



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

ENVOLVIMENTO PARENTAL E EMOÇÕES

Rita Fonseca Espinho

Orientador de Dissertação:
PROF.DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Coordenador de Seminário de Dissertação:
PROF.DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Educacional

2014

Dissertação de Mestrado realizada
sob a orientação de Professora
Doutora Lourdes Mata,
apresentada no ISPA – Instituto
Universitário para obtenção de
grau de Mestre na especialidade
de Psicologia Educacional

Para o meu Avô

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lourdes Mata pelo apoio, dedicação e preocupação; e por não me ter deixado desistir, quando esse parecia ser o caminho mais fácil.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, pela compreensão da dificuldade em deslocar-me todas as semanas para ir a Lisboa ao seminário da tese.

A todos os trabalhadores do ISPA pelo carinho e dedicação com que tratam os alunos, em especial ao Sr. Reis.

Aos meus amigos pelo apoio e compreensão quando não pude estar presente e em especial à Joana, à Marta e à Guida pelas conversas sem fim e por me ouvirem sempre. A todos pelo carinho e preocupação quando o meu “chão” caiu.

À minha mãe pela total disponibilidade sempre que necessária, pelas palavras de apoio vindas do coração e por ter estado sempre presente neste longo, longo percurso.

À minha irmã Ana, pelo exemplo de coragem, força e determinação e pelo amor incondicional que nos une. E também por me ter ajudado sempre que lhe era possível.

Ao João, pelo amor e por me ter deixado chorar no seu colo quando o meu “chão” caiu.

Ao meu avô, que sempre acreditou em mim e por este ser a realização não de um sonho meu, mas também de um sonho nosso! Pela cumplicidade que nos une.

A todos um grande, grande OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo teve como objectivo compreender a relação entre o envolvimento parental e as emoções sentidas durante esse envolvimento, bem como as influências que o desempenho académico, o nível sociocultural dos pais e o género dos filhos têm nestas duas grandes dimensões, do ponto de vista dos pais e dos filhos.

Participaram neste estudo 207 alunos do 3º ciclo, com uma média de idades de 13 anos, em que 49,3% eram raparigas e 50,7% rapazes e 74% destes adolescentes não tinham reprovado numa escola pública em Beja. Participaram também 140 pais destes alunos que tinham uma média de idades de 44 anos e a maioria possuía o nível secundário.

Foram utilizadas duas escalas (Práticas parentais e Emoções) das escalas “Os meus pais e a minha escolaridade” e “Os pais e a minha escolaridade” desenvolvidas no âmbito do projecto de Envolvimento Parental da UIPCDE.

Os resultados obtidos sugerem que o desempenho académico dos filhos e o nível sociocultural dos pais está associado tanto ao envolvimento parental como às emoções sentidas durante o envolvimento, tanto por parte dos filhos como dos pais. Relativamente ao género as diferenças não foram significativas. Tanto os filhos como os pais sentem mais emoções positivas (prazer) durante o envolvimento. Os pais percebem mais frequência nas práticas desenvolvidas do que os filhos. Para ambos a Prática Comunicação/Diálogo é a referida como a mais frequente. Existe correlação entre as práticas parentais representadas pelos pais e as percebidas pelos filhos. Relativamente às emoções sentidas por ambos durante o envolvimento: o prazer e o aborrecimento/zanga de ambos estão correlacionados positivamente, o prazer dos filhos está negativamente correlacionado com a vergonha dos pais; o prazer dos pais está negativamente correlacionado com o desânimo dos filhos e a vergonha dos pais está correlacionada negativamente com o aborrecimento dos pais.

Palavras-chave: Envolvimento Parental, Emoções, Desempenho Académico, Nível Sociocultural, género

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the relation between parental involvement and the emotions felt during that involvement, as well as the influences that academic performance, parents' socio-cultural level and their children's gender have in these two big dimensions, from parents' and children's point of view.

In this study took part 207 students from 3rd cycle of schooling, mean age 13, in which 49,3% were girls and 50,7% were boys, and 74% of these teenagers have never failed in a Public School in Beja.

In the study have also participated 140 parents of these students, mean age 44 and the majority of them with secondary education.

Two scales were used (Parental practices and Emotions), from the questionnaires "My parents and my Education" and "Parents and my Education", developed in the field of the project of Parental Involvement from the UIPCDE.

Results suggest that the children's academic performance and the sociocultural level of parents are associated to parental involvement, by both children and parents. In what gender is concerned, there were no significant differences. Both children and parents feel more positive emotions (pleasure) during the involvement. Parents perform more parental practices than the ones perceived by their children. The practice Communication/Dialogue was the one that occurred more frequently. There is an interconnection between parental practices performed by parents and those perceived by children.

In what emotions felt by both during involvement are concerned, both pleasure and boredom/anger are positively interrelated, children pleasure is negatively related to the parents' shame, parents' pleasure e negatively interrelated to the children's discouragement and the parents' shame is negatively interrelated to the parents' boredom/anger.

Keywords: Parental involvement, Emotions, Academic achievement, Sociocultural level, gender

Índice

LISTA DE TABELAS E FIGURAS	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – EQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1 - Envolvimento Parental.....	14
1.2 - Emoções	23
CAPÍTULO 2 - PROBLEMÁTICA.....	30
Objectivos de investigação	30
Problemas e Hipóteses de Investigação	31
CAPÍTULO 3 - MÉTODO	35
3.1 <i>Design</i> do Estudo.....	35
3.2 Participantes	35
3.3 – Instrumentos.....	35
3.3.1 - Questões Sociodemográficas dos pais e dos filhos	36
3.3.2 – Questionário “Os meus pais e a minha escolaridade”	36
3.3.3 – Questionário “Os pais e a escolaridade” (ANEXO F).....	40
3.4 – Procedimento da Recolha de Dados.....	44
3.5 – Procedimento da Análise de Dados	44
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO.....	59
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	69
ANEXO A – Dados Sociodemográficos dos Filhos.....	70
ANEXO B – Dados sociodemográficos dos Pais	72
ANEXO C – Escala “Os meus pais e a minha escolaridade”	74
ANEXO D – Qualidades psicométricas da escala I – Práticas Parentais – da escala “Os meus pais e a minha escolaridade”	79
ANEXO E – Qualidades Psicométricas da escala II – Emoções – “Os meus pais e a minha escolaridade”	81
ANEXO F – Escala “Os pais e a escolaridade”	86
ANEXO G – Qualidades psicométricas da escala I - Práticas Parentais – “Os pais e a escolaridade”	91
ANEXO H – Qualidades Psicométricas da escala II – Emoções – “Os pais e a escolaridade”	95

ANEXO I – Pedido de autorização Ministério da Educação.....	101
ANEXO J – Pedido de Autorização aos Pais.....	104
ANEXO L – Resultados Estatísticos - Desempenho Académico	105
ANEXO M – Resultados Estatísticos – Nível Sociocultural	108
ANEXO N – Resultados Estatísticos – Género	112
ANEXO O – Resultados Estatísticos – Práticas Parentais - Pais e Filhos.....	115
ANEXO P – Resultados Estatísticos – Emoções Pais e Filhos	116
ANEXO Q – Resultados Estatísticos Praticas Parentais/Emoções pais e filhos	118

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Lista de Tabelas

TABELA 1 - Análise factorial da Escala I Práticas Parentais - “Os meus pais E a minha escolaridade” após rotação varimax	37
TABELA 2 - Análise factorial da Escala II - Emoções – “Os meus pais e a minha escolaridade”, após rotação varimax	39
TABELA 3 - <i>Alpha de Cronbach</i> – Escala II – Emoções – “Eu e minha escolaridade”	40
TABELA 4 - Análise factorial da Escala I - Práticas Parentais – “Os pais e a escolaridade”, após rotação varimax	41
TABELA 5 - Análise factorial da escala II – Emoções – “Os pais e a escolaridade”, após rotação varimax.....	43
TABELA 6 - <i>Alpha de Cronbach</i> Escalall - Emoções – “Os pais e a escolaridade”	43
TABELA 7 – Médias das práticas parentais em função das habilitações literárias	50
TABELA 8 – Médias das Emoções em função das habilitações literárias	50
TABELA 9 – Médias das Práticas Parentais (Pais e filhos)	54
TABELA 10 – Correlações entre as dimensões das Práticas Parentais dois pais e dos filhos	55
TABELA 11 – Correlações entre as emoções sentidas pelos filhos e pelos pais	56
TABELA 12 – Correlações entre Práticas parentais e emoções – Filhos	57
TABELA 13 – Correlações entre Práticas parentais e emoções – pais	58
Tabela 14 – Percentagem das respostas de quem apoia o filho em casa	59

Lista de Figuras

FIGURA 1 - Médias das Práticas Parentais percebidas pelos filhos em função do sucesso académico	46
FIGURA 2 - Médias das Práticas Parentais representadas pelos pais em função do sucesso académico	47
FIGURA 3 - Médias das Emoções sentidas pelos filhos em função do desempenho académico	46
FIGURA 5 - Médias de Emoções sentidas pelos pais em função do desempenho académico dos filhos	49
FIGURA 6 - Médias das Práticas Parentais percebidas pelos filhos em função do Género	51
FIGURA 7 - Médias das Práticas Parentais em função do Género – Pai	52
FIGURA 8 - Emoções em função do género - Filhos	53
FIGURA 9 - Médias das Emoções em função do género – Pais	53
FIGURA 10 – Médias das Emoções sentidas pelos pais e pelos filhos	55

INTRODUÇÃO

Os pais são os primeiros agentes sociais dos seus filhos. Para um bom desenvolvimento pessoal e profissional dos adolescentes, o envolvimento parental deve ser pensado como de extrema importância no processo educativo e de escolarização dos filhos (Pedro, 2010).

O envolvimento parental pode ser definido como o trabalho que os pais desenvolvem com as escolas e com os seus filhos para que estes possam atingir sucesso ao longo da sua vida. São vários os modelos que abordam esta temática e a sua maioria centra-se na importância da família e da escola, como preditores para um bom desenvolvimento académico e pessoal dos jovens (e.g. Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates & Pettit, 2004; Epstein, 2009; Eccles e Davis-Kean, 2005; Smith, Connell, Wright, Sizer, Norman, Hurley & Walker, 1997; DePanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005).

São muitos os factores que podem influenciar o envolvimento parental, tais como, o desempenho académico, o género, nível sociocultural, aspirações futuras, idade da criança, entre outros (e.g. DePanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007; Stenveson & Baker, 1987; Cia, Pamplin, & Williams, 2008; Hill, et al., 2004; Pedro, 2010; Carter & Wojtkiewicz, 2000; Sapienza, Aznar-Farias & Silvestre, 2000).

A escola também tem um papel importante neste processo, como tal, deve agir para levar mais pais à escola, promovendo práticas que tornem o papel dos pais mais activo (Hoover-Dempsey, et al., 2005).

No entanto, do ponto de vista de professores e alunos, o envolvimento dos pais não deve ser só realizado na escola, mas também em casa, considerando-a até mais importante que a escola para os pais se envolverem (DePanty, et al., 2007).

Tendo em conta a investigação nesta área do envolvimento parental, um dos aspectos deste estudo é o de compreender esse envolvimento em casa, como é que os filhos vêem esse envolvimento e como é que os pais o representam e também relacionar as variáveis género, desempenho académico e nível sociocultural com o envolvimento parental, nomeadamente com as práticas parentais (comunicação e suporte) .

Outra grande dimensão presente neste estudo são as emoções. Estas são vistas como essenciais para a compreensão do comportamento e funcionamento do ser humano (Dias, Cruz & Fonseca, 2010)

As emoções já começam a ser estudadas a nível educacional, apesar de serem poucos os estudos nesta área. Estas emoções, denominam-se Emoções de realização pois estão directa ou indirectamente ligadas a actividades de realização ou a resultados de realização e são vistas como cruciais da vida afectiva e emocional dos estudantes e conseqüentemente ao serem analisadas podem promover o bem-estar psicológico dos alunos bem como as suas aprendizagens (Pekrun, 2006; 2009; Pekrun, Goetz & Perry, 2005)

São alguns os factores que influenciam as emoções, tais como, o género e a cultura, bem como algumas disciplinas (Pekrun, et al., 2007; Pekrun, 2009; Frenze, Goetz & Perry, 2007)

Neste estudo vamos tentar compreender como os alunos se sentem durante o envolvimento parental, bem como a sua relação, e se as emoções estão relacionadas com as variáveis desempenho académico, nível sociocultural e género.

A pertinência deste estudo reside no facto de serem os pais quem mais contribui para o o desenvolvimento dos jovens (ao nível emocional) e por existir uma lacuna na relação entre o envolvimento parental e as emoções (Pekrun & Shutz, 2007; Pekrun, 2014).

Posto isto, este estudo divide-se em 6 capítulos.

No capítulo 1 será realizada a revisão da literatura teórica das temáticas do envolvimento parental e das emoções;

No capítulo 2 será definida a problemática, bem como os problemas de investigação e hipóteses devidamente fundamentadas;

No capítulo 3 será definida a amostra, o delineamento do estudo, os materiais que foram utilizados, como foi realizado e analisado este estudo;

Os resultados e a sua análise serão apresentados do capítulo 4 e posteriormente discutidos teoricamente no capítulo 5;

No capítulo 6 serão realizadas reflexões sobre o estudo, bem como as suas limitações e possíveis pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 – EQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Envolvimento Parental

*“Tell me and I forget,
Teach me and I remember
Involve me and I learn”*

Benjamim Franklin

Na maioria das investigações é notório que as oportunidades para um bom desenvolvimento, estão maioritariamente dependentes do contexto familiar em que a criança cresce. Em geral é a família, nomeadamente os pais os primeiros prestadores de cuidados, os modelos, os organizadores, os disciplinadores e os agentes de socialização no papel de educadores dos seus filhos(Coutinho, 2004).

São os pais os primeiros e os mais importantes “professores” na vida dos filhos. Para o seu sucesso escolar, os pais devem envolver-se activamente na sua vida escolar (DePlanty, et al., 2007)

"O envolvimento parental no processo educativo e de escolarização dos filhos tem um papel primordial para a adaptação social, a construção da motivação para a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens " (Pedro, 2010)

O envolvimento parental pode ser definido como o trabalho que os pais desenvolvem com as escolas e com os seus filhos para os beneficiar nos resultados académicos e no sucesso futuro. O envolvimento parental na escola é frequentemente operacionalizado como voluntário, através de comunicações entre pais e professores, envolvimento em actividades relacionadas com a escola em casa e a qualidade da relação entre pais e professores (Hill, et al., 2004).

Existe envolvimento parental desde uma ida dos pais à escola, a uma simples pergunta sobre a escola durante um jantar. Dialogar com os filhos sobre a escola promove o sucesso académico e reduz os problemas de comportamento

(DePlanty et al., 2007).

São várias as razões para se desenvolverem parcerias entre escola-família-comunidade, pois permitem melhorar os programas e o clima das escolas, promover a partilha de informação entre as famílias e outros elementos da escola e da comunidade e ajudar os professores no seu trabalho. Mas o mais importante é, sem dúvida, ajudar os jovens a ter sucesso na escola e conseqüentemente na vida (Epstein, 2009)

Modelos/abordagens do envolvimento parental

Epstein (1995,1997 cit. por Epstein, 2009) desenvolveu um modelo de sobreposição de esferas de influência, baseado em três grandes esferas onde as crianças crescem e aprendem: a família, a escola e a comunidade. Estas três esferas podem funcionar juntas ou separadamente. “A forma como a escola se preocupa com as suas crianças é reflectido pela forma como a escola se preocupa com as famílias das mesmas” (Epstein, 2009, p. 3.). São as escolas que tomam as decisões, são elas as responsáveis pela comunicação e interacção com as famílias e a comunidade, monitorizando as três esferas de influências que influenciam directamente a aprendizagem dos estudantes. Podem desenvolver-se relativamente separadas ou podem conduzir a algumas comunicações e interacções de elevada qualidade para que assim, as três esferas de influências se mantenham interligadas. Deste modo os jovens poderão receber mensagens de várias pessoas sobre a importância da escola, do trabalho árduo, de como pensar criativamente, de como ajudar o outro e permanecer na escola (Epstein, 2009).

O modelo externo da sobreposição das esferas de influência reconhece os três maiores contextos onde os estudantes aprendem e crescem – Família, Escola e Comunidade, que podem ser geridos em conjunto ou separadamente. O modelo interno revela como as relações interpessoais são complexas e essenciais e ocorrem entre os indivíduos em casa, na escola e na comunidade. Estas relações sociais podem ser estudadas a nível institucional (quando a escola convida toda a família para um evento) e a nível individual (quando por exemplo um pai conhece um professor numa reunião e conversam entre eles) (Epstein, 2009).

Este modelo de parceria entre as esferas família, escola e comunidade, coloca o jovem no centro, pois este é primordial para o seu desenvolvimento, educação e sucesso na escola. As três esferas não conseguem por si produzir estudantes com sucesso: o estudante é o mais importante. No entanto, podem delinear actividades para comprometer, guiar e motivar os estudantes a construir o seu próprio caminho – o sucesso. Quando os alunos são encorajados a trabalhar com afinco, estarão muito mais predispostos a dar o seu melhor na vida académica e até a aprender outras competências e talentos e conseqüentemente a permanecer na escola (Epstein, 2009).

Outro modelo é o de Hoover-Dempsey e Sandler, (1995, 1997 cit. por Hoover-Dempsey, et al., 2005) em que o envolvimento parental é movido por dois sistemas de crenças: construção do papel para o envolvimento e sentimento de eficácia para ajudar as crianças a serem bem-sucedidas na escola. Inclui o sentimento de responsabilidade e partilha dos resultados educativos das crianças (Hoover-Dempsey, et al., 2005). A construção do papel dos pais define-se pelas crenças dos pais sobre o que devem ou não fazer relativamente à educação dos filhos e aos padrões de comportamento que essas crenças seguem. A construção do papel dos pais pode ser influenciado pelas crenças que estes possuem de como as crianças se desenvolvem, pelo que devem ou não fazer em casa para ajudá-las a serem bem sucedidas. Esta construção pode ser moldada pelas expectativas dos grupos sociais pertinentes e crenças pessoais relevantes e é construído socialmente. É criado pelas experiências dos pais ao longo da vida com indivíduos relacionados com a escola. Como é socialmente construído, o papel dos pais no envolvimento é sujeito à mudança, através das variações das condições sociais. Estes trabalhos recentes realçam o poder da construção do papel como motivador ao envolvimento dos pais na educação dos filhos e como é influenciado pelos atributos escolares e programas de intervenção bem sucedidos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997 cit. por Hoover-Dempsey, et al., 2005).

Hoover-Dempsey, et al., (2005) reviram alguns estudos relacionados com o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler, (1995-1997) sobre o envolvimento parental, focando-se nas motivações parentais para o envolvimento: 1 - Construção de um papel activo para o envolvimento, em que os pais acreditam que devem ser envolvidos, bem como um sentimento de eficácia positivo por ajudarem as crianças a aprender; 2 - Percepção de convites para o envolvimento por parte da escola, dos professores e dos estudantes e 3 – elementos importantes da vida dos pais que

permitam ou encorajam o seu envolvimento. No entanto, nem todos os pais precisam de ser encorajados a envolver-se e pais demasiado envolvidos podem prejudicar, no sentido em que podem diminuir as oportunidades dos estudantes a se tornarem responsáveis (Hoover-Dempsey, et al., 2005). Outro grande motivador do envolvimento parental é a auto-eficácia ou crença na própria habilidade de agir por forma a produzir os resultados desejados (Bandura, 1986, 1997 cit. por Hoover-Dempsey, et al., 2005). A teoria da auto-eficácia sugere que os pais tomem as suas decisões, tendo em conta os seus resultados. Assim, pais com uma auto-eficácia alta tendem a tomar decisões positivas na educação dos filhos. De acordo com Bandura, (1989 cit. por Hoover-Dempsey, et al., 1997) os pais desenvolvem objectivos comportamentais para o seu envolvimento baseando-se na avaliação das suas capacidades. Uma fraca auto-eficácia para o envolvimento pode estar associada a baixas expectativas dos pais sobre os seus esforços para ajudar os filhos a ter sucesso na escola e baixa persistência a encarar desafios.

Smith, Connell, Wright, Sizer, Norman, Hurley, e Walker, (1997) encontraram um suporte empírico para um modelo ecológico em que o contexto parental, as atitudes, as práticas dos professores e o clima da escola e da vizinhança, contribuem todos para o envolvimento dos pais na escolaridade das suas crianças, tanto em casa como na escola.

O modelo sugere que os factores antecedentes (tais como, o grau académico dos pais, os rendimentos e a estrutura familiar (família biparietal) estão relacionadas com o facto de viverem numa comunidade onde o clima apoia os esforços da escola. O nível académico dos pais está mais familiarmente relacionado com o envolvimento na escola do que em casa. No entanto esses pais (com níveis académicos mais altos) são mais propensos a exprimir insatisfação para com os esforços dos professores em envolvê-los na escola. Um bom clima na escola também influencia as estratégias proactivas dos professores e a remoção de barreiras para o envolvimento. Estas escolas ajudam os pais a ter níveis mais altos de envolvimento na escola e em casa. As atitudes parentais são um factor importante para o envolvimento dos pais, pelos que seria importante programas que fornecessem aos pais informação sobre a importância de se envolverem e como isso influencia os níveis de sucesso. Quando a família, a escola e a comunidade combinam os seus esforços para o bem da criança, os benefícios para as conquistas das crianças, percepções dos pais e as atitudes do professor são mais fáceis de compreender (Smith et al., 1997)

Eccles e Davis-Kean, (2005) desenvolveram um modelo social abrangente de influências familiares no desenvolvimento infantil, incluindo o envolvimento das crianças em actividades educacionais. De acordo com este modelo, as características genéticas dos pais, a educação, a associação de grupos culturais, a ocupação e o rendimento são preditores dos resultados escolares de seus filhos através da influência em primeiro lugar, das crenças e comportamentos dos pais, que por sua vez vão influenciar o envolvimento das crianças numa grande variedade de actividades. Este compromisso, ao longo do tempo, determina as realizações educacionais das crianças.

Tipos de Envolvimento

Para além dos modelos teóricos do envolvimento parental, alguns autores tentaram compreender quais os tipos de envolvimento parental existentes e que melhor caracterizam o envolvimento dos pais.

Epstein (1986, 1992 cit. por Epstein, 2009; Pedro, 2010; Walker, & Hoover-Dempsey, 2008; Epstein & Salinas, 2004) definiu seis tipos de envolvimento: (1) – *parentalidade* – ajudar as famílias a desenvolver capacidades parentais, ajudá-las a compreender o desenvolvimento da criança e do adolescente e criar condições em casa que apoiem a aprendizagem a cada nível etário e escolar (segurança, supervisão e disciplina). Apoiar a escola na percepção do contexto familiar, assim como na sua cultura e objectivos para as crianças; (2) – *comunicando* – com as famílias sobre os programas escolares e o progresso dos alunos, criando um canal de comunicação bilateral entre a casa e a escola; (3) – *voluntariando-se* – melhorando o recrutamento, o treino, as actividades e o horário para envolver as famílias como voluntárias e enquanto audiência na escola e noutros locais. Permitir aos educadores o trabalho com voluntários que apoiem os estudantes e a escola; (4) - *Aprendendo em casa* – envolver as famílias com os seus filhos na aprendizagem académica em casa, incluindo trabalhos de casa, estabelecimento de objectivos e outras actividades relacionadas com o currículo. Encorajar os professores a propor trabalhos de casa que permitam aos estudantes a partilha e a discussão de tarefas interessantes, através do empenho dos pais em ajudar os filhos em casa; (5) – *Tomando decisões* – Envolver as famílias enquanto participantes nas decisões e gestão escolares e actividades de apoio, através de

assembleias de escola e associações de pais; (6) - *colaborando com a comunidade* – coordenar recursos e serviços para famílias de estudantes e escolas com grupos comunitários (empresas, organizações civis e culturais e escolas secundárias e universidades). Permitir o contributo de todos para a comunidade, na partilha de responsabilidades na educação da criança.

