



**ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO
EDUCATIVO – PERCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

BEATRIZ ALEXANDRA MERCIER GAMBOA

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Orientador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2024

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no Ispa – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia da Educação.

Agradecimentos

Ao longo deste percurso pude contar com o apoio, a ajuda e o carinho de várias pessoas especiais a quem não posso deixar de agradecer.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família por acreditar sempre em mim e pelo apoio constante. Um agradecimento especial aos meus pais por me terem dado a oportunidade de seguir este sonho e por me terem permitido chegar até aqui. Obrigada por todo o carinho e por todo o apoio e paciência sem limites ao longo destes cinco anos. À minha irmã, obrigada por estares sempre do meu lado, por estares disponível para me ajudar sempre que precisei e por teres estado horas comigo a enviar emails para escolas quando estava desesperada porque não tinha participantes.

Não posso também deixar de agradecer à Professora Lourdes Mata pela sua orientação e apoio ao longo deste percurso e por estar sempre disponível para me ajudar. Serei sempre grata pela simpatia e carinho com que me recebeu e pela sua disponibilidade e acompanhamento constante. Um agradecimento especial também à Professora Vera Monteiro por todo o carinho e por todos os conselhos. Obrigada por todo o acompanhamento e orientação ao longo do Seminário de Dissertação e pela sua disponibilidade.

À Filipa e à Bárbara, muito obrigada por toda a ajuda e apoio não só ao longo deste ano, mas ao longo destes cinco anos. Obrigada pela vossa amizade, por todos os sorrisos, por todos os passeios e por todos os momentos que partilhamos ao longo deste percurso. Como já vos disse, sou muito grata por logo no 1º ano ter conhecido alguém tão especial como vocês.

Por fim, agradeço a todos os professores e colegas com quem tive o prazer de contactar ao longo destes anos e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a minha aprendizagem e para o meu desenvolvimento.

A todos vocês, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A aproximação entre escola e família e o envolvimento parental podem trazer benefícios para alunos, professores, escolas e famílias. Diversos fatores podem inibir ou facilitar esta participação das famílias, nomeadamente variáveis ligadas aos professores, como as suas características, crenças e práticas.

O objetivo deste estudo foi estudar o envolvimento parental na educação, especialmente as práticas adotadas pelos professores, as suas crenças e percepções ao nível deste envolvimento.

Este trabalho usou uma abordagem quantitativa. Participaram 487 professores de 1º CEB de diferentes regiões do país. A recolha de dados foi realizada através de um questionário que, integrava dados sociodemográficos, as suas conceções sobre os benefícios e dois instrumentos distintos: autoeficácia para o envolvimento; e práticas de envolvimento parental. Estes mostraram boas características psicométricas.

A análise dos resultados permitiu perceber que os participantes tinham crenças de autoeficácia bastante positivas e que diferentes tipos de práticas (casa, escola, comunicação) eram referidos como sendo desenvolvidas com frequências variadas. Percebeu-se que os participantes identificaram diferentes benefícios decorrentes do envolvimento parental, com maior referência a benefícios para os alunos. Constatou-se que a autoeficácia surgiu positivamente correlacionada com as diferentes práticas de envolvimento. Através de três análises de regressão, uma para cada tipo de práticas, integrando três blocos de variáveis explicativas, foi possível concluir sobre o efeito diferenciado destas variáveis nas práticas. Estes resultados evidenciaram a complexidade de variáveis envolvidas na promoção da participação das famílias e serão discutidos face aos referenciais teóricos que sustentaram este estudo.

Palavras-chave: envolvimento parental; participação das famílias; práticas de envolvimento; benefícios; percepções de autoeficácia

ABSTRACT

The approach between school and family and parent involvement can bring benefits to students, teachers, schools and families. Several factors can inhibit or facilitate this participation from families, particularly variables connected to teachers, such as their characteristics, beliefs, and practices.

The objective of this study was to study parental involvement in education, especially practices adopted by teachers, their beliefs and perceptions at the level of this involvement.

This study used a quantitative approach. Participated 487 elementary school teachers from different regions of the country. The collection of data was done through a questionnaire that integrated sociodemographic data and two different instruments: self-efficacy for involvement; and parent involvement practices. These showed good psychometric characteristics.

The analysis of the results allowed to understand that the participants had very positive self-efficacy beliefs and that different types of practices (home, school, communication) were referred to as being developed with varied frequencies. It was realized that the participants identified different benefits resulting from parental involvement, with bigger reference to benefits for the students. It was found that self-efficacy emerged positively correlated with the different practices of involvement. Through three regression analysis, one for each type of practices, integrating three blocks of explanatory variables, it was possible to conclude about the differentiated effect of these variables in practices. These results highlighted the complexity of variables involved in promoting family participation and will be discussed in the light of the theoretical frameworks that supported this study.

Keywords: parental involvement; participation of families; practices of involvement; Benefits; Perceptions of self-efficacy.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I - REVISÃO DE LITERATURA.....	3
1.1 Relação entre a Escola e a Família.....	3
1.2 Conceito de Envolvimento Parental.....	4
1.3 Modelos Explicativos do Envolvimento Parental	7
1.3.1 Modelo de Epstein (1995; 2002).....	7
1.3.2 Modelo de Eccles & Harold (1996)	9
1.3.3 Modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (1995; 1997)	12
1.4 Benefícios do Envolvimento Parental.....	12
1.5 Fatores que influenciam o Envolvimento Parental	13
1.6 Crenças e Percepções dos professores relativamente ao Envolvimento Parental	15
1.6.1 Percepções de autoeficácia dos professores	15
1.6.2 Práticas dos professores	16
II - PROBLEMÁTICA.....	19
III - MÉTODO.....	23
3.1 Desenho de investigação	23
3.2 Participantes	23
3.3 Instrumentos.....	24
3.3.1 Escala de percepções de autoeficácia dos professores de 1º ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo	25
3.3.1.1. <i>Análise das propriedades psicométricas da Escala Percepções de autoeficácia dos professores de 1º ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo</i>	26
3.3.2 Escala de práticas de envolvimento das famílias no processo educativo.....	27
3.3.2.1. <i>Análise das propriedades psicométricas da escala de práticas de envolvimento das famílias no processo educativo</i>	28

3.4 Procedimento	30
3.4.1. Procedimento de recolha de dados.....	30
3.4.2. Procedimento de análise de dados	30
IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	32
V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXOS.....	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Resultado da Análise Fatorial	26
Tabela 2: Critério de fiabilidade.....	27
Tabela 3: Resultado da Análise Fatorial - Escala de Práticas.....	29

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (1995; 2002)	8
Figura 2: Modelo de Eccles & Harold (1996)	11
Figura 3: Média das percepções de autoeficácia consoante os anos de serviço	33
Figura 4: Percentagem de referências a benefícios.....	34
Figura 5: Médias das Práticas	36
Figura 6: Médias das práticas consoante os anos de serviço	37
Figura 7: Médias das práticas consoante as percepções de autoeficácia	38
Figura 8: Análise de Regressão Práticas de Comunicação	40
Figura 9: Análise de Regressão Práticas Escola.....	41
Figura 10: Análise de Regressão Práticas Casa.....	42

INTRODUÇÃO

Atualmente é inquestionável a importância do envolvimento das famílias no processo educativo dos filhos, reconhecendo-se os impactos positivos e os benefícios que este envolvimento pode trazer, tanto para os alunos, ao nível do seu bem-estar, desenvolvimento social, comportamento e sucesso escolar, como para todos os outros agentes educativos (Epstein et al., 2002; Mata & Pedro, 2021; Sheridan et al., 2017; Smith et al., 2019).

De acordo com a literatura, existem diversos fatores que podem inibir ou facilitar este envolvimento e participação das famílias no processo educativo. O modelo desenvolvido por Eccles e Harold (1996) apresenta diferentes exemplos de variáveis que podem influenciar este processo. É possível destacar que as crenças e as práticas adotadas pelos professores têm vindo a mostrar um papel relevante ao nível da qualidade deste envolvimento, já que são as suas crenças e perceções e os seus comportamentos que vão guiar a aproximação das famílias à escola (Eccles & Harold, 1996).

As perceções de autoeficácia dos professores surgem como uma das variáveis apontadas pelo modelo de Eccles e Harold (1996) como sendo importantes para a promoção deste envolvimento (Eccles e Harold, 1996). As práticas que os professores utilizam com o objetivo de promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo têm igualmente uma relevância significativa neste envolvimento e na qualidade deste, uma vez que são estas práticas que vão orientar e possibilitar este processo e a aproximação entre estes dois contextos (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey et al. 2005).

Assim sendo, é possível concluir que os profissionais de educação têm um papel importante ao nível do envolvimento parental (Mata et al., 2022). Ainda assim, ao abordar este tema observa-se uma tendência na literatura para desvalorizar as perceções e perspetivas dos professores, ainda que as suas perceções e práticas possam influenciar diretamente este envolvimento (Epstein, 2011, citado por Teixeira & Marin, 2021).

Desta forma, uma vez que existe pouca literatura neste sentido, o presente estudo tem como principal objetivo estudar o envolvimento parental na educação, especialmente as práticas adotadas pelos professores e as suas crenças e perceções ao nível deste envolvimento. Definiram-se como objetivos específicos deste trabalho perceber se os professores se sentiam confiantes para conseguir envolver as famílias e que benefícios estes identificavam decorrentes da participação e envolvimento das famílias no processo educativo; caracterizar as práticas dos

professores de 1º ciclo para promover a participação e o envolvimento das famílias; assim como perceber num conjunto de variáveis contextuais, variáveis do professor e variáveis associadas às crenças de autoeficácia, qual o valor explicativo face a cada uma das práticas de envolvimento parental desenvolvidas pelos professores.

Assim, para este estudo, recolheram-se dados junto de 487 professores de 1º Ciclo do Ensino Básico de diferentes regiões do país. Para esta recolha foi utilizado um instrumento elaborado para este estudo, tendo por base literatura relativa às temáticas abordadas. Este instrumento permitiu recolher informação sobre benefícios identificados, perceções de autoeficácia dos professores de 1º Ciclo e práticas de envolvimento.

Relativamente à estrutura, este trabalho divide-se em diferentes partes. Numa primeira parte será apresentada uma revisão de literatura da temática em estudo, abordando-se a relação entre a escola e a família, o conceito de envolvimento parental, modelos explicativos deste conceito, benefícios e fatores que influenciam este envolvimento, nomeadamente as crenças, as perceções e as práticas dos professores a este nível. Seguidamente será apresentada a problemática e os objetivos do estudo, sendo que a partir destes se colocaram questões de investigação e hipóteses, onde se procurou abranger temas como a autoeficácia dos professores para promover o envolvimento, benefícios e práticas. Posteriormente será apresentado o método, descrevendo-se a amostra, que foi constituída por 487 professores de 1º CEB de diferentes regiões do país. Será também apresentado o instrumento desenvolvido para este estudo, integrando uma escala de autoeficácia para o envolvimento e uma escala de práticas e, por fim, os procedimentos. Por último, a partir dos objetivos, questões e hipóteses levantadas serão apresentados os resultados obtidos e a discussão dos mesmos, assim como as considerações finais deste trabalho.

I - REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Relação entre a Escola e a Família

Tanto a escola como a família têm um papel fundamental na vida de qualquer indivíduo e uma importância inestimável ao nível da sua instrução (De Oliveira, 2023). Ao longo dos anos, estes contextos têm vindo a sofrer diversas transformações, sendo que a relação entre ambos permanece um tema muito pertinente e alvo de diversas investigações, que têm vindo a demonstrar a importância desta relação para o sucesso e para o desenvolvimento dos alunos (Loureiro, 2017).

Como referido, o conceito de família tem sofrido diversas alterações ao longo do tempo. Ainda assim, a família surge como um dos primeiros agentes de socialização da vida dos indivíduos e tem um papel muito importante na transmissão dos valores, das formas de ver o mundo e de se relacionar com o outro, influenciando diretamente os seus comportamentos. A família tem ainda um papel essencial ao nível da aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, dotando estas aprendizagens de significados próprios que vão gerar modelos de relação ao nível interpessoal e de construção coletiva e individual (Dessen & Polonia, 2007).

A escola surge também como um contexto de extrema importância ao nível da instrução e desenvolvimento. Esta abrange diversos tipos e áreas de conhecimento, possui valores e regras próprias e é permeada pela diferença e por diferentes tipos de conflito (Mahoney, 2002 citado por Dessen & Polonia, 2007).

Desta forma, a família e a escola surgem como dois contextos essenciais para a formação do ser humano, partilhando funções a um nível político, social e educacional e contribuindo para a formação deste como cidadão (Dessen & Polonia, 2007). Tanto a escola como a família surgem como entidades essenciais para a promoção dos processos evolutivos e de crescimento dos indivíduos, impulsionando ou inibindo o seu crescimento a um nível intelectual, social, emocional e até físico (De Oliveira, 2023).

Assim, surge como de extrema importância desenvolver uma relação positiva e complementar entre estes contextos, de forma a estabelecer uma educação cooperativa, que movimente diversas perspetivas e conhecimentos, e da qual beneficiam todos os que participam no processo educativo, nomeadamente, as famílias, as crianças e os próprios profissionais. Esta relação surge, deste modo, como uma condição essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os alunos (Delgado et al., 2022).

Uma relação positiva e equilibrada entre a escola e a família pode contribuir substancialmente para a formação dos alunos e fornecer as condições necessárias maximizadas para o desenvolvimento dos indivíduos e para a realização de aprendizagens significativas (Dessen & Polonia, 2007).

De acordo com a abordagem ecológica do desenvolvimento, o tipo de parceria construído e a qualidade das interações entre os diferentes contextos da vida da criança, nomeadamente a família e a escola, é um fator importante ao nível do seu sucesso escolar e da sua integração social (Bronfenbrenner, 1979, citado por Mata & Pedro, 2021).

Deste modo, a construção de uma parceria e de uma relação de confiança entre as famílias e os profissionais da educação, nomeadamente os professores, surge como uma condição essencial, pois permite a ambos os intervenientes obter um maior conhecimento acerca da criança, assim como das suas fragilidades, dificuldades e pontos fortes. Permite também desenvolver estratégias em conjunto de forma a superar estas fragilidades de um modo mais eficiente. Para além disto, esta relação de confiança permite igualmente valorizar o papel de cada um destes contextos educativos na perceção da criança (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021).

Contudo, uma relação menos positiva ou de conflito entre estes contextos educativos pode originar uma perda ao nível da qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento do indivíduo (Dessen & Polonia, 2007; De Oliveira, 2023).

Ainda assim, apesar da importância da construção de parcerias e de uma boa relação entre as famílias e a escola, segundo Mata e Pedro (2021), a relação entre estes dois contextos foi se alterando ao longo do tempo, apresentando momentos de maior afastamento e momentos de maior proximidade (Mata & Pedro, 2021).

1.2 Conceito de Envolvimento Parental

Como referido anteriormente, uma relação positiva e de proximidade entre a escola e a família pode promover um desenvolvimento e uma aprendizagem eficaz e otimizada. Assim, é essencial compreender o conceito de envolvimento e participação parental no processo educativo dos filhos (Dessen & Polonia, 2007).

O envolvimento parental é um conceito que abrange diversas atitudes e comportamentos dos pais relativamente à escolaridade dos filhos e, por isso, torna-se de difícil

definição (Morgado et al., 2022). O número de dimensões que este construto abarca, assim como a definição destas dimensões, também não é algo consensual na comunidade científica (Pedro, 2010).

Fehraman et al. (1987), definem o envolvimento parental como as interações dos pais com os seus filhos com o objetivo de realizar trabalhos escolares, encorajar verbalmente e reforçar comportamentos que promovam o seu desenvolvimento a um nível académico. Para estes autores, o envolvimento parental contempla comportamentos como a participação em atividades na escola (Ferhaman et al., 1987).

De acordo com Smit et al. (2007), a definição de envolvimento parental deve incluir, não apenas a participação dos pais na escola mas igualmente em casa. Assim, estes autores, diferenciam duas formas deste envolvimento, nomeadamente as formas de envolvimento parental institucionalizadas, como a participação em conselhos de pais, e as formas de envolvimento não institucionalizadas, como controlar os trabalhos de casa (Smit et al., 2007).

Já segundo os autores Grolnick e Slowiaczeck, (1994), o conceito de envolvimento parental deve ser compreendido como o conjunto de todas as atitudes e comportamentos exercidos pelos pais, de forma a disponibilizar e mobilizar recursos educativos aos filhos, potencializando a sua aprendizagem, desenvolvimento e sucesso escolar (Grolnick & Slowiaczeck, 1994).

Assim, de acordo com estes, os comportamentos e atitudes dos pais relativamente ao processo educativo dos filhos abrangem diferentes dimensões. Em primeiro lugar, uma dimensão comportamental que se traduz em ações visíveis, como os pais deslocarem-se até à escola para participar em atividades propostas, o que vai permitir que as crianças percecionem a importância do contexto educativo. Estas ações permitem também que os pais tenham mais informações, que os vão capacitar para ajudar os seus filhos e responder ao que é pedido pela escola (Grolnick & Slowiaczeck, 1994; Mata & Pedro, 2021).

Já a dimensão pessoal está relacionada com a disponibilidade dos pais para dialogar com os filhos acerca da escola, partilhar experiências positivas, expectativas e realizar atividades em conjunto, construindo sentimentos positivos relativamente ao contexto educativo. Por fim, a dimensão cultural traduz-se no acesso a recursos e na partilha entre pais e filhos de experiências disponibilizados pela sociedade, estimulantes intelectualmente e que promovam o desenvolvimento, nomeadamente exposições, espetáculos, visitas a espaços naturais (Grolnick & Slowiaczeck, 1994; Mata & Pedro, 2021).

Fantuzzo et al. (2004) definem igualmente o envolvimento parental como um conceito multidimensional, concretizando-se em três diferentes dimensões. Em primeiro lugar, os autores identificaram uma dimensão centrada em atividades na escola que está associada à participação em atividades, reuniões, entre outros (Fantuzzo et al., 2004).

Identificaram também uma dimensão associada ao contexto de aprendizagem em casa que abrange atividades realizadas pelas famílias com o intuito de promover a aprendizagem, criar e manter rotinas, desenvolver brincadeiras e atividades em casa, partilhar experiências positivas relativamente ao contexto educativo e realizar visitas e experiências culturais disponíveis na sua comunidade. Por fim, identificaram uma dimensão associada à comunicação entre a escola e casa que está associada à manutenção da comunicação entre as famílias e a escola, por exemplo, através de telefonemas, reuniões, mensagens (Fantuzzo et al., 2004).

Assim, o envolvimento parental pode incluir atividades realizadas em casa associadas ao contexto educativo, a participação em atividades na escola e a comunicação e contacto estabelecido entre os professores e as famílias de forma a trocar informações importantes relativamente ao processo educativo dos alunos (Prego & Mata, 2012).

Pedro (2010), destaca igualmente o carácter multidimensional deste conceito, associando este facto à variedade de práticas e comportamentos dos pais, comportamentos estes que sofrem a influência de fatores ligados ao contexto familiar, social, escolar, à própria cultura e à relação que se desenvolve entre estes contextos (Pedro, 2010).

Autores como Bakker e Denessen (2007), defendem ainda que comportamentos como, por exemplo, a discussão e o diálogo relativamente a expectativas, devem também ser abrangidos na conceptualização deste conceito (Bakker & Denessen, 2007).

Em síntese, é possível concluir que o envolvimento parental é um conceito complexo e de difícil definição. Torna-se claro que foi sofrendo alterações e evoluindo ao longo do tempo, uma vez que, inicialmente, este conceito era associado a uma perspetiva unidimensional, onde o envolvimento se traduzia em interações diretas entre pais e filhos e ao tempo despendido nestas interações (Featherstone, 2004, citado por Arrais, 2012).

Com o passar do tempo, este conceito foi se amplificando, passando-se a ter em conta, não só estas interações, como também o apoio dos pais nas atividades escolares, a sua capacidade de responder às necessidades dos seus filhos, assim como outros comportamentos e dimensões como o envolvimento em casa, a comunicação entre famílias e escola, entre outros (Adamsons, O'Brien, & Pasley, 2007, citado por Arrais, 2012).

