

Envolvimento Parental na Escola e Desenvolvimento Sócio-Emocional de Crianças no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Raquel de Barros Vieira

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Professora Doutora Ana Conde

Novembro, 2013



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

AGRADECIMENTOS

É com uma grande satisfação e alegria que termino esta etapa tão importante para mim, pois é a concretização de um sonho e só foi possível graças ao meu empenho e dedicação como também às pessoas que sempre estiveram ao meu lado durante este percurso académico.

Assim, quero agradecer em primeiro lugar à Professora Dr.^a Ana Conde pelo apoio, disponibilidade, dedicação e partilha de conhecimentos.

À Professora Dr.^a Catarina Canário, pelo carinho e dedicação.

À Dr.^a Márcia Abreu pelo apoio, incentivo e disponibilidade com que sempre me atendeu.

À Fundação Couto pelo carinho com que me acolheram e pela ajuda na recolha da amostra, nomeadamente, as coordenadoras, professores e funcionários.

À minha mãe e aos meus padrinhos, as pessoas mais importantes na minha vida, porque sem o vosso amor, apoio, força e compreensão nunca teria conseguido... um muito obrigado por tudo!

Ao meu namorado por me ter dado força para nunca desistir. O meu muito obrigado por acreditares em mim!

Aos meus amigos pelo apoio.

E em especial ao meu querido pai... Estás sempre presente no meu coração. Um muito obrigado pelo teu amor, carinho e força, sem ti nunca o teria conseguido.

*Envolvimento Parental na Escola e Desenvolvimento Sócio-Emocional de Crianças
no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*

RESUMO

Estudos empíricos mostram a existência de uma relação positiva entre envolvimento parental na escola e resultados positivos (menos problemas comportamentais, menos abandono escolar e maior sucesso académico) em crianças nos primeiros anos de escolaridade.

O presente estudo tem como objetivo analisar a influência do envolvimento parental na escola no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, segundo a avaliação de ambos os aspetos por parte dos professores. Para a concretização destes objetivos foram tidas em consideração as avaliações de dois professores responsáveis pelo ATL de uma instituição particular de solidariedade social da zona norte relativamente ao envolvimento parental e desenvolvimento sócio-emocional de 61 crianças. Num único momento de avaliação foram recolhidas informações sociodemográficas das crianças e professores, e preenchidos os questionários de Envolvimento Parental para Professores (Pereira, 2002) e de Capacidades e de Dificuldades (Strengths and Difficulties Questionnaire para Professores – versão portuguesa) (Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998).

Os resultados mostram que tendo em consideração a avaliação feita pelos professores, o envolvimento parental na escola é significativo na predição dos resultados de desenvolvimento sócio-emocional da criança, nomeadamente, do nível de comportamento pró-social, hiperatividade e escala total de dificuldades. Os resultados sugerem, assim, que o envolvimento parental em atividades na escola, considerando a perceção dos professores, é importante para o desenvolvimento psicossocial da criança, pelo que se torna relevante identificar fatores promotores de um maior envolvimento parental, de modo a criar programas específicos de prevenção que visem uma maior participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Palavras-chave: envolvimento parental na escola; perceção dos professores; desenvolvimento sócio-emocional.

*Parent Involvement in the School and Socio-Emotional Development of Children in
1^o and 2^o Cycle of Basic Education*

ABSTRACT

Empirical studies show to the existence of a positive relationship between parental involvement at school and positive results (less behavior problems, fewer school leavers and greater academic success) in children in the early years of schooling.

The present study it has as objective to analyse the influence of the parental involvement at school and the socio-emotional development of children with ages understood between six and ten years of age, according to evaluation of both the aspects on the part of the teacher's. For the achievement of these objectives were taken into consideration the evaluations of two teachers responsible for a particular institution ATL of social solidarity of the north side in relation to parental involvement and socio-emotional development of 61 children's. In a single moment of evaluation were collected socio-demographic information of children and teachers, and filled out the questionnaires of parental involvement for teachers (QEPE – VPr) (Pereira, 2002) and Capabilities and Difficulties (Strenghts and Difficulties Questionnaire for teachers – portuguese version) (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998).