Factores que influenciam o Envolvimento Parental

DePlanty et al., (2007) procuraram compreender quais os tipos de envolvimento parental que os professores, os pais e os estudantes acreditam que possam afectar os resultados académicos dos alunos até ao secundário. Tanto os professores, como os alunos consideram importante o envolvimento dos pais na educação e consideram que o envolvimento destes na escola é o que menos influencia os resultados escolares, comparativamente com o envolvimento em casa. Referiram também (professores e alunos) um fraco envolvimento dos pais na educação, contrariamente a estes, que sobrevalorizaram o seu envolvimento, classificando-se como mais participativos.

Stevenson e Baker, (1987) procuraram compreender a relação entre o envolvimento parental na escolaridade e o desempenho académico da criança, investigando três hipóteses: 1- quanto maior o nível de escolaridade da mãe, maior será o grau de envolvimento dos pais nas actividades escolares; 2- quanto menor a idade da criança, maior será o grau de envolvimento dos pais; e por último 3 – os filhos de pais que estão mais envolvidos em actividades escolares, são melhores na escola do que crianças com pais que não estão envolvidos. Concluíram assim, que o nível de escolaridade da mãe está relacionado com o grau de envolvimento parental na escola, ou seja, os pais com mais escolaridade estão mais envolvidos. Igualmente, crianças com idades menores têm pais mais envolvidos. Deste modo, tanto o nível de escolaridade da mãe, bem como a idade da criança podem ser considerados grandes preditores para o envolvimento parental na escola. Uma razão para a idade da criança influenciar o envolvimento parental pode ser devido aos pais se sentirem mais competentes em ajudar crianças mais novas do que as mais velhas.

Cia, Pamplin e Williams, (2008) num estudo com crianças do 4 ano concluíram que o envolvimento parental influencia o desempenho académico dos

filhos, ou seja, quanto maior a interacção entre os pais e os filhos nas actividades escolares, culturais e de lazer maior será o desempenho académico dos filhos.

Hill, et al., (2004) analisaram um estudo longitudinal com o objectivo de compreender a relação entre o envolvimento parental na escola, os problemas de comportamento e as realizações e aspirações educacionais de adolescentes aos 12 anos e aos 16 anos de idade aproximadamente. Concluíram assim que o envolvimento parental pode afectar o comportamento dos adolescentes na escola, bem como as realizações e aspirações durante a adolescência. Concluíram também que as condições socioeconómicas e o contexto demográfico das famílias influencia a forma como os pais se envolvem.

Pedro, (2010) num estudo sobre as representações que os pais e filhos do 2º e 3º ciclo têm do envolvimento parental, constatou que o envolvimento parental é representado por ambos como um processo proactivo, satisfatório e importante. Evidenciou ainda a importância do impacto do nível sociocultural (avaliado através das habilitações literárias) sobre todas as práticas parentais. São os pais com habilitações literárias mais elevadas que referem desenvolver mais práticas parentais de apoio e comunicação. Pais com nível sociocultural mais baixo tendem a conceber o seu papel como menos activo. A autora constatou ainda ser a mãe “a responsável” pelas práticas parentais, que mais valorizam o seu papel nas tarefas educativas em relação ao papel do cônjuge e são quem refere mais práticas de comunicação sobre a escolaridade desenvolvido sobretudo em casa.

Carter e Wojtkiewicz, (2000) procuraram compreender se existiam diferenças entre o envolvimento parental e o género dos filhos. Numa amostra de 25.000 alunos do 8ºano, concluíram que os pais diferenciam os filhos das filhas no envolvimento parental. Mais concretamente as raparigas experienciam mais envolvimento por parte dos pais do que os rapazes e também discutem mais assuntos com os pais sobre a escola do que os rapazes. Já estes, vêm os seus trabalhos de casa mais revistos pelos pais dos que as raparigas.

Sapienza, Aznar-Farias e Silveiras, (2009) procuraram analisar a relação entre as práticas educativas parentais e o rendimento académico em adolescentes do 6º, 7º e 8º ano. Concluíram que os pais de alunos com maior rendimento académico realizam mais práticas parentais positivas e menos práticas parentais

negativas. Os pais de filhos com baixo rendimento académico tendem a demonstrar pouco afecto e atenção e têm dificuldade em comunicar com os filhos.

Parcerias Pais e Escolas

Os pais não são encorajados a envolver-se no processo, em muitos casos a sua baixa escolaridade bem como as exigências do mundo do trabalho, leva-os a uma completa demissão (Pedro. 1999 p. 111)

Os pais têm um papel primordial da educação informal dos seus filhos, cabendo à escola o apoio às famílias nesse processo (Pedro, 1999). O contexto familiar é constituído como um espaço onde, de acordo com Tizard e Hughes, (1984 cit. por Pedro,1999) 1 - é desenvolvido um conjunto de actividades de contexto social (actividade profissional e actividades do dia-dia); 2 – os pais ajudam os filhos a dar significado às suas experiências/conhecimento; 3 – a atenção dispensada às crianças permite ser individualizada; 4 – são potencializadas as aprendizagens através do grande significado emocional que o contexto emocional possui e 5 – a criança coloca as suas questões e dúvidas, por ser um ambiente confiável e íntimo.

“Na comunidade educativa, assume uma importância crescente o domínio das relações interpessoais, nomeadamente na construção de um clima escolar, favorável ao processo de aprendizagem e de formação do aluno” (Pedro, 1999 p111)

A escola tem uma maior influência no envolvimento dos pais e deve partir desta, formas que possam promover esse envolvimento, porque alguns pais não se envolvem porque não são motivados a fazê-lo ou simplesmente porque a escola os “desmotivou”. Assim, compete à escola promover práticas que tornem o papel dos pais mais activo na educação dos seus filhos. (Hoover-Dempsey et al, 2005)

Actualmente tem sido notório um aumento da atenção e valorização da relação de outros agentes educativos, tais como, professores/escola com os pais dos seus alunos, tendo a escola vindo a assumir mais responsabilidades (Pedro, 1999).

Para DePlanty et al., (2007) o objectivo da escola deve ser o de persuadir os

pais a participar nas suas actividades para que os professores e os alunos comecem a notar alguma diferença. Uma boa comunicação entre pais e professores pode beneficiar o sucesso académico dos estudantes.

Sanders, Epstein, Connors-Tadros, (1999) exploraram as influências de programas de parcerias das escolas nas atitudes parentais e observaram a aprendizagem dos seus adolescentes em casa e na escola. Assim, os relatos de envolvimento dos pais em casa são positiva e significativamente influenciados por práticas da escola (que incentivam o voluntariado e a participação na tomada de decisões), que ajudam os pais e tornam as interacções mais facilitadas com os adolescentes na aprendizagem de actividades em casa. Os resultados deste estudo sugerem também, que as escolas que desenvolvam programas de parceria, incluindo práticas para diferentes tipos de envolvimento, são susceptíveis de melhorar as atitudes dos pais para com a escola e assim permitir que mais famílias se envolvam na educação dos seus adolescentes, quer em casa, quer na escola.

1.2 - Emoções

"I don't want to be at the mercy of my emotions.

*I want to use them,
to enjoy them,
and to dominate them."*

Oscar Wilde

Existem milhares de definições de emoções, bem como teorias. Ainda não existe uma única definição, apesar de a literatura ter tendência a enfatizá-la como alterações filológicas, tendências para a acção, e estados subjectivos cognitivo-afectivos. No entanto nenhuma destas abordagens parece ser consensual pela generalidade dos investigadores da área (Dias, Cruz & Fonseca, 2010).

Actualmente as emoções são consideradas essenciais para a compressão de todo o comportamento e funcionamento do ser humano, em praticamente todos os ramos da psicologia (Dias, et al., 2010).

Para Oatley e Jenkins, (2002) as emoções podem ser definidas como:

1. Causadas por uma pessoa (consciente ou inconsciente), ao avaliar uma situação como relevante para um objectivo ou assunto importante, ou seja, é sentida como positiva quando o assunto é avançado e negativa quando é impedido;
2. Prontidão para agir e a sugestão de planos. Uma emoção dá prioridade a um tipo de acção que seja mais urgente, interrompendo ou competindo com processos e acções mentais;
3. Um tipo diferente de estado mental, acompanhado ou seguido de mudanças corporais, expressões e/ou acções

Para Damásio, (2013) as emoções funcionam como programas de

desenvolvimento de acções sucessivas, são “*uma espécie de concerto de acções*” São despoletadas pela mente, mas ocorrem por acções que acontecem dentro do corpo: nos músculos, coração, pulmões, nas reacções endócrinas, entre outras.

A nível académico, mais precisamente com estudantes universitários, foi Pekrun, (1990), quem começou a interessar-se e a investigar as emoções em contextos educacionais, que definiu como – Emoções de Realização.

Para o autor, as emoções são vistas como uma variedade de componentes/processos coordenados em subsistemas psicológicos, tais como o afectivo, o cognitivo, o motivacional, o expressivo, e os processos fisiológicos periféricos. Por exemplo, a ansiedade possui essas componentes relacionadas entre si - o mal-estar e sentimentos nervosos (componente afectiva), preocupar-se (componente cognitiva), motivação de evitação (componente motivacional), expressão facial ansiosa (componente expressiva), e activação fisiológica periférica (componente fisiológica). Emoções com baixa intensidade (humores emocionais) também podem compreender estas componentes, o que significa que elas devem ser consideradas como emoções, mesmo que nem todas as suas componentes estejam representadas na consciência (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, & Perry, 2005).

A investigação sobre a vida afectiva dos alunos tem incidido na sua maioria em testes de ansiedade (emoções negativas). Por isso, o estudo do afecto em psicologia educacional deve abordar todas as experiências afectivas dos alunos (negativas e positivas) e assim obter uma diversidade emocional dos estudantes e consequentemente promover o bem-estar psicológico e as aprendizagens dos alunos, mediando o impacto dos factores situacionais (Pekrun, 2006; 2009; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Para investigar as emoções de realização, Pekrun, (2005;2006;2009) propôs a Teoria do Controlo-Valor que fornece um quadro integrador que analisa os antecedentes e os efeitos das emoções de realização experimentadas em ambientes académicos.

As emoções são definidas como estando directamente relacionadas com as actividades de realização ou com os resultados da realização, que é definido pela qualidade das actividades ou dos seus resultados. Assim, a maioria das emoções relacionadas com a aprendizagem e o desempenho académico dos estudantes são vistas como as emoções de realização, pois referem-se a comportamentos e

resultados que normalmente são julgados de acordo com padrões de qualidade, pelos próprios alunos e/ou por outros (Pekrun, 2006 2009; Pekrun *et. al.*, 2005; Pekrun, Frenzel, Götz & Perry, 2007).

No entanto, nem todas as emoções em contextos educativos são emoções de realização. Existem as emoções sociais, como por exemplo, um estudante apoiar um amigo na sala de aula (Pekrun, *et al.*, 2007).

Exemplos de emoções de realização relacionadas com actividades são a alegria e orgulho (experienciados pelos alunos quando atingem os seus objectivos académicos) e a frustração e vergonha (quando se esforçam e falham), o prazer é resultante da aprendizagem, o tédio pode ser experienciado em sala de aula, ou a frustração e a raiva que podem ocorrer quando se lida com tarefas difíceis (Pekrun, 2005; 2006; 2009; Pekrun, *et al.*, 2007).

Assim, as emoções de realização podem ser agrupadas de acordo o seu objecto em foco (emoções de actividade vs emoções de resultados) com a sua valência (positivo vs. negativo, ou agradável vs. desagradável), e com o grau de activação que está implícito (activo vs. desactivo); Com estas três dimensões, as emoções de realização podem ser organizadas numa taxonomia tridimensional (Pekrun *et al.*, 2002; Pekrun, *et. al.*, 2005; Pekrun, *et al.*, 2007; Pekrun, 2009). Estas emoções podem ainda considerar-se como antecipatórias (por exemplo, a esperança para o sucesso ou a ansiedade de falhar), e retrospectivas (por exemplo, orgulho ou vergonha experienciado após um feedback de uma realização) (Pekrun, 2006; Pekrun, 2009).

A teoria de controlo-valor pressupõe dois grupos de avaliações específica para as emoções de realização: (1) controlo subjectivo sobre as actividades de realização e os seus resultados (por exemplo, a expectativa de que a persistência de estudar levará ao sucesso); e (2) o valor subjectivo dessas actividades e resultados (por exemplo, a importância percebida de sucesso). Controlo subjectivo, no sentido em que existe uma influência percebida sobre os resultados das acções; Valor subjectivo no sentido das atribuições causais a uma determinada situação de realização (Pekrun, *et. al.*, 2007).

O ponto central desta teoria é sem dúvida o despertar das emoções de realização. As avaliações contínuas das actividades de realização, o seu histórico, e os seus resultados futuros, são considerados de extrema importância, assumindo que uma pessoa experiencia emoções específicas de realização quando se sente

no controlo de ou fora do controlo de emoções de actividade ou de resultados que são subjectivamente importantes para essa pessoa, implicando que as avaliações de controlo e avaliações de valor sejam determinantes nessas emoções (Pekrun, et al., 2007).

Assim, os antecedentes individuais mais afastados podem afectar essas emoções, influenciando em primeiro lugar as avaliações do controlo e do valor (esses antecedentes podem ser objectivos de realização individual, bem como o controlo relacionados com a realização e o valor de crenças). No entanto, a teoria reconhece que as emoções também são influenciadas por factores não-cognitivos, (disposições genéticas e temperamentos), que são determinantes na interacção na sala de aula, nos ambientes sociais e no contexto histórico-social. A teoria implica também que os factores que influenciam as avaliações de controlo e de valor individuais devem também afectar as emoções de realização dos indivíduos (Pekrun, et al., 2007).

A teoria também aborda os efeitos das emoções de realização no desempenho académico dos alunos. Especificamente, as emoções influenciam os recursos cognitivos, a motivação, o uso de estratégias e a auto-regulação da aprendizagem. Os efeitos das emoções sobre o desempenho são mediados por esses processos. Além disso, os processos de aprendizagem, bem como os seus resultados de aproveitamento devem agir como background das emoções dos alunos e sobre o ambiente dentro e fora da sala de aula. Consequentemente, os antecedentes das emoções e os seus efeitos possuem uma relação causal e reciproca ao longo do tempo (Pekrun, et al., 2007). Especificamente, as emoções positivas, como o prazer, a esperança e o orgulho influenciam positivamente a absorção de tarefas e empenho, o uso de estratégias cognitivas flexíveis e a auto-regulação das actividades de aproveitamento. Ao activar emoções negativas, como a raiva, a ansiedade e a vergonha são esperados uma diminuição dos recursos cognitivos e do uso de estratégias flexíveis e auto-regulação (Pekrun, 2009).

Presume-se que estas interacções têm implicações na regulação e tratamento das emoções de realização e na capacidade de controlar/regular as suas emoções em ambientes de aprendizagem (Pekrun, et al., 2007)

As emoções de realização positivas implicam uma função multiplicativa da controlabilidade percebida dos valores positivos de actividades ou resultados. Por exemplo, se um aluno valoriza alguma matéria de aprendizagem e acredita que

será capaz de dominá-la, vai gostar de aprender essa matéria. Em contrapartida, se não está interessado na matéria ou percebe uma falta de controlo sobre a forma de aprender, a actividade de aprendizagem não será agradável. Da mesma forma, as emoções de realização negativas assumem uma função conjunta com a percepção de falta de controlabilidade e valores negativos. Por exemplo, se um aluno percebe que pode falhar num próximo exame ou não é suficientemente controlável atingir os seus objectivos de carreira, ele vai ter medo desse exame. Por outro lado, se não houver antecipação do fracasso, ou o exame é irrelevante para objectivos do aluno, a ansiedade vai ser experienciada (Pekrun, et al., 2007).

Estes pressupostos implicam que o valor subjectivo seja modelado pelos efeitos de controlo percebido sobre as emoções de realização. Mais especificamente, a teoria sugere que os valores influenciam ambos os tipos de emoções experimentadas e a sua intensidade. Se nenhum valor é percebido, o que implica que a actividade ou o resultado é subjectivamente irrelevante, nenhuma emoção é instigada, com a excepção do tédio que é despertado por actividades sem valor (Pekrun, et al., 2007). Por exemplo, um aluno que teve muitas experiências positivas numa disciplina pode experimentar prazer antecipatório antes de entrar na sala de aula, sem qualquer necessidade de um tratamento elaborado de expectativas e valores relativos a frequentar disciplina.. No entanto, sempre que novas experiências são feitas e que contradigam os regimes existentes, estes esquemas podem ser quebrados novamente e serem substituídos por processos de avaliação renovados, de tal forma que as emoções podem ser modificados e adaptados às novas circunstâncias situacionais (Pekrun, et al., 2007)

Na teoria de controlo-valor, presume-se que os mecanismos de funcionamento das emoções sejam iguais para toda a espécie humana. Contrariamente, os conteúdos específicos das emoções, bem como os valores do processo (intensidade das emoções), podem ser específicos para diferentes contextos culturais, géneros e indivíduos (Pekrun, 2009)

Por exemplo, a partir da teoria de que as relações entre as avaliações do controlo e do valor, bem como, as emoções de realização, devam ser estruturalmente equivalentes para estudantes de ambos os géneros, mesmo que os valores médios para essas variáveis sejam diferentes entre os sexos. Da mesma forma, as relações entre as avaliações e as emoções presume-se serem estruturalmente equivalentes entre culturas, domínios de tarefas e indivíduos, ou seja, uma das premissas da teoria do contro-valor é ser universal (Pekrun, 2009)

Estes pressupostos foram testados em duas investigações de Pekrun, et al., (2006) e Frenzel et al., (2007).

O primeiro estudo foi realizado por Pekrun, et., al (2006; cit. por Pekrun, 2009) com estudantes universitários Americanos e Alemães, que frequentavam os cursos de Psicologia e Estatística, respectivamente. Foram avaliadas 8 emoções (prazer, esperança, orgulho, tédio, raiva, ansiedade, desânimo e vergonha) e os resultados diferiram nas duas amostras, o que era esperado pois os alunos frequentavam cursos diferentes. Os estudantes alemães experienciaram menos prazer, esperança e tédio, e mais raiva, ansiedade e desânimo que os estudantes americanos. No entanto, contrariamente a estas diferenças, as relações preditivas entre as emoções de realização e as emoções de resultados foram testadas, pois em ambas as amostras obteve-se prazer na aprendizagem e tédio e raiva durante o curso, sugerindo assim a homogeneidade cultural das relações entre as emoções de realização e os seus objectivos antecedentes (Pekrun, 2009)

O segundo estudo foi realizado por Frenzel et al., (2007), que explorou as diferenças do género em 5 emoções (prazer, orgulho, ansiedade, desânimo e vergonha) na disciplina de Matemática com alunos alemães a frequentar o 5º ano. Os resultados indicaram que existem diferenças significativas entre as emoções experienciadas em matemática pelos estudantes de ambos os géneros. As alunas experienciaram menos prazer e orgulho e mais ansiedade, desânimo e vergonha do que os alunos. De acordo com os pressupostos da teoria de controlo-valor, essas diferenças de género foram, na sua maioria mediadas pelas avaliações de competência e de valor dos alunos. As relações entre as avaliações e as 5 emoções foram equivalentes para ambos os estudantes, corroborando assim a universalidade entre as avaliações e as emoções de realização no género (Pekrun, 2009).

Posto isto será necessário moldar ambientes educacionais de forma a ajudar estudantes e professores a desenvolver emoções de realização adaptativas, evitar emoções mal adaptativas e usar as suas emoções de maneira produtiva e saudável (Pekrun, 2007; Pekrun & Schutz, 2007).

O contexto académico, bem como as emoções não estão limitadas apenas à escola, os alunos também são influenciados pelas suas famílias e pelos seus pares, assim como a sala de aula é influenciada pela organização da escola e da

sociedade em geral. Portanto, é de extrema relevância considerar os factores externos à sala de aula para promover o bem-estar afectivo dos alunos (Pekrun, 2014)

São os pais os que mais contribuem para o desenvolvimento das emoções dos alunos, desde os anos pré-escolares até longo de toda a sua vida escolar. O orgulho no sucesso ou a vergonha no fracasso são moldados desde cedo pela família. Por exemplo, os pais contribuem para testar a ansiedade quando têm expectativas excessivamente elevadas de realização que não podem ser atendidas pelos seus filhos. Para a maioria dos alunos, os pais são mais importantes do que os professores ou colegas para o desenvolvimento de uma identidade em termos de valores individuais, incluindo o valor de realização (Pekrun, 2014).

Pekrun e Schutz, (2007) referem que devem ser realizadas mais pesquisas multidisciplinares no âmbito das emoções, nomeadamente do campo empresarial, no desporto e em contextos onde crescemos, como a família.

CAPÍTULO 2 - PROBLEMÁTICA

Este estudo centra-se no envolvimento parental na perspectiva dos pais e dos filhos e também nas emoções que estes sentem nesse envolvimento.

Assim, este estudo tem como objectivos caracterizar/compreender os momentos de envolvimento dos pais com os filhos (do 3º ciclo), nas perspectivas de ambos e também compreender/caracterizar as emoções sentidas pelos pais e pelos filhos no envolvimento parental. Pretende-se também analisar, se o envolvimento parental e as emoções a ele associadas variam em função das habilitações literárias dos pais, do desempenho académico e género dos filhos.

A pertinência deste estudo deve-se ao facto de existirem poucos estudos sobre a relação entre as emoções e o envolvimento parental e também por estas duas grandes dimensões serem de extrema importância para a educação e pela influência que exercem nos alunos (Pekrun & Schutz, 2007)

Objectivos de investigação

1. Compreender se existe relação entre as práticas parentais e as emoções de pais e filhos em função do desempenho académico.
2. Compreender se existe relação entre as práticas parentais representadas pelos pais e as suas emoções em função das suas habilitações literárias.
3. Compreender se existem diferenças nas práticas e emoções percebidas em função do género dos filhos.
4. Caracterizar as práticas do envolvimento parental percebidas por filhos e pais.
5. Caracterizar as emoções sentidas pelos pais e pelos filhos durante o envolvimento parental.
6. Compreender se existe relação entre estas duas dimensões.

Problemas e Hipóteses de Investigação

São inúmeros os estudos sobre o que influencia o desempenho académico dos adolescentes. Mais concretamente o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos parece ser um grande preditor dos seus resultados escolares (Epstein, 2009; Hoover-Dempsey, et al., 2005; Eccles & Davis-Kean, 2005).

Professores e alunos consideram que o envolvimento dos pais em casa influencia mais os resultados escolares dos filhos do que o seu envolvimento na escola (DePlanty, et al., 2007).

Sapienza, Aznar-Farias e Silves, (2009) num estudo com alunos do 6º, 7º e 8º ano, concluíram que os pais dos alunos com elevado desempenho académico realizam mais práticas parentais positivas do que os pais de alunos com baixo desempenho académico que tendem a demonstrar pouco afecto e atenção e possuem dificuldades na comunicação com os seus filhos.

Cia, Pamplin e Williams, (2008) num estudo com crianças do 4º ano concluíram que quanto maior a interacção entre os pais e os filhos nas actividades escolares, culturais e de lazer maior será o desempenho académico dos filhos.

As as emoções positivas, como o prazer, a esperança e o orgulho influenciam positivamente a motivação, a absorção de tarefas e empenho, o uso de estratégias cognitivas flexíveis e a auto-regulação das actividades de aproveitamento, consequentemente um aumento no desempenho académico (Pekrun, 2009; Pekrun, et al., 2007)

Perante estes estudos tornam-se pertinentes os seguintes problemas e hipóteses:

Problema 1 – Qual a relação entre as práticas parentais percebidas pelos filhos e o seu desempenho académico?