1.3 Modelos Explicativos do Envolvimento Parental

Ao longo dos anos, devido à relevância destes dois contextos educativos, diversos autores têm-se dedicado ao estudo da relação entre a escola e a família e têm vindo a construir modelos que expõem pontos importantes para a criação destas relações e parcerias. Desta forma, existem vários modelos que vêm explicar as práticas de envolvimento parental. De seguida, serão analisados o modelo de Epstein (1995; 2002), o modelo de Eccles e Harold (1996) e o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 2005).

1.3.1 Modelo de Epstein (1995; 2002)

Segundo Epstein (1995; 2002), o envolvimento parental deve ser entendido por meio da influência e interação entre diferentes contextos educativos, nomeadamente a família, a escola e comunidade. Desta forma, desenvolveu a teoria da sobreposição de esferas de influência, em que a família, escola e comunidade são representadas por esferas que se sobrepõem parcialmente (**Figura 1**) (Epstein et al., 2002).

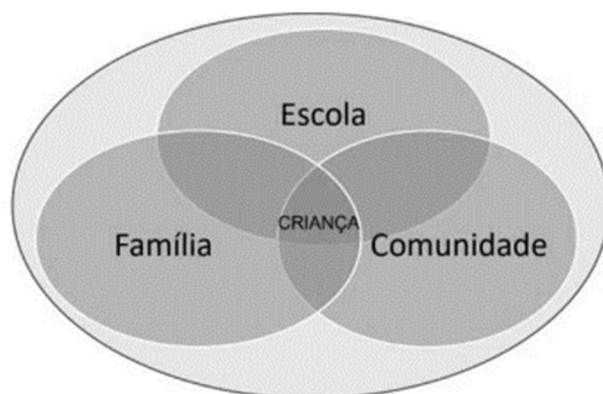
Segundo esta teoria, as esferas, ou seja, os contextos em que a criança está integrada, vão ter influência sobre esta e partilhar entre si objetivos e propósitos comuns como, por exemplo, o seu sucesso académico. Estes objetivos serão atingidos de uma forma mais rápida e eficaz se existir uma boa relação entre os vários contextos e uma conjugação de esforços (Epstein et al., 2002; Zenhas, 2010).

Assim, de acordo com esta perspetiva sistémica, a criança vai ser influenciada pelas relações que se vão construindo entre contextos sendo, por isso, essencial que exista comunicação e uma relação de parceria entre crianças, famílias, professores e elementos da comunidade (Epstein et al., 1995; Epstein et al., 2002).

Ainda assim, sabe-se que as esferas abordadas neste modelo, podem aproximar-se ou repelir-se mutuamente, ou seja, existem diversas características ou causas que podem levar a uma aproximação ou a um afastamento entre contextos. Segundo Funkhouser e Gonzales (1997), diferenças ao nível da linguagem e cultura surgem como possíveis fatores de exclusão, uma vez que as famílias que não são capazes de compreender a linguagem utilizada na escola, acabam por se sentir incompetentes (Funkhouser & Gonzales, 1997). As experiências negativas dos pais relativamente à escola, podem também afastá-los deste contexto (Silva, 1997).

Figura 1

Teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (1995; 2002)



O estudo realizado por McDermoth e Rothenberg (2000), permitiu identificar três fatores que podem determinar a capacidade e vontade das famílias se envolverem no contexto educativo, nomeadamente a perceção que têm relativamente ao seu papel na educação do seu filho, as suas perceções de autoeficácia para tal e o abertura ou falta de abertura das escolas para receber os pais e acolhê-los de uma forma adequada (McDermoth & Rothenberg, 2000).

Uma vez que a escola se encontra numa posição hierárquica e social mais elevada, já que se encontra numa posição de poder ao representar a cultura dominante, Villas-Boas (2001), aponta a escola como responsável por tomar a iniciativa de envolver as famílias, contribuindo assim para a diminuição da descontinuidade cultural que existe entre escola, famílias e comunidade (Villas-Boas, 2001).

Assim sendo, apesar desta colaboração entre contextos ser muito importante, nem sempre é um processo fácil. Desta forma, o modelo de Epstein (1995; 2002) vem também trazer uma proposta de fatores e práticas importantes para a construção deste envolvimento parental, definindo seis tipos de colaboração que englobam diferentes tipos de práticas que permitem a aproximação entre a escola, a família e a comunidade (Epstein et al., 1995; Epstein et al., 2002).

Em primeiro lugar surge a formação e ajuda às famílias, que consiste na utilização de atividades para apoiar as famílias, com o intuito de promover as competências e funções parentais básicas, o que vai contribuir para um melhor desempenho da criança enquanto estudante ao permitir a criação de um ambiente mais propício ao desenvolvimento das aprendizagens. Para isto, pode-se, por exemplo, fornecer informações aos pais acerca da alimentação, do sono, entre outros (Epstein & Jansorn, 2004; Zenhas, 2010).

Em seguida, surge a comunicação, ou seja, o estabelecimento de canais de comunicação e troca entre a escola e a família, permitindo o contacto e uma aproximação entre, por exemplo, pais e professor, entre as famílias, entre outros. Para isto, pode-se recorrer a reuniões, atendimentos, chamadas telefónicas (Epstein & Jansorn, 2004; Zenhas, 2010).

Outro tipo de colaboração proposto é o voluntariado, que consiste no envolvimento das famílias em atividades de voluntariado dentro da escola, aumentando o contacto entre a escola e as famílias. Como exemplos de atividades surge a apresentação à família de projetos realizados na escola ou a proposta aos pais para a dinamização de alguma atividade relacionada à sua profissão (Epstein & Jansorn, 2004; Zenhas, 2010).

De seguida, surge a aprendizagem em casa que tem como objetivo ajudar as famílias a melhorar a sua capacidade de acompanhar, apoiar e monitorizar a aprendizagem dos seus filhos e de realizar atividades em casa. Para isto pode-se fornecer informações às famílias acerca de como ajudar as crianças em casa com as atividades escolares, ou outras informações relacionadas, por exemplo, com a importância de eliminar distrações ou do estudante ter um espaço de estudo próprio em sua casa (Epstein et al., 2002; Epstein & Jansorn, 2004; Zenhas, 2010).

Surge também como um tipo de colaboração, incluir as famílias nos processos de tomada de decisão escolares ligados à aprendizagem das crianças, nomeadamente, por exemplo, através da participação das Associações de Pais nas reuniões do Conselho Pedagógico ou em outras atividades que permitam a participação destes representantes (Epstein & Jansorn, 2004; Zenhas, 2010).

Por fim, surge a colaboração com a comunidade, em que se vai utilizar os recursos disponibilizados por esta para satisfazer necessidades identificadas na escola, estabelecendo-se parcerias com instituições que podem, por exemplo, fornecer formações para as famílias ou estudantes (Epstein & Jansorn, 2004; Zenhas, 2010).

1.3.2 Modelo de Eccles & Harold (1996)

O modelo de Eccles e Harold (1996), vem fornecer uma estrutura para refletir acerca dos processos dinâmicos que fundamentam o envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Este modelo permite igualmente o estudo das influências mútuas de filhos, pais e professores, assim como perceber a forma como, tanto os pais, como os professores podem influenciar e afetar o desempenho académico dos alunos (Eccles & Harold, 1996).

Segundo este modelo, o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo surge como um resultado da influência de variáveis relacionadas com as crianças, professores, escola e famílias (**Figura 2**) (Eccles & Harold, 1996).

Desta forma, de acordo com este modelo existem diferentes variáveis que vão influenciar o envolvimento parental, como é o caso das variáveis exógenas. Estas variáveis vão afetar este envolvimento de uma forma mais global e incluem diversas características, nomeadamente as características da família (e.g. educação, estatuto, recursos financeiros, recursos psicológicos), do bairro (e.g. estruturas, perigos, normas, controlo social), da própria criança (e.g. idade, talentos e interesses, temperamento), da escola (e.g. tipo, nível, recursos, tamanho, clima, apoio ao envolvimento parental) e do professor (e.g. idade, classe social, anos de serviço). Variáveis deste tipo vão influenciar de forma direta ou indireta todas as outras variáveis (Eccles & Harold, 1996).

De seguida, no segundo nível do modelo surgem as variáveis ligadas às crenças dos professores. Estas crenças são divididas em crenças gerais e em crenças específicas à criança. As crenças gerais dos professores incluem diferentes perceções destes, nomeadamente a suas perceções de autoeficácia, a sua perceção do papel dos pais, estereótipos e valores do professor, o conhecimento que este tem das técnicas, entre outros. Já as crenças dos professores específicas à criança incluem, por exemplo, a relação afetiva que estabelecem com esta, as metas/objetivos desta, a sua eficácia, etc. (Eccles & Harold, 1996).

Ainda no segundo nível do modelo, surgem as variáveis relacionadas com as crenças dos pais. Estas crenças são também divididas em crenças gerais e crenças específicas à criança. As crenças gerais dos pais incluem a sua perceção de autoeficácia pessoal, a perceção do seu papel como pais, os seus valores, o conhecimento de técnicas e a receptividade da escola. Já as crenças específicas à criança incluem a relação afetiva que estabelecem com esta, a sua eficácia, metas/objetivos, expectativas de realização, a perceção das competências e interesses da criança, entre outros (Eccles & Harold, 1996).

Todas estas crenças, tanto dos professores como dos pais, vão influenciar-se mutuamente e, conseqüentemente, influenciar as práticas adotadas pelos professores e as práticas adotadas pelos pais. Assim, no terceiro nível do modelo surgem as práticas dos professores e as práticas dos pais (Eccles & Harold, 1996).

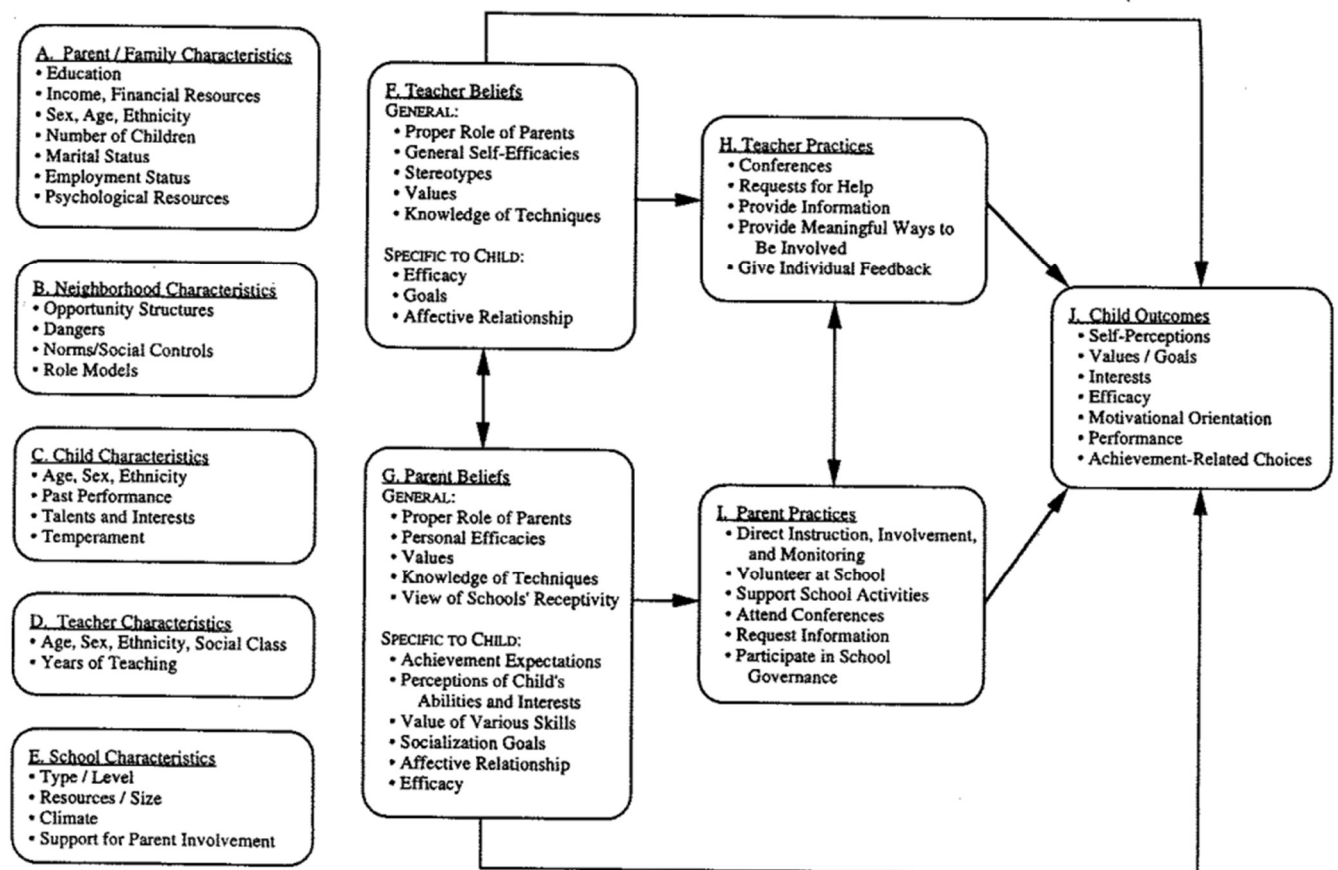
Associado às práticas dos professores surge, por exemplo, a realização de reuniões, o fornecimento de um feedback individual, a capacidade de proporcionar meios significativos

para o envolvimento, entre outras. Associado às práticas dos pais surge, por exemplo, o seu envolvimento, o voluntariado e apoio às atividades da escola, a participação em reuniões, a participação na gestão da escola, entre outras. As práticas utilizadas tanto pelos professores, como pelos pais vão influenciar-se mutuamente (Eccles & Harold, 1996).

Por fim, segundo o modelo de Eccles e Harold (1996), todas estas variáveis apresentadas e a interação entre estas, vão, conseqüentemente, influenciar e condicionar a criança (e.g. auto-perceção, valores e metas, interesses, eficácia, orientações motivacionais) e o seu desempenho (Eccles & Harold, 1996).

Figura 2

Modelo de Eccles & Harold (1996)



1.3.3 Modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (1995; 1997)

O modelo sugerido por Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997) tem como foco compreender os motivos que levam a que o envolvimento dos pais influencie os resultados escolares obtidos pelos seus filhos, sendo este modelo constituído por cinco níveis. O primeiro nível é composto por variáveis psicológicas, nomeadamente a construção do papel parental e as perceções de autoeficácia dos pais para ajudar os seus filhos a obter sucesso escolar. Estas variáveis vão influenciar a decisão dos pais relativamente ao seu envolvimento no processo educativos dos seus filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). O segundo nível é constituído por fatores contextuais que vão influenciar a forma como os pais se envolvem no processo educativo dos filhos, como é o caso da energia e tempo despendido e das perceções dos pais relativamente às solicitações da escola e dos seus filhos. O terceiro nível abrange mecanismos de envolvimento parental, como é o caso do reforço, instrução e modelação. Estes mecanismos podem influenciar o desempenho escolar e os resultados dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). Já o quarto nível envolve diferentes ações de envolvimento dos pais de forma mediada pelas expectativas da escola. Por fim, o quinto nível corresponde aos resultados que foram obtidos pelos alunos cujos pais se envolveram no seu processo educativo (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997).

Ao rever este modelo, os autores Walker et al. (2005) apresentaram algumas reformulações na sua organização e afirmaram que o construto que tem maior influência no envolvimento dos pais no processo educativo é forma como percebem a sua função como agente educativo (Walker et al., 2005).

1.4 Benefícios do Envolvimento Parental

É indiscutível que o envolvimento parental na educação tem uma importância significativa e pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, tanto ao nível do seu desempenho escolar como da sua própria aprendizagem, motivação e adaptação escolar (Stroetinga et al., 2019).

Diversos estudos têm apontado o sucesso académico como um dos benefícios do envolvimento e participação das famílias no processo educativo, nomeadamente melhores notas, menor abandono escolar, maior sucesso ao nível do ensino secundário e superior (Otani, 2019; Mata et al., 2018; Hoover-Dempsey et al. 2005). Alguns estudos têm ainda demonstrado

que este envolvimento pode também trazer ganhos ao nível do comportamento da criança, assim como promover as suas competências sociais (Sheridan et al., 2017).

A meta-análise realizada por Sheridan et al. (2019), que teve como objetivo perceber os efeitos de intervenções escola-família no desenvolvimento socio-emocional das crianças, permitiu concluir que este tipo de intervenções permitem melhorias significativas ao nível da saúde mental e das competências sociais e comportamentais dos alunos (Sheridan et al., 2019). Uma segunda meta-análise com este mesmo objetivo, permitiu também concluir que as parcerias entre a escola e a família trazem benefícios ao nível do comportamento e desempenho escolar dos alunos (Smith et al., 2019).

No entanto, os benefícios relacionados com o envolvimento parental não se resumem apenas aos alunos, uma vez que quando este envolvimento é realizado de uma forma eficaz, estes ganhos podem se estender aos restantes intervenientes do processo (Mata & Pedro, 2021).

Assim, a literatura tem também vindo a mostrar que esta aproximação entre a escola e família traz também diversas vantagens para os profissionais e para as escolas, nomeadamente a melhor compreensão dos alunos e dos seus pontos fortes, permitindo que se adapte melhor as estratégias pedagógicas utilizadas; e para as famílias, permitindo, por exemplo, melhorar as suas perspetivas relativamente ao papel dos professores e da escola, uma aproximação com as famílias dos outros alunos, uma maior responsabilidade relativamente ao processo educativo dos alunos, assim como uma maior sensibilidade às suas necessidades intelectuais, sociais e emocionais na escola e em casa (Epstein et al., 2002; Epstein, 2011, citado por Mata et al., 2022; Mata et al., 2018).

1.5 Fatores que influenciam o Envolvimento Parental

De acordo com Vygotsky (1978), os antecedentes socioculturais e as experiências de cada um vão afetar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Assim sendo, os antecedentes sociais e culturais tanto dos professores como das famílias podem influenciar a forma como estes contextos interagem entre si, como se percebem e a forma como o processo de envolvimento parental é construído (Souto-Manning & Swick, 2006).

Segundo a literatura, diversos fatores podem inibir ou facilitar o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo. O modelo de Eccles e Harold (1996) apresenta diversas variáveis que podem influenciar este envolvimento, nomeadamente variáveis ligadas

aos pais e famílias, como as suas características, as suas crenças e as suas práticas (Eccles & Harold, 1996).

Assim, segundo este modelo, características dos pais e famílias como, por exemplo, os recursos sociais e psicológicos que têm disponíveis para este envolvimento, o seu estatuto social, os recursos financeiros da família, entre outras características apresentam uma relação com o envolvimento e participação das famílias no processo educativo (Eccles & Harold, 1996).

A literatura tem também demonstrado que a escolaridade dos pais pode apresentar uma relação com o envolvimento parental pois, por exemplo, pais com níveis educativos mais altos apresentam práticas parentais mais ativas e sentem-se melhor preparados para se envolverem na educação dos filhos (Davis-Kean, 2005, citado por Salgado et al., 2011; Arrais, 2012)

As crenças dos pais, nomeadamente as suas crenças de autoeficácia, as crenças do seu papel como pais, as suas expectativas, assim como as suas práticas ao nível do envolvimento e participação no processo educativo dos filhos são também variáveis que podem apresentar uma relação com este envolvimento (Eccles & Harold, 1996).

De acordo com o modelo de Eccles e Harold (1996), características do bairro como os recursos da comunidade, a coesão, as oportunidades que este proporciona, entre outros fatores podem também apresentar uma relação com o envolvimento parental, uma vez que estas variáveis podem afetar as crenças e as práticas realizadas pelos pais. As características da criança como a sua idade, género, tipo de temperamento, preferências, entre outras podem igualmente ter alguma influência neste envolvimento, já que segundo a literatura, estas características podem afetar a forma como os pais se disponibilizam para tal (Eccles & Harold, 1996).

