longo do percurso escolar, mostrando um maior investimento quando os jovens transitam para o 2º ciclo de escolaridade.

3. TEMA C: COMUNICAÇÃO PAIS/ESCOLA

TABELA 10: CATEGORIA C.1. DESCRIÇÃO DAS INICIATIVAS

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
C.1.1. Participação em Reuniões	100% (28)	100% (14)	100% (14)	
C.1.2. Contactos Telefónicos	35.7% (10)	42.9% (6)	28.6% (4)	p= ,3473
C.1.3. Recados na Caderneta	21.4% (6)	21.4% (3)	21.4% (3)	
C.1.4. Atendimentos com o Diretor de Turma	64.3% (18)	78.6 (11)	50% (7)	p= ,1182
C.1.5. Outras Atividades	7.1% (2)	7.1% (1)	7.1% (1)	

Como podemos verificar através da análise da Tabela 10, a comunicação Pais/Escola operacionaliza-se, em termos práticos, por um conjunto de iniciativas. A partir da análise categorial realizada, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, relativamente às subcategorias que remetem para as *Iniciativas de Comunicação* entre os pais e a escola. Relativamente ao grupo dos Pais, os conteúdos das iniciativas remete, essencialmente, para a Participação nas Reuniões de Pais (100%) – “Venho às vezes. É mais às reuniões, sempre que posso” (P12) - Atendimentos com o Diretor de Turma (78.6%) – “Ou atendimentos com a Dt.” (P13) - e Contactos Telefónicos (42.9%) – “Mantenho sempre ligação por telefone com a Dt.” (P6). São ainda mencionadas, mas com menor relevo, os Recados na Caderneta (21.4%) – “(...) outras [vezes] mandam recado pela caderneta do miúdo” (P10) - e Outras Atividades (7.1%) – “Tento ir quando há atividades na escola dela” (P14).

O discurso dos filhos vai no mesmo sentido, uma vez que estes destacam a Participação em Reuniões (100%) – “Hum hum... às vezes costumam (...) Vêm às vezes, às reuniões” (F9) - os Atendimentos com o Diretor de Turma (50%) – “Se a Dt. chamar para vir cá falar com ela, ela vem” (F3) - e os Contactos Telefónicos (28.6%) – “Quando são chamados, a dt (...) liga e eles vem falar com ela” (F7). Seguindo-se os Recados na Caderneta (21.4%) – “A minha professora diz para ela ficar descansada, que avisa pela caderneta, com os recados. Mas eu às vezes não mostrava, quando eram coisas más. Então a minha Mãe vê a caderneta todos os dias” (F5) - e Outras Atividades (7.1%) – “E às vezes vem quando tenho atividades... teatro ou assim” (F14).

Recorrendo ao teste Fisher, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias), sendo que ambos destacam como iniciativas centrais a Participação nas Reuniões de pais, os Atendimentos com o Diretor de Turma, os Contactos Telefónicos (ambos mais referenciados pelos pais) e, com menor relevo, os Recados na caderneta. A subcategoria Outras atividades é referida apenas por um caso em cada grupo. Assim, verifica-se que as iniciativas remetem para os aspetos mais formais da comunicação pais/escola, sendo que a dimensão mais informal, representada pela subcategoria Outras Atividades (e.g. festas, atividades, etc.), é menos indicada como prática habitual e valorizada nas iniciativas com a escola. A este propósito, Lareau (1987. Cit por Pedro, 2010), verificou que as famílias de classe sociais mais baixas participavam menos em eventos na escola.

Este resultado vem reforçar a ideia da representação do papel educativo destes pais, mais vocacionado para os aspetos formais da escolaridade e com a preocupação em que os filhos tenham sucesso escolar. Além disso, as subcategorias mais mencionadas remetem para um contacto em que o papel da iniciativa da escola (e.g. Diretor de turma) é crucial para promover estas formas de comunicação e envolvimento parental, como iremos ver adiante.

TABELA 11: CATEGORIA C.2. DINÂMICA COMUNICACIONAL

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
C.2.1. Iniciativa Escola	53.6% (15)	50% (7)	57.1% (8)	$p = ,5000$
C.2.2. Iniciativa Partilhada	46.4% (13)	50% (7)	42.9% (6)	$p = ,5000$

Relativamente à dinâmica Comunicacional que se estabelece entre os pais e a escola, podemos verificar que para o grupo dos pais, a iniciativa divide-se entre a Iniciativa da Escola (50%) – *“Bem, eu vou quando sou convocada, por isso a iniciativa é da Dt., mas normalmente é assim... se houver alguma coisa ela avisa. Ela faz com que ande descansada. Sei que me avisa”* (P12) - e a Iniciativa Partilha a com a escola (50%) – *“Às vezes vou eu, por vezes o meu marido. E às vezes é minha, outras é a escola que convoca, mas é mais quando chamam”* (P4).

No caso dos filhos, a maioria percebe que a Iniciativa parte da escola (57.1%) – *“Quando são chamados, a Dt. manda recado na caderneta ou liga e eles vem falar com ela”* (F7) - e os restantes consideram que esta parte quer da escola, quer dos pais (42.9%) – *“É minha e da mãe e da professora.. eu gosto que ela venha, ela gosta de vir e a professora chama se for preciso”* (F13).

Com o auxílio do teste Fisher, foi possível verificar não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (valores de $p > 0.05$ em todas as subcategorias), sendo que representações dos pais e dos filhos no mesmo sentido, indicando a Iniciativa da

escola e a iniciativa partilhada entre os pais e a escola, sendo que a primeira, surge numa percentagem ligeiramente superior no grupo dos filhosa, além de que nos casos que indicam a partilha de iniciativa, esta percepção acaba por se basear na disponibilidade dos pais para responder as iniciativas da escola. Desta forma, e tal como se verificou na categoria Descrição das Iniciativas, percebemos que ambos os grupos consideram que a escola, nomeadamente na figura do diretor de turma, desempenha um papel crucial no estabelecimento da comunicação pais/escola, motivando o envolvimento parental através das solicitações que faz aos pais e recetividade às iniciativas destes, potenciando assim o sentimento de pertença dos pais, o que no caso das minorias étnicas se afigura como um fator fundamental para a aproximação entre a escola e as famílias (Zenhás, 2010).

Uma possível explicação para estes resultados, prende-se com o facto de, tal como acontece com as solicitações feitas pelos filhos, também as solicitações percecionadas pelos pais por parte da escola, pesam na decisão dos pais se envolverem (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). A figura do Diretor de turma ganha uma importância crucial na dinâmica destas famílias, na medida em que funciona como elo de ligação entre os pais e a escola, criando canais de comunicação, que trazem estas famílias a escola, canais estes que sustentam a avaliação que os pais fazem do envolvimento parental nesta dimensão, como iremos ver de seguida. De facto, importa destacar o papel desempenhado pelas diretoras de turma das famílias que participaram neste estudo, pois desenvolvem um real esforço no sentido de criar estratégias facilitadoras da participação destas famílias, procurando traze-las à escola e potenciar o seu envolvimento regular.

Este papel da escola é fundamental, visto que, no que concerne aos fatores de carácter contextual que influenciam o envolvimento parental, a investigação tem evidenciado que as práticas da escola na mobilização de estratégias para promover o envolvimento e participação dos pais e a percepção que os pais têm destas práticas e solicitações da escola, têm um efeito preditor forte no envolvimento parental, influenciando a construção do papel parental (importância das crenças, sobretudo no caso das minorias étnicas) e as práticas parentais (Anderson & Minke, 2007; Epstein, 1995; Hayes, 2011; Overstreet et al., 2005; Pedro, 2010).

Além do mais, as famílias provenientes de minorias étnicas tendem a apresentar uma delegação da responsabilidade pelo processo educativo dos filhos nos professores e na escola, pois, por vezes, estas famílias não sentem à vontade e confiança para ter este tipo de iniciativa (Gabriel, 2007).

Assim, tratando-se de uma população cuja relação com a escola poderá pautar-se por uma maior sensibilidade, estes resultados vão de encontro ao esperado.

TABELA 12: CATEGORIA C.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
C.3.1. Satisfação	64.3% (18)	57.1% (8)	71.4% (10)	p= ,3473
C.3.2. Ambivalência	35.7% (10)	42.9% (6)	28.6% (4)	p= ,3473
C.3.3. Relação Parental	21.4% (6)		42.9% (S) (6)	p= ,0080
C.3.4. Partilha de Informação		21.4% (S) (3)	57.1% (S) (8) 50% (I) (2)	p= ,0601 p= ,2407
C.3.5. Canais de Comunicação Pais/Escola	39.3% (11)	78.6% (S) (11)		p= ,0000
C.3.6. Outras Atividades	7.1% (2)		50% (I) (2)	p= ,2407
C.3.7. Fatores Externos	21.4% (6)	100% (A) (6)		p= ,0080

(S) Satisfação decorre de...; (I) Insatisfação expressa na Ambivalência decorre de...

Nota: Os cálculos relativos aos fatores que sustentam a Satisfação ou Insatisfação, foram feitos tendo em conta o número de participantes que referiram essas subcategorias (e.g. no caso da insatisfação apenas foram contabilizados os 6 pais que referiram fatores de insatisfação). Cada participante poderá ter apresentado respostas classificadas em mais de uma subcategoria.

No que diz respeito à Avaliação da Satisfação com a comunicação estabelecida entre os pais e a escola, os dados na tabela acima, mostram que existem diferenças entre os grupos.

No grupo dos pais, embora a maior parte faça uma Avaliação Satisfatória (57.1%), verifica-se alguma Ambivalência nas respostas dadas (42.9%), sendo que a satisfação parental decorre, sobretudo, a uma visão positiva acerca dos Canais de Comunicação pais/escola (78.6%) – *“Eu estou satisfeito com a comunicação, a professora está sempre disponível e falamos sempre das coisas do Miguel, e isso ajuda-nos a acompanhar a escolaridade dele”* (P8) - e à Partilha de informação (21.4%) – *“Eu estou porque vou estando informada das suas coisas”* (P3). De facto, A literatura evidencia os obstáculos que se colocam as famílias provenientes de minoria étnicas e nas dificuldades que podem surgir na relação com a escola e os parceiros educativos, tenho a escola um papel privilegiado para fomentar esta comunicação e aproximação, o que, naturalmente, se constituirá como fator de satisfação parental, por verem valorizado o seu papel educativo. Epstein (1995) refere isto mesmo, quando menciona o sentimento de suporte por parte da escola que poderá potenciar o sentimento de pertença e conseqüente aumento do envolvimento parental.

Quanto aos fatores que refletem Insatisfação Parental, estes relacionam-se, na sua totalidade, com Fatores Externos – *“O mais difícil é por causa do trabalho. Às vezes os horário não*

permitem ir tanto à escola...” (P5), pelo facto de, por vezes, os pais sentirem que os seus constrangimentos de vida (e.g. horário de trabalho) não lhes permite fazer um acompanhamento tão regular como gostariam, indo estes resultados de encontro aos encontrados nas outras dimensões do envolvimento parental. A este respeito, Eccles e Harold (1996), verificaram que o motivo mais referido pelos pais para não se envolverem mais na escola, são os constrangimentos externos, como os fatores relacionados com o emprego, que se podem tornar incompatíveis com uma comunicação com a escola mais próxima e regular.

Comparativamente aos pais, os jovens mostram-se mais satisfeitos com estas iniciativas (71.4%), sendo menor o número de casos que indicam também fatores de insatisfação (28.6%).

Quando nos debruçamos sobre os fatores que sustentam a Satisfação dos jovens, verificamos que avaliação positiva das iniciativas decorre, principalmente, da Partilha de Informação (57.1%) – *“Porque assim sabe o que eu faço... (pensa) Se não soubesse nada, não me podia ajudar”* (F1) – e ao reforço da Relação Parental, pelo interesse demonstrado (42.9%) – *“Assim sei que a minha Mãe se interessa pelos meus estudos”* (F14). Estes resultados vão de encontro aos de Pedro (2010), que encontrou as mesmas razões que sustentam a avaliação positiva nos jovens. Desta forma, constatamos que o discurso dos jovens foca, por um lado, uma vertente mais “comportamental”, que remete para a ação de participação dos pais, permitindo que estes “partilhem de informações” importantes para o seu percurso escolar, que podem potenciar o apoio que os pais podem dar na resolução dos seus problemas e dificuldades, mostrando, também, a importância que os pais dão à sua escolaridade, fator que remete para um carácter mais relacional, de suporte afetivo, pela importância que o envolvimento parental nas iniciativas escolares tem para o acompanhamento da escolaridade dos filhos (Grolnick & Slowiack, 1994)

No que concerne aos fatores de Insatisfação, estes relacionam-se com Partilha de Informação (50%) – *“Eu gostava que viessem mais, que era para eles saberem das coisas e assim...”* (F9) – pela desejabilidade de maior comunicação, pelo facto de uma comunicação mais próxima com a escola, permitir que os pais os possam acompanhar e ajudar mais eficazmente, como referimos acima, e Outras Atividades (50%), expressando os filhos vontade em que os pais se envolvam mais noutra tipo de atividades que se realizam na escola, como podemos verificar no discurso deste participante – *“Gostava que viessem mais. Ou quando há coisas, vá... as festas e assim, gostava que os pais viessem... e aparecer de surpresa, gostava que viessem assim mais”* (F8), até porque como vimos, este tipo de participação escolar não é relevante nos discursos.