Hipótese 1 – Quanto maior o desempenho académico maior frequência percebidas nas práticas de envolvimento.

Problema 2 – Qual a relação entre as práticas parentais representadas pelos pais e o desempenho académico dos filhos?

Hipótese 2 – Quanto maior o desempenho académico dos filhos maior a a frequência percebida pelos pais nas práticas parentais.

Problema 3 – Qual a relação entre as emoções sentidas pelos pais durante o envolvimento e o desempenho académico dos filhos?

Hipótese 3 – Pais de filhos com alto desempenho académico sentem mais prazer dos que os pais de alunos com baixo desempenho académico.

Problema 4 – Qual a relação entre as emoções sentidas pelos filhos e o seu desempenho académico?

Hipótese 4 – Filhos com maior desempenho académico sentem menos emoções negativas do que os filhos com baixo desempenho académico.

As habilitações literárias dos pais são um grande preditor para o seu envolvimento na escolaridade dos filhos.

São vários os estudos que demonstram que os pais mais instruídos possuem mais práticas parentais com os seus filhos (Pedro, 2010; Stevenson & Baker, 1987; Hill et al., 2004)

Pedro, (2010) num estudo sobre as representações que os pais e filhos do 2º e 3º ciclo têm do envolvimento parental, constatou a importância do impacto do nível sociocultural (avaliado através das habilitações literárias) sobre todas as práticas parentais. São os pais com habilitações literárias mais elevadas que referem desenvolver mais práticas parentais de apoio e comunicação. Pais com nível sociocultural mais baixo tendem a conceber o seu papel como menos activo.

Perante estes estudos tornam-se pertinentes os seguintes problemas e hipóteses:

Problema 5 – Qual a relação entre o nível sociocultural dos pais e as práticas parentais por estes percebidas.

Hipótese 5 - Quanto maior o nível sociocultural dos pais, maior a frequência percebida nas práticas de envolvimento.

Problema 6 – Qual a relação entre as emoções sentidas pelos pais e o seu nível sociocultural?

Hipótese 6 – Pais com um maior nível sociocultural, sentem mais prazer durante o envolvimento com os filhos do que pais com um nível sociocultural baixo.

São alguns os estudos que demonstram a influência do género dos alunos no envolvimento parental e nas emoções.

Frenzel, et al., (2007) num estudo com alunos do 5º ano concluiu que as alunas sentem menos prazer e mais desânimo e vergonha do que os alunos numa aula de matemática.

Carter e Wojtkiewicz, (2000) com alunos do 8ºano, concluíram que as raparigas experienciam mais envolvimento por parte dos pais do que os rapazes e conversam mais sobre a sua escolaridade.

Perante estes estudos tornam-se pertinentes os seguintes problemas e hipóteses:

Problema 7 – Qual a relação entre o género e as práticas parentais?

Hipótese 7 – As raparigas percebem mais práticas parentais do que os rapazes e os pais percebem mais práticas parentais com as filhas do que com os filhos.

Problema 8 – Qual a relação entre o género e as emoções dos filhos?

Hipótese 8 – As raparigas sentem mais vergonha e desânimo do que os rapazes e estes sentem mais prazer do que as alunas.

Problema 9 – Qual a relação entre o género dos filhos e as emoções sentidas pelos pais?

Hipótese 9 – Os pais sentem mais prazer no envolvimento com as filhas do que com os filhos.

Simultaneamente às hipóteses e de acordo com os resultados obtidos foi traçado o perfil das práticas parentais percebidas pelos alunos e representadas pelos pais, bem como o perfil das suas emoções durante o envolvimento. Tendo em conta a problemática deste estudo tentou-se compreender se existia alguma relação entre o envolvimento parental e as emoções de pais e filhos.

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

3.1 *Design* do Estudo

Este estudo é quantitativo-correlacional, uma vez que se pretende compreender e predizer fenómenos, bem como relacionar variáveis (Almeida & Freire, 2003)

3.2 Participantes

Esta amostra é não aleatória ou não probabilística, uma vez que a recolha de dados foi realizada por conveniência, ou seja, de acordo com a facilidade no acesso à escola para este estudo (Maroco & Bispo, 2005).

Neste estudo participaram 207 alunos do 3º ciclo (7ºano – 36,7%, 8ºano – 28,5% e 9ºano 34,8%) de uma escola pública em Beja. Estes tinham idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos ($M= 13,74$, $DP= 1,19$) e dos quais 49,3% eram raparigas e 50,7% rapazes. Quanto ao aproveitamento escolar 77,4% não obtiveram nenhuma reprovação, 19,8% reprovaram uma vez, 5,3% ficaram retidos duas vezes e apenas 0,5 reprovaram 3 vezes. Estes alunos era maioritariamente de nacionalidade Portuguesa (95,7%).

Participaram também neste estudo 140 pais (mãe e pai) destes alunos, em que 82,1% foi a mãe quem respondeu ao questionário e apenas 12,1% o pai. Os pais tinham uma média de idade de 44,73 ($DP= 6,346$) e as mães $M= 42,15$ ($SD= 5,634$). Relativamente as habilitações literárias tanto os pais como as mães na sua maioria possuíam o secundário (15,9% e 20.3% respectivamente).

3.3 – Instrumentos

Para a realização deste estudo foram utilizados para além da caracterização das variáveis sociodemográficas dois questionários:

- “Os meus pais e a minha escolaridade”
- “Os pais e a escolaridade”

Estes dois questionários foram realizados no âmbito do projecto de Envolvimento Parental da UIPCDE e tiveram como base os questionário: 1 – Questionário das Emoções de Realização (*AEQ – Achievement Emotional Questionnaire*) de Pekrun, Goetz e Perry, (2005) e a “Escala de Envolvimento Parental” de Pedro, (2010)

3.3.1 - Questões Sociodemográficas dos pais e dos filhos

No início de cada questionário são colocadas algumas questões demográficas, como idade, género, nacionalidade, habilitações literárias, nº de reprovações entre outros (ANEXO A e B)

3.3.2 – Questionário “Os meus pais e a minha escolaridade”

Este questionário é constituído por 4 escalas, mas apenas foram utilizadas as primeiras duas escalas: 1 – Práticas Parentais e 2 - Emoções (ANEXO C)

Na escala I, são avaliadas as duas dimensões do Envolvimento Parental - Apoio/Suporte às tarefas escolares, ou seja, como os filhos percebem o apoio ou suporte dado pelos pais (*1.6 Os meus pais ajudam-me a organizar dossiers, cadernos e o material escolar*) e Comunicação/Diálogo sobre a escolaridade, por forma a compreender como os filhos percebem o diálogo com os pais (“*1.7 - Os meus pais dão-me atenção quando quero contar como foi o meu dia de escola*”).

Esta escala é constituída por 17 itens tipo *Likert*, em que 1 – nunca, 2 – raramente, 3 – Poucas vezes, 4 – algumas vezes, 5 – frequentemente e por ultimo 6 – muito frequentemente. Esta escala era apresentada com a seguinte instrução:

“Os pais por vezes apoiam os filhos na sua escolaridade. Em baixo estão apresentadas algumas situações. Por favor assinala com que frequência elas ocorrem contigo este ano lectivo”.

Qualidades Psicométricas da Escala I - Práticas Parentais – “Os meus pais e a minha escolaridade”

Todos os resultados estatísticos desta escala encontram-se no ANEXO D

Foi aplicada uma análise factorial com método de extracção de componentes principais e com rotação *Varimax* nos 17 itens da escala, tendo sido eliminados quatro, que se encontravam dispersos ou que o grau de saturação era inferior a .40. Esta análise revelou dois factores que explicam em conjunto 63,94% para a variância total. (Ver tabela 1)

Tabela 1 - Análise factorial da escala I Práticas Parentais “Os meus pais e a minha escolaridade” após rotação varimax

Item nº	Factor 1	Factor 2
1.13 Os meus pais ajudam-me a corrigir os trabalhos de casa	.833	
1.11 Os meus pais ajudam-me a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	.801	
1.14 Os meus pais procuram informação comigo para a realização de trabalhos da escola	.793	
1.8 Os meus pais fazem a revisão da matéria para os teste comigo	.766	
1.17 OS meus pais organizam comigo os tempos de estudo	.73	
1.6 Os meus pais ajudam-me a organizar dossiers, cadernos e o material escolar	.727	
1.10 Os meus pais ajudam-me a esclarecer dúvidas sobre matérias da escola	.69	
1.4 Os meus pais perguntam-me sobre as datas e as notas dos testes		.439
1.7 Os meus pais dão-me atenção quando quero contar como foi o meu dia de escola		.828
1.15 Os meus pais mostram-se contentes queando lhes falo sobre a escola		.762
1.9 Os meus pais ouvem-me atentamente quando lhes explico qualquer assunto novo que aprendi		.736
1.1 Os meus pais procuram saber como me sinto na escola		.732
1.2 Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola		.698
	Valor-próprio	
	4,72	3,72
	% da variância explicada	
	36,28%	27,66%

O primeiro factor explica 36,28% da variância e é constituído por 7 itens que remetem para a dimensão Apoio/Suporte (13, 11, 14, 8, 17, 10 e 6). O factor 2 explica 27,66% e é definido pela dimensão Comunicação/Diálogo, constituído assim, por 6 itens (2, 9, 7, 15, 1 e 4).

De seguida analisou-se a consistência interna dos dois factores através do cálculo do *Alpha de Cronbach*, em que se obteve 0.86 para a dimensão Comunicação/Diálogo e 0.92 para a dimensão Apoio/Suporte) ou seja, existe

coerência dos itens dentro de cada dimensão pois a fiabilidade é moderada a elevada e elevada quando o valor do alpha de Cronbach possui valores entre 0,80- a 0,90 e >0,90, respectivamente (Murphy & Davidsholder, 1988 cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Escala II – Emoções “Os meus pais e a minha escolaridade”

Esta escala é constituída por 15 itens tipo Likert, em que 1- nunca, 2- raramente, 3- poucas vezes, 4- algumas vezes, 5- frequentemente e 6- muito frequentemente, que remetem para as emoções Prazer, Aborrecimento/Zanga e Ansiedade. Para um melhor aprofundamento das emoções foram introduzidas mais duas: a Vergonha e o Desânimo, constituindo assim uma escala com 25 itens.

Assim, o Prazer para compreender se os filhos sentiam prazer no envolvimento com os pais (“2.1 Gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares”); Aborrecimento/Zanga, para perceber se os filhos se sentiam aborrecidos ou zangado no envolvimento com os pais (“2.10 Aborreço-me muito quando os meus pais me explicam coisas da escola”); para compreender se os filhos se sentiam ansiosos durante o envolvimento, a Ansiedade (“2.3 Fico ansioso(a) por os meus pais não me saberem ajudar nas tarefas da escola”); Vergonha, para perceber se os filhos poderiam sentir vergonha no envolvimento parental (“2.24 Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais me ajudam”); para compreender se os filhos se sentiam desanimados durante o envolvimento com os pais, o Desânimo (“2.5 Sinto-me desanimado(a) quando penso que os meus pais me vão ajudar a estudar”). A escala era apresentada da seguinte forma:

“As afirmações que se seguem dizem respeito ao que podes sentir quando os teus pais te ajudam nas tarefas escolares. Indica por favor como te sentes nas situações apresentadas”

Qualidades Psicométricas da Escala II – Emoções “Os meus pais e a minha escolaridade”

Todos os resultados estatísticos desta escala encontram-se no ANEXO E

Foi aplicada uma análise factorial com método de extracção de componentes principais e com rotação *Varimax* nos 25 itens de cada escala, tendo sido eliminados quatro, que se encontravam dispersos ou que o grau de saturação era inferior a 0.40. Esta análise revelou 4 factores que explicam em conjunto

60,60% da variância total, tendo sido eliminada a emoção Ansiedade pois os seus itens encontravam-se dispersos nos outros 4 factores (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Análise factorial da escala II - Emoções – “Os meus pais e a minha escolaridade”, após rotação varimax

Item nº	F1	F2	F3	F4	
2.23 Gosto que os meus pais me ajudem a organizar o meu estudo	.765				
2.17 Gosto que os meus pais me expliquem assuntos da escola em que tenho dúvidas	.757				
2.22 Sinto-me bem quando os meus pais trabalham comigo	.747				
2.12 Fico satisfeito(a) quando os meus pais me ajudam	.744				
2.1 Gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares	.737				
2.7 Sinto-me bem quando converso com os meus pais sobre as coisas da escola	.724				
2.18 Fico envergonhado(a) quando os meus pais percebem que não consigo fazer as coisas		.815			
2.13 Fico envergonhado(a) quando não sei a resposta às perguntas que os meus pais me fazem sobre a matéria		.796			
2.4 Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais percebem que não consigo aprender ou fazer o que me explicam		.762			
2.24 Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais me ajudam		.627			
2.8 Quando os meus pais me ajudam a estudar e se apercebem que sei tao pouco, evito olhar para eles		.472			
2.20 Fico aborrecido(a) quando os meus pais se zangam porque eu não quero a ajuda deles nas coisas da escola			.711		
2.14 Quando os meus pais me ajudam fico tão desanimado(a) que fico sem vontade de continuar			.693		
2.5 Sinto-me desanimado(a) quando penso que os meus pais me vão ajudar a estudar			.621		
2.19 Por mais que os meus pais me ajudem sinto que nunca irão conseguir ensinar-me			.609		
2.9 Quando os meus pais me ajudam, gostava de poder desistir			.581		
2.25 Como fico tão desanimado(a) com a ajuda dos meus pais, nem consigo prestar atenção			.579		
2.10 Aborreço-me muito quando os meus pais me explicam coisas da escola				.659	
2.3 Fico ansioso(a) por os meus pais não me saberem ajudar nas tarefas da escola				.644	
2.6 Zango-me quando os meus pais ralam comigo porque não presto atenção ao que me explicam				.519	
2.16 Tenho medo de dizer alguma coisa mal quando os meus pais me ajudam, que prefiro não dizer nada				.478	
	Valor-próprio	3.77	3.5	3.37	2.09
	% da variância explicada	17.9	16.6	16.0	9.97
		3%	8%	2%	%

O primeiro factor explica 17,98% da variância e é constituído por 6 itens que remetem para a emoção Prazer (23, 17, 22, 1, 12 e 7). O factor 2 é definido pela emoção Vergonha, constituído por 5 itens (18, 13, 4, 24 e 8) e explica 16,68% da variância. O terceiro factor explica 16,02% da variância e é constituído por 6 itens que remetem para a emoção Desânimo (20, 14, 19, 5, 9, 25). E por último o factor 4 que é definido pela emoção Aborrecimento/Zanga, constituído por 4 itens (6, 3, 10, 16) e é explicado por 9,95% da variância.

Posteriormente analisou-se a consistência interna dos 4 factores através do cálculo do *Alpha de Cronbach*, em que se obteve uma fiabilidade moderada a elevada em todos os itens (0,80-0,90 de acordo com Murphy & Davidsholder, 1988 cit. por Maroco & Garcia-Marques) à excepção da emoção Aborrecimento/Zanga que obteve um valor aceitável (<0,70 de acordo com DeVellis, 1991 cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006) (Ver tabela 3).

Tabela 3 - *Alpha de Cronbach* – Escala II - Emoções

	Prazer	Vergonha	Desânimo	Aborrecimento/Zanga
<i>Alpha de Cronbach</i>	.871	.801	.854	.622

3.3.3 – Questionário “Os pais e a escolaridade” (ANEXO F)

Este questionário é constituído por 6 escalas, mas apenas foram utilizadas as primeiras duas escalas: 1 – Práticas Parentais e 2 - Emoções

Na escala I, são avaliadas as duas dimensões do Envolvimento Parental - Apoio/Suporte às tarefas escolares, ou seja, como os pais percebem o apoio ou suporte dado aos seus filhos (“1.11 - *Ajudo o meu filho(a) a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa*”) e Comunicação/Diálogo sobre a escolaridade, por forma a compreender como os pais percebem o diálogo com os seus filhos (“1.9 *Oiço atentamente o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu novo*”).

Esta escala é constituída por 17 itens tipo Likert, em que 1 – nunca, 2 – raramente, 3 – Poucas vezes, 4 – algumas vezes, 5 – frequentemente e por ultimo 6 – muito frequentemente. Esta escala era apresentada com a seguinte instrução:

“Relativamente ao presente ano lectivo, diga-nos com que frequência realiza cada uma das seguintes actividades”.

Qualidades Psicométricas da Escala I - Práticas Parentais – “Os pais e a escolaridade”

Todas as qualidades psicométricas desta escala, encontram-se no ANEXO G

Foi aplicada uma análise factorial com método de extracção de componentes principais e com rotação *Varimax* nos 17 itens da escala, tendo sido eliminados quatro, que se encontravam dispersos ou que o grau de saturação era

inferior a 0.40. Esta análise revelou dois factores que explicam em conjunto 61,79% da variância total (ver tabela 4).

Tabela 4 - Análise factorial da Escala I - Práticas Parentais – “Os pais e a escolaridade”, após rotação varimax

Item nº	Factor 1	Factor 2
1.13 Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa	.934	
1.11 Ajudo o meu filho(a) a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	.847	
1.14 Procuo informação com o meu filho(a) para a realização de trabalhos da escola	.79	
1.8 Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a)	.745	
1.17 Organizo com o meus filho(a) os seus tempos de estudo	.742	
1.10 Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola	.726	
1.6 Ajudo o meu filho(a) a organizar os dossiers, cadernos e material escolar	.457	
1.2 Converso com o meu filho(a) sobre as suas dificuldades na escola		.777
1.9 Oiço atentamente o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu novo		.776
1.7 Preto atenção quando o meu filho(a) quer contar como foi o seu dia de escola		.757
1.15 Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando ele(a) fala sobre a escola		.725
1.1 Procuo saber como o meu filho(a) se sente na escola		.724
1.4 Pergunto ao meu filho(a) sobre as notas e as datas dos testes		.635
	Valor-próprio	4,37
		3,66
	% da variância explicada	33,60%
		28,19%

O primeiro factor explica 33,60% da variância e é constituído por 7 itens que remetem para a dimensão apoio/suporte (13, 11, 14, 8, 17, 10 e 6). O factor 2 é definido pela dimensão Comunicação/diálogo, constituído por 6 itens (2, 9, 7, 15, 1 e 4) e explica 28,19% da variância.

Posteriormente analisou-se a consistência interna dos 2 factores através do cálculo do *Alpha de Cronbach*, em que se obteve uma fiabilidade moderada a elevada em todos os itens da dimensão Comunicação/Diálogo – 0,86 e na dimensão Apoio/Suporte – 0,89 (Murphy & Davidsholder, 1988 cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006)

Escala II – Emoções – “Os pais e a escolaridade”

A escala é constituída por 15 itens tipo Likert, em que 1- nunca, 2- raramente, 3- poucas vezes, 4- algumas vezes, 5- frequentemente e 6- muito

frequentemente, que remetiam para as emoções Prazer, Aborrecimento/Zanga e Ansiedade. Para um melhor aprofundamento das emoções foram introduzidas mais duas: a Vergonha e o Desânimo, constituindo assim uma escala com 25 itens.

Assim, o Prazer para compreender se os pais sentem prazer no envolvimento com os filhos (“2.22 *Sinto-me bem quando estou a trabalhar com o meu filho(a)*”); Aborrecimento/Zanga, para perceber se os pais se sentiam aborrecidos ou zangados no envolvimento com os seus filhos (“2.20 *Fico zangado por o meu filho não querer a minha ajuda nas coisas da escola*”); para compreender se pais se sentiam ansiosos durante o envolvimento, a Ansiedade (“2.18 *Fico aflito quando não sei a resposta a uma questão feita pelo meu filho(a)*”); Vergonha, para perceber se pais poderiam sentir vergonha no envolvimento com os filhos (“2.13 *Sinto-me envergonhado quando o meu filho(a) percebe a minha falta de capacidade ou conhecimentos para o ajudar*”); para compreender se os filhos se desanimavam durante o envolvimento com os filhos, o Desânimo (“2.9 *Já me conformei com o facto de não dominar a matéria que o meu filho tem para estudar*”). A escala era apresentada da seguinte forma:

“As afirmações que se seguem dizem respeito ao que os pais podem sentir quando ajudam os filhos(as) nas tarefas escolas. Indique com que frequência ocorreu durante este ano lectivo cada uma das situações descritas”

Qualidades Psicométricas Escala II – Emoções – “Os pais e a escolaridade”

Todas as qualidades psicométricas desta escala, encontram-se no ANEXO H

Foi aplicada uma análise factorial com método de extracção de componentes principais e com rotação *Varimax* nos 25 itens de cada escala, tendo sido eliminados sete, que se encontravam dispersos ou que o grau de saturação era inferior a 0.40. Esta análise revelou 4 factores que explicam em conjunto 57,5% da variância total, tendo sido eliminada a emoção Ansiedade por se encontrar dispersa nos outros 4 factores (ver Tabela 5).

Tabela 5 - Análise factorial da escala II – Emoções – “Os pais e a escolaridade”, após rotação varimax

	F 1	F 2	F 3	F 4	
2.22 Sinto-me bem quando estou a trabalhar com o meu filho(a)	,826				
2.23 Gosto de ajudar o meu filho(a) a organizar o seu estudo	,792				
2.17 Gosto de explicar assuntos da escola em que o meu filho(a) tem dúvidas	,759				
2.1 Gosto quando ajudo o meu filho(a) nas tarefas escolares	,737				
2.7 Sinto-me bem quando converso com o meu filho(a) sobre as coisas da escola	,611				
2.13 Sinto-me envergonhado quando o meu filho(a) percebe a minha falta de capacidade ou conhecimentos para o ajudar		,817			
2.24 Não quero que o meu filho saiba que não percebi alguma coisa, ou não lhe sei explicar as coisas.		,733			
2.8 Tenho vergonha por não ser capaz de ajudar o meu filho(a)		,657			
2.14 Sinto-me perdido quando ajudo o meu filho		,606			
2.4 Sinto-me envergonhado quando ajudo o meu filho(a)		,496			
2.6 Ralho com o meu filho(a) porque não presta atenção às coisas que lhe explico			,775		
2.2 Quando ajudo o meu filho(a) nas coisas da escola acabo por me aborrecer com ele			,715		
2.20 Fico zangado por o meu filho não querer a minha ajuda nas coisas da escola			,676		
2.15 Quando conversamos sobre as notas acabo por me exaltar com o meu filho(a)			,674		
2.10 Aborreço-me tanto quando explico coisas ao meu filho(a) que acabo por desistir			,572		
2.19 Preocupo-me pois as minhas capacidades não são suficientes para ajudar o meu filho(a)				,735	
2.9 Já me conformei com o facto de não dominar a matéria que o meu filho tem para estudar				,707	
2.18 Fico aflito quando não sei a resposta a uma questão feita pelo meu filho(a)				,607	
	Valor-próprio	2,952	2,713	2,617	2,068
	% da variância explicada	16,40%	15,07%	14,54%	11,49%

O primeiro factor explica 16,40% da variância e é constituído por 5 itens que remetem para a emoção Prazer (22, 23, 17, 1 e 7). O factor 2 explica 15,07% e é definido pela emoção Vergonha, constituído assim, por 5 itens (12, 24, 8, 14 e 4). O terceiro factor explica 14,54% da variância e é constituído por 5 itens que remetem para a emoção Aborrecimento/Zanga (6, 2, 20, 15 e 10). E por último o factor 4 que é definido pela emoção Desânimo, constituído por 3 itens (19, 9 e 18) e é explicado por 11,49% da variância.