Ainda segundo Eccles e Harold (1996), características da escola, como os seus recursos disponíveis, o clima, e características dos professores como a idade e anos de serviço podem também apresentar uma relação com o envolvimento parental e afetar o tipo de práticas relacionados com este envolvimento. Por fim, este modelo apresenta ainda variáveis relacionadas com os professores que podem apresentar uma relação com este envolvimento (Eccles & Harold, 1996).

1.6 Crenças e Percepções dos professores relativamente ao Envolvimento Parental

De acordo com a literatura, as crenças dos professores e as práticas adotadas por estes têm vindo a mostrar um papel importante ao nível da qualidade do envolvimento e participação das famílias no processo educativo, uma vez que são as suas crenças e os seus comportamentos que vão guiar e sustentar este envolvimento e aproximação das famílias à escola (Eccles & Harold, 1996). Assim sendo, os professores acabam por ter um papel muito importante no processo de envolvimento das famílias na educação dos filhos (Mata et al., 2022).

De acordo com Amatea (2009), as crenças relativamente ao envolvimento parental e às relações que se constroem entre a escola e as famílias vão surgir como modelos mentais sobre a forma como estas relações se devem organizar e o papel de cada um neste processo (Amatea, 2009). Assim, segundo Buehl e Beck (2015), as crenças dos profissionais e as suas crenças sobre as suas próprias competências, ou seja, as suas crenças de autoeficácia, vão orientar as suas ações e comportamentos (Buehl & Beck, 2015).

Ao longo dos anos, têm sido realizados diversos estudos relativos às crenças dos professores (Ashton, 2015). No entanto, as crenças e percepções dos professores relativamente ao envolvimento parental no processo educativo continuam a ser um tema pouco explorado, apesar de terem uma grande importância ao nível destas parcerias e serem um ponto de partida para a construção destas relações (Larrosa et al., 2019).

Assim sendo, é essencial analisar as percepções dos professores relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo, assim como perceber quão confiantes estes profissionais se sentem para conseguir promover esta relação e este envolvimento (Pajares, 1992, citado por Larrosa et al., 2019).

1.6.1 Percepções de autoeficácia dos professores

No estudo de Hoover-Dempsey et al. (2005), que tinha como principal objetivo entender o que levava os pais a envolverem-se na educação dos seus filhos, foi possível identificar várias barreiras para este envolvimento ligadas inclusivamente aos professores, nomeadamente barreiras relacionadas com a cultura, barreiras pragmáticas, assim como barreiras psicológicas. As barreiras psicológicas estão diretamente ligadas a crenças e percepções, em específico, ao nível da autoeficácia. Estas percepções de autoeficácia vão condicionar a forma como os profissionais estão ou não disponíveis para este envolvimento,

assim como as formas e estratégias que utilizam para tal (Hoover-Dempsey et al., 2005). O modelo proposto por Eccles e Harold (1996), apresenta também esta percepção de autoeficácia dos professores como uma variável importante ao nível do envolvimento parental (Eccles & Harold, 1996).

O conceito de autoeficácia pode ser definido como o nível de convicção, que se traduz em crenças sobre as próprias capacidades para alcançar um determinado nível de desempenho, baseando-se numa avaliação das suas competências a vários níveis, assim como no seu controlo sobre essa atividade. Desta forma, estas crenças vão condicionar a forma o indivíduo se sente, a sua motivação e o seu comportamento (Bandura, 1986).

Assim, as percepções de autoeficácia dos professores relativamente ao envolvimento parental podem ser definidas como o quanto estes acreditam ou não que são capazes de praticar ações ou empreender estratégias que promovam o envolvimento das famílias na educação dos alunos (Nozi & Vitaliano, 2022; Mata & Pacheco, 2019).

Segundo Bandura (1986), uma maior percepção de autoeficácia está relacionado com um maior esforço por parte da pessoa para atingir determinado objetivo (Bandura, 1986). Assim sendo, estas percepções de autoeficácia são fatores importantes a ter em conta, uma vez que, como referido, podem ter uma relação com a forma como os profissionais se envolvem ao nível da construção destas parcerias e até mesmo nas estratégias que utilizam (Mata & Pacheco, 2019).

O estudo realizado por Mata e Pacheco (2019), teve exatamente como um dos seus objetivos, analisar estas percepções de autoeficácia relativamente ao envolvimento parental com estudantes de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, os autores aplicaram uma escala de autoeficácia, construída para este propósito, a 256 alunos de mestrado. Os resultados deste estudo mostraram que a maioria dos futuros professores apresentava percepções relativamente positivas ao nível da sua autoeficácia para este envolvimento, ou seja, demonstraram sentir confiança para desenvolver estratégias e ações no sentido de promover o envolvimento das famílias na educação dos filhos (Mata & Pacheco, 2019).

1.6.2 Práticas dos professores

O tipo de práticas adotadas pelos professores são inúmeras e decorrem das suas percepções e crenças, nomeadamente das suas ideias relativamente às formas de envolvimento

disponíveis, à eficácia dos próprios pais neste envolvimento, o nível de participação destes pais na escola, entre outras (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2002; Hoover-Dempsey et al. 2005). De acordo com Epstein (1987), os profissionais surgem como os principais responsáveis por criar possibilidades para o envolvimento das famílias (Epstein, 1987).

Assim, os diferentes tipos de práticas que os professores utilizam de forma a promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo têm uma relevância significativa neste envolvimento e na sua qualidade, uma vez que são as práticas adotadas que vão orientar e possibilitar este processo e a aproximação entre estes dois contextos (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey et al. 2005).

Atualmente observa-se uma grande diversidade de famílias e de realidades, o que vai influenciar a forma como este envolvimento se caracteriza (Goldberg & Tan, 2009). Desta forma, segundo Cotton e Wikelund (1989), para que haja sucesso ao nível da promoção do envolvimento e participação parental no processo educativo, é necessário que as escolas e os professores ofereçam às famílias diversas hipóteses de participarem (Cotton & Wikelund, 1989, citado por Fontes et al., 2011).

Assim, tendo em conta o papel dos profissionais e das escolas na construção deste envolvimento e destas parcerias, Epstein et al. (2002) propôs uma tipologia de formas de envolvimento que incluem diferentes práticas que promovem esta aproximação. Em primeiro lugar surge a formação e ajuda às famílias, associada a práticas como, por exemplo, a criação de programas de apoio às famílias relativamente a temas como a saúde, nutrição, etc. De seguida, surge a comunicação, associada a práticas que permitam e facilitem o contacto entre o professor e as famílias como as reuniões com os encarregados de educação ou atendimentos individuais. Já o voluntariado surge associado a práticas como a realização de apresentações às famílias de trabalhos realizados em sala de aula e o convite às famílias para dinamizarem uma aula (Epstein et al., 2002).

Relativamente à aprendizagem em casa, surge como exemplo de práticas, informar as famílias acerca sobre formas como podem ajudar os alunos com os trabalhos de casa. Quanto à tomada de decisão surge como exemplo de práticas, a participação nas reuniões do Conselho Pedagógico de elementos da Associação de Pais. Por fim, relativamente à colaboração com a comunidade, surgem práticas como a criação de parcerias e de acordos com instituições da comunidade e o convite para estas dinamizarem atividades para as famílias e para as crianças (Epstein et al., 2002).

Desta forma, tendo em conta que existem inúmeros exemplos de práticas de envolvimento parental, o estudo realizado por Santana et. al (2020), teve como um dos seus objetivos perceber quais os tipos de práticas são mais utilizadas pelos professores. Para isso, foi aplicado um questionário a 313 professores de escolas da região do Alentejo dos diferentes ciclos de lecionação desde o 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, em que foi pedido que seleccionassem os tipos de práticas de envolvimento parental mais utilizados por si e mais comuns na sua escola (Santana et al., 2020).

Os resultados deste estudo permitiram concluir que o tipo de práticas que os professores apontaram como mais frequentemente utilizadas eram as práticas associadas à comunicação, seguidas das práticas de aprendizagem em casa, tomada de decisão e de colaboração com a comunidade (Santana et al., 2020).

Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Mafa e Makuba (2013), que através da utilização de grupos focais com professores de 1º Ciclo de uma província no Zimbabué, procuraram também analisar as representações destes relativamente ao envolvimento parental, concluindo igualmente que os tipos de práticas mais utilizadas pelos docentes eram as práticas de comunicação (Mafa & Makuba, 2013).

II - PROBLEMÁTICA

A família e a escola partilham diferentes funções no desenvolvimento das crianças, tanto ao nível da socialização como da educação. Desta forma, é essencial compreender as relações entre estes sistemas (Teixeira & Marin, 2021). Ao longo do tempo, a literatura tem vindo a demonstrar que a aproximação entre a escola e a família e o envolvimento parental na educação pode trazer imensos benefícios tanto para os próprios alunos, como para os professores, escolas e para as famílias (Epstein et al., 2002).

Diversos modelos, como o modelo apresentado por Eccles e Harold (1996), têm vindo a realçar que este envolvimento pode ser condicionado por vários fatores, nomeadamente pelas práticas adotadas e pelas crenças e perceções dos professores relativamente a esta aproximação (Eccles & Harold, 1996).

No entanto, ao abordar o tema do envolvimento parental e participação e envolvimento das famílias no processo educativo observa-se uma tendência na literatura para focar nos alunos e nas famílias e desvalorizar as perceções e perspetivas dos professores, ainda que as suas perceções e as suas práticas possam influenciar este envolvimento, uma vez que contactam tanto com os alunos como com as famílias (Epstein, 2011, citado por Teixeira & Marin, 2021).

Assim sendo, torna-se muito importante e será o objetivo principal deste trabalho, estudar o envolvimento parental na educação, especialmente as práticas adotadas pelos professores, as suas crenças e perceções ao nível deste envolvimento, já que existe ainda pouca literatura neste sentido. Face a este objetivo geral, estabeleceram-se 5 objetivos específicos.

Desta forma, surge como primeiro objetivo específico deste estudo caracterizar o grau de confiança de professores de 1º ciclo para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo e analisar se este será diferente consoante algumas variáveis sociodemográficas.

No estudo de Hoover-Dempsey et al. (2005), que pretendia analisar o que poderá levar os pais a envolverem-se na educação dos filhos, foi possível identificar barreiras para este envolvimento direcionadas para os professores, nomeadamente barreiras ligadas à cultura, barreiras pragmáticas e psicológicas. As barreiras psicológicas estão diretamente relacionadas com perceções e crenças, especificamente, ligadas à autoeficácia. Estas perceções de autoeficácia vão afetar a forma como os professores estão disponíveis para este envolvimento e as estratégias que utilizam para tal (Hoover-Dempsey et al., 2005).

O modelo de Eccles e Harold (1996), apresenta também esta percepção de autoeficácia dos professores para promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo como uma das variáveis importantes a ter em conta (Eccles & Harold, 1996).

Desta forma, torna-se importante perceber se os professores se sentem confiantes para conseguir envolver as famílias, uma vez que, estas percepções podem estar associadas à forma como os professores se envolvem, à sua disponibilidade para tal e às estratégias que utilizam (Mata & Pacheco, 2019).

Até ao momento, não foi possível identificar literatura neste sentido com professores de 1º Ciclo. Existem alguns trabalhos neste tema em Portugal (e.g. Mata & Pacheco, 2019), no entanto, estes são dirigidos ao contexto de jardim de infância e a estudantes (Mata & Pacheco, 2019). Ainda que os resultados deste trabalho demonstrem que os participantes apresentavam percepções de autoeficácia positivas, não significa que em quem está no terreno e numa realidade completamente diferente, isto se passe da mesma forma. Assim, é muito importante analisar esta variável com professores. Face a isto, colocam-se como questões de investigação deste estudo:

Questão 1 – Será que os professores de 1º Ciclo se sentem confiantes para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo?

Questão 2 – Será que a confiança dos professores para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo varia em função dos anos de serviço?

Também neste estudo foram analisadas as percepções dos professores relativamente ao envolvimento parental. O estudo destas suas percepções foi direcionado mais especificamente para os benefícios decorrentes deste envolvimento familiar no processo educativo. Segundo a literatura, é possível identificar diferentes benefícios deste envolvimento tanto para os alunos, como para as famílias e para os próprios professores (Epstein, 2002). Assim sendo, surge como segundo objetivo específico da presente investigação perceber que benefícios os professores identificam decorrentes da participação e envolvimento das famílias no processo educativo. Desta forma, coloca-se como questão de investigação:

Questão 3 – Quais os benefícios que os professores identificam como decorrentes da participação e envolvimento das famílias no processo educativo? Estarão eles igualmente presentes consoante os sujeitos alvos dos benefícios?

A literatura tem também demonstrado que o tipo de práticas que os professores utilizam para promover a participação das famílias têm uma relevância significativa no envolvimento e na qualidade deste, pois são estas práticas adotadas que vão orientar este processo e esta aproximação (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey et al. 2005). O tipo de práticas adotadas pelos professores são inúmeras e decorrem das suas percepções e crenças (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2002; Hoover-Dempsey et al. 2005). Assim, tendo em conta que existem diversos exemplos de práticas de envolvimento parental, a literatura tem demonstrado que existem diferenças na frequência dos tipos de práticas mais utilizadas pelos professores (Mafa & Makuba, 2013; Santana et al., 2020).

Nesta linha de ideias, coloca-se como terceiro objetivo específico da presente investigação caracterizar as práticas dos professores de 1º Ciclo para promover a participação e o envolvimento das famílias, colocando-se a seguinte hipótese e questão de investigação:

Hipótese 1 – Existem diferenças na frequência dos diferentes tipos de práticas de envolvimento parental identificados na literatura implementadas pelos professores.

Questão 4 – Será que a frequência das práticas dos professores para promover a participação e o envolvimento das famílias identificados na literatura variam em função dos anos de serviço dos professores?

As diferentes percepções e atitudes dos professores relativamente ao envolvimento e aproximação das famílias no processo educativo podem estar associadas ao tipo de decisões que estes tomam e condicionar a forma como estes se envolvem e investem neste processo (Mata & Pacheco, 2019). Assim sendo, e tendo também em conta a sugestão para estudos futuros apresentada no trabalho de Mata e Pacheco (2019), é pertinente compreender a relação entre as diferentes percepções dos professores relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo (Mata & Pacheco, 2019).

De acordo com a literatura, as percepções de autoeficácia dos professores podem afetar a sua atitude face ao processo educativo e a sua prática docente. Professores com percepções de autoeficácia mais elevadas tendem a ser mais proativos e mais abertos à utilização de diferentes práticas (Capelo & Pocinho, 2014). Desta forma, colocou-se a hipótese:

Hipótese 2 – Quanto mais confiantes para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo os professores se sentem, mais práticas de envolvimento parental desenvolvem.

Ainda neste sentido, colocou-se também como objetivo específico perceber de num conjunto de variáveis contextuais, variáveis do professor e variáveis associadas às crenças de autoeficácia, qual o valor explicativo face a cada uma das práticas de envolvimento parental desenvolvidas pelos professores. Face a isto colocou-se a questão:

Questão 5 - Que variáveis (Contextuais, Pessoais, Crenças) permitem explicar a frequência das práticas de envolvimento? Estas variáveis têm influências diferenciadas consoante o tipo de práticas?

Finalmente, subjacente aos objetivos anteriores e decorrente desta necessidade de caracterização, surge também como objetivo do presente estudo construir um instrumento que permita medir estas perceções dos professores relativamente ao envolvimento parental.

III - MÉTODO

3.1 Desenho de investigação

O desenho de investigação de um estudo caracteriza-se como a soma de metodologias e procedimentos que a realização de um trabalho de investigação deve seguir, de forma a garantir o valor prático e a precisão das informações obtidas, em específico para testar as hipóteses construídas relativas à temática abordada (Almeida & Freire, 2007).

A presente investigação pretende analisar variáveis relacionadas com as perceções dos professores de 1º Ciclo relativamente ao envolvimento parental, nomeadamente as suas perceções de autoeficácia, benefícios e práticas. Pretende-se também analisar as relações existentes entre variáveis apresentadas.

Assim sendo, este trabalho insere-se numa metodologia de investigação quantitativa, visto que, através da aplicação de um instrumento, pretende-se medir um conjunto de variáveis num número alargado de participantes, para que seguidamente possam ser analisados por procedimentos estatísticos (Creswell & Creswell, 2018). A utilização do método quantitativo, vai permitir, desta forma, analisar as variáveis e as dimensões a investigar, permitindo um aumento do conhecimento nesta área.

Tendo em conta os objetivos apresentados, pretende-se também relacionar variáveis em investigação. A avaliação desta relação é realizada através de testes estatísticos que permitem obter um valor quantificado do grau da relação existente entre as variáveis estudadas (Creswell, 2012).

3.2 Participantes

Participaram neste estudo 487 professores de 1º Ciclo do Ensino Básico de diferentes regiões do país. Destes participantes, a maioria pertence ao género feminino (86.8%) e os restantes ao género masculino (13.2%).

A idade dos participantes encontrava-se entre os 22 e os 66 anos ($M=50.51$). A maioria destes professores trabalham no setor público (95.1%). Os restantes pertencem à rede privada com fins lucrativos (3.5%) e à rede privada sem fins lucrativos (1.4%).

3.3 Instrumentos

Para realizar a recolha de dados foi utilizado um instrumento elaborado para este estudo, tendo por base literatura relativa às temáticas abordadas (Epstein, 2002). Este instrumento tinha como objetivo avaliar as perceções e práticas dos professores de 1º Ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo e, para isso, foi dividido em duas partes, nomeadamente uma primeira parte de dados sociodemográficos e uma segunda composta por duas escalas e uma questão de resposta aberta.

Sobre os dados sociodemográficos foram recolhidas informações como o género, a idade, as habilitações académicas, os anos de serviço, a região do país em que na altura exerciam a sua profissão, a que setor pertencia o estabelecimento onde exerciam a sua profissão, assim como informações acerca do grupo que o participante lecionava, nomeadamente o número de crianças e o ano de escolaridade.

Para além disso, foram também recolhidas informações acerca da formação inicial dos participantes, questionando-se em que ano finalizaram a sua formação, assim como, se ao longo do seu percurso tinham tido alguma formação na área do envolvimento parental, tanto ao nível da sua formação inicial como ao nível da formação contínua. Esta questão foi respondida através de uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, em que 1 correspondia a nenhuma formação e 5 a muita. Assim sendo, uma pontuação mais alta demonstrava que o participante considerava que tinha tido muita formação nesta área.

Por fim, foi também questionado aos participantes se consideravam importante a formação na área do envolvimento parental, sendo que a questão foi respondida através de uma escala tipo *Likert* de 10 pontos, em que 1 correspondia a nada importante e 10 a muito importante. Desta forma, uma pontuação mais elevada demonstrava que o participante considerava a formação nesta área importante.

A segunda parte do instrumento era constituída por duas escalas: a primeira escala avaliava as perceções de autoeficácia dos professores de 1º Ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo e a segunda avaliava as perceções dos professores de 1º Ciclo relativamente às práticas de envolvimento das famílias no processo educativo. Por fim, incluía também uma questão de resposta aberta que avaliava as perceções dos professores relativamente aos benefícios do envolvimento e participação das famílias no processo educativo, pedindo-se aos participantes para enumerar estes benefícios.

Antes da aplicação definitiva, o instrumento foi aplicado a uma professora de 1º Ciclo de forma a testar a compreensão de todos os itens e verificar a existência de itens difíceis de responder ou inadequados. Com base na informação recolhida alterou-se um dos itens presentes no questionário de forma a torná-lo mais claro e destacou-se as instruções apresentadas antes de cada escala para que estivesse mais visível para quem iria responder.