Utilizando o teste Fisher, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, relativamente à avaliação da satisfação que fazem da comunicação Pais/Escola ($p > 0.05$). No entanto, quando comparamos os fatores que sustentam essa

avaliação, podemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas na subcategoria Relação Parental ($p = 0.0080$) - apenas referida pelos filhos - e Canais de Comunicação Pais/Escola ($p = 0.0000$) – apenas referida pelos pais - enquanto fatores de satisfação. Quanto aos fatores dos quais decorre a insatisfação, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas na subcategoria Fatores Externos ($p = 0.0080$).

TABELA 13: CATEGORIA C.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
C.4.1. Benefícios Pais	14.3% (2)	14.3% (2)		$p = ,2407$
C.4.2. benefícios Filhos	17.9% (5)	7.1% (1)	28.6% (4)	$p = ,1630$
C.4.3. Benefícios Partilhados	75% (21)	78.6% (11)	71.4% (10)	$p = ,5000$
C.4.4. Partilha de Informação	92.9% (26)	100% (P) (14)	71.4% (P) (10)	$p = ,0489$
		85.7% (F) (12)	50% (F) (7)	$p = ,0516$
C.4.5. Relação Parental	50% (14)	14.3% (P) (2) 14.3% (F) (2)	14.3% (P) (2) 71.4% (F) (10)	$p = ,0032$

(F) Benefícios para os filhos; (P) Benefícios para os pais

Quando analisamos a importância atribuída pelos participantes a esta dimensão do envolvimento parental, verificamos que todos eles atribuem importância às iniciativas que ocorrem em torno da comunicação entre os pais e a escola. Como podemos verificar, relativamente aos benefícios que advém da comunicação estabelecida entre os pais e a escola, 78.6% dos pais referem Benefícios Partilhados, 14.3% indica benefícios apenas para si mesmo e os restantes 7.1% indica apenas benefícios para os filhos. Dos benefícios percebidos para os próprios, todos os participantes indicam a Partilha de Informação (100%) - *“Sim, eu acho que sim, porque assim sabemos mais das coisas dele e dá mais valor à escola, nós...e ele também dá mais valor, porque sabe que é importante para ele e nós”* (P4). Quanto aos benefícios percebidos para os filhos, a maioria decorre da Partilha de Informação (85.7%) – *“Se souber das coisas, também posso ajudá-lo melhor e mais, né?”* (P5) - seguida dos fatores que remetem para a Relação Parental (14.3 %) – *“Ele precisa sentir que me importa saber dele, não posso esquecer que é o meu papel e ele tem de sentir isso”* (P13).

No grupo dos filhos, 71.4% indica benefícios partilhados e os restantes 28.6% benefícios para os próprios. Os benefícios sentidos pelos próprios decorrem dos mesmos fatores indicados pelos pais, no entanto, as respostas distribuem-se de forma diferente pelas subcategorias. A Relação Parental surge mais valorizada (71.4%) – *“É importante, porque assim era como não ter Mãe”* (F6) - seguida da Partilha de Informação (50%) – *“É importante, é. Assim eles sabem mais coisas e se souberem mais, também acho que me podem ajudar mais nas coisas da escola”* (F9). Inversamente, nos benefícios percecionados para os pais, destaca-se a Partilha de Informação (71.4%) – *“É importante porque ficam a saber o que se passa comigo”* (F3) - seguida da Relação Parental (14.3 %) – *“Porque assim (...) sabem que o que lhes digo é verdade”* (F7).

Assim, verificamos que, para os dois grupos, os benefícios que sustentam a importância atribuída decorrem dos mesmos fatores, ou seja, da Partilha de Informação e da Relação Parental. Contudo, embora não existam diferenças estatisticamente significativas em relação à Partilha de Informação, no que concerne à Relação Parental, esta subcategoria aparece mais valorizada pelos filhos, pela representação que têm dos benefícios para si próprios ($p = ,0032$).

Tal como aconteceu nas dimensões anteriores, os pais referem mais benefícios partilhados, estando os filhos mais centrados nos benefícios para si próprios. Relativamente aos pais, estes referem que os benefícios sentidos para si, decorrem da Partilha de Informação, visto que sentem que partilhando informações com a escola, se sentirão mais capazes de dar um suporte mais sustentado aos seus filhos. Isto reflete-se, quando constatamos que os benefícios percecionados para os filhos, a maioria decorre da Partilha de Informação, visto que esta se relaciona com isto mesmo, ou seja, com os ganhos para os filhos, por os pais conseguirem apoiá-los e acompanhá-los melhor. Além disto, a Relação Parental também é referida pelos pais, embora com menos relevo, o que vai ao encontro dos resultados encontrados nas outras dimensões, onde o carácter relacional do envolvimento é valorizado pelos grupos.

De facto, a maioria dos jovens sustenta a importância da comunicação entre os pais e a escola, na Relação Parental devido ao interesse demonstrado por si e pela escola. Além desta subcategoria, referem ainda a Partilha de Informação, pela perceção de que estando os pais mais bem informados, poderão dar um suporte mais eficaz na superação das suas dificuldades escolares. Assim, faz sentido que os jovens que indicam benefícios para os pais, considerem que estes derivam da Relação Parental, pelo reforço de uma relação de confiança, interesse e suporte e da Partilha de Informação, por considerarem que os pais ficarão mais informados e mais aptos a ajudá-los no seu percurso escolar (o que acaba por ser um benefício partilhado).

TABELA 14: CATEGORIA C.5. TRANSIÇÃO DE CICLO

Subcategorias	Total (n=28)	Pais (n=14)	Filhos (n=14)	Fisher Test
C.5.1. Sem Diferenças Percecionadas	53.6% (15)	21.4% (3)	85.7% (12)	p= ,0009
C.5.2. Com Diferenças Percecionadas	46.4% (13)	78.6% (11)	14.3% (2)	p= ,0009
C.5.3. Acompanhamento	3.6% (1)	91% (10)	100% (2)	p= ,0032
C.5.4. Fatores Externos	42.9% (12)	9% (1)		p= ,5000

A partir da análise da Tabela 14, podemos verificar que existem diferenças significativas ($p = 0.0009$) na representação que os grupos fazem acerca do impacto da transição de ciclo nas iniciativas entre os pais e a escola.

Relativamente aos pais, a maioria considera que existem diferenças decorrentes da transição (78.6%), sendo que estas decorrem, essencialmente, das exigências do Acompanhamento (91%) – *“Sinto que preciso estar mais atento. A escola é maior, são mais alunos e mais confusões. É preciso manter-me atento para saber das coisas dele, e se está a conseguir acompanhar este ano que é mais difícil, que quero que ele passe de ano”* (P8) - e, com apenas um caso, de Fatores Externos (9%) – *“Existem diferenças. Porque no 4º ano eu tinha mais facilidade de contactar com a escola, devido ao meu horário de trabalho, que é de tarde, e as reuniões são sempre de tarde e não dá. Se lá for tenho de faltar ao trabalho, e às vezes não dá mesmo. Nisso está mais difícil”* (P4), pela incompatibilidade sentida entre a necessidade de um maior acompanhamento e as exigências do dia-a-dia.

Quanto aos filhos, inversamente ao que acontece com os pais, grande parte dos participantes não percebe diferenças nas iniciativas escolares dos pais nesta fase de transição (85.7%) – *“É mais ou menos igual, que os meus pais já iam à escola, e sabiam sempre das coisas, como agora”* (F2) - sendo que apenas dois casos consideram existir diferenças nesta dinâmica (14.3%), e ambos indicam as exigências de um maior Acompanhamento, devido às mudanças sentidas pela transição – *“É diferente, é diferente... têm de vir mais. Esta escola é grande e tem mais coisas, e eu também tenho mais coisas para fazer e eles têm de saber e vir para saber* (F8).

Estes resultados mostram que os pais percebem a transição de ciclo como sendo um processo de mudança, no qual o jovem se depara com um grau de exigência maior, o que, por conseguinte, implica que estes sintam necessidade de acompanhar mais de perto a escolaridade dos seus filhos, mostrando uma maior preocupação com a adaptação dos seus filhos a este novo ciclo escolar, o que faz todo o sentido, quando pensamos na dinâmica comunicacional entre pais e filhos, onde os pais revelam uma forte preocupação com uma monitorização regular da vida escolar. Os resultados encontrados por Pedro (2010) mostram isto mesmo, visto que a autora

verificou que os pais apresentam esta percepção de mudança nesta fase de transição, representando-a como um processo que implica um aumento da exigência e acompanhamento, o que vai influenciar as práticas de participação escolar, mostrando assim, o carácter adaptativo do envolvimento parental, pela mobilização de recursos adaptativos em função das necessidades escolares dos seus filhos (Peixoto & Piçarra, 2005).

Por último, e tendo em conta que avaliação que é feita de cada uma das dimensões do envolvimento parental, acaba por refletir o respetivo envolvimento em cada dimensão, importa perceber as dimensões que surgem destacadas pelos grupos. Embora a avaliação dos dois grupos sobre o envolvimento parental seja positiva nas três dimensões analisadas, quando analisamos comparativamente a avaliação realizada pelos pais, verificamos que a dimensão com índices de satisfação superiores é a Comunicação Pais/Filhos, seguida do Apoio às Tarefas Escolares e Comunicação Pais/Escola. Relativamente ao grupo dos jovens, o Apoio às Tarefas Escolares é a dimensão do envolvimento parental mais satisfatória, seguida da Comunicação Pais/Filhos e, finalmente, pela Comunicação Pais/Escola.

Se pensarmos nos dados que temos vindo a analisar e discutir, estes resultados fazem todo o sentido, tendo em conta que a literatura mostra que o envolvimento parental em casa, nomeadamente os aspetos relacionados com a comunicação e dimensões relacionais e centradas no adolescente, parecem ser menos suscetíveis às clivagens sociais, ao contrário do envolvimento na escola. Tratando-se de minorias étnicas, importa referir também que estes resultados eram esperados, pelo facto de o envolvimento parental em casa e os aspetos ligados à disponibilidade dos pais para a comunicação com os filhos, surgirem menos afetados pelas variáveis socioculturais (Eccles & Harold, 1996; Pedro, 2010). Além do mais, visto que os pais não percecionam diferenças na dinâmica estabelecida em torno do dialogo entre eles e os filhos, é natural que percecionem essa dimensão como mais satisfatória, pelo facto desta não trazer novas exigências de adaptação.

No caso dos filhos, o facto destes apresentarem os índices mais elevados de satisfação na dimensão que remete para o apoio dado nas tarefas escolares e o diálogo estabelecido com os pais em torno da escolaridade, faz sentido, uma vez que o foco nos resultados e suporte aos trabalhos escolares, tal como o papel dos pais no suporte e a dinâmica relacional, foi sendo destacado nos discursos, apresentando-se com um fator fundamental na vivência, gestão e superação construtiva e positiva das possíveis dificuldades que o jovem possa enfrentar nesta etapa escolar.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos o nosso trabalho, iremos tecer algumas considerações finais sobre os principais resultados obtidos, identificando também as limitações inerentes à investigação, assim como, procuraremos apontar algumas pistas de continuidade para estudos futuros sobre a temática. Antes de avançarmos, relembramos que este estudo incide sobre uma população não normativa – as minorias étnicas – pelo que os resultados encontrados foram discutidos à luz desse facto, que traz algumas particularidades à análise da dinâmica do envolvimento parental, uma vez as práticas educativas podem divergir em função do estatuto social, e temos de ter isso em linha de conta, quando procuramos explorar o envolvimento parental destas famílias.

Os resultados obtidos permitiram evidenciar conteúdos representacionais comuns entre pais e filhos, provenientes de minorias étnicas, sobre o envolvimento parental na comunicação estabelecida entre estes em torno da escolaridade, no apoio às tarefas escolares, na comunicação entre os pais e a escola e na transição de ciclo. Estes conteúdos valorizam, por um lado, os aspetos mais formais da escolaridade, relacionando-se com a preocupação com os resultados e sucesso escolar (e.g. Avaliação Escolar e Orientação do Trabalho Escolar e Estudo) e, por outro lado, aspetos ligados à regulação parental e suporte afetivo por parte dos pais (e.g. Relação Parental e Partilha de Informação). As práticas parentais que remetem para aspetos que não se repercutem diretamente na escolaridade, estão pouco presentes dos discursos (e.g. relação com os pares, atividades extracurriculares, outras atividades de participação escolar). Verificámos também, que os pais e os filhos representam o envolvimento parental como um processo partilhado e proactivo, uma vez que os pais envolvem-se ativamente, mostrando iniciativa de questionar sobre as coisas da escola, apoiam nas tarefas escolares em casa e estabelecem contactos com a escola, respondendo positivamente às solicitações dos filhos e da escola. Os filhos mostram iniciativa, sobretudo na solicitação de apoio às tarefas escolares e recetividade nos casos em que a iniciativa é parental. Assim, constatamos que a dinâmica do envolvimento parental tem, por um lado, um carácter intencional, que no caso dos pais, é mais marcado na comunicação estabelecida com os filhos e, no caso dos filhos, é mais marcado no apoio às tarefas escolares. Por outro lado, tem um carácter reativo, que emerge nas práticas de apoio às tarefas e comunicação com a escola, por parte dos pais, e no estabelecimento de diálogo sobre a escolaridade por parte dos filhos.