Posteriormente analisou-se a consistência interna dos 4 factores através do cálculo do *Alpha de Cronbach*, em que se obteve uma fiabilidade apropriada (>0,70 de acordo com Nunnally, 1978 cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006) (Ver tabela 6)

Tabela 6 - *Alpha de Cronbach* Escalall - Emoções – “Os pais e a escolaridade”

	Prazer	Vergonha	Desânimo	Aborrecimento/zanga
<i>Alpha de Cronbach</i>	.809	.761	.720	.742

3.4 – Procedimento da Recolha de Dados

Primeiramente procedeu-se ao pedido de autorização ao Ministério da Educação (ANEXO J) e de seguida contactou-se a direcção do Agrupamento de Escola nº2 de Beja. Posteriormente contactaram-se os directores de turma e alguns professores, para que os alunos pudessem entregar as autorizações aos pais e trazê-las de volta (ANEXO J) o que ao fim de uma a duas semanas foram entregues. Também de acordo com a sua carga horaria, foi discutida uma data/aula para que os alunos preenchessem os questionários e levassem para casa os dos seus pais. Depois de autorizados pelos pais, os alunos preencheram os questionários (conforme fosse mais útil para o director de turma ou professor) que foram entregues. Os questionários dos pais demoraram mais tempo e não foram recebidos os de todos os (Dos 270 alunos, apenas foram entregues 140 questionários de pais)

3.5 – Procedimento da Análise de Dados

Para a análise dos dados, inseriram-se todos os resultados dos questionários numa base de dados, utilizando o *software SPSS* (versão 21 IBM SPSS Statistics, 2012) que foi também usado para todo o tratamento estatístico dos dados.

Primeiramente realizou-se uma análise descritiva dos dados sociodemográficos (médias e frequências) para a caracterização da amostra.

De seguida procedeu-se à Análise factorial das duas escalas utilizadas nos dois instrumentos (“Eu e a minha escolaridade” e “Os pais e a escolaridade”) e posteriormente, procedeu-se à análise da consistência interna dos seus itens.

Posteriormente foram realizadas análises estatísticas de acordo com os objectivos e hipóteses do estudo, nomeadamente o coeficiente de correlação de Pearson para medir o grau de correlação entre duas variáveis quantitativas, o *t-Student* para comparar as médias de uma variável quantitativa entre dois grupos independentes, a *ANOVA one-way* para um factor, para comparar as médias de

três ou mais grupos e ainda o teste de *Tukey* para compreender em que grupos existiam diferenças.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

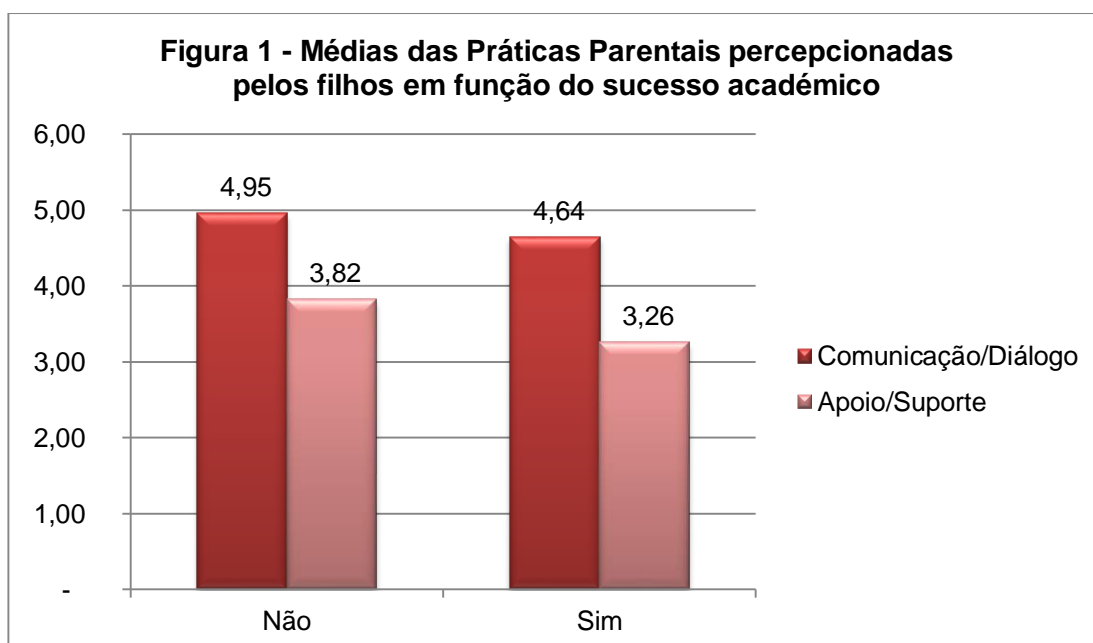
4.1 – Desempenho Académico (ANEXO L)

Para responder aos primeiros 4 problemas relacionados com o desempenho académico são apresentados os seguintes resultados (o desempenho académico foi medido através das reprovações ou não dos alunos):

4.1.1 - Desempenho académico – Práticas Parentais – Filhos

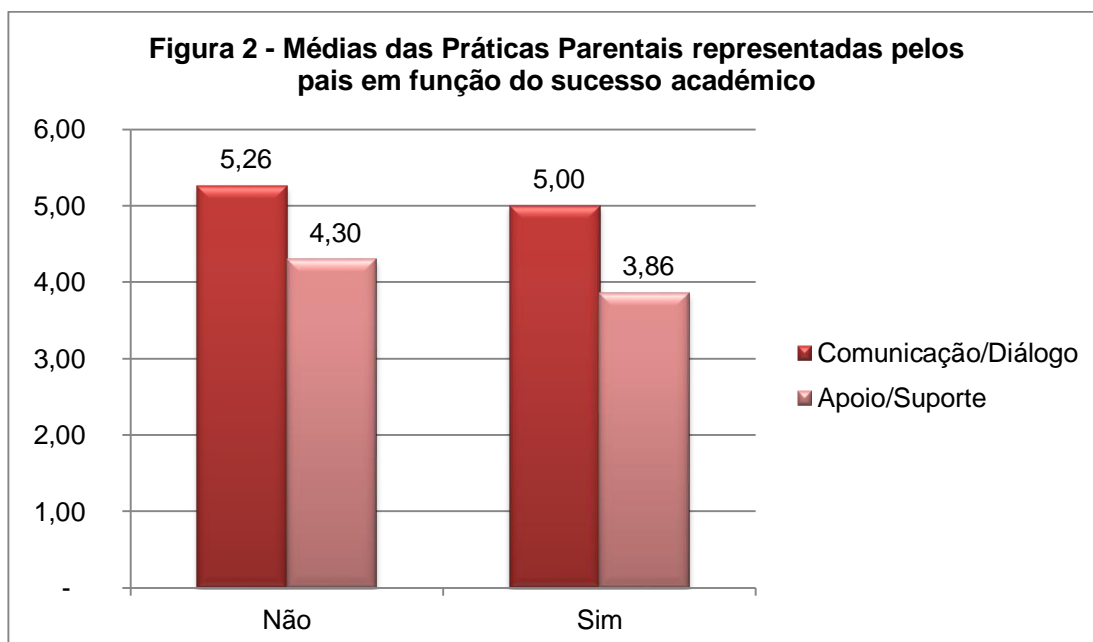
De acordo com a figura 1 os filhos que não reprovaram percebem mais práticas parentais do que os filhos que já reprovaram ($DP= 0,808$; $DP= 1,232$ e $DP=0,939$; $DP=1,179$, respectivamente)

No entanto, a prática Comunicação/Diálogo é a mais percebida pelos filhos, quer tenham reprovado ou não. O mesmo acontece com a menos percebida, Apoio/Suporte. Estas diferenças são significativas: Comunicação/Diálogo ($t(202)= 2,292$, $p= 0,023$) e Apoio/Suporte ($t(202)= 2,91$, $p= 0,004$).



4.1.2 - Desempenho acadêmico – Práticas Parentais - Pais

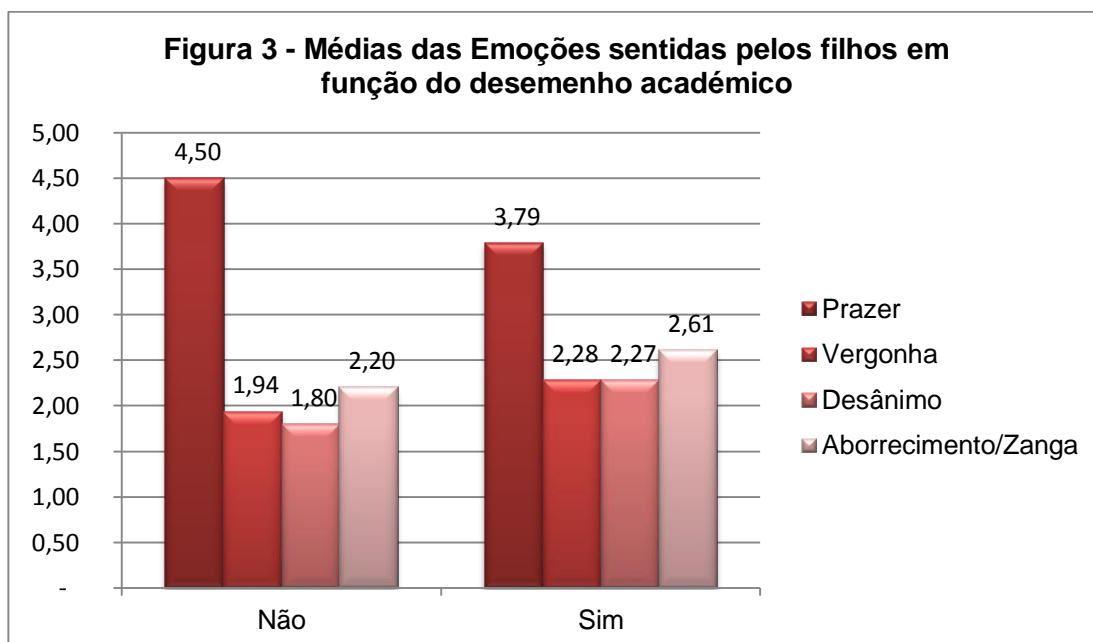
De acordo com a figura 2, pode dizer-se que os pais possuem mais práticas parentais (Comunicação/diálogo e Apoio/suporte) com filhos que não reprovaram ($DP=0,602$ e $DP= 1,0003$). A prática parental Comunicação/Diálogo é a que possui maior pontuação, tanto para os pais com filhos que já reprovaram, como para os que não reprovaram. A prática Apoio/Suporte é também a que possui menor pontuação. Estas diferenças são significativas para a dimensão Apoio/Suporte: Comunicação/Diálogo ($t(138)= 1,935$, $p= 0,055$) Apoio/Suporte ($t(138)= 2,084$, $p= 0,039$)



Comparativamente, os filhos que não reprovaram percebem mais práticas parentais dos que já reprovaram, acontecendo o mesmo com os pais, que realizam mais práticas parentais a filhos que não reprovaram do que aos que já reprovaram. No entanto, para ambos a prática Comunicação/Diálogo é a mais realizada e percebida, tanto pelos filhos que já reprovaram como os que ainda não reprovaram.

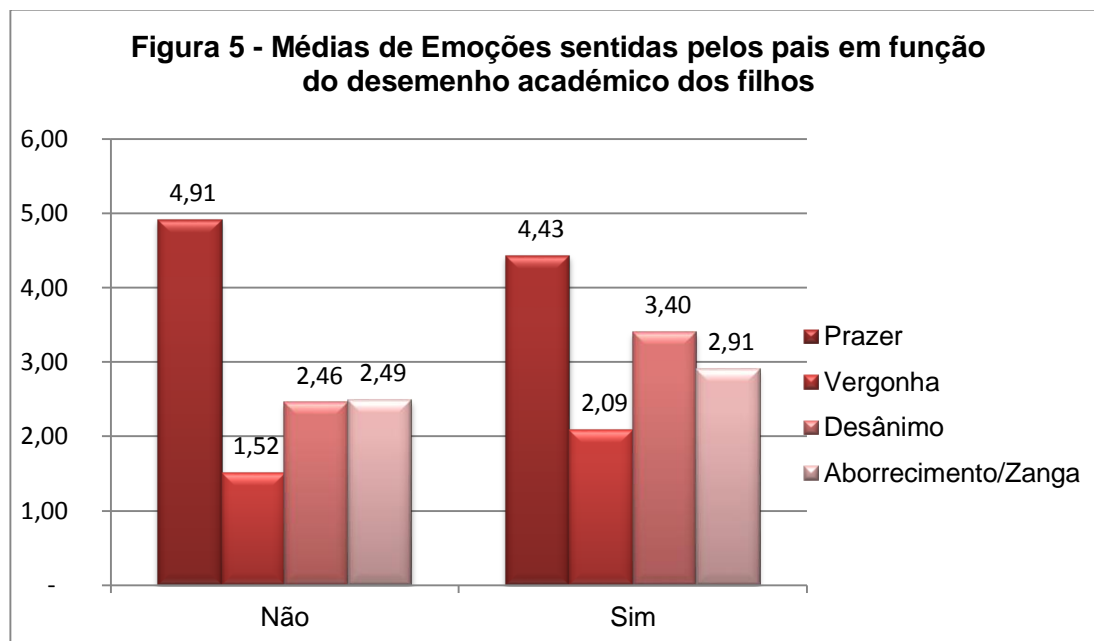
4.1.3 - Desempenho acadêmico – Emoções - Filhos

De acordo com a figura 3 pode observar-se que os filhos que não reprovaram sentem mais prazer do que os filhos que reprovaram. Os filhos que já reprovaram sentem mais Vergonha, Desânimo e Aborrecimento/Zanga do que os filhos que não reprovaram. Estas diferenças são significativas com a exceção da vergonha: Prazer ($t(202)= 4,163$, $p < 0,001$) Vergonha ($t(76,77)= -1,935$, $p= 0,057$), Desânimo ($t(75,21)= -2,696$, $p= 0,009$) Aborrecimento/Zanga ($t(202)= -2,24$, $p= 0,026$)



4.1.4 - Desempenho acadêmico – Emoções - Pais

De acordo com a figura 4 os pais de filhos que não reprovaram sentem mais prazer do que os pais de filhos que reprovaram. Os pais de filhos que reprovaram sentem mais vergonha, desânimo e aborrecimento/zanga durante a interacção com os filhos do que os pais de filhos que não reprovaram. Estas diferenças são significativas: Prazer ($t(34,8)= 2,225$, $p= 0,033$), Vergonha ($t(36,47)= -3,107$, $p= 0,004$), Desânimo ($t(42,099)= -3,858$, $p < 0,001$) e Aborrecimento/Zanga ($t(138)= -2,283$, $p= 0,024$).



4.2 – Nível Sociocultural_(ANEXO M)

Para responder aos problemas 5 e 6 são apresentados os seguintes resultados (o nível sociocultural foi medido através das habilitações literárias):

4.2.1 – Nível Sociocultural - Práticas Parentais – Pais

Para compreender se o nível sociocultural dos pais influenciavam as suas práticas parentais procedeu-se à análise dos seus resultados. As habilitações literárias foram divididas em 3 grupos: 1) Do 1º ao 3º ciclo; 2) Secundário e 3) Da licenciatura para cima

Relativamente às habilitações académicas dos pais e as práticas parentais que praticam, as de Comunicação/diálogo são as mais utilizadas, no entanto é de realçar que os pais com mais habilitações académicas realizam mais práticas parentais que os pais que possuem menos habilitações. (tabela 7). De acordo com a ANOVA existem diferenças significativas entre os grupos: Comunicação/Diálogo ($F(2,135)= 4,486, p=0,013$) e Apoio/Suporte ($F(2,135)= 4,959, p=0,08$). Através do

teste de *Tukey*, as diferenças encontram-se entre o grupo 1 e o grupo 3 para ambas as práticas

Tabela 7 – Perfis das práticas parentais em função das habilitações literárias

	Habilitações	Média	Desvio Padrão
Comunicação/ Diálogo	1,00	5,03	,71164
	2,00	5,2	,64530
	3,00	5,41	,50924
Apoio/ Suporte	1,00	3,95	1,08628
	2,00	4,16	1,02693
	3,00	4,56	,84240

4.2.2 – Nível Sociocultural - Emoções – Pais

Relativamente às emoções, o prazer é mais sentido pelos pais que possuem mais habilitações académicas, enquanto que a vergonha, o aborrecimento/zanga e o desânimo são mais sentidos pelos pais com menos habilitações académicas. De acordo com a ANOVA existem algumas diferenças significativas: Prazer ($F(2,135)= 1,581, p= 0,209$); Vergonha ($F(2,135)= 10,273, p<0,001$); Aborrecimento/Zanga ($F(2,135)= 0,772, p= 0,464$) e Desânimo ($F(2,135)= 12,609, p<0,001$). As diferenças encontradas nas emoções Vergonha e Desânimo dizem respeito ao grupo 1 com os restantes grupos.

Tabela 8 – Emoções em função das habilitações literárias

Emoções	Habilitações	Média	Desvio Padrão
Prazer	1,00	4,66	,96815
	2,00	4,84	,75257
	3,00	4,95	,66805
Vergonha	1,00	1,97	,91983
	2,00	1,51	,60551
	3,00	1,36	,48004
Aborrecimento	1,00	2,71	1,02625
	2,00	2,56	,86940
	3,00	2,49	,78220
Desânimo	1,00	3,22	1,16357
	2,00	2,51	1,11830
	3,00	2,16	,96223

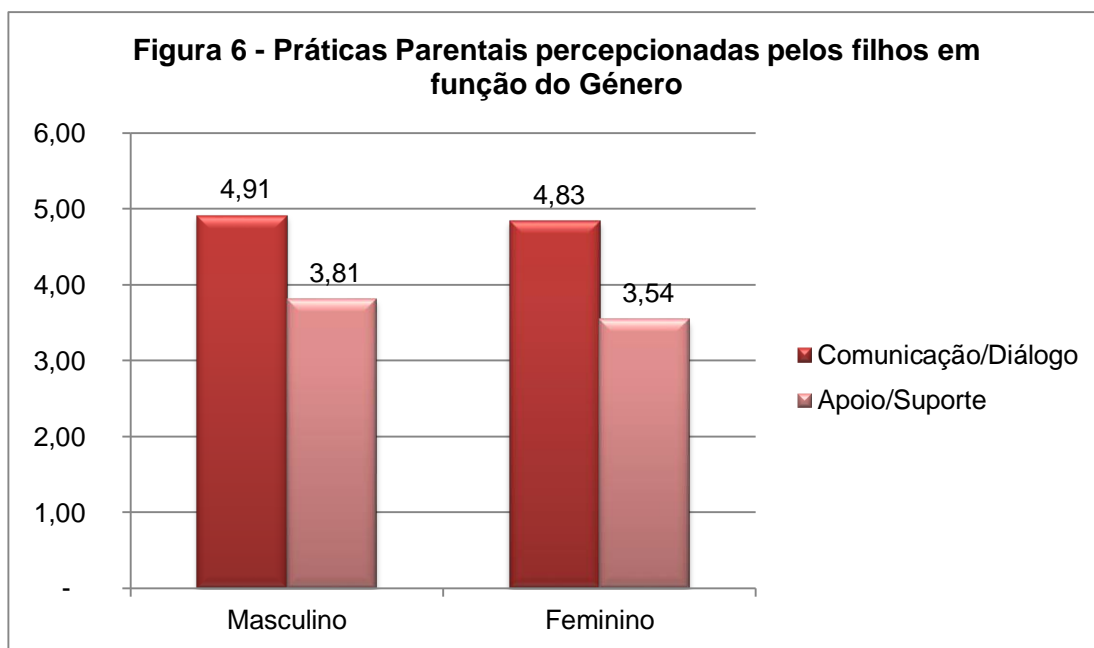
4.3 – Género (ANEXO N)

Para responder aos problemas 7, 8 e 9 são apresentados os seguintes resultados:

4.3.1 – Género – Práticas Parentais – Filhos

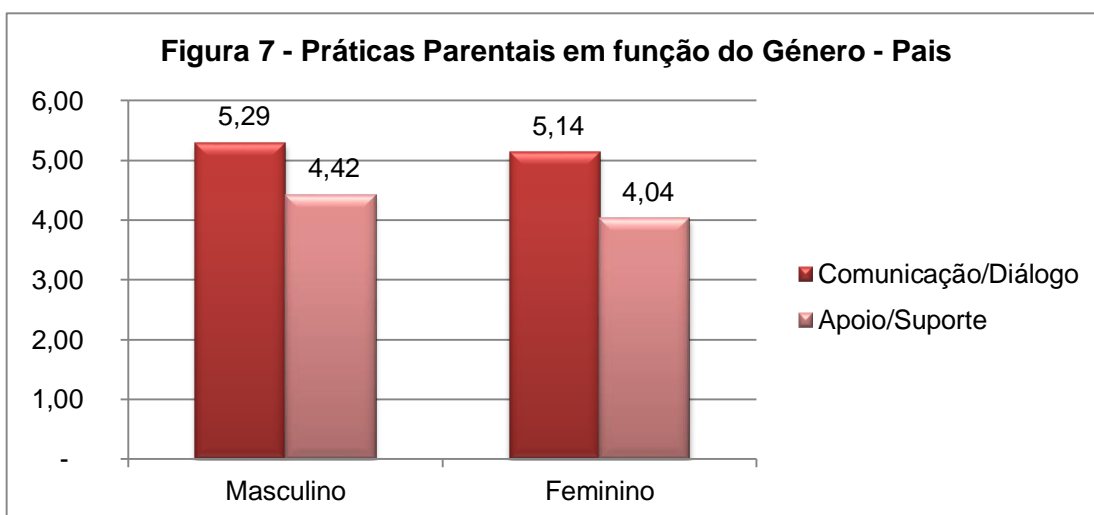
Os alunos do género masculino percebem mais práticas parentais de Comunicação/Diálogo e Apoio/Suporte, ainda que a diferença seja pequena ($DP= 0,799$; $DP=1,299$ respectivamente) do que as raparigas ($DP= 0,906$; $DP=1,17$, respectivamente).

Ambos os géneros percebem mais práticas de Comunicação/Diálogo do que Apoio/Suporte. Estas diferenças não são significativas: Comunicação/Diálogo ($t(202)= 0,631$, $p= 0,529$) e ($t(202)= 1,554$, $p= 0,122$)



4.3.2 – Género – Práticas Parentais – Pais

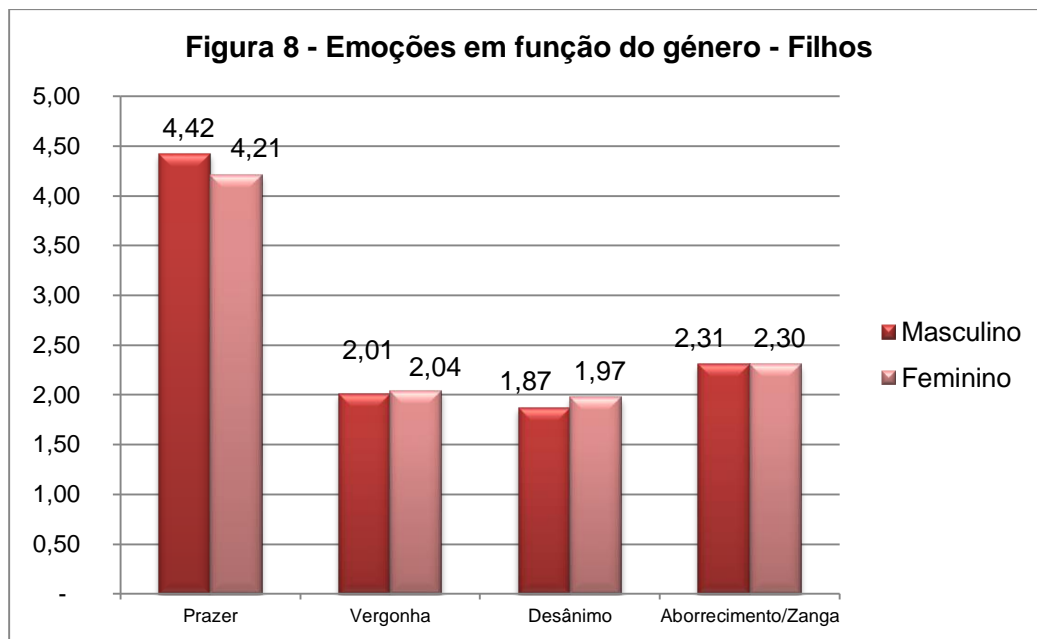
Os pais realizam mais práticas parentais com os rapazes (DP= 0,553 e DP=1,018) do que com as raparigas (DP= 5,136 e DP= 1,033). A prática parental mais utilizada por ambos os géneros é a Comunicação/Diálogo. Estas diferenças são significativas para a dimensão Apoio/suporte: Comunicação/Diálogo ($t(138)= 1,421$ $p= 0,157$) e Apoio/Suporte ($t(138)= 2,204$, $p= 0,029$)



Comparativamente, não existem diferenças entre as práticas parentais realizadas pelos pais e as práticas parentais percebidas pelos filhos.