3.3.1 Escala de percepções de autoeficácia dos professores de 1º Ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo

As percepções de autoeficácia para o envolvimento remetem para o quanto os professores reconhecem que são ou não capazes e se sentem confiantes em utilizar estratégias ou praticar ações que promovam o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo (Mata & Pacheco, 2019; Nozi & Vitaliano, 2022). Segundo a literatura, estas percepções são uma das variáveis importantes para a promoção deste envolvimento (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Assim, esta escala teve como objetivo avaliar as percepções de autoeficácia dos professores de 1º Ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo. Para isso, apresentaram-se 9 itens direcionados para três modalidades de envolvimento, que correspondiam a diferentes tipos de colaboração entre a escola e a família abordados no modelo apresentado por Epstein (2002).

A primeira modalidade, Comunicação, estava associada à capacidade de estabelecer canais de troca e de comunicação entre a escola e as famílias, de forma a permitir uma aproximação e contacto entre estes (Epstein & Jansorn, 2004). Associaram-se a esta dimensão os itens 1, 2 e 3 (e.g. “Enquanto profissional, até que ponto se sente confiante para usar diferentes formas de comunicação para assegurar que a informação chega a todas as famílias (ex. email, recados, telefone)”).

Seguidamente, modalidade Atividades em Casa remeteu para atividades que as famílias pudessem realizar em casa que promoviam o seu envolvimento no processo educativo (Epstein & Jansorn, 2004). Assim, estavam associados a esta dimensão os itens 4, 5 e 6 (e.g. “Enquanto profissional, até que ponto se sente confiante para propor às famílias formas de envolvimento e participação através de atividades em casa, que se adequem às suas características”).

Por fim, a modalidade Atividades na escola/sala de aula remetia para atividades que promoviam o envolvimento das famílias em atividades dentro da sala de aula ou da escola e que permitiam um maior contacto entre estes contextos (Epstein & Jansorn, 2004). Associado a esta dimensão surgem os itens 7, 8 e 9 (e.g. “Enquanto profissional, até que ponto se sente confiante para arranjar atividades diversificadas de modo que todas as famílias se envolvam e participem e sintam que têm um papel ativo na dinâmica de funcionamento da sala de aula”).

Os itens desta escala foram respondidos utilizando uma escala de tipo *Likert* de 10 pontos, em que 1 significava “Nada confiante” e 10 “Totalmente confiante”. Assim, quanto mais alta fosse a pontuação maior era o nível de perceção de confiança do participante.

3.3.1.1. Análise das propriedades psicométricas da Escala Perceções de autoeficácia dos professores de 1º ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo

De forma a analisar a estrutura da escala realizou-se uma análise fatorial com rotação varimax dos 9 itens (Tabela 1). Extraiu-se 1 fator, o que não foi concordante com as 3 dimensões hipotéticas iniciais da escala (Comunicação, Atividades em Casa, Atividades na escola).

Tabela 1

Resultado da Análise Fatorial - Escala de Perceções de Autoeficácia

	Fator
	1
PA_3	.876
PA_2	.851
PA_5	.830
PA_8	.810
PA_9	.807
PA_4	.777
PA_7	.765
PA_6	.666
PA_1	.658

Nota. PA= Perceções de Autoeficácia

Esta estrutura de um fator pode ser explicada pela unidimensionalidade que muitas vezes é assumida pela variável autoeficácia (Bandura 1977, 1986), algo já verificado em outras escalas de autoeficácia (e.g. Sbicigo, Teixeira, Dias & Dell’Aglío, 2012). Segundo Bandura (1977, 1986), isto acontece porque as percepções de autoeficácia revelam uma tendência para se generalizar, ou seja, perceber-se como eficaz num determinado domínio pode influenciar a forma como se percebe num outro domínio (Bandura, 1977, 1986).

Assim sendo, obteve-se, então, uma estrutura fatorial de apenas 1 fator, que explica 61.71% da variância total (Anexo III). Na Tabela 1 é possível observar a análise fatorial com os 9 itens da escala e os seus pesos fatoriais.

De forma a testar a fiabilidade do instrumento, avaliou-se a sua consistência interna através do valor do Alpha de Cronbach. Para tal, foram utilizados os valores de referência apresentados na Tabela 2 (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 2

Critério de fiabilidade

Valor do α	Classificação
<.60	Inaceitável
.70	Baixa
.80 - .90	Moderada a elevada
>.90	Elevada

O valor obtido foi de $\alpha=0,92$ o que representa um indicador da fiabilidade da medida elevado, podendo-se concluir que o instrumento é fidedigno (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

3.3.2 Escala de práticas de envolvimento das famílias no processo educativo

Segundo a literatura, o tipo de práticas que os professores utilizam para promover a participação das famílias no processo educativo são relevantes ao nível deste envolvimento (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey et al. 2005). Assim, esta escala teve como objetivo

avaliar a frequência com que os professores de 1º Ciclo desenvolvem determinadas práticas e, para isso, a escala apresentava inicialmente 25 itens que estavam direcionados para três temas relacionados com as modalidades já identificadas anteriormente: Comunicação; Atividades em casa; Atividades na escola.

Os oito itens do primeiro tema, Comunicação, remetiam para práticas que promovessem o estabelecimento de canais de troca e comunicação entre a escola e as famílias (e.g. “Costumo organizar a informação para as famílias de modo que esta seja compreensível e acessível a todos”).

Os nove itens do tema Atividades em Casa, remetiam para práticas que promovessem o envolvimento no processo educativo e que as famílias pudessem realizar em casa. Esta dimensão integrava itens como “Proponho às famílias formas de envolvimento e participação através de atividades em casa, que se adequem às suas características”.

Por fim, para o tema Atividades na escola, elaboraram-se oito itens que remetiam para práticas que promovessem a participação e o envolvimento das famílias em atividades na sala de aula ou na escola (e.g. “Organizo reuniões de pais com objetivos diversificados”).

A escala de resposta destes itens era tipo *Likert* de 10 pontos, em que 1 significava “Nunca” e 10 “Muito frequentemente. Assim, uma pontuação mais alta demonstrava que o participante considerava que realizava determinada prática com frequência.

3.3.2.1. Análise das propriedades psicométricas da escala de práticas de envolvimento das famílias no processo educativo

De forma a analisar a estrutura da escala procedeu-se, mais uma vez, a uma análise fatorial com rotação varimax com os 25 itens, de forma a analisar se a estrutura da escala confirmava as dimensões conceituais iniciais. Após a primeira tentativa, retirou-se o item 1 (da dimensão Comunicação), por ser um item com um peso fatorial baixo. A análise fatorial posterior permitiu obter 3 fatores que explicaram 65.55% da variância total (Anexo VI). Na **Tabela 3** é possível observar a análise fatorial final com os 24 itens que restaram e os seus pesos fatoriais.

Tabela 3*Resultado da Análise Fatorial - Escala de Práticas*

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
PratCasa_5	.819		
PratCasa_3	.781		
PratCasa_2	.779		
PratCasa_6	.756		
PratCasa_4	.721		
PratCasa_9	.718		
PratCasa_7	.696		
PratCasa_8	.650		
PratCasa_1	.599		.414
PraC_4		.830	
PraC_2		.713	
PraC_6		.686	
PraC_8		.647	
PraC_3		.643	
PratEscola_3		.640	
PraC_7		.612	
PratEscola_2		.585	
PraC_5		.574	
PratEscola_5			.840
PratEscola_4			.817
PratEscola_8	.410		.808
PratEscola_7	.425		.792
PratEscola_6			.748
PratEscola_1			.511

Nota: PratCasa = Práticas de Atividades em Casa; PraC = Práticas de Comunicação; PratEscola = Práticas de Atividades na Escola es.

Constatamos que dois dos itens inicialmente previstos para as Atividades na Escola satura na dimensão de atividades em Casa. É possível verificar que estes itens se direcionavam para atendimentos mais individualizados e momentos informais. Assim, optámos por mantê-los pois esta dimensão de Atividades em casa já tinha um carácter mais lato, contemplando vários itens de individualização da abordagem e resposta a necessidades específicas.

Relativamente à consistência interna, para a dimensão Comunicação, o valor obtido foi de $\alpha=0,88$ o que representa um indicador da fiabilidade da medida moderado a elevado. Já para a dimensão Atividades em Casa e de proximidade, o valor obtido foi de $\alpha=0,93$ o que representa também um indicador da fiabilidade da medida elevado. Por fim, para a dimensão Atividades na Escola, o valor obtido foi de $\alpha=0,92$ o que representa igualmente um indicador da fiabilidade da medida elevado, podendo-se concluir que o instrumento é fidedigno.

3.4 Procedimento

3.4.1. Procedimento de recolha de dados

Após a construção do instrumento, foi submetido o pedido de autorização ao Ministério da Educação através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Para isto, foi enviada a versão final do instrumento e uma nota metodológica.

Depois da aprovação do estudo, aplicou-se o instrumento a uma professora de 1º Ciclo de forma a testar a compreensão dos itens e verificar a existência de itens inadequados.

De seguida, realizou-se um primeiro contacto via email com as escolas das diferentes regiões do país, com o intuito de explicar os objetivos da investigação e divulgar o questionário junto dos Professores de 1º Ciclo destes estabelecimentos.

3.4.2. Procedimento de análise de dados

Depois de se dar a recolha como terminada, criou-se uma base de dados no *Excel* para onde se passaram todos os dados que foram extraídos dos questionários respondidos. Seguidamente, esta foi exportada para o programa estatístico *SPSS Statistics 27* para que se realizasse o tratamento dos dados e a análise estatística destes. Antes de dar início a esta análise

retirou-se todos os dados de participantes que não responderam a nenhuma parte do instrumento.

Seguidamente analisou-se as propriedades psicométricas das duas escalas utilizadas. Para isso, de forma a analisar a estrutura de cada escala foi realizada uma Análise Fatorial com Rotação Varimax. Para testar a fiabilidade analisou-se também a consistência interna de cada dimensão.

Posteriormente, de forma a responder à Questão 1 recorreu-se à análise da estatística descritiva dos dados recolhidos. Para a Questão 2, de forma a analisar eventuais diferenças no nível de autoeficácia percebido consoante os anos de serviço, criaram-se três grupos equilibrados com base no número de anos de serviço. De forma a perceber se as diferenças encontradas eram significativas utilizou-se uma ANOVA e um *Teste de Tukey* para perceber se existiam diferenças entre grupos.

Seguidamente, para a Questão 3 realizou-se uma análise qualitativa das respostas dos participantes. A partir da análise de conteúdo dividiram-se os benefícios apresentados nas respostas em benefícios para os alunos, benefícios para as famílias, benefícios para os professores e escola e benefícios gerais relacionais/transversais. De seguida, construíram-se tabelas e organizou-se os benefícios por diferentes subcategorias. Analisaram-se também as frequências e as frequências relativas das referências dos participantes, assim como as referências gerais feitas por estes.

Relativamente à Hipótese 1, recorreu-se também à análise das estatísticas dos dados recolhidos e, posteriormente, com o objetivo de verificar se estas diferenças percebidas eram significativas foi realizado um *Teste t-student* para amostras emparelhadas. Para a Questão 4, à semelhança do que foi realizado para a Questão 2, criaram-se três grupos equilibrados com base no número de anos de serviço e, seguidamente, para perceber se as diferenças encontradas eram significativas utilizou-se uma ANOVA e um *Teste de Tukey* para perceber se existiam diferenças entre grupos.

O mesmo foi realizado para testar a segunda hipótese colocada, no entanto, para este caso, criaram-se três grupos equilibrados com base no valor de perceção de autoeficácia. Por fim, para a Questão 5 foram realizadas análises de regressão.

IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

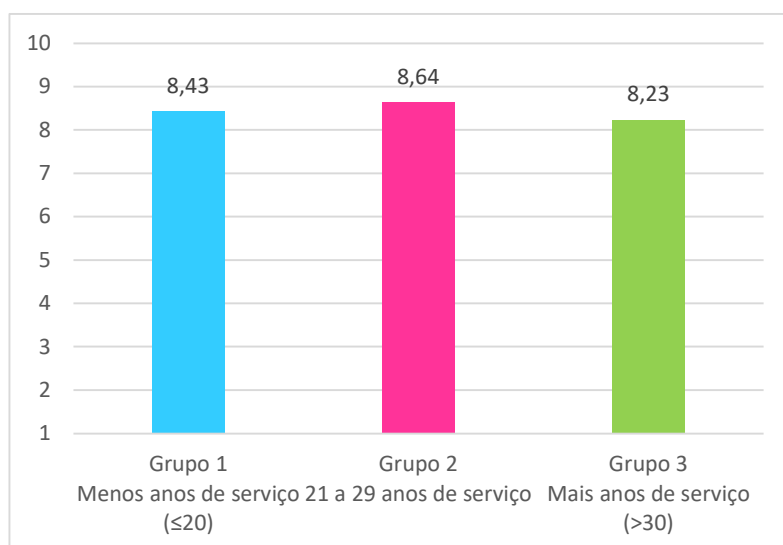
A primeira Questão de Investigação colocada foi “Será que os professores de 1º Ciclo se sentem confiantes para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo?”

Como se verificou anteriormente, a medida de autoeficácia para o envolvimento, era unidimensional, embora contemplando itens relativos a práticas de comunicação, atividades em casa e na escola. A análise descritiva dos resultados permitiu perceber que os professores de 1º Ciclo apresentavam uma alta perceção de autoeficácia relativamente à promoção do envolvimento e participação das famílias no processo educativo, uma vez que o valor médio das respostas, 8.45 (SD=1.29), se encontra bastante acima do ponto médio da escala (5.5). A explicar melhor este valor elevado, constatamos que foi uma tendência geral da maioria dos participantes já que somente 11,6% deram respostas abaixo de 7, somente 3,9% (n=18) abaixo do ponto médio da escala e a mediana foi de 8.67.

Para a Questão de Investigação 2 “Será que a confiança dos professores para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo varia em função dos anos de serviço?”, de modo a estudar eventuais diferenças no nível de autoeficácia percecionado consoante os anos de serviço, criaram-se três grupos equilibrados com base no número de anos de serviço. O grupo 1, corresponde ao grupo com menos anos de serviço, recaindo nos valores ≤ 20 (n=128). O grupo 2 onde os anos de serviço recaíram entre os valores 21 a 29 (n=187). Já o grupo 3, corresponde ao grupo com mais anos de serviço, recaindo nos valores >30 (n=167). Calcularam-se as médias da autoeficácia para cada um destes grupos, estando estas apresentadas no gráfico da Figura 3.

Figura 3

Média das perceções de autoeficácia consoante os anos de serviço



Como se pode observar na Figura 3, os participantes com mais anos de serviço apresentam uma perceção de autoeficácia mais baixa. Foi também possível observar um aumento da perceção de autoeficácia do grupo 1, com menos anos de serviço, para o grupo 2.

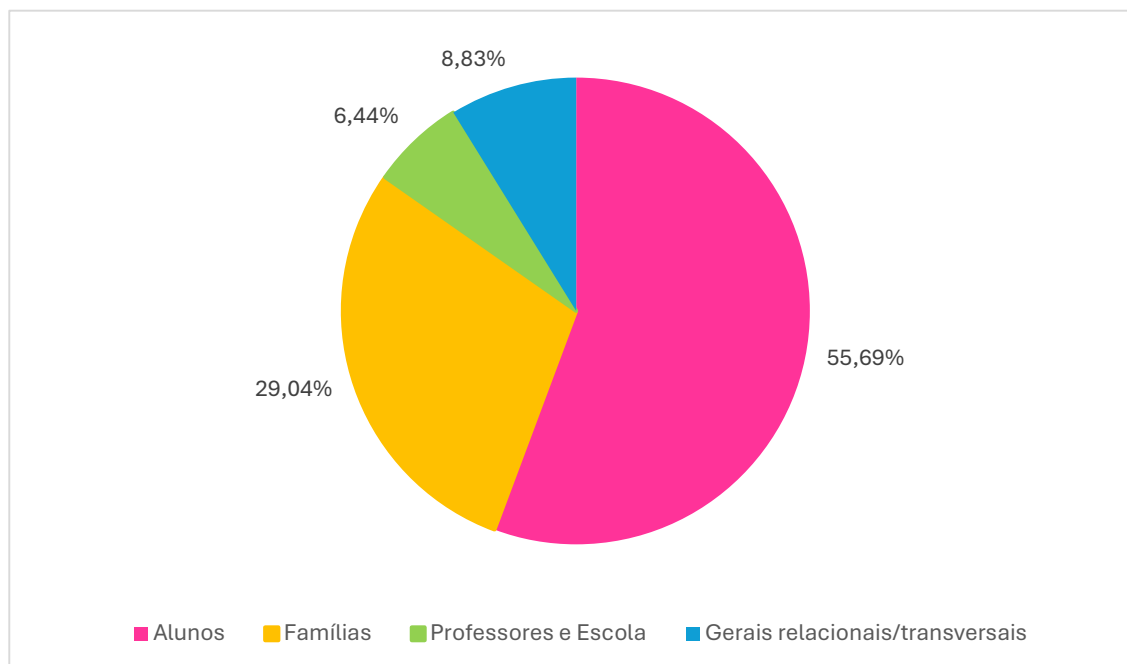
De forma a perceber se as diferenças encontradas eram significativas foi utilizada uma ANOVA, concluindo-se, globalmente, a significância das diferenças encontradas ($F(2,459) = 4.24, p = 0.015$). De maneira a identificar entre que grupos existiam diferenças foi realizado um Teste de *Tukey*, constatando-se que existiam diferenças significativas somente entre os grupos 2 e 3 ($p = 0.011$).

Para a Questão de Investigação 3 “Quais os benefícios que os professores identificam como decorrentes da participação e envolvimento das famílias no processo educativo? Serão estes diferenciados consoante os sujeitos alvos desses benefícios?”, foi realizada uma análise qualitativa das respostas dos participantes.

Assim, com base na análise de conteúdo dividiram-se as respostas por categorias de sujeitos alvos, sendo possível perceber que os professores foram capazes de identificar diferentes benefícios decorrentes da participação e envolvimento das famílias no processo educativo direcionados tanto para os alunos, como para as famílias, professores e escola e ainda benefícios gerais e relacionais. Seguidamente, tendo também com base a análise de conteúdo realizada organizaram-se estes benefícios por diferentes subcategorias (Anexo XI).

Figura 4

Percentagem de referências a benefícios



Como é possível observar na Figura 4, percentualmente, nas respostas dos professores surge um maior número de referências a benefícios para os alunos, seguidos de benefícios para as famílias, benefícios gerais relacionais/transversais e, por fim, surgem os benefícios para os professores e escola (Anexo XI). Assim sendo, os benefícios para os alunos foram os benefícios mais referidos pelos participantes, com uma percentagem superior a mais da metade do total de referências (55.69%). Já os benefícios para os professores e escola foram os benefícios menos referidos pelos participantes (6.44%).

Relativamente à amostra total de participantes foi possível perceber que 50.31% dos professores identificaram benefícios para os alunos. Os benefícios para as famílias foram identificados somente por 28.13% da amostra total. Já os benefícios para os professores e para escola foram mencionados por apenas 6.98% dos participantes. Por fim, 11.5% dos professores identificaram benefícios gerais relacionais/transversais.

Em relação aos benefícios para os alunos (Anexo XI) foi possível observar que a subcategoria “Aprendizagem, Desempenho, aproveitamento, sucesso” foi a subcategoria de benefícios referida por um maior número de sujeitos, sendo referida por 25,67% dos participantes da amostra total. Já as subcategorias “Família (orgulho e outros)” e “Relação com

os pares” foram as subcategorias de benefícios menos referidas pelos sujeitos, sendo cada uma referida por apenas dois sujeitos, o que corresponde 0,41% da amostra total.

Relativamente aos benefícios para as famílias, observou-se que as subcategorias “Valorização e compreensão do trabalho do professor” e “Conhecimento do percurso dos filhos e acompanhamento” foram as subcategorias referidas por um maior número de sujeitos, sendo referida respetivamente por 10,47% e 10,06% do total de participantes da amostra. Já os benefícios associados à subcategoria “Participação nas atividades e projetos na escola” foram referidos por apenas 2,26% da amostra total, sendo assim a subcategoria menos referida pelos sujeitos.