Quanto à avaliação e importância atribuída ao envolvimento parental, os pais e os filhos consideram-no satisfatório e importante, apesar dos pais apresentarem níveis mais baixos de satisfação, comparativamente aos filhos, o que é expectável, devido à responsabilidade educativa sentida pelos pais. Ficou patente que o envolvimento parental, e a satisfação sentida, relacionam-

se com uma dimensão comportamental, pela clarificação de dúvidas e capacitação para a resolução de tarefas e dificuldades do quotidiano escolar, mas também pela vertente emocional e psicológica, pela construção de uma relação de confiança, através da perceção de suporte afetivo, incentivo e interesse, que potencia a persistência e confiança na realização das tarefas escolares e estudo, ao mesmo tempo que transmite a importância dada à escola.

No que concerne ao ciclo de escolaridade, o facto de se tratar de uma fase de transição revelou ter impacto sobre algumas dimensões do envolvimento parental e respetivas práticas educativas desenvolvidas pelos pais. Estes efeitos não se mostraram relevantes no estabelecimento de diálogos em torno da escolaridade, refletindo-se apenas no apoio às tarefas escolares e na participação escolar dos pais. Desta forma, nota-se a importância do papel das crenças sobre a responsabilidade educativa dos pais e as solicitações externas – dos filhos, no apoio às tarefas escolares e da escola na participação escolar – enquanto fatores motivadores para o envolvimento parental, sendo que este mostra ser um processo dinâmico, uma vez que se vai adaptando à medida que os filhos progredem na escolaridade, sendo que os pais mostram reforçar o envolvimento no Apoio às tarefas escolares e na Comunicação com a escola e manter a dinâmica anteriormente existente em torno da comunicação entre pais e filhos, dimensão com a qual se encontram mais satisfeitos. Relativamente às crenças motivacionais, verificámos também o efeito da autoperceção de eficácia dos pais no desenvolvimento de práticas de envolvimento parental, assim como das perceções de condições de vida, como fatores que podem interferir na dinâmica do envolvimento.

Assim, ficou claro o papel das variáveis de natureza psicológica e representacional no envolvimento parental, nomeadamente, as crenças motivacionais dos pais, que agrupam a construção do seu papel educativo na escolaridade dos filhos, que é um fator motivador transversal às três dimensões do envolvimento parental, e a perceção de desejabilidade de envolvimento transmitida pelos filhos nas práticas parentais desenvolvidas em casa (i.e. comunicação e apoio às tarefas), sendo que estes são os domínios que são desenvolvidos e percecionados de forma mais positiva. Relativamente às práticas desenvolvidas no contexto escolar, verificou-se a importância crucial das solicitações da escola, visto que os pais revelaram alguma tendência em depositar na escola a responsabilidade no estabelecimento da comunicação entre a escola e a família, o que vem mostrar que esta poderá dar um contributo essencial na mobilização de estratégias promotoras de um envolvimento positivo dos pais na escolaridade dos filhos, sendo de destacar o papel desempenhado pelas diretoras de turma na promoção de estratégias de participação das famílias. Desta forma, as escolas devem procurar promover estratégias que potenciem o envolvimento das famílias na escola, sendo que os pais podem ser

envolvidos de diferentes formas, tendo em conta as singularidades de cada família. Uma vez que estas famílias mostram alguns constrangimentos externos, é importante disponibilizar canais de comunicação diversos (reuniões, atendimentos, contactos telefónicos, caderneta, etc.), procurando quebrar os ciclos de afastamento, de forma a chegar às famílias e transmitir-lhes a importância de estarem “a par” da vida escolar dos filhos, dos seus progressos e dificuldades, pois só estando informados os pais poderão ajudar melhor os seus filhos a superar as dificuldades, valorizando e reforçando assim a importância do seu papel educativo, que, como vimos, é um fator motivador crucial. O facto dos pais valorizarem a Relação Parental, deixa uma via para “agarrar” o seu envolvimento, pois mesmo quando estes sentem algumas dificuldades ao nível da percepção de competência, a escola deve transmitir que o seu suporte emocional continua a ser fundamental para a escolaridade dos filhos, para que estes sintam as suas aspirações, expectativas e interesse parental face a escolaridade.

O desenvolvimento de programas de formação dos diferentes atores que constituem o processo de envolvimento parental mostra-se premente, no sentido de reestruturar as representações acerca do papel de cada um no processo educativo, abrindo novos caminhos que permitam construir parcerias onde cada um saiba qual o seu papel e aquilo que pode esperar do outro, potenciando, assim, processos de cooperação entre estas instâncias. Estes programas revelam-se importantes nesta etapa de transição, podendo minimizar os efeitos sentidos, quer para os filhos, quer para os pais, visto que ambos sentem o impacto desta etapa. Isto vem reforçar a importância da ligação entre os contextos, isto é, a união das características e contributos dos pais, dos filhos e da escola que constroem o processo de envolvimento, pelo que os mecanismos que se possam mobilizar para potenciar o envolvimento parental devem ser feitos no sentido colaborativo e integrado, onde cada um tem um papel a desempenhar na construção da dinâmica do envolvimento parental. Nós, os psicólogos, podemos ter um papel fundamental enquanto mediadores entre estes dois contextos, criando caminhos que promovam, cada vez mais, a aproximação entre a escola e as famílias, potenciando o sucesso educativo dos alunos...

Como qualquer investigação, o presente estudo também comportou algumas limitações. Primeiramente, e embora não tivéssemos tido esse objectivo neste estudo, a dimensão da amostra e o carácter qualitativo não permitem a representatividade e generalização dos resultados à restante população. Posto isto, podemos avançar já com uma sugestão a ser explorada futuramente, ou seja, realizar um estudo onde se faça um cruzamento entre uma abordagem qualitativa e quantitativa (e.g. recorrendo a questionários/escalas), de forma a enriquecer e complementar os resultados encontrados e compensar as fraquezas de cada um dos métodos. Ainda relativamente aos participantes, não podemos deixar de referir o facto de se tratar de

famílias que apresentam um envolvimento parental mais próximo, tendo em conta a sua disponibilidade para participar, após a solicitação feita pela Diretora de turma. Pelo que, seria interessante procurar aumentar e diversificar as características das famílias envolvidas, para poder ter uma perceção mais abrangente e representativa do real envolvimento parental das minorias étnicas. A este respeito, referimos ainda o facto de não termos conseguido uma proporção equilibrada entre as etnias, o que poderia permitir uma comparação entre grupos, o que constitui uma via a ser explorada futuramente, assim como uma comparação com famílias não provenientes de minorias étnicas. A verdade é que existindo condicionamentos de tempo e de acesso à amostra, algumas linhas que poderiam ser seguidas, ficaram em “*stand by*”, podendo deixar portas abertas para outros caminhos de exploração e aprofundamento da temática, nomeadamente, e seguindo a lógica ecológica que fomos mencionando, uma investigação que abarque o impacto da interação entre variáveis individuais e contextuais (e.g. género dos filhos, habilitações dos pais, redes formais e informais de suporte, práticas educativas dos professores, etc.). Tendo em conta que a literatura destaca os impactos do envolvimento parental em variáveis fundamentais para o sucesso escolar (e.g. ajustamento académico, motivação, autoestima, autoconceito, etc.), seria interessante analisar a forma como as diferentes dimensões se relacionam com as variáveis indicadas e com os resultados escolares. Outra via de análise que não foi explorada por nós, mas que acabou por se mostrar pertinente, diz respeito à regulação dos papéis de género e culturais que os pais e as mães podem desempenhar na dinâmica familiar ligada à escolaridade, porque verificámos que existiam diferenças em função das etnias, surgindo o pai como figura central no caso da etnia cigana e a mãe no caso da etnia africana.

Tendo em conta as três instâncias chave que fomos referindo ao longo do trabalho, seria importante englobar também as perceções dos professores em estudos futuros, abarcando assim as três principais esferas envolvidas na dinâmica do envolvimento parental, ganhando assim uma visão mais integrada e mais consistente do papel de cada um, pelo confronto das perceções de cada grupo. Tal como tencionávamos inicialmente, embora constrangimentos no acesso à amostra não tenham permitido a sua operacionalização, achamos que seria muito interessante comparar famílias em acompanhamento em projetos escolares de envolvimento parental com famílias sem este tipo de acompanhamento. Aqui, e tendo em conta que o 3º ciclo é onde mais se sente a clivagem social face a participação dos pais na escolaridade (Pedro, 2010), uma abordagem longitudinal que abarcasse este progresso, poderia contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que potenciam o envolvimento parental ao longo da escolaridade.

Apesar das limitações e constrangimentos com que nos fomos deparando ao longo desta investigação, e das questões que ficaram em aberto, acreditamos que este estudo possa ter

contribuído para um melhor entendimento da dinâmica do envolvimento parental nas minorias étnicas, numa fase de transição escolar, retirando assim, a partir dos aspetos fortes e das fragilidades expressos nas práticas desenvolvidas nas dimensões avaliadas, pistas relativas à intervenção educativa e familiar, promovendo estratégias que permitam o melhoramento das respostas dadas a estas famílias, enriquecendo assim, a dinâmica das ações interventivas, cumprindo-se, desta forma, os objetivos a que nos propusemos. Poderá ter sido um pequeno passo, mas quem sabe se pequenos passos como este, não poderão contribuir para a construção do conhecimento na área e, quiçá, se vão abrindo caminhos que tragam frutos a quem, de facto, precisa deles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, 1, 25-53.
- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5, 339-345.
- Akos, P. & Galassi, J.P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counselling*, 7, 212–221.
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92, 20-25.
- Anderson, K. L., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parent's decision making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311-323. doi:10.3200/JOER.100.5.311-323
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.
- Bardin L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In Sousa, J. & Fino, C. (Org.). *A escola sob suspeita* (pp.375-384). Porto: Edições Asa.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge.MA: Harvard University Press.
- Canavarro, J.M., Pereira, P.P., Canavarro, M.C., Reis, P.P., Cardoso, M. M., & Mendonça, D. (2002). *Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância, um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Project financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian – Projetos de pesquisa educativa no país. Disponível em <http://www.ece-jdeus.edu.pt/projectoepe/index.html>
- Casa-Nova, M. J. (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. In Casa-Nova, M. J. & Palmeira, P. (Coord.), *Minorias* (pp. 7-56). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social - Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).

- Cleto, P., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 12, 69-88.
- Coll, C., Meyer, E., & Brillon, L. (1995). Ethnic and minority parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 189-209). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Connel, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506. doi: 10.1111/j.1467- 8624.1994.tb00765.x
- Costa, H. (2010). *Relação Família/Escola – duas realidades. Uma visão de Ecologia Humana*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Nova de Lisboa – FCSH, Lisboa.
- Correia, K., & Pinto, M. A. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27, 7-22.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oakes: Sage.
- Diemert, A. (1992). *A needs assessment of fifth grade students in a middle school*. Acton, MA: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 332).
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J. S. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In J.D.A. Booth (Ed.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp.3-35) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: effects on achievement motivation. In J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. doi:10.1023/A:1009048817385

- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*, 467-480.
- Gabriel, F. (2007). *O multiculturalismo na escola: O Caso dos alunos de etnia cigana*. Tese de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping, 23*, 493-513.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*, 538-548. doi:10.1037/0022-0663.89.3.538
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252. doi:10.2307/1131378
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 223-248. doi:10.1023/A:1005108700243
- Hayes, D. (2011). Predicting parental home and school involvement in high school African American adolescents. *The High School Journal, 94*, 154-166.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*, 1491-1509. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 74-83. doi:10.1037/0022-0663.95.1.74
- Hill, N. E., & Tylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 161-164.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology, 45*, 740-763. doi:10.1037/a0015362

- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development, 58*, 1235-1243.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H., M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*, 3-42. doi:10.2307/1170618
- McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science, 30*, 108-120.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências humanas*. Lisboa. Climepsi Editora.
- Mata, L. (2009). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica, 1*, 65-77.
- Meirinhos, M. (2009). *Retrato de uma escola multicultural - um estudo de caso*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreon, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools, 42*, 101-111. doi: 10.1002/pits.20028
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica, 17*, 111-115.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica, 22*, 235-244.
- Peixoto, F. & Carvalho, R. (2009). Student's perceptions of parental attitudes toward academic school achievement: effects on motivation, self-concept and school achievement. In Wosnitza M., Karabenick S. A., Efklides A., Nenniger P., *Contemporary motivation research : from global to local perspectives* (pp. 279-297). Cambridge: Hogrefe.
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A.I.F., Pereira, P.P., Canavarro, J.M., Canavarro, M.C., & Mendonça, D. (2005, Setembro). *Stress escolar e ajustamento emocional e académico na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo*. VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia, Universidade do Minho.
- Polónia, A.C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*, 303-312.