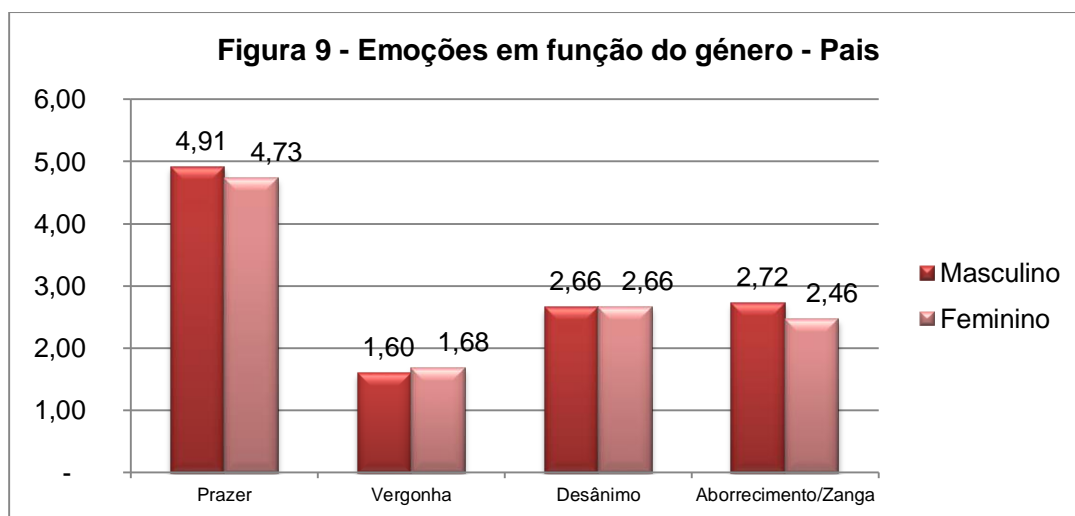
4.3.3 – Género – Emoções – Filhos

Os rapazes sentem mais prazer do que as raparigas (DP= 1,102 DP= 1,119 respectivamente). Apesar de existir uma diferença mínima, pode dizer-se que as emoções vergonha e aborrecimento/zanga não diferem em função do género. Relativamente ao desânimo, esta emoção é mais sentida pelas raparigas. As diferenças não são significativas: Prazer ($t(202)= 1,334$, $p= 0,184$); Vergonha: ($t(202)= -0,235$, $p= 0,815$); Desânimo: ($t(202)= -0,745$, $p= 0,457$) e Aborrecimento: ($t(202)= 0,005$, $p= 0,996$ (Ver Figura 8)



4.3.4 – Género – Emoções – Pais

Relativamente às emoções sentidas pelos pais durante o envolvimento, estes sentem mais prazer com os rapazes ($DP= 0,764$ e $DP=0,845$, respectivamente) e mais aborrecimento/zanga ($DP= 0,883$ $DP= 0,912$). Relativamente à Vergonha e ao Desânimo, as diferenças são mínimas ($DP= 0,773$, $DP= 0,748$, $DP= 1,118$ e $DP= 1,213$, respectivamente). Estas diferenças não são significativas: Prazer ($t(138)= 1,33$, $p= 0,186$); Vergonha: ($t(138)= -0,61$, $p= 0,543$); Desânimo: ($t(138)= -0,022$, $p= 0,983$) e Aborrecimento: ($t(138)= 1,706$, $p= 0,09$).



Comparando as emoções sentidas pelos pais e pelos filhos, pode dizer-se que estas apenas diferem nas emoções aborrecimento, os pais aborrecem-se mais com os rapazes e as raparigas sentem-se mais desanimadas na interacção com os pais.

Por último, traçou-se o perfil dos filhos e dos pais tendo em conta as práticas parentais e as emoções sentidas durante o envolvimento. Também se quis compreender se existia alguma relação entre as práticas parentais e as emoções, tanto para os pais como para os filhos:

Práticas Parentais

Para compreender quais as práticas parentais que os pais indicaram utilizar mais e os filhos indicaram que seus pais mais utilizavam, procedeu-se a uma análise dos valores obtidos (ANEXO O):

Assim, tanto para os pais como para os filhos a prática Comunicação/diálogo foi a que obteve maior pontuação. É de realçar, ainda o facto de os pais possuírem valores mais altos em ambas as dimensões das práticas do que os filhos (ver tabela 9). Estas diferenças são significativas: Comunicação/Diálogo ($t(136) = 4,361$, $p < 0,001$) e Apoio/Suporte ($t(136) = 5,448$, $p < 0,001$)

Tabela 9 – Perfis das Práticas Parentais (Pais e filhos)

	Pais	Filhos
Comunicação/Diálogo	<i>M</i> = 5,19 <i>DP</i> = .653	<i>M</i> = 4,93 <i>DP</i> = .804
Apoio/Suporte	<i>M</i> = 4,19 <i>DP</i> = 1,045	<i>M</i> =3,71 <i>DP</i> =1,138

Relação entre as Práticas Parentais dos pais e dos filhos

Para compreender se existia relação entre as Práticas Parentais percebidas pelos pais com as percebidas pelos filhos, procedeu-se à análise da correlação.

A dimensão Comunicação/Diálogo possui uma correlação positiva significativa, ou seja, quantas mais práticas de comunicação/diálogo os pais efectuam, mais práticas de comunicação/diálogo os filhos vão perceber.

O mesmo acontece com as práticas Apoio/Suporte, que possuem uma correlação significativamente positiva, em que quanto mais práticas de Apoio/Suporte os pais realizam, mais práticas parentais de Apoio/Suporte os filhos vão perceber (tabela 10)

Tabela 10 – Correlações entre as dimensões das Práticas Parentais dois pais e dos filhos.

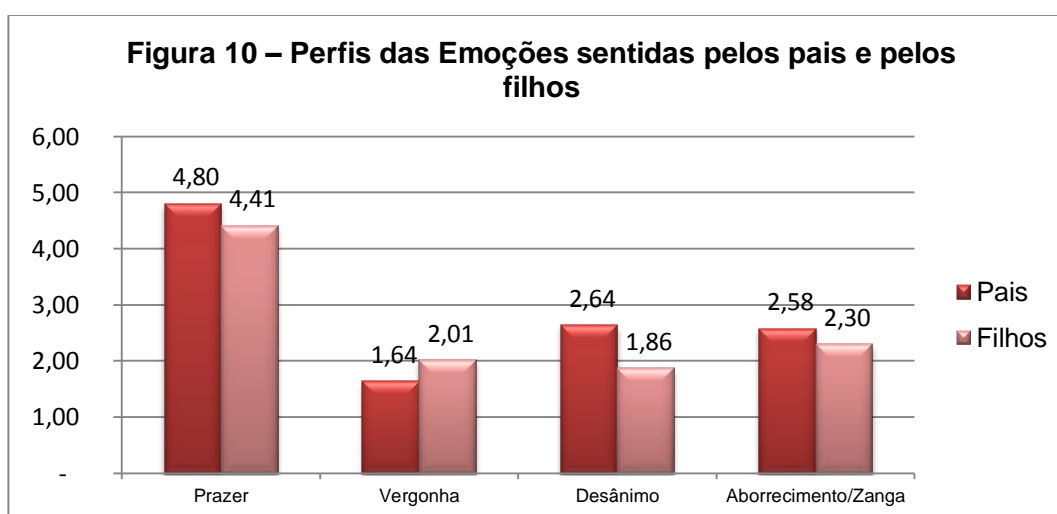
	<i>N</i>	<i>Correlação</i>	<i>Sig.</i>
Práticas de Comunicação/diálogo – Pais e Filhos	137	,547	,0001
Práticas de Apoio/suporte – Pais e Filhos	137	,562	,0001

A Correlação é significativa com o valor de $\alpha \leq 0.01$ (2-tailed)

Emoções

Para compreender quais as emoções mais sentidas pelos pais e pelos filhos, procedeu-se a uma análise dos valores obtidos (ANEXO P)

Relativamente às emoções, o prazer é sem dúvida a emoção mais sentida, quer por parte dos pais, quer por parte dos filhos ($DP= 0,8133$ e $DP= 1,054$ respectivamente). Já as menos sentidas diferem, para os filhos é o desânimo ($DP=1,864$), enquanto que para os pais é a vergonha ($DP= .6763$) (Ver figura 10). Estas diferenças são significativas: Prazer ($t(136)= -4,285$, $p < 0,001$); Vergonha ($t(136)= 3,675$, $p < 0,001$); Desânimo ($t(136)= -5,850$, $p < 0,001$) e Aborrecimento/Zanga ($t(136)= -2,352$, $p= 0,02$);



Relação entre as emoções sentidas pelos pais e pelos filhos

Para compreender se existe relação entre as emoções sentidas pelos pais e as emoções sentidas pelos filhos, analisou-se a correlação entre estas (ANEXO P).

Tabela 11 – Correlações entre as emoções sentidas pelos filhos e pelos pais

		Prazer - Pais	Vergonha - Pais	Desânimo - Pais	Aborrecimento/ Zanga - Pais
Prazer - Filhos	<i>r</i>	,366**	-.170*	-	-
	<i>p</i>	,000	,047	-	-
	N	137	137	-	-
Vergonha - Filhos	<i>r</i>	-	-	-	,185*
	<i>p</i>	-	-	-	,030
	N	-	-	-	137
Desânimo - Filhos	<i>r</i>	-.220**	-	-	-
	<i>p</i>	,010	-	-	-
	N	137	-	-	-
Aborrecimento/Zanga - Filhos	<i>r</i>	-	-	-	,181*
	<i>p</i>	-	-	-	,034
	N	-	-	-	137

** A correlação é significativa com $p < 0.01$; * A correlação é significativa com $p < 0.05$.

De acordo com a tabela 11, é possível verificar que o Prazer está correlacionado positivamente e significativamente, ou seja, o prazer de um aumenta com o prazer do outro. O mesmo acontece com o Aborrecimento/Zanga, quanto mais aborrecidos/zangados os pais estão, também os filhos vão estar

Relativamente às diferentes emoções, o desânimo dos filhos está correlacionado negativamente com o prazer dos pais – quanto mais desanimados os filhos se sentem, menos prazer os pais sentem (vice-versa). O mesmo acontece com a vergonha dos pais e o prazer dos filhos, em que quanto mais prazer os pais sentem, menos vergonha os filhos sentem (ou vice-versa). A vergonha dos filhos está positivamente correlacionada, logo, quanto mais aborrecidos/zangados os pais se sentem, mais vergonha os filhos sentem. (ou vice versa)

Práticas Parentais – Emoções

Relação entre as práticas parentais e emoções – Filhos

Para compreender se existe relação entre as práticas parentais que os filhos percebem do envolvimento e as emoções que sentem, procedeu-se à análise das suas correlações. (ANEXO Q)

Tabela 12 – Correlações entre Práticas parentais e emoções - Filhos

		Práticas Comunicação/ Diálogo	Práticas Apoio/ Suporte
Prazer	<i>r</i>	,594**	,625**
	<i>p</i>	,0001	,0001
	N	204	204
Vergonha	<i>r</i>	-	-
	<i>p</i>	-	-
	N	-	-
Desânimo	<i>r</i>	-,335**	-,226**
	<i>p</i>	,0001	,001
	N	204	204
Aborrecimento / Zanga	<i>r</i>	-,221**	-
	<i>p</i>	,002	-
	N	204	-

** A correlação é significativa com $p \leq 0.01$.

De acordo com a tabela 12, pode afirmar-se que existe correlação positiva e significativa entre o Prazer e as práticas Comunicação/Diálogo e Apoio/Suporte, ou seja, quanto mais práticas parentais os filhos percebem dos pais, mais prazer sentem. As práticas de comunicação/Diálogo estão correlacionadas negativamente com as emoções Desânimo e Aborrecimento/Zanga, ou seja, quanto mais os pais comunicarem com os filhos menos desanimados e aborrecidos/zangados estes se sentem. Para além do prazer a prática Apoio/suporte está correlacionada negativamente com o desânimo, quanto menos apoio os pais dão aos seus filhos mais desanimados estes se sentem.

Relação entre as práticas parentais e emoções – Pais

De acordo com a tabela 12 existe correlação significativa e positiva entre o prazer e as práticas parentais Comunicação/Diálogo e Apoio/Suporte, ou seja, quanto mais práticas parentais os pais realizam com os seus filhos, mais prazer sentem na sua interacção. As emoções Desânimo e Aborrecimento/Zanga estão correlacionadas negativamente e significativamente com a prática parental Comunicação/Diálogo, ou seja, quanto menos os pais conversam com os seus filhos sobre a escola, mais desanimados e aborrecidos/Zangados se sentem (ou vice versa). Para os pais, quanto menos Apoio/Suporte desenvolvem mais vergonha sentem, pois estão correlacionados negativa e significativamente.

Tabela 13 – Correlações entre Práticas parentais e emoções - pais

		Comunicação/Diálogo	Apoio/Suporte
Prazer	<i>r</i>	,573**	,602**
	<i>p</i>	,0001	,0001
	N	140	140
Vergonha	<i>r</i>		-,194*
	<i>p</i>	-	,021
	N		140
Desânimo	<i>r</i>	-,168*	-
	<i>p</i>	,047	
	N	140	
Aborrecimento/ Zanga	<i>r</i>	-,222**	-
	<i>p</i>	,008	
	N	140	

** A correlação é significativa com $p \leq 0.01$. *A correlação é significativa com $p \leq 0.05$

Comparativamente, é de realçar que tanto para os pais como para os filhos o prazer está relacionado com as práticas parentais (em ambos as correlações foram positivas e significativas). O mesmo aconteceu com a prática parental Comunicação/Diálogo que está correlacionada negativa e significativamente com as emoções Desânimo e Aborrecimento/Zanga, tanto para os pais como para os filhos.

Tendo em conta a literatura revista pensou-se ser pertinente perceber quem apoia os filhos em casa e quem respondeu ao questionário.

Apoio em casa

Para compreender quem apoiava os filhos em casa, questionaram-se os pais e os filhos (Ver tabela 14).

Conclui-se assim, que os pais se sobrevalorizam no apoio aos filhos, pois responderam ajudar mais os seus filhos do que os próprios. À excepção do “Pai” e de “Outros” que obtiveram maior percentagem nas respostas dos filhos do que na dos pais. É de salientar que 3,4% dos filhos respondeu não ter ajuda, resposta que não ocorreu por parte dos pais. É de salientar ainda que 82,4% das respostas ao questionário foram realizadas pela mãe.

Tabela 14 – Percentagem das respostas de quem ajuda na escola

	Filhos	Pais
Ninguém	3,4%	-
Mãe	49,8%	53,5%
Pai	12,1%	7,8%
Pai e Mãe	15,5%	22,5%
Outro	14%	16,3%

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO

São muitos os estudos e teorias sobre o envolvimento parental e como este influencia e muito os nossos alunos. Relativamente às emoções parece ainda existir um longo percurso a desenvolver, nomeadamente às emoções que pais e alunos sentem em casa, quando estão a interagir sobre conteúdos escolares.

Assim foi proposto por este estudo analisar algumas variáveis que a literatura apontava como podendo influenciar, tanto as práticas parentais como as emoções: desempenho académico, nível sociocultural e género.

Devido a escassa investigação sobre uma possível relação entre o envolvimento parental e as emoções, também se quis traçar um perfil dos filhos e dos pais nessas duas grandes dimensões e se poderia existir alguma relação entre elas.

Assim, relativamente ao desempenho académico, as primeiras 4 hipóteses foram corroboradas, uma vez que os filhos que não reprovaram perceberam mais práticas parentais por parte dos pais do que os filhos que já reprovaram. O mesmo aconteceu com pais de filhos que não reprovaram que realizam mais práticas parentais com os filhos do que os pais de filhos que já reprovaram. Consequentemente, seria de esperar que os filhos que não reprovaram sentissem mais prazer no envolvimento com os seus pais do que os filhos que já reprovaram. E igualmente para os pais de filhos que não reprovaram.

Estes resultados vão ao encontro da literatura que evidencia a influência positiva do envolvimento parental no desempenho académico dos filhos (Epstein, 2009; Hoover-Dempsey, et al., 2005; Eccles & Davis-KEan, 2005; Stevenson e Baker, 1987; Cia, Pamplin e Williams, 2008; Pedro, 2010; DePlanty, et al., 2007). Assim quanto mais envolvidos os pais estiverem no processo de escolarização dos filhos, maior será o seu desempenho académico. Relativamente às emoções, é de realçar que apesar de existirem poucos estudos nesta vertente, de acordo com Pedro, 2010, tanto os pais como os filhos afirmaram que a sua relação é positiva e satisfatória, logo sentem prazer nesta interacção. Tendo em conta os estudos sobre as práticas parentais e o desempenho académico, se os pais realizam mais práticas com os filhos que não reprovaram, faz sentido que sintam mais prazer no

envolvimento com estes filhos. O mesmo acontece com os filhos (Pedro, 2010; Pekrun, 2009; Sapienza, et al., 2009)

Relativamente ao nível sociocultural as hipóteses 5 e 6 foram afirmadas, os pais com um nível sociocultural mais elevado realizam mais práticas parentais e consequentemente sentem mais prazer no envolvimento com os seus filhos.

Estes resultados vão ao encontro da literatura existente em que as habilitações literárias são um preditor para o envolvimento parental, para a realização de mais práticas parentais. (Pedro, 2010; Stevenson & Baker, 1987; Hill et al., 2004)

Relativamente ao género a hipótese 7 não foi afirmada. Nos resultados obtidos foram os rapazes que perceberam mais práticas parentais e os pais também representaram mais práticas parentais com os rapazes do que com as raparigas, apesar destas diferenças não terem sido significativas.

Estes resultados não vão ao encontro da literatura que aponta que os pais realizam mais práticas parentais com as raparigas do que com os rapazes (Carter & Wojtkiewicz, 2000).

Relativamente às emoções a hipótese 8 foi afirmada, os rapazes sentem mais prazer e as raparigas mais vergonha e desânimo. Já a hipótese 9 não foi afirmada, pois os resultados indicam que os pais sentem mais prazer no envolvimento com os rapazes do que com as raparigas. No entanto estas diferenças não são significativas.

A hipótese 8 foi ao encontro da literatura existente, nomeadamente no estudo realizado por Frenzel, et al., (2007) que conclui que as raparigas sentem mais vergonha e desânimo e os rapazes mais prazer durante uma aula de matemática, o mesmo aconteceu durante o envolvimento com os pais.

Já as hipóteses 7 e 9 não foram ao encontro da literatura, que afirma serem as raparigas que mais práticas parentais percebem e que os pais realizam mais práticas parentais com estas, conversando mais, logo sentem mais prazer na sua interacção (Carter & Wojtkiewicz, 2000). Apesar destas diferenças não terem sido significativas, pode-se estar perante uma mudança de mentalidades, em que as raparigas já não são vistas como mais responsáveis, mais organizadas do que os rapazes a nível escolar.

Simultaneamente às hipóteses e de acordo com os resultados obtidos traçou-se um perfil dos filhos e dos pais sobre as práticas parentais e as emoções, bem como a sua relação.

Assim, relativamente às práticas parentais os filhos percebem mais práticas de Comunicação/Diálogo do que de Apoio/Suporte, o mesmo acontece com os pais, no entanto estes possuem valores mais altos em ambas as práticas, ou seja, representam mais práticas do que as que os filhos percebem. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Deplanty, et al., (2007) que conclui que os pais sobrevalorizam o seu envolvimento, classificando-se como mais participativos. O mesmo se observou quando se analisou as respostas de quem ajudava o filho em casa (49,8% respondeu ser a mãe contra os 53,5% respondidos pelos pais; o mesmo aconteceu com o “pai e mãe” que obteve 15,5% de respostas por parte dos filhos contra 22,5% de respostas dos pais).

Existe relação entre as práticas parentais realizadas pelos pais e as percebidas pelos filhos (Quanto mais práticas parentais os pais realizam, mais práticas os filhos vão perceber).

No que diz respeito às emoções, os filhos sentem mais emoções positivas do que negativas quando os pais se envolvem na sua escolaridade, o mesmo acontece com os pais. Os resultados permitiram também compreender esta relação, quanto mais prazer os pais sentem mais prazer os filhos também sentem no envolvimento, acontecendo o mesmo com o aborrecimento. Quanto mais vergonha e desânimo os filhos sentem, menos prazer os pais experienciam e quanto mais vergonha os filhos sentem, mais aborrecidos/zangados os pais se sentem (ou vice versa).

Para compreender se existia alguma relação entre práticas parentais e as emoções, obtiveram-se os seguintes resultados:

Para os filhos, estes sentem mais prazer e menos desânimo quando percebem mais práticas parentais e sentem-se menos aborrecidos/zangados quando percebem mais práticas de diálogo.

Já os pais também sentem mais prazer quando realizam mais práticas parentais e quanto menos conversam com os filhos mais desanimados e aborrecidos se sentem. É de saliente que os pais sentem mais vergonha quando não apoiam/dão suporte aos seus filhos.

Estes últimos resultados não possuem uma base teórica pelo que seriam importantes investigações futuras neste sentido, uma vez que a família e as emoções são dimensões cruciais na vida dos adolescentes.

Relativamente ao apoio em casa conclui-se que os pais se sobrevalorizam no apoio aos seus filhos, pois responderam ajudar mais os seus filhos do que os próprios. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por DePlanty, et al., (2007) sobre as representações de pais professores e filhos sobre o envolvimento parental, que referiram t (professores e alunos) um fraco envolvimento dos pais na educação, ao contrário dos pais que se classificaram como mais participativos.

É de salientar ainda que 82,4% das respostas ao questionário foram realizadas pela mãe, indo ao encontro do estudo de Pedro, (2010) que constatou ser ainda a mãe “a responsável” pelas práticas parentais, valorizando mais o seu papel nas tarefas educativas em relação ao papel do seu cônjuge.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizou um contributo interessante para a investigação do envolvimento parental e das emoções, pois foram analisados as perspectivas dos pais e dos alunos, bem como as suas relações e influências.

A importância dos pais se envolverem cada vez mais na escolaridade dos filhos e as consequências adjacentes a esse envolvimento têm sido bastante estudadas. Hoje sabe-se que os alunos só têm a beneficiar com esse envolvimento (quando assertivo). As escolas já começam a desenvolver parcerias com a família, apesar de ainda estarmos a meio desse percurso.

Neste estudo foi possível constatar as influências que o desempenho académico, o nível sociocultural e o género possuem tanto no envolvimento parental, como nas emoções. No entanto, ao se falar em emoções e em famílias muitas mais influências existem e devem ser consideradas para estudos futuros.