No caso dos benefícios para os professores e escola foi possível observar que a subcategoria “Resposta educativa ajustada” foi a subcategoria referida por um maior número de participantes, ainda assim, foi referida por apenas 4,31% da amostra total de participantes. A subcategoria “Comunicação com a família” foi referida por 0,82% dos sujeitos, sendo a subcategoria menos referida pelos participantes.

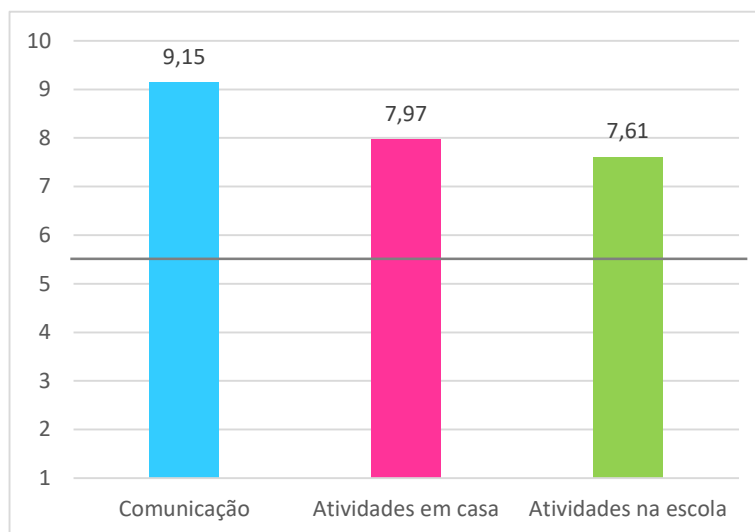
Relativamente à Hipótese 1 “Existem diferenças na frequência dos diferentes tipos de práticas de envolvimento parental identificados na literatura.” foi realizada uma análise descritiva dos dados obtidos.

Como é possível observar na Figura 5, as frequências relatadas para cada uma das práticas foram relativamente elevadas. Contudo podemos constatar que a dimensão Comunicação apresenta um valor médio de 9.15, sendo este bastante elevado, face ao valor máximo da escala (10). Para a dimensão Atividades em casa obteve-se um valor médio de 7.97 e para a dimensão Atividades na escola um valor médio de 7.61.

Desta forma, foi possível comprovar a hipótese e perceber que as práticas ao nível da comunicação são mais contempladas por parte dos professores 1º Ciclo, seguindo-se as práticas ligadas a atividades em casa e, por fim, as práticas relacionadas com atividades na escola.

Figura 5

Médias das Práticas

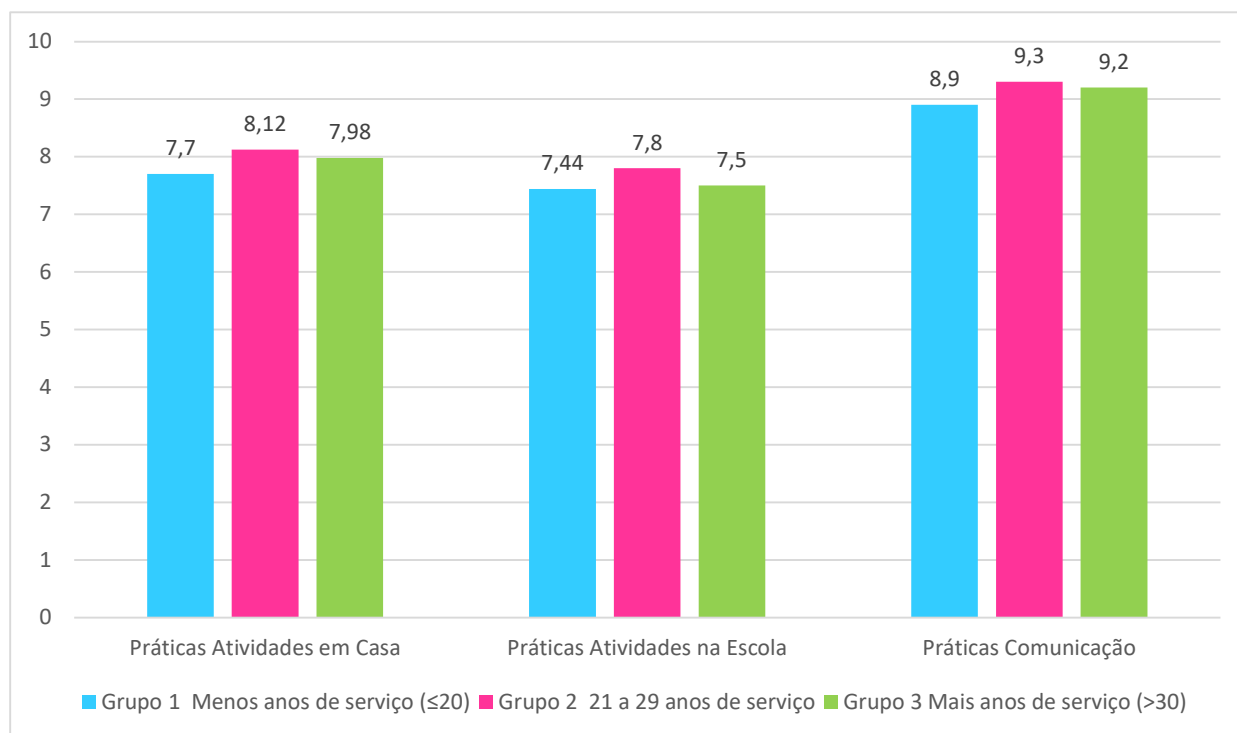


De forma a verificar se estas diferenças percebidas eram significativas foi realizado um teste t-student para amostras emparelhadas, verificando-se que estas diferenças na forma como as diferentes práticas de envolvimento parental são contempladas pelos professores eram estatisticamente significativas (PratCasa/PratEscola $t(454)=5.682$, $p<.001$; PratCasa/PratC $t(463)=-21.151$, $p<.001$; PratEscola/PratC $t(454)=-23,406$, $p<.001$) (Anexo XVII).

Relativamente à Questão de Investigação 4 “Será que a frequência das práticas dos professores para promover a participação e o envolvimento das famílias identificados na literatura varia em função dos anos de serviço dos professores?”, utilizou-se novamente a divisão em três grupos já apresentada anteriormente e onde o grupo 1, correspondia ao grupo com menos anos de serviço (≤ 20), o grupo 2 intermédio face à distribuição dos participantes e o grupo 3 com mais anos de serviço (>30).

Figura 6

Médias das práticas consoante os anos de serviço



Como se pode observar na Figura 6, os participantes com menos anos de serviço são os que utilizam menos práticas de envolvimento parental ao nível das atividades em casa, na escola e ao nível da comunicação. Já os participantes a meio de carreira são os que utilizam mais práticas de envolvimento parental ao nível das atividades em casa, na escola e ao nível da comunicação.

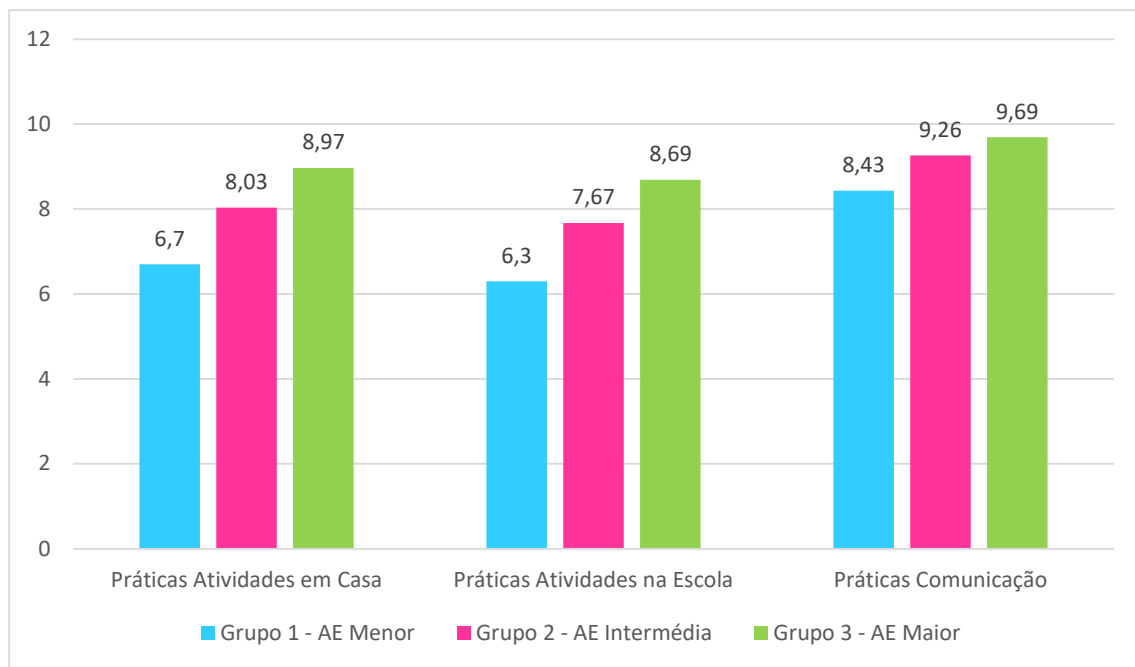
De forma a perceber se as diferenças encontradas eram significativas foi utilizada uma ANOVA. Assim, estas diferenças mostraram-se significativas para as Práticas de Comunicação ($F(2,471) = 7.33, p = <0.001$) e no limiar de significância para as Práticas em Casa ($F(2,457) = 2.78, p = 0.063$). Para identificar entre que grupos se verificavam efetivamente estas diferenças foi realizado um Teste de Tukey. Foi possível perceber que, para as Práticas de Comunicação, só existiam diferenças significativas entre o grupo 1 e 2 ($p < 0.001$). Para as Práticas em Casa, observaram-se também diferenças significativas entre o grupo 1 e 2 ($p = 0.05$), ou seja, entre os grupos com menos anos de serviço e os num período intermédio de carreira (Anexo XX).

No sentido de testar a Hipótese 2 “Quanto mais confiantes para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo os professores se sentem, mais práticas de envolvimento parental desenvolvem”, criaram-se três grupos equilibrados com

base no valor de percepção de autoeficácia. O grupo 1, corresponde aos valores de percepção de autoeficácia menos elevados, recaindo nos valores <8 ($n=132$). O grupo 2 onde as percepções de autoeficácia recaíram entre os valores 8 a 9 ($n=157$). O grupo 3, corresponde aos valores de percepção de autoeficácia mais elevados, recaindo nos valores >9 ($n=162$).

Figura 7

Médias das práticas consoante as percepções de autoeficácia



Como se pode observar na **Figura 7**, é possível constatar que os participantes com uma percepção de autoeficácia menos elevada (G1) são os que utilizam menos práticas de envolvimento parental ao nível das atividades em casa, na escola e ao nível da comunicação. Já os participantes com uma percepção de autoeficácia mais elevada são os que utilizam mais práticas de envolvimento parental ao nível das atividades em casa, na escola e ao nível da comunicação. De forma a perceber se as diferenças encontradas eram significativas foi utilizada uma ANOVA. Estas diferenças mostraram-se significativas para as Práticas em Casa ($F(2,448) = 130.5, p<0.001$), para as Práticas na Escola ($F(2,444) = 99.4, p<0.001$) e para as Práticas de Comunicação ($F(2,456) = 109.01, p<0.001$). Para identificar entre que grupos existiam diferenças significativas foi realizado um Teste de Tukey. Estas diferenças entre grupos mostraram-se significativas para todo o tipo de práticas ($p<0.001$) entre os três grupos (Anexo XXIII).

De forma a responder à Questão de Investigação 5 e perceber o efeito explicativo de diferentes variáveis nas práticas de envolvimento parental adotadas pelos professores, foram realizadas três análises de regressão, uma para cada tipo de práticas, integrando três blocos de variáveis explicativas (contextuais, pessoais e autoeficácia).

Assim, no primeiro modelo entravam variáveis contextuais, nomeadamente o setor em que o professor trabalhava, o número de crianças na sua sala, a região onde exercia a sua profissão e o ano de escolaridade que leciona. No segundo modelo, para além das variáveis contextuais, incluíam-se também as do próprio professor: habilitações académicas, o género e o número de anos de serviço. Por fim, no terceiro modelo para além das variáveis mencionadas adicionaram-se as perceções de autoeficácia dos professores.

A análise de regressão para as **práticas de comunicação** está apresentada na Figura 8. Conclui-se que as variáveis contextuais não apresentaram significância estatística. Através do valor do R^2 percebeu-se que apenas 1,1% da variância dos resultados ao nível das práticas de comunicação era explicada pela combinação das variáveis contempladas pelo Modelo 1 ($R^2 = 0,011$).

No caso do Modelo 2, ao acrescentar as variáveis associadas ao professor, foi possível perceber que as variáveis contempladas pelo modelo aumentaram o valor explicativo de forma estatisticamente significativa ($p \leq .001$). Este modelo já explica 4,9% da variância dos resultados ao nível das práticas de comunicação. Das 7 variáveis apresentadas neste modelo, é uma delas, o género do docente, que se mostra significativa ($p \leq .001$).

Por fim, no Modelo 3, acrescentou-se às variáveis anteriores, as perceções de autoeficácia dos professores. Este modelo traz um incremento significativo no R^2 ($p \leq .001$), passando a explicar 44,7% da variância dos resultados ao nível das práticas de comunicação. Das 8 variáveis apresentadas neste modelo, três mostraram-se estatisticamente significativas, nomeadamente o género ($p \leq .001$), os anos de serviço ($p = .05$) e as perceções de autoeficácia ($p \leq .001$).

Figura 8*Análise de Regressão Práticas de Comunicação*

Práticas de Comunicação						
	Modelo 1 Variáveis Contextuais		Modelo 2 Variáveis Contextuais + Variáveis Professor		Modelo 3 Variáveis Contextuais + Professor + Autoeficácia	
	SE	β	SE	β	SE	β
Região	.028	.020	.028	.035	.022	.014
Setor	.158	-.049	.160	-.040	.123	-.009
Nº de crianças	.000	.012	.000	.013	.000	.009
Ano escolar	.038	.093	.038	.094	.029	.042
Gênero			.122	-.168**	.094	-.125*
Habilitações Acadêmicas				-.052	.048	-.054
Anos serviço			.004	.077	.003	.120*
Autoeficácia					.025	.636**
R	.106		.222		.669	
R ²	.011		.049		.447	
ΔR^2	.011		.038**		.398**	

*p<=.05; **p<=.001

Concluiu-se, assim, que o gênero do professor, os seus anos de serviço e as percepções de autoeficácia são variáveis importantes para explicar a frequência de ocorrência das práticas de comunicação.

Relativamente ao gênero do professor, os resultados sugerem que as professoras parecem apresentar uma tendência para desenvolver mais práticas de comunicação que os professores.

Seguidamente, foi realizada uma análise de regressão para as **práticas na escola**. Como se pode observar na Figura 9, foi possível concluir que as variáveis contextuais (Modelo 1) não apresentavam significância estatística no seu efeito já que a percentagem de valor explicativo era diminuto ($R^2 = 0,009$).

Quando, no Modelo 2, se acrescentam as variáveis associadas ao professor, foi possível perceber que também não introduzem valor explicativo significativo ($R^2 = 0,016$).

Por fim, no Modelo 3, ao acrescentar as percepções de autoeficácia dos professores foi possível perceber um incremento significativo do seu valor explicativo ($p \leq .001$) passando a explicar 44,9% da variância dos resultados ao nível das práticas na escola. Das 8 variáveis apresentadas neste modelo, duas mostraram-se estatisticamente significativas, nomeadamente os anos de serviço ($p = .05$) e as percepções de autoeficácia ($p \leq .001$).

Figura 9

Análise de Regressão Práticas Escola

	Práticas Escola					
	Modelo 1 Variáveis Contextuais		Modelo 2 Variáveis Contextuais + Variáveis Professor		Modelo 3 Variáveis Contextuais + Professor + Autoeficácia	
	SE	β	SE	β	SE	β
Região	.055	.078	.056	.088	.042	.061
Setor	.309	-.051	.318	-.044	.238	-.005
Nº de crianças	.000	-.012	.000	-.015	.000	-.019
Ano escolar	.074	.020	.075	.017	.056	-.034
Gênero			.243	-.045	.182	-.004
Habilitações Académicas			.123	-.055	.092	-.051
Anos serviço			.009	.041	.007	.086*
Autoeficácia					.048	.663**
R	.093		.126		.670	
R ²	.009		.016		.449	
ΔR^2	.009		.007		.433**	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

Concluiu-se, assim, que os anos de serviço, de forma residual, e as percepções de autoeficácia do professor acrescentavam significativamente valor explicativo na frequência de ocorrência das práticas na escola.

Por fim, foi realizada uma análise de regressão para as **práticas em casa**. Como se pode observar na Figura 10, é possível verificar que as variáveis contextuais e as variáveis do professor não introduzem valor explicativo significativo nos Modelos 1 e 2.

Contudo, no Modelo 3, ao acrescentar, as percepções de autoeficácia dos professores, o valor explicativo passa para 47,3% sendo este um incremento estatisticamente significativo ($p \leq .001$). Das 8 variáveis apresentadas neste modelo, duas mostraram-se estatisticamente significativas, nomeadamente os anos de serviço ($p \leq .001$) e as percepções de autoeficácia ($p \leq .001$).

Figura 10

Análise de Regressão Práticas Casa

	Práticas Casa					
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Variáveis Contextuais		Variáveis Contextuais + Variáveis Professor		Variáveis Contextuais + Professor + Autoeficácia	
	SE	β	SE	β	SE	β
Região	.048	.024	.048	.042	.035	.019
Setor	.264	-.053	.270	-.035	.199	-.002
Nº de crianças	.000	-.028	.000	-.033	.000	-.037
Ano escolar	.064	.008	.065	-.001	.048	-.052
Género			.208	-.060	.153	-.019
Habilitações Académicas			.105	-.061	.077	-.061
Anos serviço			.008	.089	.006	.136**
Autoeficácia					.044	.678**
R	.064		.142		.688	
R ²	.004		.020		.473	
ΔR^2	.004		.016		.453**	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

Concluiu-se, assim, que os anos de serviço e as percepções de autoeficácia do professor acrescentavam significativamente valor explicativo na frequência de ocorrência das práticas em casa.

Globalmente para os três tipos de práticas pudemos então constatar um padrão de influências semelhante para as variáveis Anos de serviço e autoeficácia, contudo nas práticas de comunicação a variável género do professor parece também ajudar a explicar a frequência deste tipo de práticas.

V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão discutidos os resultados apresentados anteriormente, interpretando e analisando os resultados obtidos.

O principal objetivo deste trabalho foi estudar o envolvimento parental na educação, em específico as práticas adotadas pelos professores, as suas crenças e percepções ao nível deste envolvimento. Face a este objetivo geral, estabeleceram-se diferentes objetivos específicos.

Definiu-se como primeiro objetivo específico deste estudo caracterizar o grau de confiança dos professores de 1º Ciclo para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo, assim como analisar se este será diferente consoante algumas variáveis sociodemográficas. Assim, a partir deste objetivo estabeleceram-se duas questões de investigação. No caso da primeira, colocou-se a questão: “Será que os professores de 1º Ciclo se sentem confiantes para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo?”.

Os resultados obtidos permitiram concluir que os professores de 1º Ciclo demonstram sentir confiança para desenvolver estratégias e ações no sentido de promover o envolvimento das famílias na educação dos filhos Apesar de não ter sido possível identificar literatura que insira especificamente sobre as percepções de autoeficácia dos professores ao nível do envolvimento parental, os resultados deste estudo vão ao encontro dos resultados obtidos em outros estudos que analisaram estas percepções de autoeficácia com estudantes de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se concluiu que os futuros professores apresentavam percepções relativamente positivas ao nível da sua autoeficácia para este envolvimento (Mata & Pacheco, 2019).

De acordo com a literatura estas percepções dos professores são uma variável importante a ter em conta ao nível do envolvimento parental, já que podem estar associadas à forma como estes se envolvem, à sua disponibilidade para tal e às estratégias que utilizam (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata & Pacheco, 2019).