- Prego, J., & Mata, L. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. In *Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática*. Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação (pp. 1421-1432). Lisboa.
- Rapp, N. & Duncan, H. (2012). Multi-Dimensional parental involvement in schools: a principal's guide. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7, 1-14.
- Reis, P.P. (2008) “*A relação entre Pais e Professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*.” Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus.
- Reis, P.P. & Salema, H. (2005, Janeiro). *Envolvimento parental em famílias de nível sócio-económico baixo: um estudo comparativo*. V Simpósio Internacional de Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: Os Caminhos da Aprendizagem, Instituto Politécnico de Beja.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507–522.
- Silva, M. S., & Morais, A. M. (2000). Famílias africanas em Portugal: Representações, envolvimento e expectativas de pais e crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 13, 111-129.
- Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. CA:Sage.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (Org.) *Metodologias das ciências sociais* (pp. 101-108). Porto: Afrontamento.
- Villas-Boas, M. (2009). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children’s education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14, 27-41.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children’s domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552–565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552

Wong, S. W., & Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Review, 35*, 645–662.

Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozãrfaxinars, 18*, 1-9.

ANEXOS

ANEXO A. GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

ANEXO B. GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS FILHOS

ANEXO C. FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

ANEXO D. PEDIDO DE COLABORAÇÃO ÀS ESCOLAS

ANEXO E. INFORMAÇÃO ENTREGUE AOS PAIS

ANEXO F. CONSENTIMENTO INFORMADO

ANEXO G. FOLHA DE REGISTO DAS ENTREVISTAS

ANEXO H. DESCRIÇÃO DOS TEMAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

ANEXO I. OUTPUTS

ANEXO A. GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

Temas	Questões
Comunicação Pais/Filhos	<ul style="list-style-type: none">- Costuma falar com o seu filho sobre assuntos relacionados com a escola? De que falam?- Quem é costuma começar essas conversas? (Se forem os pais, o que perguntam. Se forem os filhos, no que falam.)- Com que regularidade acontecem essas conversas? (Muitas, poucas vezes...)- Essas conversas que tem com o seu filho, deixam-no satisfeito? Porquê? Gostaria que fosse de outra forma? Como e o que mudaria.- Achas que essas conversas são importantes? Porquê?- Nota diferença no apoio que o seu filho necessita agora que está no 5º ano?
Apoio às tarefas escolares	<ul style="list-style-type: none">- Costuma ajudar o seu filho nas tarefas escolares? Que tarefas fazem em conjunto habitualmente.- Quem é que costuma ter a iniciativa de pedir/oferecer ajuda?- Esses momentos são diários ou acontecem às vezes?- O apoio que dá nas tarefas escolares ao seu filho, deixam-no satisfeito? Porquê? Gostaria que fosse de outra maneira? Como?- Acha que é importante o apoio que é dado nas tarefas escolares ao seu filho? Porquê?- Nota diferença no apoio que o seu filho necessita agora que está no 5º ano? (Explorar capacidade de dar resposta a esse suporte...)
Comunicação Pais/Escola	<ul style="list-style-type: none">- Costuma ir à escola do seu filho? Em que momentos? (e.g. reuniões, actividades na escola, quando Director de Turma convoca, vão por

iniciativa, etc..)

- Quem costuma ir? E de quem parte a iniciativa? Costuma ser assim, habitualmente?

- Acha importante a comunicação regular com a escola do seu filho? Porquê?

- Está satisfeito com a comunicação estabelecida com a escola do seu filho? Que fatores acha que dificultam/facilitam esta comunicação. (E que factores julga que facilitariam uma maior ligação entre vocês e a escola do vosso filho...)

- Agora que o seu filho está no 5º ano, acha que existem diferenças entre a necessidade de manter um contacto mais regular com a escola do seu filho?

ANEXO B. GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS FILHOS

Dimensões	Questões
Comunicação Pais/Filhos	<ul style="list-style-type: none">- Tu e os teus pais costumam falar de assuntos relacionados com a escola? De que falam? - Quem é que costuma começar essas conversas? E quem costuma participar nelas? (Se forem os pais, o que perguntam?) - Com que regularidade acontecem essas conversas? Muitas vezes, poucas, todos os dias... - As conversas que tens com os teus pais sobre as coisas da escola, deixam-te satisfeito? Porquê? Gostarias que fosse de outra forma? Explica. - Qual a importância dessas conversas para ti? Explica porquê. (Ou porque seriam importantes). - Sentes alguma diferença, nas conversas que tens com os teus pais, agora que estás no 5º ano?
Apoio às tarefas escolares	<ul style="list-style-type: none">- Costumas realizar tarefas da escola com a ajuda dos teus pais? - Quem é que costuma estar contigo na realização dessas tarefas? (És tu que pedes ajuda ou são os teus pais que perguntam?) - Costuma ser assim todos os dias, muitas vezes ou só as vezes? - O apoio que os teus pais te dão deixa-te satisfeito? Porquê? Gostavas que fosse de outra maneira? Como? - Qual a importância desse apoio para ti? Explica. - Sentes alguma diferença, no apoio que te dão na realização das tarefas, agora que estás no 5º

ano?

Comunicação Pais/Escola

- Os teus pais costumam ir à tua escola? Em que momentos? (e.g. reuniões, actividades na escola, quando Director de Turma convoca, vão por iniciativa, etc..)

- Quem costuma ir? E de quem parte a iniciativa? Costuma ser assim, habitualmente?

- É importante para ti que os teus pais vão à tua escola? Porquê?

- Gostarias que os teus pais fossem mais vezes à tua escola ou estás satisfeito com as iniciativas dos teus pais irem à escola? Porquê?

- Sentes alguma diferença agora que estás no 5º ano?

ANEXO C. FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS



Data: ____/____/____

Nome do aluno	
Idade	
Turma	

CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

Nome	Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão	Nacionalidade

Contactos: _____

Observações

ANEXO D. PEDIDO DE COLABORAÇÃO ÀS ESCOLAS



Exmos. Srs.,

Eu, Bárbara Sofia Teixeira Ramos, aluna do do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia - na área de Psicologia Educacional - no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, no âmbito da conclusão dos meus estudos, gostaria de pedir a vossa colaboração para a realização da minha tese de mestrado, acerca do "*Envolvimento Parental das Minorias Étnicas na Escolaridade dos Filhos*".

Uma vez que as particularidades da população em estudo, trazem consigo algumas dificuldades no acesso à amostra, terei de efectuar a recolha de dados em várias escolas, e por isso venho solicitar a participação da vossa instituição.

A população que se pretende, são famílias provenientes de minorias étnicas, cujos filhos se encontrem a frequentar o 5º ano de escolaridade, sendo que a recolha de dados, consistirá na realização de entrevistas presenciais, realizadas por mim, quer ao aluno, quer a um dos pais deste.

Sublinho que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos serão garantidos, visto que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificar quer as famílias envolvidas, quer a vossa instituição.

Visto que os prazos que tenho, neste momento, são reduzidos, e tendo também em conta o final do período escolar, pois o início do 3º período, com as reuniões de pais, seria uma altura oportuna para solicitar a colaboração destes, pedia que fossem o mais breves possível a dar uma resposta ao meu pedido.

Agradeço, antecipadamente, a vossa colaboração.

Para qualquer esclarecimento necessário, estou ao vosso dispor, nos seguintes contactos:

e-mail: barbarastr@hotmail.com

Telemóvel: 936621977

Atenciosamente e ao vosso dispor,

Bárbara Ramos

ANEXO E. INFORMAÇÃO ENTREGUE AOS PAIS



Instituto Universitário

Tem filhos a frequentar o 5º ano de escolaridade?
Gostaria de participar num Projecto de Investigação?

DE QUE TRATA ESTE ESTUDO?

Sou aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional – no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, e no âmbito da conclusão dos meus estudos, estou a realizar a minha tese de mestrado, acerca do “*Envolvimento Parental das Minorias Étnicas na Escolaridade dos Filhos*”, para a qual gostaria de pedir a vossa colaboração!

EM QUE CONSISTE A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO?

Para a realização deste trabalho, necessitamos que um dos pais e o aluno respondam a uma entrevista realizada por mim, de acordo com a vossa disponibilidade, sendo que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos são garantidos, uma vez que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificá-lo a si ou ao seu filho.

QUERO PARTICIPAR! O QUE FAZER?

Se está interessado em participar, e quer saber mais sobre os nossos objectivos e métodos de trabalho, dirija-se ao **Gabinete de Atendimento aos Jovens e Pais**, após a reunião dos Encarregados de Educação, onde estarei à vossa disposição para qualquer esclarecimento!

Muito Obrigada! ☺

Bárbara Ramos

**A SUA PARTICIPAÇÃO É
IMPORTANTE!
ENVOLVA-SE!**

ANEXO F. CONSENTIMENTO INFORMADO



Caros Pais,

Eu, Bárbara Sofia Teixeira Ramos, aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional – no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, no âmbito da conclusão dos meus estudos, gostaria de pedir a vossa colaboração para a realização da minha tese de mestrado, acerca do “*Envolvimento Parental das Minorias Étnicas na Escolaridade dos Filhos*”.

Para a realização deste trabalho, que será orientado pelo Prof. Doutor Francisco Peixoto, necessitarei de proceder à realização de entrevistas presenciais quer a si, quer ao seu educando, sendo que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos são garantidos, visto que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificá-lo a si ou ao seu filho. Sendo a sua participação voluntária, se concordar participar, tem o direito de interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para qualquer uma das partes.

Assim, venho solicitar a sua colaboração e autorização, para que possa desenvolver o meu trabalho consigo e com o seu educando.

Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração.

Para qualquer esclarecimento necessário, estarei ao seu dispor nos seguintes contactos:

Telemóvel: 936621977

E-mail: barbarastr@hotmail.com

Atenciosamente e ao vosso dispor,

Bárbara Ramos

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____
Encarregado(a) de Educação de _____,
aluno da turma _____, da escola _____, declaro que tomei
conhecimento e me disponibilizei a colaborar com o presente trabalho acima referido, a realizar
por Bárbara Sofia Teixeira Ramos, aluna do 5º ano do Mestrado Integrado de Psicologia – área
de Psicologia Educacional – no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, autorizando, também,
que o meu educando seja entrevistado pela autora, e que respectiva entrevista seja gravada.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Data _____

ANEXO G. FOLHA DE REGISTO DAS ENTREVISTAS



FOLHA DE REGISTO DAS ENTREVISTAS

Aluno _____ Escola _____

Data: _____ Duração _____

INFORMAÇÃO RECOLHIDA:

ANEXO H. DESCRIÇÃO DOS TEMAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA GRELHA DE ANÁLISE

A Grelha de análise das entrevistas, foi definida tendo em conta os objetivos do estudo, abrangendo, para cada tema, cinco categorias: a descrição das práticas de envolvimento parental na escolaridade, a dinâmica familiar/comunicacional, a avaliação da satisfação com o envolvimento, a importância atribuída às práticas de envolvimento e a transição de ciclo, que se subdividem em subcategorias, que iremos apresentar e descrever de seguida.

Uma vez que algumas das subcategorias que emergiram das unidades de sentido, estão presentes em mais do que um tema, optámos por fazer a descrição de cada uma delas, separadamente – Temas, Categorias e Subcategorias – apresentando posteriormente a forma como elas se distribuem em cada tema analisado. Assim sendo, de seguida, apresentamos a descrição dos temas, categorias e subcategorias definidas na grelha de análise das entrevistas, com exemplificação de respectiva unidade de sentido por subcategoria.

DESCRIÇÃO DOS TEMAS

Temas	Descrição
A. Comunicação Pais/Filhos	Remete para a dinâmica interaccional e diálogos estabelecidos entre pais e filhos sobre a escolaridade
B. Apoio às tarefas escolares	Remete para as tarefas escolares realizadas em casa pelos filhos e o apoio prestado pelos pais na sua realização
C. Comunicação Pais/Escola	Relaciona-se com as iniciativas relacionadas com a escolaridade, estabelecidas entre os pais e a escola

DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS

Categorias	Descrição
Conteúdos/Iniciativas	Inclui a descrição das práticas de envolvimento parental referidas pelos participantes em torno das conversas sobre escolaridade, interação na realização das tarefas escolares e iniciativas ocorridas na escola
Dinâmica Familiar/Comunicacional	Refere-se à dinâmica estabelecida entre os pais e os filhos (no caso da Comunicação pais/Filhos e Apoio às tarefas Escolares) e entre os pais e a escola (no caso da Comunicação Pais/Escola) em torno da escolaridade
Avaliação da Satisfação	Refere-se à avaliação que os participantes fazem do

	envolvimento parental nas diferentes dimensões analisadas
Importância Atribuída	Relaciona-se com os benefícios percebidos decorrentes do envolvimento parental nas diferentes temáticas analisadas
Transição de Ciclo	Refere-se a percepção dos efeitos de transição de ciclo na dinâmica do envolvimento parental nas dimensões analisadas

DESCRIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS REFERENTES ÀS PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO
(CONTEÚDOS/INICIATIVAS) POR TEMA.