Relativamente às emoções dos adolescentes, estas já começam a ser “ouvidas” ainda que em contextos muito académicos (como na sala de aula). Tendo em conta a importância do envolvimento parental para o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, as emoções dos pais devem também ser estudadas, pois são estes os primeiros agentes socializadores dos adolescentes, bem como, os primeiros com quem os filhos experienciam emoções, no entanto neste estudo tentou-se contribuir para essa lacuna, que ainda existe.

Assim, como limitações e estudos futuros, devem ser realizadas investigações sobre a relação entre o envolvimento parental e as emoções nas perspectivas de filhos, pais e professores. Seria bastante importante compreender melhor a relação entre essas duas grandes dimensões. Relativamente às emoções deveriam ser incluídas mais emoções (este estudo só teve uma emoção positiva – o prazer). No que diz respeito ao envolvimento parental existem mais dimensões a serem estudadas do que as práticas parentais de comunicação e apoio.

Em síntese, este estudo foi bastante gratificante pois abordou duas grandes temáticas que se consideram de extrema importância para o desenvolvimento dos nossos adolescentes, bem como para o seu sucesso, tanto a nível académico como

na vida. Futuramente esperam-se mais investigações nesta área, que preencham as lacunas que foram verificadas nesta investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Carter, R. S., & Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35(137), 29-44.

Castelli, S., & Pieri, M. (2007). Mobile-mediated Home-school Partnership: Attitudes and Expectations of Teachers, Parents and Students. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0) 182-187.

Cia, F., Pamplim, R. C., & Williams, L. C. (2008). O Impacto do Envolvimento Parental no Desempenho Acadêmico de Crianças Escolares. *Psicologia em Estudo*, pp. 351-360.

Coutinho, M. (2004). Apoio à Família e Formação Parental. *Análise Psicológica*, 55-64.

Damásio, A. (2013). A diferença entre emoção e sentimento. Acedido dia 3 de Dezembro de 2014, em <http://globotv.globo.com/editora-globo/revista-galileu/v/antonio-damasio-a-diferenca-entre-emocao-e-sentimento/2736952/>

DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100 (6), 361-368.

Dias, C.S., Cruz, J.F., & Fonseca, A.M. (2008, publicado em 2010). Emoções: Passado, presente e futuro. *Revista PSICOLOGIA*, 22 (2), 11-31

Eccles, J. S., & Davis-Kean, P. E. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, Vol 3 Nº 3, pp. 191-204

Epstein, J. L. (2009). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, & F. L. Van Voorhis, *School, Family, and Community*

Partnerships: Your Handbook for Action (3rd edition ed., pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61 (8), 12-18.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – a “hopeless” issue? A controlvalue approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497-514.

Hoover-Dempsey, K. V., & Jones, K. P. (1997, March). *Parental role construction and parent involvement in children’s education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. 1-35

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research, findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.

Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: ISPA

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? – Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2002). *Compreender as Emoções*. Lisboa: Piaget Editora.

Pedro, I (1999). As Famílias na Comunidade Educativa. *Análise Psicológica*. 17, 111-115

Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia.

Pekrun, R. (1990). Emotion and motivation in educational psychology: General and European perspectives. In P. J. Drenth, J. A. Sergeant & R. J. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology (1)*, 265-295. Chichester, UK: Wiley.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.

Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: Implications of the controlvalue theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenninger (Eds.). *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 97-115). Cambridge, MA: Hogrefe

Pekrun, R., (2014). Emotions and Learning. *Educational practices series (24)* 1-32. International Academy of Education

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Götz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, (pp. 13-36). San Diego: Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ) – User’s manual*. Manuscrito não publicado

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.

Pekrun, R, & Schutz, P, A (2007), Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education, In p, A Schutz & R, Pekrun (Eds,), *Emotion in education*, (pp, 303-321). San Diego: Academic Press.

Sanders, M. G., Epstein, J. L., & Connors-Tadros, L. (1999). Family Partnerships With High Schools: The Parents’ Perspective. *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR)* (pp. 1-17). Research and Improvemen Office of Educational

Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. D. M. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: reflexão e crítica*, 22(2), 208-213.

Sheldon, S. B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review* . 149-165.

Smith, E. P., Connell, C. M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J. M., Hurley, A., & Walker, S. N. (1997). An Ecological Model of Home, School, and Community Partnerships: Implications for Research and Practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 339-360

Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 1348-1357

ANEXOS

ANEXO A – Dados Sociodemográficos dos Filhos

Ano de Escolaridade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	7º Ano	76	36,7	36,7	36,7
	8ª Ano	59	28,5	28,5	65,2
	9ºAno	72	34,8	34,8	100,0
	Total	207	100,0	100,0	

Gênero

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Masculino	105	50,7	50,7	50,7
	Feminino	102	49,3	49,3	100,0
	Total	207	100,0	100,0	

Nacionalidade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		1	,5	,5	,5
	Portuguesa	198	95,7	95,7	96,1
	Italiana	1	,5	,5	96,6
	Ucraniana	1	,5	,5	97,1
	Inglesa	1	,5	,5	97,6
	Outra	1	,5	,5	98,1
	Brasileiro	1	,5	,5	98,6
	Romena	2	1,0	1,0	99,5
	Francesa	1	,5	,5	100,0
	Total	207	100,0	100,0	

Idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	207	12	17	13,74	1,190
N válido (de lista)	207				

Reprovações

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	154	74,4	74,4	74,4
	1	41	19,8	19,8	94,2
	2	11	5,3	5,3	99,5
	3	1	,5	,5	100,0
	Total	207	100,0	100,0	

Ajuda_Escola

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		8	3,9	3,9	3,9
	Ninguém	7	3,4	3,4	7,4
	Pai	25	12,3	12,3	19,6
	Mãe	103	50,5	50,5	70,1
	Outro	29	14,2	14,2	84,3
	Pai e Mãe	32	15,7	15,7	100,0
	Total	204	100,0	100,0	

ANEXO B – Dados sociodemográficos dos Pais

Idade Mãe e Pai

		P_idadepai	P_idademãe
N	Válido	118	131
	Ausente	89	76
	Média	44,73	42,15
	Desvio Padrão	6,346	5,634
	Mínimo	28	30
	Máximo	71	64

Habilitações do Pai

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1º ciclo	11	5,3	9,4	9,4
	2º ciclo	13	6,3	11,1	20,5
	3º ciclo	29	14,0	24,8	45,3
	secundário	33	15,9	28,2	73,5
	Licenciatura	23	11,1	19,7	93,2
	Mestrado ou mais	8	3,9	6,8	100,0
	Total	117	56,5	100,0	
Ausente	Sistema	90	43,5		
Total		207	100,0		

Habilitações da Mãe

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	5	2,4	3,8	3,8
	2	8	3,9	6,1	9,8
	3	32	15,5	24,2	34,1
	4	42	20,3	31,8	65,9
	5	38	18,4	28,8	94,7
	6	7	3,4	5,3	100,0
	Total	132	63,8	100,0	
Ausente	Sistema	75	36,2		
Total		207	100,0		

Ajudafilho

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pai	10	4,9	7,8	7,8
	Mãe	69	33,8	53,5	61,2
	pai e Mãe	29	14,2	22,5	83,7
	Outro	21	10,3	16,3	100,0
	Total	129	63,2	100,0	
Ausente	Sistema	75	36,8		
Total		204	100,0		

Responde

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pai	16	7,8	11,8	11,8
	mãe	112	54,9	82,4	94,1
	Pai e mãe	1	,5	,7	94,9
	outro	7	3,4	5,1	100,0
	Total	136	66,7	100,0	
Ausente	Sistema	68	33,3		
Total		204	100,0		

ANEXO C – Escala “Os meus pais e a minha escolaridade”



Este trabalho faz parte de um projecto de investigação desenvolvido no ISPA-Instituto Universitário, onde procuramos compreender o que os pais fazem para ajudar os filhos na sua escolaridade e como estes se sentem quando os pais (ou substitutos) os apoiam.

A tua ajuda para este estudo é muito importante. Para isso pedimos-te que respondas a este questionário assinalando com um círculo a opção de resposta que mais se aproxima da tua opinião. Por favor não deixes questões por responder.

Agradecemos a tua colaboração.**Dados do Aluno(a):**

Escola: _____ Turma: _____ Ano de
Escolaridade: _____ Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: F M Nacionalidade: Portuguesa Outra Qual? _____

Quem te ajuda normalmente nas coisas da escola? Pai Mãe Outro: Quem: _____

Quantas vezes reprovaste: 0 1 2 3 4 5 em que ano(s) _____

Notas no 1º Período:

Língua Portuguesa _____ Matemática _____ Ciências: _____ História _____ Inglês _____

Notas no 2º Período:

Língua Portuguesa _____ Matemática _____ Ciências: _____ História _____ Inglês _____

Pai:

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Habilitações:

1º Ciclo (1º ao 4º ano)

2º Ciclo (5º e 6º ano)

3º Ciclo (7º ao 9º ano)

Secundário

Licenciatura

Mestrado ou Mais

Profissão: _____

Mãe:

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Habilitações:

1º Ciclo (1º ao 4º ano)

2º Ciclo (5º e 6º ano)

3º Ciclo (7º ao 9º ano)

Secundário

Licenciatura

Mestrado ou Mais

Profissão: _____

EXEMPLOS

	Nunca	Rara-mente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen-temente	Muito Frequen-temente
1 Vou ao Cinema	1	2	3	4	5	6
2 Ando de bicicleta	1	2	3	4	5	6
	Completamente Diferente de Mim	Diferente de Mim	Como Eu	Exatamente Eu	Como	
3 Alguns jovens têm jeito para o desporto	1	2	3	4		
4 Alguns jovens não gostam de ler livros	1	2	3	4		

MUITO OBRIGADO



PROJETO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL
Questionário dos Filhos

Os Meus Pais e a Minha Escolaridade

I Os pais por vezes apoiam os filhos na sua escolaridade. Em baixo estão apresentadas algumas situações. Por favor assinala com que frequência elas ocorreram contigo este ano lectivo.

	Nunca	Rara-mente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen-temente	Muito Frequen-temente
1.1 Os meus pais procuram saber como me sinto na escola	1	2	3	4	5	6
1.2 Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola	1	2	3	4	5	6
1.3 Os meus pais conversam comigo sobre as matérias que damos na aula	1	2	3	4	5	6
1.4 Os meus pais perguntam-me sobre as datas e as notas dos testes	1	2	3	4	5	6
1.5 Os meus pais perguntam-me se tenho trabalhos de casa para fazer	1	2	3	4	5	6
1.6 Os meus pais ajudam-me a organizar os dossiers, cadernos e o material escolar	1	2	3	4	5	6
1.7 Os meus pais dão-me atenção quando quero contar como foi o meu dia de escola	1	2	3	4	5	6
1.8 Os meus pais fazem a revisão da matéria para os testes comigo	1	2	3	4	5	6
1.9 Os meus pais ouvem-me atentamente quando lhes explico qualquer assunto novo que aprendi	1	2	3	4	5	6
1.10 Os meus pais ajudam-me a esclarecer dúvidas sobre matérias da escola	1	2	3	4	5	6
1.11 Os meus pais ajudam-me a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
1.12 Os meus pais conversam comigo sobre as informações que são enviadas pela escola	1	2	3	4	5	6
1.13 Os meus pais ajudam-me a corrigir os trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
1.14 Os meus pais procuram informação comigo para a realização de trabalhos da escola	1	2	3	4	5	6
1.15 Os meus pais mostram-se contentes quando eu lhes falo sobre a escola	1	2	3	4	5	6
1.16 Os meus pais falam comigo sobre a forma como me comporto na sala de aula	1	2	3	4	5	6
1.17 Os meus pais organizam comigo os tempos de estudo	1	2	3	4	5	6

Continua por favor

II As afirmações que se seguem dizem respeito ao que podes sentir quando os teus pais te ajudam nas tarefas escolares. Indica por favor como te sentes nas situações apresentadas.

	Nunca	Rara-mente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen-temente	Muito Frequen-temente
2.1 Gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares	1	2	3	4	5	6
2.2 Quando me ajudam nas coisas da escola, os meus pais acabam por se aborrecer comigo	1	2	3	4	5	6
2.3 Fico ansioso(a) por os meus pais não me saberem ajudar nas tarefas da escola	1	2	3	4	5	6
2.4 Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais percebem que não consigo aprender ou fazer o que me explicam..	1	2	3	4	5	6
2.5 Sinto-me desanimado(a) quando penso que os meus pais me vão ajudar a estudar.	1	2	3	4	5	6
2.6 Zango-me quando os meus pais ralham comigo porque não presto atenção ao que me explicam	1	2	3	4	5	6
2.7 Sinto-me bem quando converso com os meus pais sobre as coisas da escola	1	2	3	4	5	6
2.8 Quando os meus pais me ajudam a estudar e se apercebem que sei tao pouco, evito olhar para eles.	1	2	3	4	5	6
2.9 Quando os meus pais me ajudam, gostava de poder desistir.	1	2	3	4	5	6
2.1 Aborreço-me muito quando os meus pais me explicam coisas da escola	1	2	3	4	5	6
2.11 Sinto-me nervoso(a) quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares	1	2	3	4	5	6
2.12 Fico satisfeito(a) quando os meus pais me ajudam	1	2	3	4	5	6
2.13 Fico envergonhado(a) quando não sei a resposta às perguntas que os meus pais me fazem sobre a matéria.	1	2	3	4	5	6
2.14 Quando os meus pais me ajudam fico tão desanimado(a) que fico sem vontade de continuar.	1	2	3	4	5	6
2.15 Quando converso com os meus pais sobre as notas zangamo-nos	1	2	3	4	5	6
2.16 Tenho medo de dizer alguma coisa mal quando os meus pais me ajudam, que prefiro não dizer nada	1	2	3	4	5	6
2.17 Gosto que os meus pais me expliquem assuntos da escola em que tenho dúvidas	1	2	3	4	5	6
2.18 Fico envergonhado(a) quando os meus pais percebem que não consigo fazer as coisas	1	2	3	4	5	6
2.19 Por mais que os meus pais me ajudem sinto que nunca irão conseguir ensinar-me.	1	2	3	4	5	6
2.20 Fico aborrecido(a) quando os meus pais se zangam porque eu não quero a ajuda deles nas coisas da escola.	1	2	3	4	5	6

Continua por favor

	Nunca	Rara-mente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen-temente	Muito Frequen-temente
2.21 Quando não percebo alguma coisa que os meus pais me explicam enervo-me	1	2	3	4	5	6
2.22 Sinto-me bem quando os meus pais trabalham comigo	1	2	3	4	5	6
2.23 Gosto que os meus pais me ajudem a organizar o meu estudo.	1	2	3	4	5	6
2.24 Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais me ajudam	1	2	3	4	5	6
2.25 Como fico tão desanimado(a) com a ajuda dos meus pais, nem consigo prestar atenção.	1	2	3	4	5	6
III As afirmações que se seguem indicam as razões porque alguns alunos fazem os seus trabalhos da escola. Indica-nos o que se passa contigo, assinalando a opção de resposta que mais se ajusta à tua situação.						

	Completamente Diferente de Mim	Diferente de Mim	Como Eu	Exatamente Eu	Como
3.1 Faço os trabalhos de casa, porque quero que pensem que sou bom aluno	1	2	3	4	
3.2 Faço os trabalhos de casa, porque arranjo problemas se não os fizer	1	2	3	4	
3.3 Faço os trabalhos de casa, porque é divertido	1	2	3	4	
3.4 Faço os trabalhos de casa, porque me sinto mal comigo se não os fizer	1	2	3	4	
3.5 Faço os trabalhos de casa, porque quero perceber a matéria	1	2	3	4	
3.6 Faço os trabalhos de casa, porque é o que os alunos devem fazer	1	2	3	4	
3.7 Faço os trabalhos de casa, porque gosto de os fazer	1	2	3	4	
3.8 Faço os trabalhos de casa, porque acho importante fazê-los	1	2	3	4	
3.9 Faço os trabalhos de casa para que não ralhem nem se aborreçam comigo	1	2	3	4	
3.10 Faço os trabalhos de casa para agradar aos meus pais	1	2	3	4	
3.11 Faço os trabalhos de casa porque fico satisfeito(a) e me sinto bem quando os faço	1	2	3	4	
3.12 Faço os trabalhos de casa porque acho que são importantes para eu aprender	1	2	3	4	
	Completamente Diferente de Mim	Diferente de Mim	Como Eu	Exatamente Eu	Como

Continua por favor

As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação. Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à forma como te sentes normalmente.

	Completamente Diferente de Mim	Diferente de Mim	Como Eu	Exatamente Eu	Como
4.1 Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida escolar	1	2	3	4	
4.2 Alguns jovens sentem que para os seus pais é indiferente as notas e resultados que tiram	1	2	3	4	
4.3 Alguns jovens sentem que os pais esperam que eles consigam ter sucesso escolar	1	2	3	4	
4.4 Alguns jovens sentem que os pais os apoiam nas decisões que tomam na sua vida escolar	1	2	3	4	
4.5 Alguns jovens têm pais que os incentivam a ter um bom desempenho escolar	1	2	3	4	
4.6 Alguns jovens sentem que a sua família não tem grandes expectativas em relação aos seus estudos	1	2	3	4	
4.7 Alguns jovens sentem que os pais quase nunca os deixam tomar decisões sobre as coisas da escola	1	2	3	4	
4.8 Alguns jovens têm pais que não lhes perguntam sobre a sua vida na escola	1	2	3	4	
4.9 Alguns jovens sentem que os seus pais acham que eles conseguem atingir os objectivos na sua vida escolar	1	2	3	4	
4.10 Alguns jovens sentem que os pais os controlam os seus trabalhos e estudo	1	2	3	4	
4.11 Alguns jovens têm pais que conhecem perfeitamente o seu desempenho escolar	1	2	3	4	
4.12 Alguns jovens sentem que a sua família não espera que tenham sucesso na escolaridade	1	2	3	4	
4.13 Alguns jovens sentem que os pais confiam que eles façam as suas tarefas escolares sem terem que os andar a "controlar"	1	2	3	4	
4.14 Alguns jovens têm um ambiente familiar que os ajuda a obter bons resultados escolares	1	2	3	4	
4.15 Alguns jovens sentem que correspondem ao que a família espera que eles atinjam na escola	1	2	3	4	
4.16 Alguns jovens sentem que os pais os apoiam para dar a sua opinião sobre as coisas da escola	1	2	3	4	
4.17 Alguns jovens sentem que a sua família põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	1	2	3	4	
4.18 Alguns jovens sentem que correspondem àquilo que a sua família espera deles enquanto alunos	1	2	3	4	

Muito obrigado pela tua colaboração!

ANEXO D – Qualidades psicométricas da escala I – Práticas Parentais – da escala “Os meus pais e a minha escolaridade”

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P13_SUPORE	,833	
P11_SUPORE	,801	,325
P14_SUPORE	,793	
P8_SUPORE	,766	,305
P17_SUPORE	,730	
P6_SUPORE	,727	
P10_SUPORE	,690	,389
P4_DIALOGO	,443	,439
P7_DIALOGO		,828
P15_DIALOGO		,762
P9_DIALOGO	,304	,736
P1_SUPORE	,311	,732
P2_DIALOGO	,417	,698

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,916	53,203	53,203	6,916	53,203	53,203	4,716	36,279	36,279
2	1,396	10,735	63,939	1,396	10,735	63,939	3,596	27,660	63,939
3	,726	5,585	69,523						
4	,704	5,413	74,937						
5	,587	4,519	79,456						
6	,500	3,844	83,300						
7	,449	3,456	86,756						
8	,372	2,858	89,614						
9	,358	2,758	92,372						
10	,323	2,481	94,853						
11	,284	2,186	97,039						
12	,254	1,952	98,991						
13	,131	1,009	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scale: Comunicação - Filhos

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,862	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P1_SUPORTE	24,19	18,755	,696	,832
P2_DIALOGO	24,50	17,845	,718	,827
P4_DIALOGO	23,89	21,070	,500	,864
P7_DIALOGO	24,43	17,546	,684	,834
P9_DIALOGO	24,61	17,396	,675	,836
P15_DIALOGO	24,61	18,423	,669	,836

Scale: Suporte/Apoio - Filhos

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,915	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P6_SUPORTE	22,49	57,128	,676	,909
P8_SUPORTE	22,06	54,848	,757	,901
P10_SUPORTE	21,52	58,625	,691	,907
P11_SUPORTE	21,70	56,615	,812	,896
P13_SUPORTE	22,46	54,643	,778	,898
P14_SUPORTE	22,00	55,217	,770	,899
P17_SUPORTE	22,12	56,138	,710	,906

ANEXO E – Qualidades Psicométricas da escala II – Emoções – “Os meus pais e a minha escolaridade”

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	7,313	34,824	34,824	3,765	17,928	17,928
2	3,129	14,901	49,725	3,502	16,678	34,606
3	1,255	5,976	55,701	3,365	16,022	50,628
4	1,028	4,897	60,597	2,094	9,969	60,597
5	,886	4,221	64,818			
6	,783	3,730	68,549			
7	,704	3,353	71,901			
8	,670	3,190	75,091			
9	,637	3,034	78,125			
10	,561	2,673	80,799			
11	,552	2,631	83,429			
12	,526	2,504	85,933			
13	,483	2,302	88,235			
14	,442	2,104	90,339			
15	,412	1,964	92,303			
16	,366	1,743	94,047			
17	,322	1,531	95,578			
18	,281	1,338	96,916			
19	,232	1,102	98,019			
20	,227	1,079	99,098			
21	,189	,902	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
E15_PRAZER_23	,765			
E11_PRAZER_17	,757			
E14_PRAZER_22	,747		-,313	
E8_PRAZER_12	,744			
E1_PRAZER_1	,737			
E5_PRAZER_7	,724			
E218_vergonha_18		,815		
E213_vergonha_13		,796		
E24_Vergonha_4		,762		
E224_vergonha_24		,627	,381	
E10_ANSIEDADE_16		,548		,478
E12_ABORRECIMENTO_20			,711	
E214_desânimo_14		,402	,694	
E25_Desânimo_5			,621	,363
E219_desânimo_19			,609	
E29_desânimo_9			,581	
E225_desânimo_25		,488	,579	
E4_ABORRECIMENTO_6			,523	,519
E6_ABORRECIMENTO_10				,659
E3_ANSIEDADE_3				,644
E28_vergonha_8		,472		,502

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Confiabilidade

Scale: Aborrecimento_Filhos

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	203	98,1
	Excluídos ^a	4	1,9
	Total	207	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,622	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
E4_ABORRECIMENTO_6	6,68	14,575	,459	,523
E6_ABORRECIMENTO_10	6,67	9,151	,412	,631
E3_ANSIEDADE_3	7,19	16,205	,378	,579
E10_ANSIEDADE_16	6,99	14,648	,508	,502

Escala: Prazer_Filhos**Resumo de processamento do caso**

		N	%
Casos	Válido	204	98,6
	Excluídos ^a	3	1,4
	Total	207	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,871	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
E15_PRAZER_23	21,88	29,631	,706	,843
E11_PRAZER_17	21,67	31,563	,662	,851
E14_PRAZER_22	21,34	31,458	,730	,839
E8_PRAZER_12	21,30	31,353	,682	,847
E1_PRAZER_1	21,58	33,329	,664	,851
E5_PRAZER_7	21,62	33,213	,594	,862

Escala: Vergonha_Filhos

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	204	98,6
	Excluídos ^a	3	1,4
	Total	207	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,801	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
E218_vergonha_18	8,13	16,155	,730	,717
E213_vergonha_13	7,76	16,457	,597	,759
E24_Vergonha_4	8,22	16,682	,673	,736
E224_vergonha_24	8,60	19,089	,575	,771
E28_vergonha_8	7,78	17,562	,415	,827

Escala: Desanimo_Filhos

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	191	92,3
	Excluídos ^a	16	7,7
	Total	207	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,854	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
E12_ABORRECIMENTO_20	9,47	24,693	,661	,826
E214_desânimo_14	9,90	25,157	,776	,806
E25_Desânimo_5	9,57	26,310	,572	,843
E219_desânimo_19	9,64	25,379	,618	,834
E29_desânimo_9	9,73	26,652	,602	,836
E225_desânimo_25	9,97	27,215	,638	,831

ANEXO F – Escala “Os pais e a escolaridade”



Este trabalho faz parte de um projecto de investigação desenvolvido no ISPA-Instituto Universitário, cujo objectivo é compreender melhor o que os pais (ou substituto) fazem e como se sentem quando apoiam os filhos na sua escolaridade.