Também se considerou importante perceber se estas percepções variavam consoante os anos de serviço dos professores. Desta forma, colocou-se a segunda questão de investigação: “Será que a confiança dos professores para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo varia em função dos anos de serviço?”.

A literatura sobre os ciclos de vida profissional dos professores, como é o caso do modelo de Huberman (2000), divide os anos de carreira em fases, sendo que a cada uma destas fases associam-se características próprias (Huberman, 2000). Os resultados obtidos neste estudo permitiram concluir que os participantes com mais anos de serviço (>30) apresentam uma percepção de autoeficácia mais baixa relativamente aos outros participantes. De acordo com a literatura, na fase que sucede a estabilização de carreira, perto dos últimos anos de docência, dependendo do tipo de experiências que o professor vivenciou ao longo do seu percurso, é possível que os docentes apresentem cansaço, saturação, menos ambição e um maior desinvestimento (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000). Assim, estas características que podem ser associadas a esta fase podem estar na origem dos resultados obtidos no presente estudo.

Os resultados permitiram também perceber que os participantes com um número de anos de serviço entre os 21 e os 29 apresentam uma percepção de autoeficácia mais alta relativamente aos outros participantes, observando-se, assim, um aumento da percepção de autoeficácia do grupo com menos anos de serviço, para este segundo grupo. Estes resultados podem ser explicados pela literatura que diz que nos primeiros anos de carreira os professores passam por uma fase de descoberta da profissão, sendo possível que nesta fase se sintam ainda incapazes ou pouco preparados para desempenhar as suas funções. Após esta fase, os docentes passam para uma fase de consolidação, aumentando a sua segurança, competência e a sua confiança (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000).

Definiu-se como segundo objetivo específico da presente investigação perceber que benefícios os professores identificam decorrentes da participação e envolvimento das famílias no processo educativo. A partir deste objetivo colocou-se a questão de investigação: “Quais os benefícios que os professores identificam como decorrentes da participação e envolvimento das famílias no processo educativo? Estarão eles igualmente presentes consoante os sujeitos alvos dos benefícios?”.

Segundo a literatura, é possível identificar diferentes benefícios decorrentes da participação e envolvimento das famílias no processo educativo tanto para os alunos, como para as famílias e para os próprios professores (Epstein, 2002). Os resultados obtidos no presente estudo permitiram perceber que os participantes eram capazes de identificar diferentes benefícios direcionados para alunos, famílias, professores e escola e ainda benefícios gerais e relacionais.

Através da análise dos resultados foi também possível observar que nas respostas dos participantes surgiu um maior número de referências a benefícios para os alunos, com 50.31% da amostra total a identificar este tipo de benefícios. O facto dos benefícios para os alunos serem substancialmente mais referidos e identificados por um maior número de participantes, de acordo com a literatura, pode ser justificado pelo facto de serem os alunos a principal razão para a promoção do envolvimento e participação das famílias no processo educativo. Sendo assim, os professores tendem a focar-se nos efeitos positivos que este envolvimento traz para os alunos (Mata et al., 2022).

Ainda assim, apesar destes serem o tipo de benefícios mais referidos, foi possível perceber que metade da amostra total não foi capaz de identificar qualquer benefício para os alunos, o que pode indicar que existe ainda uma dificuldade por parte dos professores para reconhecer os benefícios do envolvimento parental. Esta dificuldade pode estar associada a uma falta de formação a este nível que pode dificultar a identificação de potenciais efeitos positivos.

Constatou-se ainda que os benefícios para os professores e escola foram os benefícios menos referidos pelos participantes, sendo mencionados por apenas 6.98% da amostra total. A menor referência aos benefícios para os professores e escola permite concluir que a maioria dos professores ainda não se vê como um beneficiário deste envolvimento. O facto dos benefícios para os professores serem benefícios, aparentemente, mais indiretos, menos imediatos e mais difíceis de medir pode também ser uma possível explicação para esta dificuldade em identificar benefícios deste envolvimento para si próprios.

Ainda assim, é importante mencionar que estes resultados obtidos vão ao encontro dos resultados obtidos em outros estudos, como é o caso do estudo de Mata et al., (2022), realizado com futuros professores, em que foi possível concluir que estes fizeram também substancialmente mais referências a benefícios para os alunos, seguidamente para as famílias, surgindo os benefícios para os professores com menor expressividade (Mata et al., 2022).

Seguidamente, definiu-se como terceiro objetivo específico deste estudo caracterizar as práticas dos professores de 1º Ciclo para promover a participação e o envolvimento das famílias. A partir deste objetivo colocaram-se duas questões de investigação, sendo a primeira: “Será que existem diferenças na frequência dos diferentes tipos de práticas de envolvimento parental identificados na literatura implementadas pelos professores?”.

Através dos resultados obtidos foi possível perceber que as frequências relatadas para cada uma das práticas foram relativamente elevadas, o que indica que os professores parecem

ter adotado as diferentes práticas para o envolvimento parental como práticas regulares nas suas rotinas.

Ainda assim, constatou-se que as práticas de comunicação são as práticas mais contempladas por parte dos professores 1º Ciclo. Estes resultados vão ao encontro da literatura encontrada neste sentido que classifica igualmente as práticas de comunicação como o tipo de práticas mais contempladas pelos professores (Mafa & Makuba, 2013; Santana et al., 2020).

O estudo realizado por Santana et al. (2020), que teve igualmente como um dos seus objetivos perceber quais os tipos de práticas de envolvimento parental mais utilizadas concluiu também, à semelhança do presente estudo, que as práticas mais contempladas pelas docentes eram as práticas associadas à comunicação, seguidas das práticas de aprendizagem em casa (Santana et al., 2020).

Segundo a literatura, a comunicação é um elemento indispensável para a construção de uma parceria entre as famílias e a escola, o que pode justificar o facto deste ser o tipo de práticas mais contempladas por parte dos profissionais (Albright & Weissberg, 2010). Por outro lado, as práticas de comunicação acabam também por surgir como uma forma direta e prática de envolver as famílias sem demandar muitos recursos ou muito tempo, tanto das famílias como dos próprios professores, permitindo ainda manter o envolvimento das famílias independentemente de algumas barreiras como, por exemplo, a incompatibilidade horária ou até mesmo a língua, o que pode igualmente explicar estes resultados obtidos.

Constatou-se ainda que as práticas relacionadas com atividades na escola são as práticas menos contempladas por parte dos professores. Como se sabe, esta participação exige uma maior disponibilidade por parte das famílias. Desta forma, este tipo de práticas podem levantar alguns constrangimentos, nomeadamente ao nível da disponibilidade horária das famílias, ou até mesmo algum desconforto uma vez que, para muitos, a escola pode ser vista como um espaço pouco acolhedor devido a vivências anteriores (Hoover-Dempsey et al., 2005). Assim, podem ser estas as razões que levam a que as práticas relacionadas com atividades na escola sejam o tipo de práticas menos contempladas pelos docentes.

Seguidamente, de forma a perceber se frequência dos diferentes tipos de práticas de envolvimento parental variam em função de variáveis sociodemográficas colocou-se a questão de investigação: “Será que a frequência das práticas dos professores para promover a participação e o envolvimento das famílias identificados na literatura variam em função dos anos de serviço dos professores?”.

Os resultados obtidos permitiram observar diferenças significativas ao nível das práticas de Comunicação e no limiar de significância para as práticas em Casa, demonstrando, assim, diferenças ao nível da frequência destas práticas em função dos anos de serviço dos professores. Desta forma, observou-se que os participantes com menos anos de serviço utilizam menos práticas de envolvimento parental ao nível das atividades em casa e ao nível da comunicação. Já os participantes entre 21 e os 29 anos de carreira são os que utilizam mais práticas de envolvimento parental ao nível das práticas em casa e ao nível da comunicação.

Parece assim que em fases mais iniciais os professores podem não conhecer e não se sentir preparados ou evitar implementar estas práticas, sendo que gradualmente vão adquirindo mais capacidades para tal. Sabe-se que a implementação de práticas não é linear nem imediata e que exige um processo em termos de aprendizagem dos próprios professores. De acordo com a literatura, sabe-se que nos primeiros anos de profissão são poucos os profissionais com conhecimentos suficientes para construir uma parceria entre as famílias e as escolas, o que dificulta e se constitui como um obstáculo para o envolvimento parental (Ratcliff & Hunt, 2009).

Desta forma, o apoio na formação, das próprias lideranças da escola é fundamental para que os professores adquiram competências e confiança e se apropriem de estratégias ajustadas à diversidade das famílias (Willemse et al., 2016). Neste sentido, o estudo realizado por Smith e Sheridan (2018), que teve como objetivo perceber os efeitos de programas de formação para docentes ao nível da comunicação e envolvimento com as famílias, concluiu exatamente que estas formações tiveram efeitos positivos na construção de parcerias entre as famílias e a escola, estando os professores mais capacitados para desenvolver esta relação após a formação (Smith & Sheridan, 2018).

De seguida, tendo em conta a sugestão para estudos futuros apresentada no trabalho de Mata e Pacheco (2019), pretendeu-se compreender a relação entre as diferentes perceções dos professores relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo, nomeadamente as suas perceções de autoeficácia e as suas práticas para promover a participação e o envolvimento das famílias (Mata & Pacheco, 2019).

As perceções de autoeficácia dos professores podem afetar diretamente a sua atitude face ao processo educativo, assim como a sua prática docente. Professores com uma alta perceção de autoeficácia tendem a ser mais abertos à utilização de diferentes práticas e a serem mais proativos, pois acreditam ter os recursos que necessitam para enfrentar os desafios que

possam surgir (Capelo & Pocinho, 2014). Assim sendo, colocou-se a hipótese: “Quanto mais confiantes para conseguir promover o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo os professores se sentem, mais práticas de envolvimento parental desenvolvem”.

Os resultados do presente estudo permitiram comprovar esta hipótese, já que demonstraram que os participantes com uma percepção de autoeficácia mais elevada são os que utilizam significativamente mais práticas de envolvimento parental ao nível das atividades em casa, na escola e ao nível da comunicação. Já os participantes com uma percepção de autoeficácia menos elevada são os que utilizam menos práticas de envolvimento parental ao nível de todas as categorias de atividades.

Diferentes estudos têm associado um alto nível de autoeficácia a uma maior probabilidade de manifestação de determinado comportamento. Assim sendo, os resultados obtidos no presente estudo podem ser explicados pela literatura que demonstra que professores com um maior nível de autoeficácia apresentam uma maior predisposição para usar determinadas práticas pedagógicas do que professores com um nível de autoeficácia menos elevado (Bandura 1977, 1982; Pajares, 2003; Usher & Pajares, 2008).

Por fim, colocou-se também como objetivo específico do presente estudo, perceber num conjunto de variáveis contextuais, variáveis do professor e variáveis associadas às crenças de autoeficácia, qual o valor explicativo face a cada uma das práticas de envolvimento parental desenvolvidas pelos professores. Posto isto, colocou-se uma questão de investigação: “Que variáveis (Contextuais, Pessoais, Crenças) permitem explicar a frequência das práticas de envolvimento? Estas variáveis têm influências diferenciadas consoante o tipo de práticas?”

Assim, de forma a perceber o efeito de diferentes variáveis nas práticas de envolvimento parental adotadas pelos professores realizaram-se três análises de regressão, uma para cada tipo de práticas, integrando três blocos de variáveis explicativas. O primeiro modelo de variáveis explicativas contemplava variáveis contextuais, o segundo modelo, para além das variáveis contextuais, contemplava também variáveis relacionadas com o professor e, por fim, o terceiro modelo contemplava todas as variáveis mencionadas e as percepções de autoeficácia dos professores.

Globalmente, foi possível observar que a percentagem de variância para os três tipos de práticas foi bastante semelhante. Percebeu-se também que as variáveis contextuais não introduziam qualquer valor explicativo significativo para nenhuma das práticas.

Os resultados permitiram concluir que o padrão de influências era semelhante nos três tipos de práticas para as variáveis anos de serviço e percepções de autoeficácia. Contudo, nas práticas de comunicação a variável género do professor parece também ajudar a explicar a frequência deste tipo de práticas.

Como mencionado anteriormente, os anos de carreiras dos professores podem ser divididos em diferentes fases, sendo que a cada uma destas fases associam-se características próprias. Sabe-se, por exemplo, que perto do fim da sua carreira, é possível que os professores apresentem um maior cansaço e um maior desinvestimento (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000). Assim sendo, estas características associadas às diferentes fases de carreira dos docentes podem explicar os resultados obtidos no presente estudo que demonstram que os anos de serviço dos professores acrescentam significativamente valor explicativo na frequência de ocorrência das práticas de comunicação, práticas na escola e em casa.

De acordo com a literatura, os professores que têm uma percepção de autoeficácia mais elevada tendem a ser mais abertos à utilização de diferentes práticas, justificando, assim, a importância que estas percepções podem ter ao nível da frequência das práticas de envolvimento parental (Capelo & Pocinho, 2014). Assim sendo, parece existir uma relação entre o nível de percepção de autoeficácia e as práticas desenvolvidas, o que pode explicar o facto destas percepções acrescentarem significativamente valor explicativo na frequência das diferentes práticas analisadas.

Por fim, o presente estudo permitiu também perceber que o género do professor acrescenta significativamente valor explicativo na frequência de ocorrência das práticas de comunicação. Sabe-se que existe uma relação entre o género e a comunicação. Mulheres e homens comunicam de forma diferente e podem apresentar características e estilos discursivos diferentes entre si (Loureiro, 2012). É possível que estas diferenças de comunicação se verifiquem também ao nível dos professores e que influenciam a forma como estes estão disponíveis para se comunicar com as famílias dos alunos.

Assim, os resultados obtidos, sugerem que as professoras parecem apresentar uma tendência para desenvolver mais práticas de comunicação que os professores, ou seja, as mulheres parecem comunicar mais com as famílias. Estes resultados podem ser explicados por diferentes fatores culturais, sociais e comportamentais. Sabe-se, por exemplo, que as mulheres tendem a apresentar um estilo comunicativo mais relacional e mais colaborativo que os homens, focando-se na construção de relações, o que pode ser extremamente útil ao nível do

envolvimento parental e facilitar a construção de uma relação entre a escola e as famílias (Loureiro, 2012).

Contudo, apesar destes resultados obtidos, é importante ter em conta que a amostra do presente estudo é bastante desequilibrada no que toca a variável género. Da amostra total, 86.8% dos participantes pertencem ao género feminino e apenas 13.2% ao género masculino. Assim sendo, não é possível ter a certeza que os resultados obtidos não possam ser um resultado da amostra utilizada.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, de forma a concluir o presente trabalho serão apresentadas as considerações finais sobre os principais resultados obtidos. Também neste capítulo serão ainda apresentadas algumas limitações inerentes a este estudo, assim como algumas recomendações para investigações futuras sobre a temática.

Atualmente é inquestionável a importância do envolvimento parental e participação e envolvimento das famílias no processo educativo, sendo que ao longo dos anos a literatura tem vindo a comprovar o impacto positivo deste envolvimento tanto para os alunos, como para as escolas, professores e famílias (Epstein et al., 2002).

Ao abordar esta temática tem se observado uma tendência na literatura para focar nos alunos e nas famílias e desvalorizar as perceções e perspetivas dos professores (Epstein, 2011, citado por Teixeira & Marin, 2021).

No entanto, como mencionado ao longo deste trabalho, este envolvimento pode ser influenciado por vários fatores associados aos professores, nomeadamente pelas práticas e pelas crenças e perceções destes relativamente a esta aproximação (Eccles & Harold, 1996). Desta forma, definiu-se como objetivo principal do presente estudo, estudar o envolvimento parental na educação, especialmente as práticas adotadas pelos professores, as suas crenças e perceções ao nível deste envolvimento, sendo que face a este objetivo geral se estabeleceram 5 objetivos específicos.

Considerou-se pertinente a realização da presente investigação uma vez que permitiu dar voz aos professores de 1º Ciclo e conhecer as suas perspetivas e as suas perceções sobre esta temática, já que estas podem ter um papel muito significativo ao nível deste envolvimento. Assim, os resultados do presente estudo surgem como um contributo bastante valioso para a literatura, contribuindo para um maior conhecimento desta temática, uma vez que existem poucos estudos neste sentido e com esta população.

Os resultados demonstraram que os professores de 1º Ciclo apresentaram uma alta perceção de autoeficácia relativamente à promoção do envolvimento e participação das famílias no processo educativo. Foi também possível perceber que os participantes com mais anos de serviço apresentam uma perceção de autoeficácia mais baixa e que os participantes com um número de anos de serviço intermédio apresentaram uma perceção de autoeficácia mais alta relativamente aos outros participantes.

Conclui-se também que os participantes foram capazes de identificar diferentes benefícios direcionados para alunos, famílias, professores e escola e ainda benefícios gerais e relacionais. No entanto, observou-se um maior número de referências a benefícios para os alunos. Ainda assim, foi possível perceber que metade da amostra total não foi capaz de identificar qualquer benefício para os alunos, demonstrando a dificuldade por parte dos professores para reconhecer benefícios do envolvimento parental que pode estar associada à falta de formação a este nível.

Conclui-se ainda que os benefícios para os professores e escola foram os benefícios menos referidos, o que sugere que os professores ainda não se veem como um dos principais beneficiários deste envolvimento, não estando bem informados ou conscientes destes benefícios.

Através desta investigação foi também possível concluir que as práticas de comunicação são as práticas mais contempladas por parte dos professores de 1º Ciclo, seguindo-se as práticas ligadas a atividades em casa e, por fim, as práticas relacionadas com atividades na escola. Concluiu-se igualmente que os participantes com menos anos de serviço utilizam menos práticas de envolvimento parental ao nível das atividades em casa e ao nível da comunicação, o que sugere que nestas fases iniciais os professores não conhecem ou não se sentem capazes para implementar estas práticas. Já os participantes no meio de carreira são os que utilizam mais práticas de envolvimento parental ao nível das práticas em casa e ao nível da comunicação, reforçando a importância da formação para que os professores adquiram competências e confiança para se apropriar de estratégias a este nível.

Este estudo permitiu também concluir que parece existir uma relação estreita entre as perceções de autoeficácia e as práticas de envolvimento parental implementadas pelos professores, demonstrando assim a importância deste construto. Concluiu-se, desta forma, que os participantes com uma perceção de autoeficácia mais elevada são os que utilizam significativamente mais práticas de envolvimento parental.

Por fim, os resultados deste estudo permitiram ainda concluir que o género do professor, os seus anos de serviço e as perceções de autoeficácia acrescentavam significativamente valor explicativo na frequência de ocorrência das práticas de comunicação e que os anos de serviço e as perceções de autoeficácia do professor acrescentavam significativamente valor explicativo na frequência de ocorrência das práticas na escola e em casa.

Como referido anteriormente, é inquestionável a importância do envolvimento parental tanto para os alunos, como para professores e famílias. Os professores têm um papel muito importante neste envolvimento, contactando diretamente com os alunos e com as suas famílias e sendo muitas das vezes responsáveis por promover esta aproximação. Assim, as suas perceções e crenças relativamente a este envolvimento vão intervir na forma como estes conduzem este processo, já que são os seus comportamentos e as suas práticas que vão sustentar este envolvimento.

Desta forma, é possível concluir que os resultados da presente investigação têm potencial para contribuir significativamente para ampliar os conhecimentos sobre a temática em estudo, já que existe pouca literatura sobre o envolvimento parental que tenha como foco as perceções e as práticas dos professores de 1º Ciclo. Os resultados oferecem, assim, informação relevante para a reflexão sobre a importância de vários construtos como as perceções de autoeficácia dos professores, os anos de serviço e a sua relação tanto com as perceções de autoeficácia como com as práticas, assim como a relação entre autoeficácia e práticas de envolvimento parental.