Tema	SubCategorias	Descrição e exemplo de Unidade de Sentido
A. Comunicação Pais/Filhos	A.1.1. Rotinas Escolares	Abarca o diálogo sobre o balanço do dia escolar dos filhos, a existência de acontecimentos particulares que possam ter ocorrido e a confirmação das rotinas habituais do aluno. <i>“De tudo o que o rodeia na escola, nomeadamente como correu o dia de aulas” (P2)</i> <i>“Falamos de tudo o que há para contar do dia de aula” (F12)</i>
	A.1.2. Avaliação Escolar	Remete para as conversas sobre o processo avaliativo, o que inclui a data de realização dos testes, como correram os testes e os resultados escolares do aluno <i>“Falamos das notas (...) digo-lhe que tem de estudar para melhorar as notas, que ele está com algumas negativas” (P7)</i> <i>[Perguntam] “Se tenho testes” (F3)</i>
	A.1.3. Estudo e Trabalho Escolar	Incide sobre as conversas que se focam na verificação da existência de trabalhos escolares, no incitamento à sua realização e ao estudo, assim como a monitorização destas tarefas. <i>“Tem de estar em cima dele... se tem e faz os trabalhos de casa, que ele é pouquinho preguiçoso” (P1);</i> <i>“Também falamos dos trabalhos e dos testes, para ver se eu estudo” (F6)</i>

	A.1.4. Comportamento	<p>Remete para o comportamento e a dinâmica das relações, incluindo o comportamento do aluno na escola, quer no contexto de sala de aula, quer no contexto escolar, assim como orientações dos pais para o relacionamento interpessoal e comportamento escolar</p> <p><i>“Falamos do seu comportamento” (P11)</i></p> <p><i>“Falamos se me portei bem ou mal” (F7)</i></p>
	A.1.5. Relação com os pares	<p>Refere-se a conversas relativas à relação do jovem com colegas ou amigos na escola</p> <p><i>“Falamos (...) dos amigos” (P7)</i></p> <p><i>“Se está tudo bem (...) com os amigos” (F12)</i></p>
	A.1.6. Atividades Curriculares	<p>Refere-se ao diálogo sobre as matérias escolares e aprendizagens que o aluno está a abordar nas aulas</p> <p><i>“Costumo perguntar (...) o que aprendeu de novo” (P6)</i></p> <p><i>“Ela pergunta o que aprendi” (F5)</i></p>
	A.1.7. Atividades Extracurriculares	<p>Relaciona-se com conversas realizadas em torno das atividades realizadas pelo jovem (e.g. desporto), assim como atividades que o jovem gostaria de vir a realizar no futuro.</p> <p><i>“Falamos sobre o que eu quero ser (vou trabalhar na eletricidade!), que desporto quero fazer... eu faço atletismo desde o 4º ano” (F6)</i></p>
B. Apoio às tarefas escolares	B.1.1. Apoio à realização dos trabalhos escolares	<p>Remete para o suporte prestado na realização dos trabalhos escolares, através do esclarecimento de dúvidas, correção do trabalho realizado e monitorização parental dos trabalhos escolares do aluno</p> <p><i>“Tenho ajudado muito nos trabalhos de casa” (P5)</i></p> <p><i>“Ontem tinha uns exercícios que não estava a</i></p>

entender e pedi ajuda á minha mãe e ele tentou ajudar-me, e assim fiz o tpc” (F11)

	B.1.2. Apoio à preparação para os testes	Relaciona-se com o apoio prestado pelos pais na preparação para os testes, revisão das matérias em estudo e acompanhamento e incentivo ao estudo. <i>“Fazer-lhe perguntas sobre a matéria dos testes” (P11)</i> <i>“Por exemplo, dá-me fichas para estudar para os testes...” (F6)</i>
	B.1.3. Apoio ao trabalho de pesquisa	Diz respeito ao apoio prestado na pesquisa de informação para a realização de trabalhos escolares, através da internet, livros, partilha de ideias, etc. <i>“Sim (...) pesquisas” (P14)</i> <i>“Ela ajuda-me a pesquisar coisas para os trabalhos” (F14)</i>
C. Comunicação Pais/Escola	C.1.1. Participação em Reuniões	Tem a ver com a participação dos pais nas reuniões promovidas pela escola (e.g. Diretor de turma), no sentido de obter informação sobre a vida e percurso escolar do aluno, ocorrendo essencialmente, no final dos períodos letivos <i>“Venho às vezes (...) às reuniões” (P1)</i> <i>“Sempre que há reunião” (F5)</i>
	C.1.2. Contactos Telefónicos	Remete para os contactos telefónicos estabelecidos entre os pais e a direção de turma/professores no sentido de fazer um acompanhamento da vida escolar do aluno. <i>“De resto, se for preciso alguma coisa, falamos pelo telefone com a Dt” (P7)</i> <i>“Fala com a dt quando ela (...) liga para a minha mãe” (F13)</i>

C.1.3. Recados na caderneta	<p>Remete para a troca de informação entre pais e direção de turma/professores através da caderneta do aluno, no sentido de manterem-se a par de informações importante para a vida escolar do aluno.</p> <p><i>“Falo com regularidade com a Dt (...) pela caderneta. Vejo a caderneta todas as semanas, se houver algo comunico com ela e ela comigo” (P13)</i></p> <p><i>“A Dt manda recado na caderneta” (F7)</i></p>
C.1.4. Atendimentos com o Diretor de Turma	<p>Remete para a comunicação estabelecida entre os pais e o diretor de turma, de forma presencial, através de atendimentos que visam dialogar sobre a situação escolar do aluno.</p> <p><i>“Costumo vir a atendimentos com a professora, para acompanhar” (P14)</i></p> <p><i>“Às vezes... falar com a Dt” (F11)</i></p>
C.1.5. Outras atividades	<p>Relacionam-se com a participação dos pais em atividades/eventos informais realizados na escola, como festas, atividades desportivas, etc.</p> <p><i>“Venho a actividades na escola, quando posso” (P14)</i></p> <p><i>“Ela às vezes vem a algumas actividades na escola, quando há e pode” (F14)</i></p>

DESCRIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS REFERENTES À DINÂMICA FAMILIAR/COMUNICACIONAL

SubCategorias	Descrição
Iniciativa dos Pais	<p>Indica que a iniciativa para o envolvimento parte dos pais</p> <p><i>“Normalmente sou eu, ou a mãe dele, que vamos perguntar sobre essas coisas” (P2)</i></p> <p><i>“A minha mãe vem ter comigo e me pergunta... normalmente é sempre ela” (F1)</i></p>
Iniciativa dos Filhos	<p>Indica que a iniciativa para o envolvimento parte os filhos</p> <p><i>“É ela, é ela. Quando precisa diz e pede [ajuda]” (P3)</i></p> <p><i>“Só quando não percebo é que peço ajuda a Mãe, e peço ajuda para fazer”</i></p>

	(F5)
Iniciativa Partilhada	Indica que a iniciativa para o envolvimento parte de ambas as partes – dos pais e dos filhos ou dos pais e da escola <i>“Às vezes sou eu, as vezes é ela [a filha]” (P12)</i> <i>“Quando a DT chama e quando eu falo alguma coisa que ele não percebe, ele aí liga para a DT” (F2)</i>
Iniciativa da Escola	Indica que a iniciativa para o envolvimento parte da escola <i>“Eu vou quando sou convocada, por isso a iniciativa é da Dt, mas normalmente é assim... se houver alguma coisa ela avisa” (P12)</i> <i>“Ele vem se o chamarem” (F3)</i>
Rotina Diária	Abarca os casos em que é indicado que as conversas em torno da escolaridade ocorrem todos os dias, fazendo parte da rotina habitual da família <i>“É todos os dias, quando ela chega da escola ou ao jantar” (P9)</i> <i>“É sempre, quando venho da escola” (F12)</i>
Frequente	É quando os participantes indicam que é habitual ocorrerem estas conversas, mas nem sempre ocorrem todos os dias <i>“Quando ele precisa, Costuma ser (...) quando precisa” (P11)</i> <i>“É de vez em quando, quando não consigo fazer” (F10)</i>
Pouco Frequente	Abarca o discurso em que os participantes referem que as conversas em torno da escolaridade não são recorrentes, ocorrendo esporadicamente e de forma intermitente. <i>“É raro... às vezes tento ajudar” (P10)</i> <i>“É às vezes... é hoje... amanhã... depois três, quatro dias... Quando calha” (F10)</i>

DESCRIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS REFERENTES À AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

Subcategorias	Descrição
Satisfação	Refere-se ao facto dos participantes considerarem satisfatória a dinâmica do envolvimento parental nas dimensões analisadas, indicando apenas fatores de satisfação <i>“Com certeza! Eu fico satisfeita!” (P13)</i> <i>“Sim, estou satisfeito. Fico contente e gosto” (F1)</i>
Ambivalência	Implica que o discurso englobe aspetos considerados satisfatórios e aspetos que revelem insatisfação em relação à

dinâmica parental nas dimensões analisadas.

“Sim, mas gostava de poder mais...” (P4)

Deixa [satisfeita], mas gostava que viessem mais” (F9)

DESCRIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS REFERENTES À CATEGORIA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA

Subcategorias	Descrição
Benefícios para os Pais	Implica que o discurso foque apenas benefícios para os pais
Benefícios para os Filhos	Abarca o discurso dos participantes que apenas focam os benefícios os filhos
Benefícios Partilhados	Refere-se ao discurso que engloba quer benefícios percecionados para o próprio como para o outro

DESCRIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS REFERENTES AOS FATORES QUE SUSTENTAM A AVALIAÇÃO E A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA

Subcategorias	Descrição
Relação Parental	Relaciona-se com o facto das conversas entre pais e filhos, contribuírem para a consolidação de uma relação parental de confiança e partilha, pela manifestação do interesse dos pais pela vida escolar dos filhos. <i>“Temos que (...) fazê-los sentir que estamos ali a para eles e nos importamos e damos valor a escola deles” (P6)</i> <i>“Porque sei que ela se importa comigo, por se preocupar comigo. E faz falta sentir esse apoio dela” (F5)</i>
Orientação do Trabalho Escolar e Estudo	Refere-se a uma avaliação que decorre do envolvimento parental possibilitar a orientação do trabalho escolar, do estudo e dos resultados escolares do jovem. <i>“Ajuda-la a cumprir os trabalhos que tem e aprender melhor” (P12)</i> <i>“Porque me ajudam a perceber melhor algumas matérias, e a fazer os tps e isso...” (F7)</i>
Partilha de Informação	Remete para uma avaliação que decorre do facto das conversas possibilitarem e/ou mobilizarem informações e conhecimentos úteis à escolaridade do jovem (e.g. importância transmitida; saber das coisas dos filhos, etc.)

	<p><i>“Porque ele gosta da escola, e eu mostro que a escola é importante” (P4)</i></p> <p><i>“Fico contente e sou melhor na escola e fico com mais vontade ser alguém, que os meus pais ficam contentes” (F12)</i></p>
Fatores Externos	<p>Remete para uma avaliação que decorre da influência de fatores externos no envolvimento parental</p> <p><i>“No meu caso, frustra-me... às vezes, não tenho o tempo que queria, com o trabalho...” (P7)</i></p>
Perceção de Competência	<p>Remete para as dificuldades sentidas pelos pais no apoio que conseguem dar aos filhos na realização das suas tarefas escolares.</p> <p><i>“Gostava de poder mais... se eu pudesse com certeza que ajudava mais, mas às vezes não sei, porque não sei as matérias, e não consigo ajudar” (P4)</i></p>
Canais de Comunicação Pais/Escola	<p>Remete para o facto dos pais sentirem abertura, interesse e disponibilidade por parte da escola, em estabelecer comunicações relacionada com a vida escolar dos seus filhos.</p> <p><i>“No início sentia mais isso, porque receava não estar bem informada, mas a professora deixou-me mais descansada, porque é muito interessada por eles e procura que estejamos presentes, mesmo que não possamos ir á escola” (P12)</i></p>
Outras Atividades	<p>Relaciona-se com a participação dos pais em atividades/eventos informais realizados na escola, como festas, atividades desportivas, etc.</p> <p><i>Sim, [gostava que viessem] às actividades, que não costumam vir” (F1)</i></p>

DESCRIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS REFERENTES À TRANSIÇÃO DE CICLO

Subcategorias	Descrição
Com diferenças percecionadas	<p>Refere-se aos casos em que os participantes percecionam diferenças na dinâmica do envolvimento parental decorrentes da transição de ciclo escolar.</p> <p><i>“Sim, senti grande diferença” (P4)</i></p> <p><i>“Sim (...) as coisas são todas diferentes e já não é a mesma coisa que no 4º ano” (F6)</i></p>
Sem diferenças percecionadas	<p>É quando os participantes não percecionam alterações significativas na dinâmica do envolvimento parental, decorrentes da transição de ciclo escolar.</p>

“Não, não noto diferença este ano” (P1)

“É mais ou menos a mesma coisa” (F5)

Acompanhamento

Diz respeito à percepção de que o apoio parental ganha ainda mais importância, derivado das exigências escolares, aumentando assim, a necessidade de dar/receber apoio parental.