Uma vez que tem um educando no 2º ou 3º ciclo, solicitamos a sua colaboração através do preenchimento deste questionário assinalando com um círculo a opção de resposta que mais reflecte a sua opinião ou situação. Para simplificação usaremos sempre o termo filho(a) embora o questionário deva ser respondido pela uma pessoa que apoia o aluno nas suas actividades escolares. As respostas são anónimas e confidenciais, não sendo identificados os participantes e os seus dados só serão usados no âmbito desta investigação.

Mesmo que tenha mais do que um filho, responda ao questionário tendo em conta a sua experiência com o **filho(a) do 2º ou 3º ciclo considerando o ano lectivo que está a decorrer.**

Agradecemos a sua colaboração.

Pai (ou substituto):

Idade: ____ Nacionalidade: _____

Habilitações:

1º Ciclo (1º ao 4º ano)

2º Ciclo (5º e 6º ano)

3º Ciclo (7º ao 9º ano)

Secundário

Licenciatura

Mestrado ou Mais

Profissão: _____

Mãe (ou substituto):

Idade: ____ Nacionalidade: _____

Habilitações:

1º Ciclo (1º ao 4º ano)

2º Ciclo (5º e 6º ano)

3º Ciclo (7º ao 9º ano)

Secundário

Licenciatura

Mestrado ou Mais

Profissão: _____

Dados do Aluno(a):

Escola: _____ Turma: _____

Ano de Escolaridade: ____ Idade: ____ Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: F M Nacionalidade: Portuguesa Outra Qual? _____

Nº de Reprovações: 0 1 2 3 4 5 em que ano(s) escolares _____

Quem ajuda o aluno(a) nas coisas da escola? Pai Mãe Outro: Quem: _____

Quem responde ao questionário? Pai Mãe Outro: Quem: _____

Os Pais e a Escolaridade

I Relativamente ao presente ano lectivo, diga-nos com que frequência realiza cada uma das seguintes actividades.

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
1.1 Procuro saber como o meu filho(a) se sente na escola	1	2	3	4	5	6
1.2 Converso com o meu filho(a) sobre as suas dificuldades na escola	1	2	3	4	5	6
1.3 Converso com o meu filho(a) sobre as matérias que deram nas aulas	1	2	3	4	5	6
1.4 Pergunto ao meu filho(a) sobre as datas e notas dos testes	1	2	3	4	5	6
1.5 Pergunto ao meu filho(a) se tem trabalhos de casa para fazer	1	2	3	4	5	6
1.6 Ajudo o meu filho(a) a organizar os dossiers, cadernos e material escolar	1	2	3	4	5	6
1.7 Presto atenção quando o meu filho(a) quer contar como foi o seu dia de escola	1	2	3	4	5	6
1.8 Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
1.9 Oíço atentamente o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu de novo	1	2	3	4	5	6
1.10 Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola	1	2	3	4	5	6
1.11 Ajudo o meu filho(a) a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
1.12 Converso com o meu filho(a) sobre as informações que são enviadas pela escola	1	2	3	4	5	6
1.13 Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
1.14 Procuro informação com o meu filho(a) para a realização de trabalhos da escola	1	2	3	4	5	6
1.15 Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando ele(a) fala sobre a escola	1	2	3	4	5	6
1.16 Falo com o meu filho(a) sobre a forma como se comporta na sala de aula	1	2	3	4	5	6
1.17 Organizo com o meu filho(a) os seus tempos de estudo	1	2	3	4	5	6

II As afirmações que se seguem dizem respeito ao que os pais podem sentir quando ajudam os filhos(as) nas tarefas escolares. Indique com que frequência ocorreu durante este ano lectivo cada uma das situações descritas.

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
2.1 Gosto quando ajudo o meu filho(a) nas tarefas escolares	1	2	3	4	5	6
2.2 Quando ajudo o meu filho(a) nas coisas da escola acabo por me aborrecer com ele	1	2	3	4	5	6
2.3 Fico ansioso(a) de não saber como ajudar o meu filho(a) nas tarefas da escola	1	2	3	4	5	6

Continue por favor

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
2.4 Sinto-me envergonhado quando ajudo o meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
2.5 Sinto-me desanimado quando penso que tenho que ajudar o meu filho.	1	2	3	4	5	6
2.6 Ralho com o meu filho(a) porque não presta atenção às coisas que lhe explico	1	2	3	4	5	6
2.7 Sinto-me bem quando converso com o meu filho(a) sobre as coisas da escola	1	2	3	4	5	6
2.8 Tenho vergonha por não ser capaz de ajudar o meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
2.9 Já me conformei com o facto de não dominar a matéria que o meu filho tem para estudar.	1	2	3	4	5	6
2.10 Aborreço-me tanto quando explico coisas ao meu filho(a) que acabo por desistir	1	2	3	4	5	6
2.11 Sinto-me nervoso(a) quando ajudo o meu filho(a) nas tarefas escolares	1	2	3	4	5	6
2.12 Fico satisfeito(a) quando o meu filho(a) precisa da minha ajuda	1	2	3	4	5	6
2.13 Sinto-me envergonhado quando o meu filho(a) percebe a minha falta de capacidade ou conhecimentos para o ajudar.	1	2	3	4	5	6
2.14 Sinto-me perdido quando ajudo o meu filho.	1	2	3	4	5	6
2.15 Quando conversamos sobre as notas acabo por me exaltar com o meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
2.16 Tenho receio que o meu filho(a) não me coloque questões por ter medo de dizer alguma coisa mal	1	2	3	4	5	6
2.17 Gosto de explicar assuntos da escola em que o meu filho(a) tem dúvidas	1	2	3	4	5	6
2.18 Fico aflito quando não sei a resposta a uma questão feita pelo meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
2.19 Preocupo-me pois as minhas capacidades não são suficientes para ajudar o meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
2.20 Fico zangado por o meu filho não querer a minha ajuda nas coisas da escola	1	2	3	4	5	6
2.21 Quando o meu filho(a) não percebe alguma coisa que lhe explico enervo-me	1	2	3	4	5	6
2.22 Sinto-me bem quando estou a trabalhar com o meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
2.23 Gosto de ajudar o meu filho(a) a organizar o seu estudo	1	2	3	4	5	6
2.24 Não quero que o meu filho saiba que não percebi alguma coisa, ou não lhe sei explicar as coisas.	1	2	3	4	5	6
2.25 A minha falta de confiança deixa-me desanimado mesmo antes de começar a ajudar o meu filho.	1	2	3	4	5	6

Continue por favor

III Indique, por favor, com que frequência cada uma das seguintes situações aconteceu durante o corrente ano lectivo

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
3.1 O meu filho(a) pediu-me para lhe explicar qualquer coisa do seu trabalho de casa	1	2	3	4	5	6
3.2 O meu filho(a) pediu-me para rever com ele(a) o trabalho de casa	1	2	3	4	5	6
3.3 O meu filho(a) pediu-me para o ajudar a estudar	1	2	3	4	5	6
3.4 O meu filho(a) pediu-me para lhe fazer perguntas sobre a matéria	1	2	3	4	5	6
3.5 O meu filho(a) apresentou-me dúvidas que tinha sobre as tarefas e/ou matérias escolares	1	2	3	4	5	6
3.6 O meu filho(a), por sua iniciativa, conversou comigo sobre o seu dia na escola	1	2	3	4	5	6
3.7 O meu filho(a) falou comigo sobre uma situação difícil vivida na escola	1	2	3	4	5	6
3.8 Os Professores do meu filho(a) pedem para os pais ajudarem os filhos nas tarefas escolares	1	2	3	4	5	6
3.9 Os Professores do meu filho(a) pedem para os pais ensinarem os filhos	1	2	3	4	5	6
3.10 Os Professores do meu filho(a) pedem para os pais apoiarem os filhos no estudo	1	2	3	4	5	6
3.11 Os Professores do meu filho(a) pedem para os pais conversarem com os filhos sobre o seu dia na escola	1	2	3	4	5	6

IV Relativamente ao presente ano lectivo, diga-nos em que medida **CONCORDA** ou **DISCORDA** com as seguintes afirmações

	Discordo Completamente	1	2	3	4	5	6	Concordo Completamente
4.1 Sei como ajudar o meu filho(a) para que progrida na escola	1	2	3	4	5	6		
4.2 Não sei se estou a ter uma boa comuniação com o meu filho(a) sobre os assuntos da escola	1	2	3	4	5	6		
4.3 Não sei como ajudar o meu filho para ter bons resultados na escola	1	2	3	4	5	6		
4.4 Estou satisfeito com os esforços que faço para ajudar o meu filho(a) nas suas aprendizagens	1	2	3	4	5	6		
4.5 Não sei como ajudar o meu filho(a) a aprender	1	2	3	4	5	6		
4.6 Sei como ajudar o meu filho a organizar o estudo e o seu trabalho escolar	1	2	3	4	5	6		
4.7 Consigo arranjar formas de apoiar o meu filho(a) na sua escolaridade	1	2	3	4	5	6		
4.8 Tenho dificuldade em responder às dúvidas que o meu filho(a) me coloca sobre as suas tarefas escolares	1	2	3	4	5	6		
4.9 Acho difícil ajudar o meu filho(a) a estudar	1	2	3	4	5	6		
4.10 Consigo motivar o meu filho(a) para as tarefas escolares	1	2	3	4	5	6		

Continue por favor

V Na educação dos filhos os pais têm ideias diferentes sobre o que é realmente da sua responsabilidade. Diga-nos até que ponto CONCORDA ou DISCORDA que seja da sua responsabilidade desenvolver as seguintes acções.

É minha responsabilidade ...	Discordo Completamente					Concordo Completamente
	1	2	3	4	5	6
5.1 Ajudar o meu filho(a) na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
5.2 Explicar ao meu filho(a) conteúdos escolares difíceis	1	2	3	4	5	6
5.3 Conversar com o meu filho(a) sobre o seu dia de escola	1	2	3	4	5	6
5.4 Ajudar o meu filho(a) a dar um significado prático aos conhecimentos da escola	1	2	3	4	5	6
5.5 Corrigir os trabalhos do meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
5.6 Procurar materiais para o meu filho(a) treinar e/ou aprofundar os conteúdos escolares	1	2	3	4	5	6
5.7 Tirar dúvidas ao meu filho(a) sobre as matérias escolares	1	2	3	4	5	6
5.8 Ensinar o meu filho(a) a fazer resumos e a organizar o seu estudo	1	2	3	4	5	6
5.9 Verificar se o meu filho(a) realizou os trabalhos para casa	1	2	3	4	5	6
5.1 Ensinar o meu filho(a) a estudar	1	2	3	4	5	6

VI As afirmações que se seguem dizem respeito à forma como os pais podem sentir o apoio que dão aos filhos(as) nas tarefas escolares. Indique para cada afirmação a opção que melhor descreve o que se passa no seu caso.

6.1 Como considera geralmente os momentos em que apoia o seu filho(a) nas tarefas escolares?	Muito Aborrecido	1	2	3	4	5	6	Muito Interessante
6.2 Considera importante enquanto pai(mãe) o esforço que desenvolve quando apoia o seu filho(a)?	Nada Importante	1	2	3	4	5	6	Muito Importante
6.3 Até que ponto considera útil o seu apoio para o sucesso escolar do seu filho(o)?	Nada Útil	1	2	3	4	5	6	Muito Útil
6.4 Até que ponto gosta dos momentos em que conversa com o seu filho(a) sobre a sua escolaridade?	Não Gosto Nada	1	2	3	4	5	6	Gosto Muito
6.5 Considera que apoiar o seu filho(a) na realização das suas tarefas contribui para se sentir bem no meu papel de pai(mãe)?	Não Contribui Nada	1	2	3	4	5	6	Contribui Muito
6.6 Acha que o seu apoio nas tarefas e estudo do seu filho(a) pode ser útil para que ele(a) tenha boas notas?	Nada Útil	1	2	3	4	5	6	Muito Útil
6.7 Sente-se satisfeito quando ajuda o seu filho(a) no estudo e tarefas escolares?	Nada Satisfeito	1	2	3	4	5	6	Muito Satisfeito
6.8 Até que ponto é importante para si poder ajudar o seu filho(a) a criar hábitos de estudo?	Nada Importante	1	2	3	4	5	6	Muito Importante
6.9 Acha que apoiar o seu filho(a) nas tarefas e estudo pode ser útil para a vida dele?	Nada Útil	1	2	3	4	5	6	Muito Útil
6.10 Considera que ajudar o seu filho(a) na escolaridade pode ser importante para que ele(a) se sinta seguro(a) e apoiado(a) ?	Nada Importante	1	2	3	4	5	6	Muito Importante

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXO G – Qualidades psicométricas da escala I - Práticas Parentais – “Os pais e a escolaridade”

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,191	47,625	47,625	6,191	47,625	47,625	4,369	33,604	33,604
2	1,842	14,166	61,790	1,842	14,166	61,790	3,664	28,186	61,790
3	,974	7,496	69,286						
4	,942	7,250	76,536						
5	,629	4,841	81,377						
6	,532	4,091	85,469						
7	,423	3,250	88,719						
8	,350	2,690	91,410						
9	,325	2,498	93,907						
10	,261	2,006	95,914						
11	,245	1,886	97,800						
12	,189	1,456	99,256						
13	,097	,744	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
PEnvApoio1.11	,791	-,377
PEnvApoio1.8	,791	
PEnvApoio1.14	,774	-,309
PEnvApoio1.10	,764	
PEnvCom1.9	,747	,383
PEnvApoio1.13	,745	-,565
PEnvApoio1.17	,688	-,337
PEnvCom1.15	,656	,395
PEnvCom1.7	,635	,454
PEnv.Com1.2	,610	,502
PEnv.Com1.4	,608	,317
PEnvCom1.1	,596	,443
PEnvApoio1.6	,490	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
PEnvApoio1.13	,934	
PEnvApoio1.11	,847	
PEnvApoio1.14	,790	
PEnvApoio1.8	,745	,345
PEnvApoio1.17	,742	
PEnvApoio1.10	,726	,325
PEnvApoio1.6	,457	
PEnv.Com1.2		,777
PEnvCom1.9	,321	,776
PEnvCom1.7		,757
PEnvCom1.15		,725
PEnvCom1.1		,724
PEnv.Com1.4		,635

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,762	,647
2	-,647	,762

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.

Confiabilidade

Scale: Apoio - Pais

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	135	65,2
	Excluded ^a	72	34,8
	Total	207	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,892	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
PEnvApoio1.6	25,53	43,490	,417	,913
PEnvApoio1.8	25,13	40,066	,739	,870
PEnvApoio1.10	24,89	42,174	,684	,877
PEnvApoio1.11	25,10	39,721	,781	,865
PEnvApoio1.13	25,47	38,400	,844	,857
PEnvApoio1.14	25,19	39,978	,754	,868
PEnvApoio1.17	25,19	40,794	,671	,878

Scale: Comunicação - Pais

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	139	67,1
	Excluded ^a	68	32,9
	Total	207	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
PEnvCom1.1	26,06	11,098	,615	,841
PEnv.Com1.2	25,99	11,283	,664	,833
PEnv.Com1.4	25,66	12,588	,565	,852
PEnvCom1.7	26,07	10,285	,669	,832
PEnvCom1.9	26,17	10,023	,739	,817
PEnvCom1.15	26,13	10,592	,673	,830

ANEXO H – Qualidades Psicométricas da escala II – Emoções – “Os pais e a escolaridade”

Variância total explicada

Compon ente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variânci a	% cumul ativa	Total	% de variân cia	% cumulativ a	Total	% de variânci a	% cumulativ a
1	4,781	26,564	26,564	4,781	26,564	26,564	2,952	16,401	16,401
2	2,541	14,119	40,683	2,541	14,119	40,683	2,713	15,070	31,471
3	1,840	10,224	50,907	1,840	10,224	50,907	2,617	14,541	46,012
4	1,187	6,595	57,502	1,187	6,595	57,502	2,068	11,490	57,502
5	,963	5,351	62,853						
6	,890	4,944	67,797						
7	,755	4,193	71,990						
8	,675	3,748	75,738						
9	,669	3,715	79,453						
10	,626	3,480	82,932						
11	,577	3,206	86,139						
12	,482	2,677	88,816						
13	,444	2,464	91,280						
14	,382	2,122	93,402						
15	,359	1,995	95,397						
16	,299	1,662	97,059						
17	,279	1,550	98,609						
18	,250	1,391	100,00 0						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

	Componente			
	1	2	3	4
PE28_VERGONHA_8	,702			
PE213_VERGONHA_13	,674		-,342	,361
PE214_DESÂNIMO_14	,671			
PE_18	,628	,326	-,359	
PEmZanga_15	,602		,425	
PE219_DESÂNIMO_19	,594			-,424
PEmZanga_10	,548		,346	
PE29_DESÂNIMO_9	,538			-,508
PEmPrazer_23	-,373	,704		
PEmPrazer_22	-,515	,672		
PEmPrazer_17	-,395	,655		
PEmPrazer_1	-,489	,577		
PEmPrazer_7		,538		-,352
PEmZanga_2	,318		,611	
PEmZanga_6	,430		,581	
PEmZanga_20	,449	,305	,452	
PE24_VERGONHA_4	,348		-,352	
PE224_VERGONHA_24	,453			,514

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 4 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
PEmPrazer_22	,826			
PEmPrazer_23	,792			
PEmPrazer_17	,759			
PEmPrazer_1	,737			
PEmPrazer_7	,611			,326
PE213_VERGONHA_13		,817		
PE224_VERGONHA_24		,733		
PE28_VERGONHA_8		,657		,341
PE214_DESÂNIMO_14		,606		
PE24_VERGONHA_4		,496		
PEmZanga_6			,775	
PEmZanga_2			,715	
PEmZanga_20			,676	
PEmZanga_15			,674	
PEmZanga_10			,572	,308
PE219_DESÂNIMO_19				,735
PE29_DESÂNIMO_9				,707
PE_18		,531		,607

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Confiabilidade

Escala: Prazer_Pais

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	139	67,1
	Excluídos ^a	68	32,9
	Total	207	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,809	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PEmPrazer_1	19,11	12,140	,599	,776
PEmPrazer_7	19,03	12,680	,447	,812
PEmPrazer_17	19,49	10,643	,605	,770
PEmPrazer_22	19,17	10,414	,704	,738
PEmPrazer_23	19,47	9,816	,654	,755

Escala: Vergonha_Pais**Resumo de processamento do caso**

		N	%
Casos	Válido	138	66,7
	Excluídos ^a	69	33,3
	Total	207	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,761	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PE213_VERGONHA_13	6,46	8,017	,729	,634
PE28_VERGONHA_8	6,36	8,641	,591	,695
PE224_VERGONHA_24	6,45	10,308	,452	,744
PE214_DESÂNIMO_14	6,41	9,339	,568	,703
PE24_VERGONHA_4	6,95	12,574	,329	,776

Escala: Aborrecimento/Zanga_Pais**Resumo de processamento do caso**

		N	%
Casos	Válido	139	67,1
	Excluídos ^a	68	32,9
	Total	207	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,742	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PEmZanga_2	9,90	13,874	,480	,707
PEmZanga_6	9,81	12,646	,558	,676
PEmZanga_10	11,06	15,061	,472	,711
PEmZanga_15	10,06	12,460	,530	,690
PEmZanga_20	10,94	14,713	,510	,699

Escala: Desânimo_Pais

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	138	66,7
	Excluídos ^a	69	33,3
	Total	207	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,720	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PE29_DESÂNIMO_9	5,07	6,645	,461	,722
PE_18	5,43	6,290	,548	,622
PE219_DESÂNIMO_19	5,32	5,372	,617	,530

ANEXO I – Pedido de autorização Ministério da Educação


Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Nome do Interlocutor:

E-mail do interlocutor:

Dados do Inquérito

Número de registo:

Designação:

Designação:

Descrição:

Desde há vários anos que os estudos apontam para a importância do envolvimento parental na escolaridade dos filhos realçando o impacto deste tanto no desempenho académico como no seu desenvolvimento (e.g. Grolnick & Pomeranz, 2009; Hill et al, 2004). Apesar de estes estudos terem identificado algumas variáveis que poderão permitir uma melhor compreensão dos factores que condicionam ou promovem o envolvimento parental, ainda existem aspectos pouco claros ou por analisar consistentemente. Nos modelos explicativos existentes para uma compreensão integrada do envolvimento parental (e.g. Anderson & Minke, 2007; Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995), não são considerados explicitamente dois aspectos que nos parecem de extrema importância: as razões/motivações que levam os pais a envolver-se e a qualidade emocional/afectiva das interações pais/filhos nesses momentos.

O nosso interesse nestas duas vertentes (motivações e qualidade afectiva) prende-se com dois aspectos que nos parecem importantes. Por um lado o contributo na operacionalização destas variáveis para este contexto específico da participação dos pais, por outro lado o facto de o seu contributo poder permitir uma compreensão mais alargada do processo de envolvimento parental.

Ao integrarmos estas variáveis em simultâneo com outras previamente identificadas e caracterizadas por diferentes autores (e.g. Hoover-Dempsey et al, 2005), procuraremos ir mais além do que uma análise de variáveis isoladas e fragmentadas, procedendo a análises que realcem as suas interrelações e contributos, directos ou mediadores no envolvimento parental. Só encarando o processo de envolvimento como multidimensional poderemos ter uma visão consistente e identificar vias e estratégias para posteriores intervenções de modo a promover a participação dos pais na escolaridade dos filhos. Tal como se tem verificado, e realçado em áreas diversas, não basta sugerir acções ou práticas de envolvimento, por vezes descontextualizadas e sem sentido para os pais, é necessário compreender o que estes pensam e a forma como se sentem, de modo a dar resposta às suas necessidades, promovendo assim eficácia na sua actuação (e.g. Hannon, 1999; Mata, 2010). Por outro lado, embora alguns trabalhos tenham procurado analisar a componente motivacional do envolvimento dos pais nas tarefas escolares, a sua abordagem não vai muito além da análise da sua percepção de eficácia e percepção de papel (e.g. Green et al, 2007; Grolnick et al, 1997). Consideramos que a vertente do valor e motivos associados à sua participação, tal como é avançado pelas teorias de Expectativa/Valor (e.g. Eccles, 2007; Eccles & Wigfield, 2002) não tem sido considerada nas investigações nesta área e que poderá dar um contributo significativo para uma melhor compreensão desta problemática.

UIPCDE-ISPA/ Processos de Ensino e Aprendizagem

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Objectivos:

Face ao exposto anteriormente, procuraremos, nesta investigação, analisar a perspectiva de pais e de alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade, sobre a forma como os pais se envolvem no apoio ao estudo e à escolaridade dos seus filhos. Para além do nível e tipo de envolvimento, procuraremos caracterizar a qualidade deste no que se refere ao suporte à autonomia dos filhos e aos aspectos afectivos que caracterizam essas práticas de envolvimento. A literatura na área da educação tem evidenciado a importância da componente emocional nos processos de aprendizagem em geral (e.g. Pekrun et al, 2002; Shutz & Lanehart, 2002). Procuraremos apoiar-nos no trabalho desenvolvido anteriormente e adaptar as metodologias e instrumentos à situação de apoio dos pais ao estudo. Por outro lado iremos proceder não só à identificação de um conjunto de crenças dos pais que a literatura tem realçado como determinante neste processo (e.g. crenças de auto-eficácia, representação do seu papel) (e.g. Anderson & Minke, 2007; Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Pedro, 2010), como também das motivações e razões que os levam a envolver-se. No que se refere aos estudantes, procuraremos também abordar áreas pouco estudadas neste contexto, como a das emoções e percepção de autonomia.