Contudo, foi possível perceber que alguns dos resultados do presente estudo apontam ainda para uma falta de conhecimento por parte dos professores sobre esta temática e uma falta de preparação a este nível. Se os professores não são capazes de reconhecer, por exemplo, benefícios deste envolvimento para os alunos ou para si, estratégias que possam utilizar ou se não se sentem confiantes para promover este envolvimento, é de esperar que não invistam tanto neste processo.

Desta forma, salienta-se a importância de investir na formação dos professores ao nível do envolvimento parental para que estes possam adquirir competências e confiança e se apropriem de estratégias ajustadas à diversidade das famílias.

Ainda assim, foi possível identificar algumas limitações do presente estudo. Uma destas limitações está associada ao facto deste estudo ter-se debruçado essencialmente sobre três formas de envolvimento parental, nomeadamente a comunicação, as práticas de envolvimento em casa e na escola, sendo que a literatura indica que existem ainda outras formas de envolvimento. Uma outra limitação deste estudo foi o facto de não se ter tido em conta o modelo pedagógico utilizado pelos professores, já que o envolvimento das famílias pode também depender desta variável. Por fim, outra limitação identificada está associada ao facto deste

estudo se ter baseado apenas em medidas de autorrelato, o que pode ter levado a que as respostas obtidas tenham sido influenciadas pela desejabilidade social.

Para estudos futuros, sugere-se que se aplique o instrumento desenvolvido para o presente estudo, a um maior conjunto de participantes de forma a permitir que se realize novamente uma análise das propriedades psicométricas do instrumento. Futuramente, com base no trabalho realizado no presente estudo, seria também interessante a criação de uma escala para os benefícios, procurando-se criar um instrumento mais estruturado para investigações futuras.

Apesar da tentativa de ter o máximo de participantes e de ter uma cobertura representativa das diferentes regiões do país, tal não foi possível, assim, em estudos futuros seria também interessante perceber numa amostra mais alargada se o tipo de dados identificados no presente estudo se mantém. Para além disso, seria também relevante estudar a relação entre a perceção de autoeficácia e perceção de benefícios, dificuldades de envolvimento, assim como, estudar a relação entre o género e as práticas de envolvimento parental ao nível da comunicação.

De qualquer forma, o presente estudo foi inovador e um contributo essencial para a literatura ao nível do envolvimento parental. Não só integrou a participação de um número elevado de professores, como permitiu também a elaboração de uma primeira versão de instrumentos importantes para o estudo desta temática com esta população. Para além disso, permitiu dar voz aos professores de 1º Ciclo, trazendo novos conhecimentos sobre as suas crenças e perceções e sobre o que estes pensam sobre o envolvimento parental e a participação e envolvimento das famílias no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships for promoting student competence* (1st ed., pp. 246-265). Routledge.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (4th ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Amatea, E. S. (2009). From separation to collaboration. The changing paradigm of family-school relations. In E. S. Amatea (Ed.), *Building Culturally Responsive Family School Relationships* (pp. 19-50). Pearson Education.
- Arrais, A. I. L. (2012). *Envolvimento paterno, stress parental e apoio social em pais de crianças em idade escolar*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6911>
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177–192. <https://doi.org/10.1080/03055690601068345>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Buhel, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp.66- 84). <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Capelo, R., & Pocinho, M.. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar Em Revista*, (54), 175–184. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37870>

- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12(1), 143-169. <https://hdl.handle.net/1822/8549>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Mixed methods procedures. research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Delgado, C., Matos, M., & Pinto, M. (2022). Percepções sobre a relação escola-família na educação de infância: Um estudo na formação inicial de educadores e professores. *Medi@ções*, 10(2), 103–120. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i2.364>
- De Oliveira, M. S. S. (2023). A Família e a escola como contextos de formação de valores e desenvolvimento humano. *Revista Foco*, 16(9), 1-22. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n9-148>
- Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21–32. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2007000100003>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3–34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Epstein, J. (1987). Toward a Theory of Family —School connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Lösel (Ed.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110850963.121>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin Press.

- Epstein, J. L., & Jansorn, N. R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *The Education Digest*, 69(6), 19-23.
- 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(4), 467–480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., Reimers, T. M., & Taylor, P. (1987). Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental grades involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 330–337. <https://doi.org/10.2307/27540261>
- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (10), 157-174. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3335>
- Funkhouser, J.E., Gonzales, M.R., & Moles, O.C. (1997). *Family involvement in children's education: Successful local approaches : an idea book*. Office of Educational Research and Improvement.
- Goldberg, W. & Tan, E. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 442-453. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.023>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Gonçalves, J.A.(2000). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 141-170). Porto Editora.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 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(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 31-61). Porto Editora.
- Larrosa, S. L., Richards, A., Morao Rodríguez, S. A., & Soriano, L. G. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48(1), 59–66. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.1.2019.59-66>
- Loureiro, M. C. V. (2012). *O género e a comunicação social: a opinião escrita e radiofónica*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/2816>
- Loureiro, M. (2017). Relação família-escola: Educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicologia.*, 3(1), 103. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>
- Mafa, O., & Makuba, E. (2013). The involvement of parents in the education of their children in Zimbabwe's rural primary schools: The case of Matabeleland north province. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 37-43. <https://doi.org/10.9790/7388-0133743>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4(1), 65-90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- Mata, L., & Pacheco, P. (2019, setembro 4-6). *Auto-eficácia para o envolvimento parental na educação: Estudo com alunos finalistas* [Poster presentation]. XV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía, La Coruña. <https://congreso-xvgp.asocip.com/index.php/pt/>

- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A., Pereira, M. & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263-290. <http://doi.org/10.21814/rpe.24634>
- Mata, L., Pedro, I., & Peixoto, F. J. (2018). Parental support, student motivational orientation and achievement: The impact of emotions. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 77–92.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. (1st ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-participacao-e-envolvimento-das-familias-construcao-de-parcerias-em-contextos-de>
- McDermott, P., & Rothenburg, J. J. (2000). Why Urban Parents Resist Involvement in Their Children’s Elementary Education. *The Qualitative Report*, 5(3), 1-16. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2000.1947>
- Morgado, M. J., Pedro, I., & Nunes, S. (2022). A Família na Cooperação com a Escola: : perceções e expectativas sobre o suporte aos Trabalhos de Casa. *Medi@ções*, 10(2), 35–49. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i2.361>
- Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2022). Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(2), 356–377. <https://doi.org/10.21814/rpe.20839>
- Otani, M. (2019). Relationships between parental involvement and adolescents’ academic achievement and aspiration. *International Journal of Educational Research*, 94, 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.005>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

- Prego, J. & Mata, L. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1421-1432). <http://hdl.handle.net/10400.12/1613>
- Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495-505.
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C., & Durão, A. (2011). *Perspectivas e reflexões - O aumento das competências educativas das famílias*. (1st ed.). Agência Nacional para a Qualificação. <http://www.igfse.pt>
- Santana, M. R. R.; Justino, J. D. G. & Almeida, S. M. C. (2020). Envolvimento dos encarregados de educação na escola: perspectiva dos professores. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27418>
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell’Aglío, D. D. (2012). Propriedades psicométricas da escala de autoeficácia geral percebida (EAGP). *Psico*, 43(2), 139-143. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M., & Wu, C.(2017b). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher–parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children’s social-emotional functioning: moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Silva, P. (1997). A acção educativa - um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (pp. 61 - 75). Livros Horizonte.

- Smith, T., & Sheridan, S. M. (2018). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: a meta-analysis. *Journal Education for Teaching, 29*(2), 128-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2019). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review, 32*(4), 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education, 1*(1), 45–52. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18248>
- Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal, 34*(2), 187–193. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0063-5>
- Stroetinga, M., Leeman, Y. & Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: a review of the empirical literature. *Educational Review, 71*(5), 650-667. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478>
- Teixeira, T. P. & Marin, A. H. (2021). Envolvimento família-escola na percepção de professores: Facilitadores e limitadores. *Summa Psicológica, 18*(1), 23-30. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2021.18.472>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement, 68*(3), 443–463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior João de Deus. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1078522>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>

Willemse, T. M., Vloeberghs. L., Bruine, P. E. J. & Van Eynde, S. (2016). Preparing teachers for family-school partnerships: a dutch and belgian perspective. *Teaching Education*, 27(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264>.

Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18, 1-9. https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n18.htm

ANEXOS

Anexo I – Email enviado às escolas para pedido de colaboração

Aos Diretores/as e/ou Coordenadores/as de estabelecimentos educativos,

Espero encontrá-los bem e que este ano letivo esteja a decorrer da melhor forma.

Eu, Beatriz Gamboa, aluna de Mestrado em Psicologia da Educação no ISPA – Instituto Universitário, venho por este meio pedir a sua colaboração para a minha Dissertação de Mestrado, que tem como objetivo conhecer as perceções e as práticas dos professores de 1.º ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo. Este trabalho tem a orientação da Prof. Doutora Lourdes Mata.

Esta recolha foi aprovada pelo serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) do Ministério da Educação com o n.º 0374900058.

Venho, assim, solicitar, a divulgação desta investigação junto de Professores de 1.º Ciclo dos vossos estabelecimentos ou conhecimentos. A participação consiste na resposta a um questionário, em cerca de 10-15 minutos. Todas as informações recolhidas serão anónimas e os dados serão usados somente para fins de investigação.

O acesso ao questionário realiza-se através do link

https://ispawjrc.qualtrics.com/jfe/form/SV_eqzRWnldBOEXiwC

Agradeço antecipadamente a vossa colaboração na divulgação e/ou a resposta a este questionário, pois as informações recolhidas irão proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre a temática em estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Beatriz Gamboa

Anexo II - Instrumento

I. Consentimento informado



CI

Estimado(a) Professor(a),
Eu, Beatriz Gamboa, aluna de Mestrado em Psicologia da Educação no Ispa – Instituto Universitário, necessito da sua colaboração para a minha Dissertação de Mestrado, que tem como objetivo conhecer as perceções e as práticas dos(as) professores(as) de 1º ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo. Este trabalho tem a orientação da Prof. Doutora Lourdes Mata. Basta que responda ao seguinte questionário. Não lhe serão solicitados quaisquer dados identificáveis, assegurando o seu anonimato. É importante que responda ao questionário na sua totalidade, no entanto poderá deixar de responder a qualquer momento caso não pretenda participar.

Ao clicar no botão seguinte, estará a concordar com a participação neste estudo e com a utilização das suas respostas para efeitos de investigação.

Se necessitar de qualquer esclarecimento adicional poderá contactar-me através do email 27408@alunos.ispa.pt

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

II. Dados sociodemográficos

DS

Em seguida apresentamos algumas questões sociodemográficas que irão ser utilizadas para caracterizar os participantes do estudo, sendo sempre utilizadas em conjunto e não individualmente.

Género

- Feminino
- Masculino
- Outro

Idade (responder só em algarismos)

Habilitações académicas

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro

Há quanto tempo exerce a sua profissão de professor(a)
(resposta em anos de serviço, responder apenas com
algarismos)?

Em que região do país se encontra a escola onde exerce a
sua profissão?

A que setor pertence a sua escola?

- Rede Pública
- Rede Privada com fins lucrativos
- Rede Privada sem fins lucrativos (IPSS)

Quantas crianças tem o seu grupo no presente ano letivo?
(responder só em algarismos) (no caso de não ter turma no
presente ano letivo, indicar no último ano em que lecionou)

Que ano se encontra a lecionar atualmente? (no caso de
não estar a lecionar atualmente, indicar no último ano em

que lecionou)

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano

Em que ano finalizou a sua formação inicial? (responder só em algarismos)

Teve alguma formação na área do envolvimento parental?

As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 a 5, onde:

1 - Nenhuma e **5 - Muita**

	Nenhuma 1	Pouca 2	Alguma 3	Bastante 4	Muita 5
Na formação inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na formação contínua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considera importante a formação nesta área?

As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 a 10, onde:

1 - Nada Importante e **10 - Muito Importante**

	Nada importante 1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muito importante 10
Considera importante a formação nesta área?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. Escala de percepções de autoeficácia dos professores de 1º ciclo relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo

Bloco 3

Seguidamente iremos apresentar um conjunto de questões acerca das percepções dos(as) professores(as) relativamente ao envolvimento e participação das famílias no processo educativo, no que diz respeito à sua percepção de autoeficácia para este envolvimento, benefícios e práticas utilizadas. Pedimos que selecione a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião, situação e realidade profissional. Por favor, use o tempo necessário para responder honestamente às perguntas. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas.

PA

Assinale a opção de resposta que mais reflete o **nível de confiança que sente** face a cada uma das situações expressas nas afirmações apresentadas. As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 a 10 pontos, onde:

1 - Nada Confiante e 10 - Totalmente Confiante.

Enquanto profissional, até que ponto se sente confiante para conseguir...

	Nada Confiante										Totalmente Confiante
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Usar diferentes formas de comunicação para assegurar que a informação chega a todas as famílias (ex. e-mail, recados, telefone).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propor às famílias formas de envolvimento e participação através de atividades em casa, que se adequem às suas características.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arranjar atividades diversificadas de modo que todas as famílias se envolvam, participem e sintam que têm um papel ativo na dinâmica de funcionamento da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manter regularidade na comunicação com todas as famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aproveitar tarefas integradas nas rotinas em casa, para promover o envolvimento e participação das famílias na educação das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivar a presença das famílias nas atividades festivas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar a informação para as famílias de modo que esta seja compreensível e acessível a todos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propor atividades para as famílias desenvolverem que não sejam sentidas como uma sobrecarga de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arranjar estratégias de modo a permitir um envolvimento e participação regular das famílias nas atividades na sala de aula ou na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Escala de práticas de envolvimento das famílias no processo educativo

P

Nesta secção estão apresentadas diversas práticas para o envolvimento das famílias no processo educativo. Indique a **frequência com que desenvolve cada uma destas práticas**. As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 a 10 pontos, onde: **1 – Nunca** e **10 – Muito Frequente**

	Nunca									Muito Frequente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escuto e aceito as sugestões das famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Costumo organizar a informação para as famílias de modo que esta seja compreensível e acessível a todos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informo as famílias sobre o projeto educativo e sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informo as famílias sobre os recursos e meios disponíveis para comunicarem regularmente com o(a) professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantenho as famílias informadas sobre o que se vai passando na sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso diferentes formas de comunicar para que se assegure que a informação chega a todos (ex. e-mail, recados, telefone).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clarifico e reafirmo junto das famílias quanto importante é o seu apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantenho regularidade na comunicação com todas as famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nesta secção estão apresentadas diversas práticas para o envolvimento das famílias no processo educativo. Indique a **frequência com que desenvolve cada uma destas práticas**. As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 a 10 pontos, onde: **1 – Nunca** e **10 – Muito Frequente**

	Nunca									Muito Frequente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proponho às famílias formas de envolvimento e participação através de atividades em casa, que se adequem às suas características.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajusto as tarefas para casa consoante as dificuldades das famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro aproveitar tarefas integradas nas rotinas em casa, para promover o envolvimento e participação das famílias na educação das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proponho atividades para as famílias desenvolverem que não sejam sentidas como uma sobrecarga de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversifico o tipo de tarefas pedidas para que se ajustem às diferentes famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo em consideração a rotina, cotidiano e horário das famílias para ajustar a frequência de solicitações de propostas para casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero a diversidade sociocultural das famílias como recurso importante nas propostas de atividades a realizar em casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proponho trabalhos de casa que proporcionam oportunidades para que os alunos discutam e interajam com as famílias sobre o que estão a aprender nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muito Frequente	10
Arranjo estratégias de modo a permitir um envolvimento e participação regular das famílias no apoio aos seus educandos.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nesta secção estão apresentadas diversas práticas para o envolvimento das famílias no processo educativo. Indique a **frequência com que desenvolve cada uma destas práticas**. As opções serão assinaladas numa escala de resposta de 1 a 10 pontos, onde: **1 – Nunca e 10 – Muito Frequente**

	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muito Frequente	10
Organizo reuniões de pais com objetivos diversificados.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço atendimentos mais individualizados às famílias de modo a responder às suas necessidades.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo a presença das famílias nas atividades festivas da escola (quando estas se realizam).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arranjo formas diversificadas de as famílias colaborarem em atividades na sala de aula para que todas as famílias participem.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolo as famílias de modo a enriquecerem o tipo de atividades desenvolvidas na sala de aula.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicito o apoio das famílias para algo necessário ao desenvolvimento das tarefas na sala de aula.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arranjo atividades diversificadas de modo a que todas as famílias se envolvam e participem e sintam que têm um papel ativo na dinâmica de funcionamento da sala de aula.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arranjo estratégias de modo a permitir um envolvimento e participação regular das famílias nas atividades na sala de aula ou na escola.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. Questão benefícios

PB

Seguidamente, pedimos-lhe para refletir acerca dos benefícios do envolvimento e participação das famílias no processo educativo.

Enumere os principais benefícios que considera resultantes do envolvimento e participação das famílias no processo educativo:

Bloco 7

Obrigada pela sua colaboração.

Ao avançar está a submeter o questionário.

Anexo III - Análise fatorial com rotação varimax e Variância total explicada da escala de percepções de autoeficácia

Matriz de componente^a

Componente
1

PA_3	,876
PA_2	,851
PA_5	,830
PA_8	,810
PA_9	,807
PA_4	,777
PA_7	,765
PA_6	,666
PA_1	,658

Método de Extração:
análise de
Componente
Principal.

a. 1 componentes
extraídos.