“Exige muito deles e nós temos de acompanhar essa exigência e dar o apoio necessário” (P7)

“Fogo, é mais complicado. Ano passado precisava de menos ajuda, agora fico atrapalhado mais vezes e é mais difícil ter boas notas... e preciso mais dos pais, e eles ajudam-me mais” (F7)

Percepção de Competência

Remete para as dificuldades sentidas pelos pais no apoio que conseguem dar aos filhos na realização das suas tarefas escolares, decorrente das maiores exigências escolares.

“E, às vezes, é mais difícil ajudar, porque nem sempre sabemos as matérias que estão a dar” (P2)

Autonomia

Relaciona-se com a percepção de que o aluno apresenta e ou necessita de maior autonomia na realização das suas tarefas escolares.

“Quer dizer, ela tem mais trabalhos mas tem de se esforçar para fazer por ela. Agora é mais exigente e tem de se habituar a isso. Antes ajudava mais, agora ajudo mais quando me pede e não sabe mesmo, deixo que faça sozinha, para se ir habituando a ser independente” (P9)

“A minha Mãe exige mais de mim e que me esforce por fazer sozinha” (F14)

Fatores Externos

Remete para a percepção de que determinadas condições de vida, constroem a capacidade de dar resposta às exigências percebidas na transição de ciclo escolar.

(Já exemplificado)

DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA REFERENTE À DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS DESENVOLVIMENTO PARENTAL (CONTEÚDOS/INICIATIVAS) POR TEMA

Temas	Subcategorias
A. Comunicação Pais/Filhos	A.1.1. Rotinas Escolares A.1.2. Avaliação Escolar A.1.3. Estudo e Trabalho Escolar A.1.4. Comportamento A.1.5. Relação com os pares A.1.6. Atividades Curriculares A.1.7. Atividades Extracurriculares
B. Apoio às tarefas escolares	B.1.1. Apoio à realização dos trabalhos escolares B.1.2. Apoio à preparação para os testes B.1.3. Apoio ao trabalho de pesquisa
C. Comunicação Pais/Escola	C.1.1. Participação em Reuniões C.1.2. Contactos Telefónicos C.1.3. Recados na caderneta C.1.4. Atendimento com o Diretor de Turma C.1.5. Outras atividades

DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA REFERENTE À DINÂMICA FAMILIAR/COMUNICACIONAL DO ENVOLVIMENTO PARENTAL POR TEMA

Temas	Subcategorias
A. Comunicação Pais/Filhos	A.2.1. Iniciativa dos Pais A.2.2. Iniciativa Partilhada A.2.3. Rotina Diária A.2.4. Frequente A.2.5. Pouco Frequente
B. Apoio às tarefas escolares	B.2.1. Iniciativa Filhos B.2.2. Iniciativa Partilhada B.2.3. Rotina Diária B.2.4. Frequente B.2.5. Pouco Frequente

C. Comunicação Pais/Escola	C.2.1. Iniciativa Escola C.2.2. Iniciativa Partilhada
-----------------------------------	--

DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA REFERENTE AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL POR TEMA

Temas	Subcategorias
A. Comunicação Pais/Filhos	A.3.1. Satisfação A.3.2. Ambivalência A.3.3. Relação Parental A.3.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo A.3.5. Partilha de Informação A.3.6. Fatores Externos
B. Apoio às tarefas escolares	B.3.1. Satisfação B.3.2. Ambivalência B.3.3. Relação Parental B.3.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo B.3.5. Partilha de Informação B.3.6. Fatores Externos B.3.7. “Percepção de Competência”
C. Comunicação Pais/Escola	C.3.1. Satisfação C.3.2. Ambivalência C.3.3. Relação Parental C.3.4. Partilha de Informação C.3.5. Canais de Comunicação Pais/Escola C.3.6. Outras Atividades C.3.7. Fatores Externos

DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA REFERENTE À IMPORTANCIA ATRIBUÍDA AO ENVOVIMENTO PARENTAL POR TEMA

Temas	Subcategorias
A. Comunicação Pais/Filhos	A.4.1. Benefícios Filhos A.4.2. Benefícios Partilhados A.4.3. Relação Parental A.4.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo A.4.5. Partilha de Informação
B. Apoio às tarefas escolares	B.4.1. Benefícios Filhos B.4.2. Benefícios Partilhados B.4.3. Relação Parental B.4.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo B.4.5. Partilha de Informação
C. Comunicação Pais/Escola	C.4.1. Benefícios Pais C.4.2. benefícios Filhos C.4.3. Benefícios Partilhados C.4.4. Partilha de Informação C.4.5. Relação Parental

DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA REFERENTE À TRANSIÇÃO DE CICLO POR TEMA

Temas	Subcategorias
A. Comunicação Pais/Filhos	Não foi analisado, porque nenhum participante indicou alterações na dinâmica do envolvimento parental nesta dimensão, decorrentes da transição de ciclo escolar.
B. Apoio às tarefas escolares	B.5.1. Com Diferenças Percecionadas B.5.2. Acompanhamento B.5.3. Autopercepção de Competência B.5.4. Autonomia

C. Comunicação Pais/Escola

C.5.1. Sem Diferenças Percecionadas

C.5.2. Com Diferenças

Percecionadas

C.5.3. Acompanhamento

C.5.4. Fatores Externos

ANEXO I. OUTPUTS

1. TEMA A: COMUNICAÇÃO PAIS/FILHOS

TABELA 1: CATEGORIA A.1. DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS

A.1.1. Rotinas Escolares 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	12	9	21
Percent of total	42,857%	32,143%	75,000%
Frequencies, row 2	2	5	7
Percent of total	7,143%	17,857%	25,000%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,71	p= ,1904	
V-square (df=1)	1,65	p= ,1986	
Yates corrected Chi-square	,76	p= ,3827	
Phi-square	,06122		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1923	
two-tailed		p= ,3845	
McNemar Chi-square (A/D)	2,12	p= ,1456	
Chi-square (B/C)	3,27	p= ,0704	

A.1.2. Avaliação Escolar 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	9	12	21
Percent of total	32,143%	42,857%	75,000%
Frequencies, row 2	5	2	7
Percent of total	17,857%	7,143%	25,000%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,71	p= ,1904	
V-square (df=1)	1,65	p= ,1986	
Yates corrected Chi-square	,76	p= ,3827	
Phi-square	,06122		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1923	
two-tailed		p= ,3845	
McNemar Chi-square (A/D)	3,27	p= ,0704	
Chi-square (B/C)	2,12	p= ,1456	

A.1.3. Estudo e Trabalho Escolar 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	11	10	21
Percent of total	39,286%	35,714%	75,000%
Frequencies, row 2	3	4	7
Percent of total	10,714%	14,286%	25,000%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,19	p= ,6625	
V-square (df=1)	,18	p= ,6682	

Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00680		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	2,40	p= ,1213	
Chi-square (B/C)	2,77	p= ,0961	

A.1.4. Comportamento 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	7	10	17
Percent of total	25,000%	35,714%	60,714%
Frequencies, row 2	7	4	11
Percent of total	25,000%	14,286%	39,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,35	p= ,2457	
V-square (df=1)	1,30	p= ,2543	
Yates corrected Chi-square	,60	p= ,4390	
Phi-square	,04813		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2200	
two-tailed		p= ,4401	
McNemar Chi-square (A/D)	,36	p= ,5465	
Chi-square (B/C)	,24	p= ,6276	

A.1.5. Relação com os Pares 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	2	1	3
Percent of total	7,143%	3,571%	10,714%
Frequencies, row 2	12	13	25
Percent of total	42,857%	46,429%	89,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,37	p= ,5412	
V-square (df=1)	,36	p= ,5485	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,01333		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	6,67	p= ,0098	
Chi-square (B/C)	7,69	p= ,0055	

A.1.7. Atividades Extracurriculares 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	0	1	1
Percent of total	0,000%	3,571%	3,571%
Frequencies, row 2	14	13	27
Percent of total	50,000%	46,429%	96,429%
Column totals	14	14	28

Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,04	p= ,3085	
V-square (df=1)	1,00	p= ,3173	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,03704		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	11,08	p= ,0009	
Chi-square (B/C)	9,60	p= ,0019	

TABELA 2: CATEGORIA A.2. DINÂMICA FAMILIAR

A.2.1. Iniciativa dos Pais			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	9	8	17
Percent of total	32,143%	28,571%	60,714%
Frequencies, row 2	5	6	11
Percent of total	17,857%	21,429%	39,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,15	p= ,6988	
V-square (df=1)	,14	p= ,7040	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00535		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	,27	p= ,6056	
Chi-square (B/C)	,31	p= ,5791	

A.2.3. Iniciativa Partilhada			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	5	6	11
Percent of total	17,857%	21,429%	39,286%
Frequencies, row 2	9	8	17
Percent of total	32,143%	28,571%	60,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,15	p= ,6988	
V-square (df=1)	,14	p= ,7040	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00535		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	,31	p= ,5791	
Chi-square (B/C)	,27	p= ,6056	

A.2.4. Rotina Diária			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	10	6	16
Percent of total	35,714%	21,429%	57,143%
Frequencies, row 2	4	8	12
Percent of total	14,286%	28,571%	42,857%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	2,33	p= ,1266	
V-square (df=1)	2,25	p= ,1336	
Yates corrected Chi-square	1,31	p= ,2520	
Phi-square	,08333		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1259	
two-tailed		p= ,2519	
McNemar Chi-square (A/D)	,06	p= ,8137	
Chi-square (B/C)	,10	p= ,7518	

A.2.5. Frequente			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	3	7	10
Percent of total	10,714%	25,000%	35,714%
Frequencies, row 2	11	7	18
Percent of total	39,286%	25,000%	64,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	2,49	p= ,1147	
V-square (df=1)	2,40	p= ,1213	
Yates corrected Chi-square	1,40	p= ,2367	
Phi-square	,08889		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1182	
two-tailed		p= ,2365	
McNemar Chi-square (A/D)	,90	p= ,3428	
Chi-square (B/C)	,50	p= ,4795	

TABELA 3: CATEGORIA A.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

A.3.1. Satisfação			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	9	13	22
Percent of total	32,143%	46,429%	78,571%
Frequencies, row 2	5	1	6
Percent of total	17,857%	3,571%	21,429%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,39	p= ,0654	
V-square (df=1)	3,27	p= ,0704	
Yates corrected Chi-square	1,91	p= ,1671	
Phi-square	,12121		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0824	

two-tailed		p= ,1647	
McNemar Chi-square (A/D)	4,90	p= ,0269	
Chi-square (B/C)	2,72	p= ,0990	

A.3.2. Ambivalência
2 x 2 Table (Spreadsheet1)

	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	5	1	6
Percent of total	17,857%	3,571%	21,429%
Frequencies, row 2	9	13	22
Percent of total	32,143%	46,429%	78,571%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,39	p= ,0654	
V-square (df=1)	3,27	p= ,0704	
Yates corrected Chi-square	1,91	p= ,1671	
Phi-square	,12121		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0824	
two-tailed		p= ,1647	
McNemar Chi-square (A/D)	2,72	p= ,0990	
Chi-square (B/C)	4,90	p= ,0269	

A.3.3. Relação Parental
2 x 2 Table (Spreadsheet1)

	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	7	9	16
Percent of total	25,000%	32,143%	57,143%
Frequencies, row 2	7	5	12
Percent of total	25,000%	17,857%	42,857%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,58	p= ,4450	
V-square (df=1)	,56	p= ,4533	
Yates corrected Chi-square	,15	p= ,7026	
Phi-square	,02083		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,3518	
two-tailed		p= ,7036	
McNemar Chi-square (A/D)	,08	p= ,7728	
Chi-square (B/C)	,06	p= ,8026	

A.3.3. Relação Parental
2 x 2 Table (Spreadsheet1)

	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	2	1	3
Percent of total	7,143%	3,571%	10,714%
Frequencies, row 2	12	13	25
Percent of total	42,857%	46,429%	89,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,37	p= ,5412	
V-square (df=1)	,36	p= ,5485	

Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,01333		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	6,67	p= ,0098	
Chi-square (B/C)	7,69	p= ,0055	

A.3.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	3	7	10
Percent of total	10,714%	25,000%	35,714%
Frequencies, row 2	11	7	18
Percent of total	39,286%	25,000%	64,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	2,49	p= ,1147	
V-square (df=1)	2,40	p= ,1213	
Yates corrected Chi-square	1,40	p= ,2367	
Phi-square	,08889		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1182	
two-tailed		p= ,2365	
McNemar Chi-square (A/D)	,90	p= ,3428	
Chi-square (B/C)	,50	p= ,4795	

A.3.5. Partilha de Informação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	8	3	11
Percent of total	28,571%	10,714%	39,286%
Frequencies, row 2	6	11	17
Percent of total	21,429%	39,286%	60,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,74	p= ,0530	
V-square (df=1)	3,61	p= ,0575	
Yates corrected Chi-square	2,40	p= ,1217	
Phi-square	,13369		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0601	
two-tailed		p= ,1201	
McNemar Chi-square (A/D)	,21	p= ,6464	
Chi-square (B/C)	,44	p= ,5050	

A.3.6. Fatores Externos 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	3	0	3
Percent of total	10,714%	0,000%	10,714%
Frequencies, row 2	11	14	25
Percent of total	39,286%	50,000%	89,286%
Column totals	14	14	28

Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,36	p= ,0668	
V-square (df=1)	3,24	p= ,0719	
Yates corrected Chi-square	1,49	p= ,2217	
Phi-square	,12000		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1111	
two-tailed		p= ,2222	
McNemar Chi-square (A/D)	5,88	p= ,0153	
Chi-square (B/C)	9,09	p= ,0026	

TABELA 4: CATEGORIA A.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA

A.4.1. Benefícios Filhos			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	5	13	18
Percent of total	17,857%	46,429%	64,286%
Frequencies, row 2	9	1	10
Percent of total	32,143%	3,571%	35,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	9,96	p= ,0016	
V-square (df=1)	9,60	p= ,0019	
Yates corrected Chi-square	7,62	p= ,0058	
Phi-square	,35556		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0022	
two-tailed		p= ,0044	
McNemar Chi-square (A/D)	1,50	p= ,2207	
Chi-square (B/C)	,41	p= ,5224	

A.4.2. Benefícios Partilhados			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	9	1	10
Percent of total	32,143%	3,571%	35,714%
Frequencies, row 2	5	13	18
Percent of total	17,857%	46,429%	64,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	9,96	p= ,0016	
V-square (df=1)	9,60	p= ,0019	
Yates corrected Chi-square	7,62	p= ,0058	
Phi-square	,35556		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0022	
two-tailed		p= ,0044	
McNemar Chi-square (A/D)	,41	p= ,5224	
Chi-square (B/C)	1,50	p= ,2207	

A.4.3. Relação Parental			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	5	0	5
Percent of total	17,857%	0,000%	17,857%
Frequencies, row 2	9	14	23
Percent of total	32,143%	50,000%	82,143%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	6,09	p= ,0136	
V-square (df=1)	5,87	p= ,0154	
Yates corrected Chi-square	3,90	p= ,0484	
Phi-square	,21739		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0204	
two-tailed		p= ,0407	
McNemar Chi-square (A/D)	3,37	p= ,0665	
Chi-square (B/C)	7,11	p= ,0077	

A.4.3. Relação Parental			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	6	11	17
Percent of total	21,429%	39,286%	60,714%
Frequencies, row 2	8	3	11
Percent of total	28,571%	10,714%	39,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,74	p= ,0530	
V-square (df=1)	3,61	p= ,0575	
Yates corrected Chi-square	2,40	p= ,1217	
Phi-square	,13369		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0601	
two-tailed		p= ,1201	
McNemar Chi-square (A/D)	,44	p= ,5050	
Chi-square (B/C)	,21	p= ,6464	

A.4.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	6	11	17
Percent of total	21,429%	39,286%	60,714%
Frequencies, row 2	8	3	11
Percent of total	28,571%	10,714%	39,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,74	p= ,0530	
V-square (df=1)	3,61	p= ,0575	
Yates corrected Chi-square	2,40	p= ,1217	
Phi-square	,13369		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0601	
two-tailed		p= ,1201	
McNemar Chi-square (A/D)	,44	p= ,5050	
Chi-square (B/C)	,21	p= ,6464	

A.4.5. Partilha de Informação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	8	1	9
Percent of total	28,571%	3,571%	32,143%
Frequencies, row 2	6	13	19
Percent of total	21,429%	46,429%	67,857%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	8,02	p= ,0046	
V-square (df=1)	7,74	p= ,0054	
Yates corrected Chi-square	5,89	p= ,0152	
Phi-square	,28655		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0064	
two-tailed		p= ,0128	
McNemar Chi-square (A/D)	,76	p= ,3827	
Chi-square (B/C)	2,29	p= ,1306	

A.4.5. Partilha de Informação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	13	3	16
Percent of total	46,429%	10,714%	57,143%
Frequencies, row 2	1	11	12
Percent of total	3,571%	39,286%	42,857%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	14,58	p= ,0001	
V-square (df=1)	14,06	p= ,0002	
Yates corrected Chi-square	11,81	p= ,0006	
Phi-square	,52083		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0002	
two-tailed		p= ,0003	
McNemar Chi-square (A/D)	,04	p= ,8383	
Chi-square (B/C)	,25	p= ,6171	

2. TEMA B: APOIO ÀS TAREFAS ESCOLARES

TABELA 5: CATEGORIA B.1. DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS

B.1.2. Apoio à preparação para os testes 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	6	4	10
Percent of total	21,429%	14,286%	35,714%
Frequencies, row 2	8	10	18
Percent of total	28,571%	35,714%	64,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,62	p= ,4302	
V-square (df=1)	,60	p= ,4386	
Yates corrected Chi-square	,16	p= ,6933	

Phi-square	,02222		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,3473	
two-tailed		p= ,6946	
McNemar Chi-square (A/D)	,56	p= ,4533	
Chi-square (B/C)	,75	p= ,3865	

TABELA 6: CATEGORIA B.2. DINÂMICA FAMILIAR

B.2.4. Frequente 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	8	9	17
Percent of total	28,571%	32,143%	60,714%
Frequencies, row 2	6	5	11
Percent of total	21,429%	17,857%	39,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,15	p= ,6988	
V-square (df=1)	,14	p= ,7040	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00535		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	,31	p= ,5791	
Chi-square (B/C)	,27	p= ,6056	

B.2.5. Pouco Frequente 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	2	1	3
Percent of total	7,407%	3,704%	11,111%
Frequencies, row 2	12	13	24
Percent of total	40,741%	48,148%	88,889%
Column totals	13	14	27
Percent of total	48,148%	51,852%	
Chi-square (df=1)	,46	p= ,4960	
V-square (df=1)	,45	p= ,5040	
Yates corrected Chi-square	,00	p= ,9457	
Phi-square	,01717		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p= ,5956	
McNemar Chi-square (A/D)	6,67	p= ,0098	
Chi-square (B/C)	6,75	p= ,0094	

TABELA 7: CATEGORIA B.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

B.3.1. Satisfação			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	8	14	22
Percent of total	28,571%	50,000%	78,571%
Frequencies, row 2	6	0	6
Percent of total	21,429%	0,000%	21,429%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	7,64	p= ,0057	
V-square (df=1)	7,36	p= ,0067	
Yates corrected Chi-square	5,30	p= ,0213	
Phi-square	,27273		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0080	
two-tailed		p= ,0159	
McNemar Chi-square (A/D)	6,13	p= ,0133	
Chi-square (B/C)	2,45	p= ,1175	

B.3.2. Ambivalência			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	6	0	6
Percent of total	21,429%	0,000%	21,429%
Frequencies, row 2	8	14	22
Percent of total	28,571%	50,000%	78,571%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	7,64	p= ,0057	
V-square (df=1)	7,36	p= ,0067	
Yates corrected Chi-square	5,30	p= ,0213	
Phi-square	,27273		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0080	
two-tailed		p= ,0159	
McNemar Chi-square (A/D)	2,45	p= ,1175	
Chi-square (B/C)	6,13	p= ,0133	

B.3.3. Relação Parental			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	5	6	11
Percent of total	17,857%	21,429%	39,286%
Frequencies, row 2	9	8	17
Percent of total	32,143%	28,571%	60,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,15	p= ,6988	
V-square (df=1)	,14	p= ,7040	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00535		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	

two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	,31	p= ,5791	
Chi-square (B/C)	,27	p= ,6056	

B.3.3. Relação Parental 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	1	0	1
Percent of total	3,571%	0,000%	3,571%
Frequencies, row 2	13	14	27
Percent of total	46,429%	50,000%	96,429%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,04	p= ,3085	
V-square (df=1)	1,00	p= ,3173	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,03704		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	9,60	p= ,0019	
Chi-square (B/C)	11,08	p= ,0009	

B.3.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	9	13	22
Percent of total	32,143%	46,429%	78,571%
Frequencies, row 2	5	1	6
Percent of total	17,857%	3,571%	21,429%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,39	p= ,0654	
V-square (df=1)	3,27	p= ,0704	
Yates corrected Chi-square	1,91	p= ,1671	
Phi-square	,12121		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0824	
two-tailed		p= ,1647	
McNemar Chi-square (A/D)	4,90	p= ,0269	
Chi-square (B/C)	2,72	p= ,0990	

B.3.5. Partilha de Informação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	3	1	4
Percent of total	10,714%	3,571%	14,286%
Frequencies, row 2	11	13	24
Percent of total	39,286%	46,429%	85,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,17	p= ,2801	
V-square (df=1)	1,13	p= ,2889	

Yates corrected Chi-square	,29	p= ,5892	
Phi-square	,04167		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2978	
two-tailed		p= ,5956	
McNemar Chi-square (A/D)	5,06	p= ,0245	
Chi-square (B/C)	6,75	p= ,0094	

B.3.6. Fatores Externos 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	3	0	3
Percent of total	10,714%	0,000%	10,714%
Frequencies, row 2	11	14	25
Percent of total	39,286%	50,000%	89,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,36	p= ,0668	
V-square (df=1)	3,24	p= ,0719	
Yates corrected Chi-square	1,49	p= ,2217	
Phi-square	,12000		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1111	
two-tailed		p= ,2222	
McNemar Chi-square (A/D)	5,88	p= ,0153	
Chi-square (B/C)	9,09	p= ,0026	

B.3.7. Percepção de Competência 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	4	0	4
Percent of total	14,286%	0,000%	14,286%
Frequencies, row 2	10	14	24
Percent of total	35,714%	50,000%	85,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	4,67	p= ,0308	
V-square (df=1)	4,50	p= ,0339	
Yates corrected Chi-square	2,63	p= ,1052	
Phi-square	,16667		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0489	
two-tailed		p= ,0978	
McNemar Chi-square (A/D)	4,50	p= ,0339	
Chi-square (B/C)	8,10	p= ,0044	

TABELA 8: CATEGORIA B.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA

B.4.1. Benefícios Filhos 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	10	14	24
Percent of total	35,714%	50,000%	85,714%
Frequencies, row 2	4	0	4

Percent of total	14,286%	0,000%	14,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	4,67	p= ,0308	
V-square (df=1)	4,50	p= ,0339	
Yates corrected Chi-square	2,63	p= ,1052	
Phi-square	,16667		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0489	
two-tailed		p= ,0978	
McNemar Chi-square (A/D)	8,10	p= ,0044	
Chi-square (B/C)	4,50	p= ,0339	

B.4.2. Benefícios Partilhados
2 x 2 Table (Spreadsheet1)

	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	4	0	4
Percent of total	14,286%	0,000%	14,286%
Frequencies, row 2	10	14	24
Percent of total	35,714%	50,000%	85,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	4,67	p= ,0308	
V-square (df=1)	4,50	p= ,0339	
Yates corrected Chi-square	2,63	p= ,1052	
Phi-square	,16667		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0489	
two-tailed		p= ,0978	
McNemar Chi-square (A/D)	4,50	p= ,0339	
Chi-square (B/C)	8,10	p= ,0044	

B.4.3. Relação Parental
2 x 2 Table (Spreadsheet1)

	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	6	5	11
Percent of total	21,429%	17,857%	39,286%
Frequencies, row 2	8	9	17
Percent of total	28,571%	32,143%	60,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,15	p= ,6988	
V-square (df=1)	,14	p= ,7040	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00535		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	,27	p= ,6056	
Chi-square (B/C)	,31	p= ,5791	

B.4.3. Relação Parental			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	3	0	3
Percent of total	10,714%	0,000%	10,714%
Frequencies, row 2	11	14	25
Percent of total	39,286%	50,000%	89,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	3,36	p= ,0668	
V-square (df=1)	3,24	p= ,0719	
Yates corrected Chi-square	1,49	p= ,2217	
Phi-square	,12000		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1111	
two-tailed		p= ,2222	
McNemar Chi-square (A/D)	5,88	p= ,0153	
Chi-square (B/C)	9,09	p= ,0026	

B.4.4. Orientação do Trabalho Escolar e Estudo			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	12	14	26
Percent of total	42,857%	50,000%	92,857%
Frequencies, row 2	2	0	2
Percent of total	7,143%	0,000%	7,143%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	2,15	p= ,1422	
V-square (df=1)	2,08	p= ,1496	
Yates corrected Chi-square	,54	p= ,4631	
Phi-square	,07692		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2407	
two-tailed		p= ,4815	
McNemar Chi-square (A/D)	10,08	p= ,0015	
Chi-square (B/C)	7,56	p= ,0060	

B.4.5. Partilha de Informação			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	3	1	4
Percent of total	10,714%	3,571%	14,286%
Frequencies, row 2	11	13	24
Percent of total	39,286%	46,429%	85,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,17	p= ,2801	
V-square (df=1)	1,13	p= ,2889	
Yates corrected Chi-square	,29	p= ,5892	
Phi-square	,04167		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2978	
two-tailed		p= ,5956	
McNemar Chi-square (A/D)	5,06	p= ,0245	

Chi-square (B/C)	6,75	p= ,0094	
-------------------------	------	----------	--

B.4.5. Partilha de Informação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	1	0	1
Percent of total	3,571%	0,000%	3,571%
Frequencies, row 2	13	14	27
Percent of total	46,429%	50,000%	96,429%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,04	p= ,3085	
V-square (df=1)	1,00	p= ,3173	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,03704		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	9,60	p= ,0019	
Chi-square (B/C)	11,08	p= ,0009	