The results show that taking into consideration the assessment made by the teachers, parental involvement in school is significant in predicting the results of socio-emotional development of the child, in particular, the level of pro-social behavior, hyperactivity and full scale of the difficulties. The results suggest that parental involvement in school activities, considering the thatcher's perception, it is important for the psychosocial development of the child, making it important to identify factors promoters of a greater parental involvement, in order to create specific prevention programs aimed at greater participation of parents in school life of their children.

Keywords: involvement parental in the school; perception of teachers; socio-emotional development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Envolvimento Parental.....	11
2. Envolvimento Parental e o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano.....	14
3. Envolvimento Parental e Desenvolvimento Sócio-Emocional nas crianças.....	16
ESTUDO EMPÍRICO	
1. Método.....	21
1.1. Amostra.....	21
1.2. Instrumentos.....	22
1.2.1 Questionário Sociodemográfico.....	22
1.2.2. <i>Questionário de Envolvimento Parental (QEPE – VPr)</i> (Pereira, 2002).....	22
1.2.3. <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998).....	23
1.3. Procedimentos.....	23
1.4. Procedimentos Estatísticos	24
2. Resultados	25

3. Discussão.....	29
4. Considerações Finais.....	32
5. Referências Bibliográficas.....	34
LISTA DE ANEXOS.....	44
ANEXO I – Pedido de autorização para a realização do Projeto de Investigação na Instituição de Solidariedade Social.....	45
ANEXO II – Consentimento Informado dos Pais das Crianças.....	46
ANEXO III – Questionário Socio-demográfico das Crianças.....	48
ANEXO IV – Questionário Socio-demográfico dos Professores.....	50
ANEXO V – Questionário Envolvimento Parental na Escola (QEPE – VPr).....	52
ANEXO VI – Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ – VPr).....	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica das crianças avaliadas.....21

Tabela 2 – Envolvimento parental na escola e o desenvolvimento sócio-emocional de crianças entre os 6 e os 10 anos de idade: análises de regressão linear.....28

INTRODUÇÃO

A família desempenha um papel fundamental nas relações sociais e nas experiências de aprendizagem cada vez mais complexas e desafiantes da vida da criança. Nesse sentido, a relação entre pais e filhos torna-se fundamental, pois são os pais os principais agentes de socialização, a nível comportamental, emocional e cognitivo (Laible & Carlo, 2004; Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007; Salvo, Silveira & Toni, 2005; Teixeira, Bardagi & Gomes; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006). Para além disso, vários estudos revelam que se os pais se mostrarem disponíveis e preparados para ajudar e, se conseguirem adequar os seus comportamentos e atitudes áquilo que é esperado deles, vão conseguir criar uma relação empática e de ajuda que se vai refletir no desenvolvimento ajustado da criança (Pelosi, 1998).

Todas as sociedades concordam que as crianças tem um melhor desenvolvimento quando criadas em família e educadas/orientadas pelos pais e/ou outros educadores. As crianças necessitam de uma família que lhes proporcione um suporte emocional, cognitivo e material de forma a desenvolverem o seu potencial e crescerem de forma saudável (Berger, 2000).

O envolvimento parental na escola consiste num constructo que engloba diferentes comportamentos e atitudes e é influenciado por fatores, nomeadamente, socioculturais, económicos, étnicos, estruturas familiares, a idade, o género e a escolaridade dos pais, e envolve também o desempenho dos alunos (Pereira et al. 2003).

Segundo Marques (1997) o envolvimento dos pais na escola consiste na inserção responsável, dinâmica e constante das famílias, quer seja no processo educativo dos alunos quer seja nos projetos da escola, sendo esta uma variável fundamental no processo de qualidade de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, o envolvimento parental na escola implica diversas atitudes e comportamentos, e é realizado de diferentes formas, nomeadamente, o envolvimento reativo, que se baseia na participação dos pais nas iniciativas da escola, e o envolvimento proactivo, que consiste no envolvimento em atividades promovidas pela iniciativa dos pais.

A presente investigação pretende contribuir para o conhecimento sobre o envolvimento parental e a sua influência no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade. Mais

precisamente, procuramos verificar o efeito do envolvimento dos pais na escola nos problemas comportamentais das crianças, ambos avaliados pelos professores.