Variância total explicada

Componente	Total	Autovalores iniciais		Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
		% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,554	61,712	61,712	5,554	61,712	61,712
2	,963	10,698	72,410			
3	,613	6,815	79,225			
4	,449	4,991	84,216			
5	,407	4,520	88,736			
6	,316	3,516	92,252			
7	,281	3,118	95,370			
8	,235	2,609	97,979			
9	,182	2,021	100,000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Anexo IV - Consistência Interna da escala de percepções de autoeficácia

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,921	9

Anexo V - Análise fatorial com rotação varimax da escala de práticas

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
PratCasa_5	,809			
PratCasa_2	,785			
PratCasa_3	,767			
PratCasa_6	,763			
PratCasa_4	,717			
PratCasa_7	,709			
PratCasa_9	,690			
PratCasa_8	,624			
PratCasa_1	,583	,411		
PraC_1	,448			,403
PratEscola_5		,836		
PratEscola_4		,812		
PratEscola_8		,809		
PratEscola_7	,409	,792		
PratEscola_6		,737		
PratEscola_1		,496		
PraC_6			,735	
PraC_5			,702	
PraC_7			,679	
PraC_8			,646	
PraC_3			,554	
PraC_2				,771
PratEscola_2				,702
PraC_4			,529	,652
PratEscola_3				,611

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. ^a

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Anexo VI - Análise fatorial com rotação varimax da escala de práticas após se retirar um item

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
PratCasa_5	,819		
PratCasa_3	,781		
PratCasa_2	,779		
PratCasa_6	,756		
PratCasa_4	,721		
PratCasa_9	,718		
PratCasa_7	,696		
PratCasa_8	,650		
PratCasa_1	,599		,414
PraC_4		,830	
PraC_2		,713	
PraC_6		,686	
PraC_8		,647	
PraC_3		,643	
PratEscola_3		,640	
PraC_7		,612	
PratEscola_2		,585	
PraC_5		,574	
PratEscola_5			,840
PratEscola_4			,817
PratEscola_8	,410		,808
PratEscola_7	,425		,792
PratEscola_6			,748
PratEscola_1			,511

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. ^a

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Anexo VII - Variância total explicada

Componente	Variância total explicada								
	Total	Autovalores iniciais		Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
		% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	11,327	47,194	47,194	11,327	47,194	47,194	5,831	24,296	24,296
2	2,308	9,617	56,811	2,308	9,617	56,811	4,729	19,704	44,000
3	1,617	6,736	63,547	1,617	6,736	63,547	4,691	19,547	63,547
4	,994	4,143	67,690						
5	,816	3,400	71,090						
6	,732	3,051	74,141						
7	,618	2,575	76,716						
8	,583	2,430	79,146						
9	,520	2,167	81,313						
10	,515	2,146	83,460						
11	,489	2,038	85,498						
12	,439	1,828	87,326						
13	,381	1,588	88,914						
14	,367	1,528	90,441						
15	,352	1,465	91,907						
16	,312	1,298	93,205						
17	,286	1,191	94,396						
18	,261	1,086	95,482						
19	,237	,986	96,468						
20	,216	,902	97,370						
21	,193	,803	98,173						
22	,177	,737	98,910						
23	,155	,647	99,557						
24	,106	,443	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Anexo VIII - Consistência Interna da dimensão Comunicação

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,881	9

Anexo IX - Consistência Interna da dimensão Atividades em Casa

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,932	9

Anexo X - Consistência Interna da dimensão Atividades na Escola

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,922	6

Anexo XI – Tabelas da Análise qualitativa relativas ao total de referências a benefícios do envolvimento

Benefícios para alunos

Subcategoria	N sujeitos	Total de referências
Envolvimento, curiosidade e motivação pelas aprendizagens e pelo saber	89	
Aprendizagem, Desempenho, aproveitamento, sucesso	125	
Comportamento	16	
Autoconfiança, autoestima	37	
Responsabilidade Autonomia	13	
Sentimentos positivos, bem-estar	29	372
Desenvolvimento pessoal	32	
Família (orgulho e outros)	2	
Professores e escola (valorização, relações e outros)	9	
Mais apoio/Integração	18	
Relação com os pares	2	

Benefícios para Famílias

Subcategoria	N sujeitos	Total de referências
Competências, monitorização e apoio no acompanhamento dos filhos	15	194
Conhecimento percurso filhos e acompanhamento	49	
Valorização e compreensão do trabalho do professor	51	
Conhecimento e proximidade professor e escola	18	
Participação nas atividades e projetos na escola	11	
Mais confiantes, mais valorizados e AE	15	
Maior proximidade com os filhos e apoio	12	
Maior responsabilização pelo percurso dos filhos	23	

Benefícios para Professores e Escola

Subcategoria	N sujeitos	Referências
Maior conhecimento sobre a família	8	43
Resposta educativa Ajustada	21	
Comunicação com a família	4	
Confiança, Motivação e valorização do seu trabalho	5	
Relação com os seus alunos	5	

Benefícios gerais relacionais /transversais

Subcategoria	N sujeitos	Referências
Relação família/escola/aluno	27	59
Trabalho cooperativo	32	

Anexo XII – Estatísticas descritivas percepções de autoeficácia dos professores

Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Autoeficácia	467	2,11	10,00	8,4451	1,28780
N válido (de lista)	467				

Autoeficácia					
	Valor	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	2,11	1	,2	,2	,2
	4,11	1	,2	,2	,4
	4,22	1	,2	,2	,6
	4,33	1	,2	,2	,9
	4,56	1	,2	,2	1,1
	4,89	5	,8	1,1	2,1
	5,00	1	,2	,2	2,4
	5,11	2	,3	,4	2,8
	5,22	2	,3	,4	3,2
	5,33	2	,3	,4	3,6
	5,44	1	,2	,2	3,9
	5,56	1	,2	,2	4,1
	5,67	1	,2	,2	4,3
	5,78	5	,8	1,1	5,4
	5,89	3	,5	,6	6,0
	6,00	3	,5	,6	6,6
	6,11	2	,3	,4	7,1
	6,22	3	,5	,6	7,7
	6,33	1	,2	,2	7,9
	6,44	3	,5	,6	8,6
	6,67	6	1,0	1,3	9,9
	6,78	5	,8	1,1	10,9
	6,89	3	,5	,6	11,6
	7,00	10	1,7	2,1	13,7
	7,11	1	,2	,2	13,9
	7,22	11	1,8	2,4	16,3
	7,33	10	1,7	2,1	18,4
	7,44	1	,2	,2	18,6
	7,56	11	1,8	2,4	21,0
	7,67	11	1,8	2,4	23,3
	7,78	4	,7	,9	24,2
	7,88	1	,2	,2	24,4
	7,89	12	2,0	2,6	27,0
	8,00	13	2,2	2,8	29,8
	8,11	12	2,0	2,6	32,3
	8,13	1	,2	,2	32,5
	8,22	23	3,8	4,9	37,5
	8,33	17	2,8	3,6	41,1
	8,44	13	2,2	2,8	43,9
	8,56	19	3,1	4,1	48,0
	8,67	19	3,1	4,1	52,0
	8,78	16	2,6	3,4	55,5
	8,89	17	2,8	3,6	59,1
	9,00	27	4,5	5,8	64,9
	9,11	16	2,6	3,4	68,3
	9,22	18	3,0	3,9	72,2
	9,33	16	2,6	3,4	75,6
	9,44	11	1,8	2,4	77,9
	9,56	16	2,6	3,4	81,4
	9,63	1	,2	,2	81,6
	9,67	6	1,0	1,3	82,9
	9,78	15	2,5	3,2	86,1
	9,89	9	1,5	1,9	88,0
	10,00	56	9,3	12,0	100,0
	Total	467	77,3	100,0	
Omisso	Sistema	137	22,7		
Total		604	100,0		

Anexo XIII – Estatística Descritiva das perceções de autoeficácia consoante os anos de serviço

Descritivas

Autoeficácia		Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
N					Límite inferior	Límite superior		
1,00	118	8,4322	1,29835	,11952	8,1955	8,6689	4,33	10,00
2,00	181	8,6360	1,05275	,07825	8,4816	8,7904	5,11	10,00
3,00	163	8,2336	1,48039	,11595	8,0046	8,4625	2,11	10,00
Total	462	8,4419	1,28874	,05996	8,3241	8,5598	2,11	10,00

Anexo XIV – ANOVA perceções de autoeficácia consoante os anos de serviço

ANOVA

Autoeficácia		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos		13,904	2	6,952	4,245	,015
Nos grupos		751,753	459	1,638		
Total		765,657	461			

Anexo XV – Teste de Tukey perceções de autoeficácia consoante os anos de serviço

Comparações múltiplas

Variável dependente: Autoeficácia

Tukey HSD

(I) anos3grupos	(J) anos3grupos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1,00	2,00	-,20377	,15142	,371	-,5598	,1523
	3,00	,19865	,15469	,405	-,1651	,5624
2,00	1,00	,20377	,15142	,371	-,1523	,5598
	3,00	,40242*	,13819	,011	,0775	,7274
3,00	1,00	-,19865	,15469	,405	-,5624	,1651
	2,00	-,40242*	,13819	,011	-,7274	-,0775

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo XVI – Estatísticas dos tipos de práticas de envolvimento parental contemplados por parte dos professores

		Estatísticas		
		Praticascasa	Praticasescola	Praticascomunicação
N	Válido	464	455	478
	Omisso	140	149	126
Média		7,9658	7,6126	9,1457
Mediana		8,2222	8,0000	9,3333
Modo		10,00	9,00 ^a	10,00
Erro Desvio		1,51497	1,74419	,92981
Mínimo		2,56	2,00	4,67
Máximo		10,00	10,00	10,00
Percentis	25	7,0000	6,5000	8,7778
	50	8,2222	8,0000	9,3333
	75	9,1111	9,0000	9,8889

a. Ha vários modos. O menor valor é mostrado

Anexo XVII – Teste t-student para amostras emparelhadas das diferentes práticas de envolvimento parental contempladas pelos professores

		Teste de amostras emparelhadas						Significância		
		Diferenças emparelhadas					t	df	Unilateral p	Bilateral p
		Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença					
					Inferior	Superior				
Par 1	Praticascasa - Praticasescola	,34320	1,28838	,06040	,22450	,46190	5,682	454	<,001	<,001
Par 2	Praticascasa - Praticascomunicação	-1,20037	1,22246	,05675	-1,31189	-1,08885	-21,151	463	<,001	<,001
Par 3	Praticasescola - Praticascomunicação	-1,54896	1,41160	,06618	-1,67901	-1,41891	-23,406	454	<,001	<,001

Anexo XVIII – Estatística Descritiva das práticas consoante os anos de serviço

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Praticascasa	1,00	121	7,7006	1,72764	,15706	7,3897	8,0116	2,56	10,00
	2,00	178	8,1189	1,39170	,10431	7,9131	8,3248	3,89	10,00
	3,00	161	7,9796	1,46436	,11541	7,7517	8,2076	3,11	10,00
	Total	460	7,9601	1,51735	,07075	7,8211	8,0992	2,56	10,00
Praticasescola	1,00	119	7,4345	1,81671	,16654	7,1047	7,7642	2,00	10,00
	2,00	176	7,7841	1,48584	,11200	7,5630	8,0051	2,83	10,00
	3,00	156	7,5333	1,94824	,15598	7,2252	7,8415	2,17	10,00
	Total	451	7,6051	1,74740	,08228	7,4434	7,7668	2,00	10,00
Praticascomunicação	1,00	125	8,8889	1,10213	,09858	8,6938	9,0840	5,00	10,00
	2,00	184	9,2934	,76596	,05647	9,1820	9,4048	6,22	10,00
	3,00	165	9,1717	,92230	,07180	9,0299	9,3135	4,67	10,00
	Total	474	9,1444	,93087	,04276	9,0604	9,2284	4,67	10,00

Anexo XIX – ANOVA práticas consoante os anos de serviço

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Praticascasa	Entre Grupos	12,696	2	6,348	2,779	,063
	Nos grupos	1044,085	457	2,285		
	Total	1056,782	459			
Praticasescola	Entre Grupos	9,907	2	4,954	1,627	,198
	Nos grupos	1364,124	448	3,045		
	Total	1374,032	450			
Praticascomunicação	Entre Grupos	12,369	2	6,185	7,328	<,001
	Nos grupos	397,490	471	,844		
	Total	409,860	473			

Anexo XX – Teste de Tukey práticas consoante os anos de serviço

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) anos3grupos	(J) anos3grupos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Praticascasa	1,00	2,00	-,41827	,17809	,050	-,8370	,0005
		3,00	-,27900	,18186	,276	-,7066	,1486
	2,00	1,00	,41827	,17809	,050	-,0005	,8370
		3,00	,13927	,16439	,674	-,2473	,5258
	3,00	1,00	,27900	,18186	,276	-,1486	,7066
		2,00	-,13927	,16439	,674	-,5258	,2473
Praticasescola	1,00	2,00	-,34964	,20709	,211	-,8366	,1374
		3,00	-,09888	,21238	,887	-,5983	,4005
	2,00	1,00	,34964	,20709	,211	-,1374	,8366
		3,00	,25076	,19188	,392	-,2005	,7020
	3,00	1,00	,09888	,21238	,887	-,4005	,5983
		2,00	-,25076	,19188	,392	-,7020	,2005
Praticascomunicação	1,00	2,00	-,40452*	,10648	<,001	-,6549	-,1542
		3,00	-,28283*	,10893	,026	-,5389	-,0267
	2,00	1,00	,40452*	,10648	<,001	,1542	,6549
		3,00	,12169	,09850	,433	-,1099	,3533
	3,00	1,00	,28283*	,10893	,026	,0267	,5389
		2,00	-,12169	,09850	,433	-,3533	,1099

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo XXI – Estatística Descritiva das práticas consoante as perceções de autoeficácia

Descritivas

		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Praticascasa	1,00	132	6,7096	1,44582	,12584	6,4606	6,9585	2,56	9,78
	2,00	157	8,0280	1,14842	,09165	7,8469	8,2090	2,56	10,00
	3,00	162	8,9743	1,00190	,07872	8,8188	9,1297	5,00	10,00
	Total	451	7,9820	1,50167	,07071	7,8431	8,1210	2,56	10,00
Praticasescola	1,00	131	6,3003	1,77259	,15487	5,9939	6,6066	2,00	10,00
	2,00	156	7,6669	1,32175	,10582	7,4578	7,8759	2,83	10,00
	3,00	160	8,6906	1,22999	,09724	8,4986	8,8827	4,00	10,00
	Total	447	7,6328	1,72793	,08173	7,4722	7,7934	2,00	10,00
Praticascomunicação	1,00	134	8,4247	1,07696	,09303	8,2406	8,6087	4,67	10,00
	2,00	162	9,2630	,63242	,04969	9,1649	9,3611	6,67	10,00
	3,00	163	9,6942	,45587	,03571	9,6237	9,7648	6,40	10,00
	Total	459	9,1714	,90239	,04212	9,0886	9,2542	4,67	10,00

Anexo XXII – ANOVA práticas consoante as perceções de autoeficácia

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Praticascasa	Entre Grupos	373,549	2	186,775	130,498	<,001
	Nos grupos	641,200	448	1,431		
	Total	1014,749	450			
Praticasescola	Entre Grupos	411,834	2	205,917	99,398	<,001
	Nos grupos	919,805	444	2,072		
	Total	1331,639	446			
Praticascomunicação	Entre Grupos	120,638	2	60,319	109,011	<,001
	Nos grupos	252,318	456	,553		
	Total	372,956	458			

Anexo XXIII – Teste de Tukey práticas consoante as perceções de autoeficácia

Comparações múltiplas							
Tukey HSD							
Variável dependente	(I) Autoeficácia3grupos	(J) Autoeficácia3grupos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Praticascasa	1,00	2,00	-1,31836*	,14128	<,001	-1,6506	-,9861
		3,00	-2,26468*	,14028	<,001	-2,5945	-1,9348
	2,00	1,00	1,31836*	,14128	<,001	,9861	1,6506
		3,00	-,94633*	,13398	<,001	-1,2614	-,6313
	3,00	1,00	2,26468*	,14028	<,001	1,9348	2,5945
		2,00	,94633*	,13398	<,001	,6313	1,2614
Praticasescola	1,00	2,00	-1,36663*	,17057	<,001	-1,7677	-,9655
		3,00	-2,39037*	,16959	<,001	-2,7892	-1,9916
	2,00	1,00	1,36663*	,17057	<,001	,9655	1,7677
		3,00	-1,02374*	,16195	<,001	-1,4046	-,6429
	3,00	1,00	2,39037*	,16959	<,001	1,9916	2,7892
		2,00	1,02374*	,16195	<,001	,6429	1,4046
Praticascomunicação	1,00	2,00	-,83832*	,08686	<,001	-1,0426	-,6341
		3,00	-1,26958*	,08674	<,001	-1,4735	-1,0656
	2,00	1,00	,83832*	,08686	<,001	,6341	1,0426
		3,00	-,43126*	,08252	<,001	-,6253	-,2372
	3,00	1,00	1,26958*	,08674	<,001	1,0656	1,4735
		2,00	,43126*	,08252	<,001	,2372	,6253

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo XXIV – Análise de Regressão Práticas Comunicação

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança				
						Mudança F	df1	df2	Sig. Mudança F	
1	,106 ^a	,011	,002	,90417	,011	1,263	4	447	,284	
2	,222 ^b	,049	,034	,88947	,038	5,965	3	444	<,001	
3	,669 ^c	,447	,437	,67902	,398	318,880	1	443	<,001	

a. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor

b. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor, HA, G, AnosS

c. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor, HA, G, AnosS, Autoeficácia

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados Beta	t	Sig.
		B	Erro Erro			
1	(Constante)	9,104	,210		43,369	<,001
	Regiao	,012	,028	,020	,415	,678
	Setor	-,164	,158	-,049	-1,035	,301
	NCrianças	4,036E-5	,000	,012	,260	,795
	Anoescolar	,075	,038	,093	1,976	,049
2	(Constante)	9,458	,307		30,811	<,001
	Regiao	,021	,028	,035	,742	,458
	Setor	-,133	,160	-,040	-,831	,406
	NCrianças	4,218E-5	,000	,013	,275	,783
	Anoescolar	,076	,038	,094	1,992	,047
	G	-,442	,122	-,168	-3,613	<,001
	HA	-,070	,062	-,052	-1,118	,264
AnosS	,007	,004	,077	1,564	,118	
3	(Constante)	5,508	,322		17,093	<,001
	Regiao	,009	,022	,014	,393	,694
	Setor	-,031	,123	-,009	-,256	,798
	NCrianças	2,805E-5	,000	,009	,240	,810
	Anoescolar	,034	,029	,042	1,161	,246
	G	-,329	,094	-,125	-3,508	<,001
	HA	-,072	,048	-,054	-1,518	,130
	AnosS	,011	,003	,120	3,176	,002
Autoeficácia	,445	,025	,636	17,857	<,001	

a. Variável Dependente: Praticascomunicação

Anexo XXV – Análise de Regressão Práticas Escola

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			
						Mudança F	df1	df2	Sig. Mudança F
1	,093 ^a	,009	,000	1,73727	,009	,958	4	435	,430
2	,126 ^b	,016	,000	1,73693	,007	1,058	3	432	,367
3	,670 ^c	,449	,439	1,30145	,433	338,474	1	431	<,001

a. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor

b. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor, HA, G, AnosS

c. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor, HA, G, AnosS, Autoeficácia

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados Beta	t	Sig.
		B	Erro Erro			
1	(Constante)	7,644	,408		18,715	<,001
	Regiao	,090	,055	,078	1,627	,104
	Setor	-,331	,309	-,051	-1,074	,283
	NCrianças	-7,735E-5	,000	-,012	-,259	,795
	Anoescolar	,030	,074	,020	,410	,682
2	(Constante)	7,832	,604		12,966	<,001
	Regiao	,101	,056	,088	1,802	,072
	Setor	-,282	,318	-,044	-,887	,376
	NCrianças	-9,668E-5	,000	-,015	-,323	,747
	Anoescolar	,026	,075	,017	,352	,725
	G	-,226	,243	-,045	-,932	,352
	HA	-,140	,123	-,055	-1,141	,254
AnosS	,007	,009	,041	,796	,426	
3	(Constante)	-,110	,625		-,177	,860
	Regiao	,070	,042	,061	1,671	,095
	Setor	-,030	,238	-,005	-,127	,899
	NCrianças	,000	,000	-,019	-,524	,601
	Anoescolar	-,053	,056	-,034	-,937	,349
	G	-,018	,182	-,004	-,100	,920
	HA	-,130	,092	-,051	-1,418	,157
	AnosS	,015	,007	,086	2,238	,026
Autoeficácia	,890	,048	,663	18,398	<,001	

a. Variável Dependente: Praticasescola

Anexo XXVI – Análise de Regressão Práticas Casa

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F
						Mudança F	df1	df2	
1	,064 ^a	,004	-,005	1,50487	,004	,445	4	439	,776
2	,142 ^b	,020	,004	1,49780	,016	2,384	3	436	,069
3	,688 ^c	,473	,463	1,09951	,453	374,088	1	435	<,001

a. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor

b. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor, HA, G, AnosS

c. Preditores: (Constante), Anoescolar, Regiao, NCrianças, Setor, HA, G, AnosS, Autoeficácia

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados Beta	t	Sig.
		B	Erro Erro			
1	(Constante)	8,201	,350		23,412	<,001
	Regiao	,024	,048	,024	,510	,610
	Setor	-,295	,264	-,053	-1,119	,264
	NCrianças	,000	,000	-,028	-,587	,558
	Anoescolar	,011	,064	,008	,175	,861
2	(Constante)	8,213	,517		15,876	<,001
	Regiao	,042	,048	,042	,880	,379
	Setor	-,195	,270	-,035	-,721	,471
	NCrianças	,000	,000	-,033	-,699	,485
	Anoescolar	-,001	,065	-,001	-,020	,984
	G	-,262	,208	-,060	-1,261	,208
	HA	-,134	,105	-,061	-1,274	,203
AnosS	,013	,008	,089	1,756	,080	
3	(Constante)	1,255	,523		2,400	,017
	Regiao	,019	,035	,019	,530	,597
	Setor	-,014	,199	-,002	-,068	,946
	NCrianças	,000	,000	-,037	-1,065	,288
	Anoescolar	-,069	,048	-,052	-1,452	,147
	G	-,084	,153	-,019	-,549	,583
	HA	-,135	,077	-,061	-1,744	,082
	AnosS	,020	,006	,136	3,633	<,001
Autoeficácia	,784	,041	,678	19,341	<,001	

a. Variável Dependente: Praticascasa