TABELA 9: CATEGORIA B.5. TRANSIÇÃO

B.5.2. Acompanhamento 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	14	13	27
Percent of total	50,000%	46,429%	96,429%
Frequencies, row 2	0	1	1
Percent of total	0,000%	3,571%	3,571%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,04	p= ,3085	
V-square (df=1)	1,00	p= ,3173	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,03704		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	9,60	p= ,0019	
Chi-square (B/C)	11,08	p= ,0009	

B.5.3. Percepção de Competência 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	6	0	6
Percent of total	21,429%	0,000%	21,429%
Frequencies, row 2	8	14	22
Percent of total	28,571%	50,000%	78,571%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	7,64	p= ,0057	
V-square (df=1)	7,36	p= ,0067	

Yates corrected Chi-square	5,30	p= ,0213	
Phi-square	,27273		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0080	
two-tailed		p= ,0159	
McNemar Chi-square (A/D)	2,45	p= ,1175	
Chi-square (B/C)	6,13	p= ,0133	

3. TEMA C: COMUNICAÇÃO PAIS/ESCOLA

TABELA 10: CATEGORIA C.1. DESCRIÇÃO DAS INICIATIVAS

C.1.2. Contactos Telefónicos 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row – Totals
Frequencies, row 1	6	4	10
Percent of total	21,429%	14,286%	35,714%
Frequencies, row 2	8	10	18
Percent of total	28,571%	35,714%	64,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,62	p= ,4302	
V-square (df=1)	,60	p= ,4386	
Yates corrected Chi-square	,16	p= ,6933	
Phi-square	,02222		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,3473	
two-tailed		p= ,6946	
McNemar Chi-square (A/D)	,56	p= ,4533	
Chi-square (B/C)	,75	p= ,3865	

C.1.4. Atendimentos com a Diretor de Turma 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	11	7	18
Percent of total	39,286%	25,000%	64,286%
Frequencies, row 2	3	7	10
Percent of total	10,714%	25,000%	35,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	2,49	p= ,1147	
V-square (df=1)	2,40	p= ,1213	
Yates corrected Chi-square	1,40	p= ,2367	
Phi-square	,08889		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1182	
two-tailed		p= ,2365	
McNemar Chi-square (A/D)	,50	p= ,4795	
Chi-square (B/C)	,90	p= ,3428	

TABELA 11: CATEGORIA C.2. DINÂMICA COMUNICACIONAL

C.2.1. Iniciativa Escola 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	7	8	15
Percent of total	25,000%	28,571%	53,571%
Frequencies, row 2	7	6	13
Percent of total	25,000%	21,429%	46,429%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,14	p= ,7047	
V-square (df=1)	,14	p= ,7098	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00513		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p= ,7247	
McNemar Chi-square (A/D)	0,00	p=1,0000	
Chi-square (B/C)	0,00	p=1,0000	

C.2.2. Iniciativa Partilhada 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	7	6	13
Percent of total	25,000%	21,429%	46,429%
Frequencies, row 2	7	8	15
Percent of total	25,000%	28,571%	53,571%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,14	p= ,7047	
V-square (df=1)	,14	p= ,7098	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00513		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p= ,7247	
McNemar Chi-square (A/D)	0,00	p=1,0000	
Chi-square (B/C)	0,00	p=1,0000	

TABELA 12: CATEGORIA C.3. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

C.3.1. Satisfação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	8	10	18
Percent of total	28,571%	35,714%	64,286%
Frequencies, row 2	6	4	10
Percent of total	21,429%	14,286%	35,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,62	p= ,4302	
V-square (df=1)	,60	p= ,4386	
Yates corrected Chi-square	,16	p= ,6933	

Phi-square	,02222		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,3473	
two-tailed		p= ,6946	
McNemar Chi-square (A/D)	,75	p= ,3865	
Chi-square (B/C)	,56	p= ,4533	

C.3.2. Ambivalência			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	6	4	10
Percent of total	21,429%	14,286%	35,714%
Frequencies, row 2	8	10	18
Percent of total	28,571%	35,714%	64,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,62	p= ,4302	
V-square (df=1)	,60	p= ,4386	
Yates corrected Chi-square	,16	p= ,6933	
Phi-square	,02222		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,3473	
two-tailed		p= ,6946	
McNemar Chi-square (A/D)	,56	p= ,4533	
Chi-square (B/C)	,75	p= ,3865	

C.3.3. Relação Parental			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	0	6	6
Percent of total	0,000%	21,429%	21,429%
Frequencies, row 2	14	8	22
Percent of total	50,000%	28,571%	78,571%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	7,64	p= ,0057	
V-square (df=1)	7,36	p= ,0067	
Yates corrected Chi-square	5,30	p= ,0213	
Phi-square	,27273		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0080	
two-tailed		p= ,0159	
McNemar Chi-square (A/D)	6,13	p= ,0133	
Chi-square (B/C)	2,45	p= ,1175	

C.3.4. Partilha de Informação			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	3	8	11
Percent of total	10,714%	28,571%	39,286%
Frequencies, row 2	11	6	17
Percent of total	39,286%	21,429%	60,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	

Chi-square (df=1)	3,74	p= ,0530	
V-square (df=1)	3,61	p= ,0575	
Yates corrected Chi-square	2,40	p= ,1217	
Phi-square	,13369		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0601	
two-tailed		p= ,1201	
McNemar Chi-square (A/D)	,44	p= ,5050	
Chi-square (B/C)	,21	p= ,6464	

C.3.4. Partilha de Informação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	0	2	2
Percent of total	0,000%	7,143%	7,143%
Frequencies, row 2	14	12	26
Percent of total	50,000%	42,857%	92,857%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	2,15	p= ,1422	
V-square (df=1)	2,08	p= ,1496	
Yates corrected Chi-square	,54	p= ,4631	
Phi-square	,07692		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2407	
two-tailed		p= ,4815	
McNemar Chi-square (A/D)	10,08	p= ,0015	
Chi-square (B/C)	7,56	p= ,0060	

C.3.5. Canais de Comunicação Pais/Escola 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	11	0	11
Percent of total	39,286%	0,000%	39,286%
Frequencies, row 2	3	14	17
Percent of total	10,714%	50,000%	60,714%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	18,12	p= ,0000	
V-square (df=1)	17,47	p= ,0000	
Yates corrected Chi-square	14,97	p= ,0001	
Phi-square	,64706		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0000	
two-tailed		p= ,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	,16	p= ,6892	
Chi-square (B/C)	1,33	p= ,2482	

C.3.6. Outras Atividades 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	0	2	2
Percent of total	0,000%	7,143%	7,143%
Frequencies, row 2	14	12	26

Percent of total	50,000%	42,857%	92,857%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	2,15	p= ,1422	
V-square (df=1)	2,08	p= ,1496	
Yates corrected Chi-square	,54	p= ,4631	
Phi-square	,07692		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2407	
two-tailed		p= ,4815	
McNemar Chi-square (A/D)	10,08	p= ,0015	
Chi-square (B/C)	7,56	p= ,0060	

C.3.7. Fatores Externos			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	6	0	6
Percent of total	21,429%	0,000%	21,429%
Frequencies, row 2	8	14	22
Percent of total	28,571%	50,000%	78,571%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	7,64	p= ,0057	
V-square (df=1)	7,36	p= ,0067	
Yates corrected Chi-square	5,30	p= ,0213	
Phi-square	,27273		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0080	
two-tailed		p= ,0159	
McNemar Chi-square (A/D)	2,45	p= ,1175	
Chi-square (B/C)	6,13	p= ,0133	

TABELA 13: CATEGORIA C.4. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA

C.4.1. Benefícios Pais			
2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	2	0	2
Percent of total	7,143%	0,000%	7,143%
Frequencies, row 2	12	14	26
Percent of total	42,857%	50,000%	92,857%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	2,15	p= ,1422	
V-square (df=1)	2,08	p= ,1496	
Yates corrected Chi-square	,54	p= ,4631	
Phi-square	,07692		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,2407	
two-tailed		p= ,4815	
McNemar Chi-square (A/D)	7,56	p= ,0060	
Chi-square (B/C)	10,08	p= ,0015	

C.4.2. benefícios Filhos 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	1	4	5
Percent of total	3,448%	13,793%	17,241%
Frequencies, row 2	13	10	24
Percent of total	44,828%	37,931%	82,759%
Column totals	14	15	29
Percent of total	48,276%	51,724%	
Chi-square (df=1)	1,93	p= ,1643	
V-square (df=1)	1,87	p= ,1717	
Yates corrected Chi-square	,81	p= ,3687	
Phi-square	,06671		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,1630	
two-tailed		p= ,3295	
McNemar Chi-square (A/D)	6,75	p= ,0094	
Chi-square (B/C)	3,76	p= ,0524	

C.4.3. Benefícios Partilhados 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	11	10	21
Percent of total	39,286%	35,714%	75,000%
Frequencies, row 2	3	4	7
Percent of total	10,714%	14,286%	25,000%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,19	p= ,6625	
V-square (df=1)	,18	p= ,6682	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00680		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	2,40	p= ,1213	
Chi-square (B/C)	2,77	p= ,0961	

C.4.4. Partilha de Informação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	14	10	24
Percent of total	50,000%	35,714%	85,714%
Frequencies, row 2	0	4	4
Percent of total	0,000%	14,286%	14,286%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	4,67	p= ,0308	
V-square (df=1)	4,50	p= ,0339	
Yates corrected Chi-square	2,63	p= ,1052	
Phi-square	,16667		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0489	
two-tailed		p= ,0978	
McNemar Chi-square (A/D)	4,50	p= ,0339	

Chi-square (B/C)	8,10	p= ,0044	
-------------------------	------	----------	--

C.4.4. Partilha de Informação 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	12	7	19
Percent of total	42,857%	25,000%	67,857%
Frequencies, row 2	2	7	9
Percent of total	7,143%	25,000%	32,143%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	4,09	p= ,0431	
V-square (df=1)	3,95	p= ,0470	
Yates corrected Chi-square	2,62	p= ,1055	
Phi-square	,14620		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0516	
two-tailed		p= ,1032	
McNemar Chi-square (A/D)	,84	p= ,3588	
Chi-square (B/C)	1,78	p= ,1824	

C.4.5. Relação Parental 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	2	10	12
Percent of total	7,143%	35,714%	42,857%
Frequencies, row 2	12	4	16
Percent of total	42,857%	14,286%	57,143%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	9,33	p= ,0023	
V-square (df=1)	9,00	p= ,0027	
Yates corrected Chi-square	7,15	p= ,0075	
Phi-square	,33333		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0032	
two-tailed		p= ,0063	
McNemar Chi-square (A/D)	,17	p= ,6831	
Chi-square (B/C)	,05	p= ,8312	

TABELA 14: CATEGORIA C.5. TRANSIÇÃO DE CICLO

C.5.1. Sem Diferenças Percecionadas 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	3	12	15
Percent of total	10,714%	42,857%	53,571%
Frequencies, row 2	11	2	13
Percent of total	39,286%	7,143%	46,429%
Column totals	14	14	28

Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	11,63	p= ,0006	
V-square (df=1)	11,22	p= ,0008	
Yates corrected Chi-square	9,19	p= ,0024	
Phi-square	,41538		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0009	
two-tailed		p= ,0018	
McNemar Chi-square (A/D)	0,00	p=1,0000	
Chi-square (B/C)	0,00	p=1,0000	

C.5.2. Com Diferenças Percecionadas 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	11	2	13
Percent of total	39,286%	7,143%	46,429%
Frequencies, row 2	3	12	15
Percent of total	10,714%	42,857%	53,571%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	11,63	p= ,0006	
V-square (df=1)	11,22	p= ,0008	
Yates corrected Chi-square	9,19	p= ,0024	
Phi-square	,41538		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0009	
two-tailed		p= ,0018	
McNemar Chi-square (A/D)	0,00	p=1,0000	
Chi-square (B/C)	0,00	p=1,0000	

C.5.3. Acompanhamento 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	10	2	12
Percent of total	35,714%	7,143%	42,857%
Frequencies, row 2	4	12	16
Percent of total	14,286%	42,857%	57,143%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	9,33	p= ,0023	
V-square (df=1)	9,00	p= ,0027	
Yates corrected Chi-square	7,15	p= ,0075	
Phi-square	,33333		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,0032	
two-tailed		p= ,0063	
McNemar Chi-square (A/D)	,05	p= ,8312	
Chi-square (B/C)	,17	p= ,6831	

C.5.4. Fatores Externos 2 x 2 Table (Spreadsheet1)			
	Column 1	Column 2	Row - Totals
Frequencies, row 1	1	0	1
Percent of total	3,571%	0,000%	3,571%

Frequencies, row 2	13	14	27
Percent of total	46,429%	50,000%	96,429%
Column totals	14	14	28
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	1,04	p= ,3085	
V-square (df=1)	1,00	p= ,3173	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,03704		
Fisher exact p, one-tailed		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	9,60	p= ,0019	
Chi-square (B/C)	11,08	p= ,0009	