As questões de investigação surgiram no âmbito da realização do estágio curricular na área de especialização em psicologia clínica e da saúde numa instituição de solidariedade social, na zona norte, onde se verificou que a maioria dos pedidos que chegam ao gabinete de psicologia dizia respeito a problemas de comportamento manifestados pelas crianças tanto na escola quanto em casa. Assim, sendo este um tema importante e interessante na área de psicologia infantil, constitui também um estudo relevante para a instituição, com possíveis implicações para estratégias de intervenção delineadas.

Para a realização deste estudo foram tidas em consideração as avaliações de sessenta e uma crianças, entre os seis e os dez anos de idade, por parte dos professores responsáveis pelo ATL de uma instituição particular de solidariedade social da zona norte. Foram recolhidas, em momento de avaliação única, as informações sociodemográficas de crianças e professores e preenchidos os questionários de Envolvimento Parental para Professores (QEPE – VPr) (Pereira et al., 2002) e de Capacidades e Dificuldades (Strengths and Difficulties Questionnaire para Professores - versão portuguesa (SDQ – VPr) (Goodman et al. 1998).

O presente trabalho está dividido em duas partes. A primeira consiste numa revisão bibliográfica e a segunda parte na apresentação do estudo empírico. Relativamente à revisão bibliográfica, esta é constituída por três capítulos que abordam o envolvimento parental e os diferentes modelos propostos para a sua explicação; o envolvimento parental e o modelo ecológico do desenvolvimento humano e a literatura desenvolvida até ao momento em torno do envolvimento parental na escola e o seu impacto no desenvolvimento sócio-emocional das crianças.

Quanto à segunda parte, pretendemos expor o estudo empírico. Em primeiro lugar apresentamos a componente metodológica, incluindo o método, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e o procedimento adotado. De seguida apresentamos os resultados, seguindo-se a discussão dos mesmos e as considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA

Nos dias de hoje, a grande maioria das famílias depara-se com a necessidade de alteração dos seus modelos de funcionamento e as suas condições de vida devido, nomeadamente, a uma diminuição na quantidade de tempo para os filhos (Morgado, 2004). Porém, a família continua a ser fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, visto que satisfaz as necessidades mais importantes da criança protegendo-a e facilitando-lhe um desenvolvimento mais estável (Oliveira, 2002).

A família envolve-se, nas diversas fases de desenvolvimento dos filhos, tanto em momentos e atividades informais, como no processo de escolarização dos mesmos (Eccles & Harold, 1996). Logo, a caracterização do envolvimento parental engloba diversos comportamentos e atitudes dos pais, para proporcionarem recursos educativos de modo a apoiarem o seu desenvolvimento e aprendizagem (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Atualmente, o envolvimento parental é considerado tão importante quanto os outros elementos do processo educativo do indivíduo, visto que este processo pode estar implicado em grandes melhorias na escola, tanto enquanto espaço físico como também enquanto espaço de interações fundamentais para o desenvolvimento das crianças e dos profissionais (Bhering, 2003).

O envolvimento parental na educação aponta para a compreensão das interações complexas entre a motivação dos pais, a interação familiar existente, as aprendizagens dos alunos, métodos adotados pelos professores na escola, o ambiente escolar e as estratégias de intervenção. É importante promover as ligações entre a família, a escola e a comunidade, uma vez que pode melhorar todo o contexto escolar, como também ajudar as famílias a comunicarem entre si e com as outras pessoas que as rodeiam. No entanto, o principal motivo para promover a parceria entre a família, a escola e a comunidade é ajudar as crianças e os jovens a atingir sucesso pessoal e escolar, onde pais e professores se considerem parceiros na educação e conjuntamente promotores de sucesso (Epstein, 2001).

O envolvimento parental consiste num constructo que envolve diversos comportamentos e atitudes, possuindo assim uma natureza multidimensional. Desta forma, o envolvimento parental envolve todas as práticas parentais desenvolvidas pela

família, desde a aprendizagem de bons hábitos de estudo e a comunicação com a escola, a iniciativas que objetivem o sucesso escolar da criança (Kohl, Lengua & MacMahon, 2000). Por sua vez, segundo Grolnick e Slowiaczek (1994) o envolvimento dos pais consiste também nas atitudes, percepções e expectativas dos pais sobre a escola e o seu papel de transmitir o gosto pela aprendizagem.