Pretendemos assim responder às seguintes questões:

(1) O que motiva os pais e os leva a envolver-se no apoio à educação de seus filhos?

Este tópico não foi estudado em detalhe, e as razões para o envolvimento dos pais não são nem identificados nem caracterizadas na literatura. Com base na Teoria Moderna de Expectativa/Valor, esperamos obter dados consistentes, a fim de ter uma visão mais alargada e mais profunda da motivação dos pais para a participação.

(2) Como é que os pais e os alunos se sentem sobre o envolvimento e quais as características afectivas das suas interacções?

A natureza afectiva das interacções entre pais e filhos, quando os pais em casa os apoiam nas aprendizagens, é importante e pode influenciar as atitudes e motivação da criança para as tarefas escolares e aprendizagem.

(3) Como se relacionam as crenças e as motivações dos pais com a forma, a frequência e a qualidade afectiva do seu envolvimento?

Literatura e investigações actuais identificaram relações entre envolvimento e percepção papel e as crenças de auto-eficácia. Com os nossos dados, esperamos ter mais variáveis (motivações, emoções, autonomia), a fim de entender melhor essas relações e eventualmente identificar outros aspectos.

(4) Como se relacionam os factores contextuais com o envolvimento?

Como sugerido por estudos anteriores, solicitações e pedidos da escola, dos professores e da criança são de grande importância para explicar o envolvimento destes na escolaridade dos filhos. Além disso, as notas dos alunos, idade, sexo e motivações parecem poder introduzir alguma variabilidade no envolvimento. Esperamos ter dados que permitam uma melhor compreensão do papel desses factores para a realidade portuguesa.

De modo a cumprir estes aspectos iremos utilizar uma metodologia quantitativas de recolhas através de questionários. Iremos usar instrumentos sustentados em referenciais teóricos sobre a motivação e o envolvimento parental, usados, na sua maioria, em investigações anteriores na área do envolvimento parental ou da educação e aprendizagem (e.g. Anderson & Minke, 2007; Epstein, 2001; Green et al, 2007; Peixoto, 2004).

Periodicidade:

Outra: durante 2 anos lectivos

Data do início do período de recolha de dados:

20-01-2014

Data do fim do período de recolha de dados:

30-06-2015

Universo:

Alunos do 2º e 3º ciclos. Encarregados de educação de alunos do 2º e 3º ciclos

Unidade de observação:

Escolas da região de Lisboa, Abrantes e Beja.

Método de recolha de dados:

Questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Dados adicionais**Estado:**

Pendente

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Lourdes Mata

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público das regiões de Lisboa, Abrantes e Beja contactadas para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos (não identificar ou tornar identificável), confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente, para além da inquirição de adultos, existe inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) pelo que este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se que, de acordo com a natureza jurídica da DGE, publicada pelo Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, conjugada com o enquadramento legal específico dos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudo de investigação em meio escolar (Despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho), a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos/questionários ou outros instrumentos, em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de acções de formação, intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Outras observações:

ANEXO J – Pedido de Autorização aos Pais

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado (a) de Educação

Eu Rita Fonseca Espinho aluna do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional no ISPA- Instituto Universitário, estou a desenvolver a minha tese de Mestrado sobre o Envolvimento dos Pais na Escolaridade dos Filhos. Este trabalho insere-se num projecto mais alargado sobre esta problemática para o qual a Direcção Geral de Educação do Ministério da Educação, após analisar os seus objectivos e instrumentos, deu autorização para ser desenvolvido nas escolas.

Nesse sentido venho pedir que autorize a participação do seu educando(a) neste estudo, respondendo de forma anónima a um questionário. A recolha de dados será articulada com a Escola e os professores de modo a não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

As informações recolhidas serão confidenciais e utilizadas unicamente para fins de investigação neste projecto e não para avaliação do seu educando(a).

Solicito que preencha e assine o formulário de autorização que está em baixo e o devolva de preferência até ao próximo dia 23 de Maio de 2014.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada. Para mais informações, poderá contactar-me através do seguinte endereço de email: ritafonsecaespinho@gmail.com

OBRIGADA!

Beja, 21/05/2014

✂-----✂-----✂-----

Eu, _____ (nome do Encarregado de Educação) abaixo assinado, Encarregado de Educação do/a aluno/a _____ (nome do/a aluno/a), do ano ____, turma ____, nº ____, declaro que: Autorizo Não Autorizo o/a meu/minha educando/a a participar no estudo sobre 'Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos' que irá decorrer nesta Escola, tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Data: ____/____/2014

ANEXO L – Resultados Estatísticos - Desempenho Académico

Group Statistics					
	Nºreprova	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FPráticasComunicação	,00	151	4,9517	,80849	,06579
	1,00	53	4,6428	,93873	,12894
FPráticasApoio	,00	151	3,8221	1,23155	,10022
	1,00	53	3,2561	1,17882	,16192
PPráticasComunicação	,00	110	5,2606	,60178	,05738
	1,00	30	5,0033	,78902	,14406
PPráticasApoio	,00	110	4,3026	1,00030	,09537
	1,00	30	3,8611	1,12778	,20590
FEmoções_Prazer	,00	151	4,4978	,99684	,08112
	1,00	53	3,7862	1,25931	,17298
FEmoções_Vergonha	,00	151	1,9351	,93796	,07633
	1,00	53	2,2792	1,16971	,16067
FEmoções_Desanimado	,00	151	1,7978	,90819	,07391
	1,00	53	2,2742	1,16856	,16051
FEmoções_Aborrecimento	,00	151	2,1970	1,13894	,09269
	1,00	53	2,6101	1,19971	,16479
PEmoções_Prazer	,00	110	4,9136	,67314	,06418
	1,00	30	4,4333	1,12903	,20613
PEmoções_Vergonha	,00	110	1,5173	,64550	,06155
	1,00	30	2,0933	,95806	,17492
PEmoções_Aborrecimento	,00	110	2,4873	,86078	,08207
	1,00	30	2,9067	1,00032	,18263
PEmoções_Desânimo	,00	110	2,4561	1,07342	,10235
	1,00	30	3,4000	1,21737	,22226

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FPráticas Comuni cação	Equal variances assumed	,823	,365	2,292	202	,023	,30889	,13474	,04321	,57457
	Equal variances not assumed			2,134	80,705	,036	,30889	,14476	,02085	,59693
FPráticas Apoio	Equal variances assumed	,000	,983	2,910	202	,004	,56607	,19449	,18257	,94957
	Equal variances not assumed			2,973	94,658	,004	,56607	,19043	,18800	,94414
PPráticas Comunica ção	Equal variances assumed	1,694	,195	1,935	138	,055	,25727	,13299	-	,52023
	Equal variances not assumed			1,659	38,672	,105	,25727	,15506	-	,57100
PPráticas Apoio	Equal variances assumed	,554	,458	2,084	138	,039	,44149	,21182	,02265	,86032
	Equal variances not assumed			1,946	42,262	,058	,44149	,22692	-	,89934
FEmoções_Prazer	Equal variances assumed	2,623	,107	4,163	202	,000	,71163	,17093	,37460	1,04866
	Equal variances not assumed			3,725	76,112	,000	,71163	,19106	,33111	1,09214
FEmoções_Vergonha	Equal variances assumed	6,376	,012	-2,150	202	,033	-	,16010	-	-,02847
	Equal variances not assumed			-1,935	76,765	,057	-,34415	,17788	-,65982	,01008
FEmoções_Desani mo	Equal variances assumed	8,826	,003	-3,039	202	,003	-	,15676	-	-,16733
	Equal variances not assumed			-2,696	75,214	,009	-,47642	,17671	-,78551	-,12441

FEmoções_Aborrecimento	Equal variances assumed	3,008	,084	-2,240	202	,026	-	,18439	-	-,04947
	Equal variances not assumed			-2,185	87,081	,032	-	,18907	-	-,03725
PEmoções_Prazer	Equal variances assumed	8,844	,003	2,948	138	,004	,48030	,16293	,15813	,80247
	Equal variances not assumed			2,225	34,808	,033	,48030	,21589	,04193	,91867
PEmoções_Vergonha	Equal variances assumed	9,547	,002	-3,871	138	,000	-	,14881	-	-,28181
	Equal variances not assumed			-3,107	36,476	,004	-	,18543	-	-,20016
PEmoções_Aborrecimento	Equal variances assumed	1,546	,216	-2,283	138	,024	-	,18371	-	-,05615
	Equal variances not assumed			-2,095	41,446	,042	-	,20023	-	-,01516
PEmoções_Desânimo	Equal variances assumed	,270	,604	-4,147	138	,000	-	,22765	-	-,49382
	Equal variances not assumed			-3,858	42,099	,000	-	,24469	-	-,45016

ANEXO M – Resultados Estatísticos – Nível Sociocultural

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
						PPráticasC	1,00		
omunicação	2,00	37	5,1982	,64530	,10609	4,9830	5,4134	2,50	6,00
	3,00	49	5,4082	,50924	,07275	5,2619	5,5544	3,83	6,00
	Total	138	5,2109	,64393	,05482	5,1025	5,3193	2,17	6,00
PPráticasAp	1,00	52	3,9460	1,08628	,15064	3,6435	4,2484	1,00	6,00
oio	2,00	37	4,1596	1,02693	,16883	3,8172	4,5020	1,14	5,71
	3,00	49	4,5603	,84240	,12034	4,3183	4,8022	2,29	6,00
	Total	138	4,2214	1,01780	,08664	4,0500	4,3927	1,00	6,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PPráticasComunicação	Between Groups	3,540	2	1,770	4,486	,013
	Within Groups	53,267	135	,395		
	Total	56,807	137			
PPráticasApoio	Between Groups	9,712	2	4,856	4,959	,008
	Within Groups	132,208	135	,979		
	Total	141,920	137			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Habilpaimae3grupos	(J) Habilpaimae3grupos	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
PPráticasComunicação	1,00	2,00	-,16422	,13510	,446	-,4844	,1559
		3,00	-,37419*	,12506	,009	-,6706	-,0778
	2,00	1,00	,16422	,13510	,446	-,1559	,4844
		3,00	-,20997	,13681	,278	-,5342	,1142
	3,00	1,00	,37419*	,12506	,009	,0778	,6706
		2,00	,20997	,13681	,278	-,1142	,5342
PPráticasApoio	1,00	2,00	-,21362	,21284	,576	-,7180	,2908
		3,00	-,61428*	,19703	,006	-1,0812	-,1474
	2,00	1,00	,21362	,21284	,576	-,2908	,7180
		3,00	-,40066	,21553	,155	-,9114	,1101
	3,00	1,00	,61428*	,19703	,006	,1474	1,0812
		2,00	,40066	,21553	,155	-,1101	,9114

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
PEmoções_Prazer	1,00	52	4,6615	,96815	,13426	4,3920	4,9311	1,60	6,00
	2,00	37	4,8405	,75257	,12372	4,5896	5,0915	3,00	6,00
	3,00	49	4,9469	,66805	,09544	4,7551	5,1388	3,00	6,00
	Total	138	4,8109	,81819	,06965	4,6731	4,9486	1,60	6,00
PEmoções_Vergonha	1,00	52	1,9692	,91983	,12756	1,7131	2,2253	1,00	4,80
	2,00	37	1,5054	,60551	,09954	1,3035	1,7073	1,00	3,20
	3,00	49	1,3551	,48004	,06858	1,2172	1,4930	1,00	2,80
	Total	138	1,6268	,75295	,06410	1,5001	1,7536	1,00	4,80
PEmoções_Aborrecimento	1,00	52	2,7115	1,02625	,14232	2,4258	2,9972	1,00	5,20
	2,00	37	2,5568	,86940	,14293	2,2669	2,8466	1,00	4,00
	3,00	49	2,4939	,78220	,11174	2,2692	2,7186	1,00	4,60
	Total	138	2,5928	,90236	,07681	2,4409	2,7446	1,00	5,20
PEmoções_Desânimo	1,00	52	3,2244	1,16357	,16136	2,9004	3,5483	1,00	5,67
	2,00	37	2,5135	1,1183	,18385	2,1407	2,8864	1,00	5,00
	3,00	49	2,1599	,962230	,13746	1,8835	2,4362	1,00	4,67
	Total	138	2,6558	1,17182	,09975	2,4585	2,8530	1,00	5,67

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PEmoções_Prazer	Between Groups	2,099	2	1,050	1,581	,209
	Within Groups	89,614	135	,664		
	Total	91,714	137			
PEmoções_Vergonha	Between Groups	10,260	2	5,130	10,273	,000
	Within Groups	67,411	135	,499		
	Total	77,671	137			
PEmoções_Aborrecimento	Between Groups	1,261	2	,630	,772	,464
	Within Groups	110,292	135	,817		
	Total	111,553	137			
PEmoções_Desânimo	Between Groups	29,610	2	14,805	12,609	,000
	Within Groups	158,512	135	1,174		
	Total	188,123	137			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Habilpaimae3gru pos	(J) Habilpaim ae3grupos	Mean Differen ce (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
						PEmoções_Prazer	1,00
		3,00	-,28540	,16221	,187	-,6698	,0990
	2,00	1,00	,17900	,17523	,565	-,2363	,5943
		3,00	-,10640	,17745	,821	-,5269	,3141
	3,00	1,00	,28540	,16221	,187	-,0990	,6698
		2,00	,10640	,17745	,821	-,3141	,5269
PEmoções_Vergonha	1,00	2,00	,46383*	,15198	,008	,1037	,8240
		3,00	,61413*	,14069	,000	,2807	,9475
	2,00	1,00	-,46383*	,15198	,008	-,8240	-,1037
		3,00	,15030	,15390	,593	-,2144	,5150
	3,00	1,00	-,61413*	,14069	,000	-,9475	-,2807
		2,00	-,15030	,15390	,593	-,5150	,2144
PEmoções_Aborrecim ento	1,00	2,00	,15478	,19440	,706	-,3059	,6155
		3,00	,21766	,17996	,450	-,2088	,6441
	2,00	1,00	-,15478	,19440	,706	-,6155	,3059
		3,00	,06288	,19686	,945	-,4036	,5294
	3,00	1,00	-,21766	,17996	,450	-,6441	,2088
		2,00	-,06288	,19686	,945	-,5294	,4036
PEmoções_Desânimo	1,00	2,00	,71085*	,23305	,008	,1585	1,2631
		3,00	1,06450*	,21574	,000	,5532	1,5758
	2,00	1,00	-,71085*	,23305	,008	-1,2631	-,1585
		3,00	,35365	,23600	,295	-,2056	,9129
	3,00	1,00	-1,0645*	,21574	,000	-1,5758	-,5532
		2,00	-,35365	,23600	,295	-,9129	,2056

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANEXO N – Resultados Estatísticos – Género

Group Statistics

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FPráticasComunicação	Masculino	102	4,9092	,79872	,07909
	Feminino	102	4,8337	,90592	,08970
FPráticasApoio	Masculino	102	3,8095	1,29882	,12860
	Feminino	102	3,5406	1,17005	,11585
PPráticasComunicação	Masculino	62	5,2930	,55292	,07022
	Feminino	78	5,1359	,71701	,08119
PPráticasApoio	Masculino	62	4,4224	1,01812	,12930
	Feminino	78	4,0375	1,03319	,11699
FEmoções_Prazer	Masculino	102	4,4167	1,10199	,10911
	Feminino	102	4,2092	1,11931	,11083
FEmoções_Vergonha	Masculino	102	2,0078	1,04129	,10310
	Feminino	102	2,0412	,98598	,09763
FEmoções_Desânimo	Masculino	102	1,8693	,95290	,09435
	Feminino	102	1,9739	1,05006	,10397
FEmoções_Aborrecimento	Masculino	102	2,3047	1,01308	,10031
	Feminino	102	2,3039	1,30670	,12938
PEmoções_Prazer	Masculino	62	4,9129	,76447	,09709
	Feminino	78	4,7295	,84502	,09568
PEmoções_Vergonha	Masculino	62	1,5968	,77374	,09827
	Feminino	78	1,6756	,74836	,08474
PEmoções_Aborrecimento	Masculino	62	2,7226	,88288	,11213
	Feminino	78	2,4615	,91186	,10325
PEmoções_Desânimo	Masculino	62	2,6559	1,11778	,14196
	Feminino	78	2,6603	1,21333	,13738

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FPráticas Comunicação	Equal variances assumed	1,769	,185	,631	202	,529	,07549	,11958	-,16030	,31128
	Equal variances not assumed			,631	198,879	,529	,07549	,11958	-,16033	,31131
FPráticas Apoio	Equal variances assumed	1,085	,299	1,554	202	,122	,26891	,17309	-,07239	,61020
	Equal variances not assumed			1,554	199,837	,122	,26891	,17309	-,07241	,61023
PPráticas Comunicação	Equal variances assumed	1,122	,291	1,421	138	,157	,15711	,11053	-,06144	,37566
	Equal variances not assumed			1,464	137,889	,146	,15711	,10734	-,05513	,36936
PPráticas Apoio	Equal variances assumed	,001	,973	2,204	138	,029	,38488	,17466	,03952	,73025
	Equal variances not assumed			2,207	131,784	,029	,38488	,17437	,03996	,72981
FEmoções Prazer	Equal variances assumed	,026	,872	1,334	202	,184	,20752	,15553	-,09915	,51418
	Equal variances not assumed			1,334	201,951	,184	,20752	,15553	-,09915	,51418
FEmoções	Equal variances assumed	1,367	,244	-,235	202	,815	-,03333	,14199	-,31331	,24664

Vergonha	Equal variances not assumed			-,235	201,401	,815	- ,03333	,14199	-,31331	,24664
FEmoções	Equal variances assumed	1,149	,285	-,745	202	,457	- ,10458	,14040	-,38141	,17226
Desanimo	Equal variances not assumed			-,745	200,125	,457	- ,10458	,14040	-,38143	,17228
FEmoções	Equal variances assumed	,419	,518	,005	202	,996	,00082	,16371	-,32199	,32362
Aborrecimento	Equal variances not assumed			,005	190,194	,996	,00082	,16371	-,32211	,32374
PEmoções	Equal variances assumed	,744	,390	1,330	138	,186	,18342	,13789	-,08923	,45606
Prazer	Equal variances not assumed			1,346	135,656	,181	,18342	,13631	-,08615	,45299
PEmoções	Equal variances assumed	,014	,905	-,610	138	,543	- ,07887	,12926	-,33445	,17671
Vergonha	Equal variances not assumed			-,608	128,958	,544	- ,07887	,12975	-,33559	,17786
PEmoções	Equal variances assumed	,149	,701	1,706	138	,090	,26104	,15299	-,04146	,56355
Aborrecimento	Equal variances not assumed			1,713	132,713	,089	,26104	,15242	-,04045	,56253
PEmoções_Desânimo	Equal variances assumed	,372	,543	-,022	138	,983	- ,00434	,19942	-,39866	,38997
	Equal variances not assumed			-,022	134,975	,982	- ,00434	,19755	-,39504	,38635

ANEXO O – Resultados Estatísticos – Práticas Parentais - Pais e Filhos

Correlations

		PPráticasComunicação	PPráticasApoio
FPráticasComunicação	Pearson Correlation	,547**	,420**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	137	137
FPráticasApoio	Pearson Correlation	,386**	,562**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	137	137

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	FPráticasComunicação	4,9324	137	,80371	,06867
	PPráticasComunicação	5,1954	137	,65331	,05582
Pair 2	FPráticasApoio	3,7143	137	1,13812	,09724
	PPráticasApoio	4,1917	137	1,04525	,08930

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	FPráticasComunicação & PPráticasComunicação	137	,547	,000
Pair 2	FPráticasApoio & PPráticasApoio	137	,562	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	FPráticasComunicação - PPráticasComunicação	-,26302	,70594	,06031	-,38229	-,14375	4,361	,000	
Pair 2	FPráticasApoio - PPráticasApoio	-,47741	1,02561	,08762	-,65069	-,30413	5,448	,000	

ANEXO P – Resultados Estatísticos – Emoções Pais e Filhos

Correlations

		PEmoções_ Prazer	PEmoções_Vergonha	PEmoções_Aborrecimento	PEmoções_Desânimo
FEmoções_Prazer	Pearson Correlation	,366**	-,170*	-,035	-,020
	Sig. (2-tailed)	,000	,047	,685	,815
	N	137	137	137	137
FEmoções_Vergonha	Pearson Correlation	-,100	,055	,185*	,060
	Sig. (2-tailed)	,244	,525	,030	,483
	N	137	137	137	137
FEmoções_Desânimo	Pearson Correlation	-,220**	,098	,164	-,063
	Sig. (2-tailed)	,010	,253	,056	,462
	N	137	137	137	137
FEmoções_Aborrecimento	Pearson Correlation	-,139	,075	,181*	,107
	Sig. (2-tailed)	,106	,386	,034	,212
	N	137	137	137	137

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	FEmoções_Prazer	4,4075	137	1,05427	,09007
	PEmoções_Prazer	4,7993	137	,81335	,06949
Pair 2	FEmoções_Vergonha	2,0117	137	,95940	,08197
	PEmoções_Vergonha	1,6372	137	,76322	,06521
Pair 3	FEmoções_Desânimo	1,8637	137	,94004	,08031
	PEmoções_Desânimo	2,6363	137	1,16880	,09986
Pair 4	FEmoções_Aborrecimento	2,2993	137	1,22356	,10454
	PEmoções_Aborrecimento	2,5781	137	,91223	,07794

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	FEmoções_Prazer & PEmoções_Prazer	137	,366	,000
Pair 2	FEmoções_Vergonha & PEmoções_Vergonha	137	,055	,525
Pair 3	FEmoções_Desânimo & PEmoções_Desânimo	137	-,063	,462
Pair 4	FEmoções_Aborrecimento & PEmoções_Aborrecimento	137	,181	,034

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1	FEmoções_Prazer - PEmoções_Prazer	-,39173	1,06992	,09141	-,57250	,21096	-4,285	136	,000
Pair 2	FEmoções_Vergonha - PEmoções_Vergonha	,37445	1,19275	,10190	,17293	,57597	3,675	136	,000
Pair 3	FEmoções_Desânimo - PEmoções_Desânimo	-,77251	1,54564	,13205	1,03365	,51136	-5,850	136	,000
Pair 4	FEmoções_Aborrecimen to - PEmoções_Aborrecime nto	-,27883	1,38740	,11853	-,51324	,04442	-2,352	136	,020

ANEXO Q – Resultados Estatísticos Práticas Parentais/Emoções pais e filhos

Correlations

		FPráticasComunicação	FPráticasApoio
FEmoções_Prazer	Pearson Correlation	,594**	,625**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	204	204
FEmoções_Vergonha	Pearson Correlation	-,119	,044
	Sig. (2-tailed)	,090	,535
	N	204	204
FEmoções_Desanimado	Pearson Correlation	-,335**	-,226**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001
	N	204	204
FEmoções_Aborrecimento	Pearson Correlation	-,221**	-,112
	Sig. (2-tailed)	,002	,111
	N	204	204

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		PPráticasComunicação	PPráticasApoio
PEmoções_Prazer	Pearson Correlation	,573**	,602**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	140	140
PEmoções_Vergonha	Pearson Correlation	-,148	-,194*
	Sig. (2-tailed)	,080	,021
	N	140	140
PEmoções_Aborrecimento	Pearson Correlation	-,222**	,055
	Sig. (2-tailed)	,008	,517
	N	140	140
PEmoções_Desânimo	Pearson Correlation	-,168*	-,163
	Sig. (2-tailed)	,047	,054
	N	140	140

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).