O envolvimento dos pais em casa, consiste na realização de atividades de aprendizagem dos alunos que os pais desenvolvem em casa, como por exemplo, visitar as bibliotecas, livrarias, assistir com as crianças a eventos que promovam a aprendizagem, orientar e monitorizar os trabalhos, etc. E, por envolvimento dos pais na escola entende-se a participação dos pais em atividades e eventos realizados pela escola, como por exemplo, os pais participarem nas reuniões e nas atividades promovidas pela escola; auxiliarem os professores nos eventos da escola e a participação dos pais na Associação de Pais, etc. (McBride et al. 2009).

Segundo Joyce Epstein (2001), é importante refletirmos sobre o modo como a escola e os professores enfrentam a situação das famílias no que diz respeito à sua participação na escola. Assim, desenvolveu uma tipologia facilitando a compreensão e o estudo das relações existentes entre a escola e a família e analisando os dois ambientes como sistemas que se podem afastar ou aproximar, em função das suas práticas e forças interpessoais. Esta tipologia abrange também a oportunidade de desenvolver um programa de orientação e supervisão para os pais para que estes possam melhorar as suas habilidades enquanto pais e adultos capazes de ajudar os seus filhos em assuntos que envolvem o convívio social e a aprendizagem e o desempenho pessoal e escolar dos seus filhos. Todos os seis tipos de envolvimento parental têm o intuito de criar escolas abertas às famílias e às comunidades e ajudar os alunos a obter melhores resultados (Epstein, 2001; Gonçalves, 2010).

O primeiro tipo de envolvimento parental desenvolvido por Epstein (2001) caracteriza-se pela parentalidade. A parentalidade engloba as obrigações essenciais dos pais e também atividades realizadas pela escola com o objetivo de ajudar as famílias a compreenderem o desenvolvimento dos seus filhos, melhorando assim a comunicação. A comunicação refere-se a atividades que promovam a comunicação entre a família e a escola, através de telefonemas, reuniões, etc. O terceiro tipo de envolvimento parental consiste na promoção de atividades de voluntariado por parte dos pais cujas qualidades

e competências podem ajudar os alunos, seja dentro ou fora do contexto escola. O conceito aprendizagem em casa envolve atividades de leitura, ajuda na realização de trabalho de casa, etc. Envolve também a promoção de informação relevante às famílias sobre a melhor forma de os alunos aprofundarem as suas aprendizagens em contexto familiar e extraescolar. O incentivo à participação nos processos de tomada de decisão é o quinto tipo de envolvimento parental. Estas decisões podem surgir nas associações de pais, ou em outros contextos escolares. É fundamental persuadir os pais e outros elementos da comunidade com qualidades que promovam a capacidade de tomar decisões. E, por último, a colaboração com a comunidade, que consiste na realização de atividades de parceria mais alargadas que podem trazer benefícios a todos os envolvidos (Epstein, 2001; Gonçalves, 2010; Parents Resarching Out, 2009). Salienta-se que cada tipo de envolvimento parental apresenta desafios particulares e associa-se a resultados distintos, sejam eles direcionados aos alunos, aos pais, métodos de ensino e contexto escolar (Colaço, 2007; Lopes & Paiva, 2008).

O carácter multidimensional do envolvimento parental apontado nos diversos estudos, anteriormente apresentados justifica o estudo aprofundado dos preditores do envolvimento parental na escola, assim como o estudo das suas implicações (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kohl et al., 2000; Pereira, 2003). O modo como a família se relaciona com os professores e a escola em geral transforma-se em função das características como o nível socioeconómico, etnia, estrutura familiar, etc. (Epstein, 1992; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kohl et al. 2000).

Os estudos que se focam na análise da classe socioeconómica das famílias como forma de compreender o envolvimento na vida escolar dos filhos, observam que uma maior escolaridade e nível socioeconómico estão relacionados a um maior envolvimento parental, sobretudo no que se refere à comunicação entre a família e a escola e ao envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa (Villas-Boas, 2001, 2010). Por sua vez, a falta de capacidades e competências dos pais diminui o seu envolvimento na educação dos seus filhos, podendo tal facto estar associado à falta de recursos dos pais para se conseguirem expressar de forma mais adequada, ou para saberem como se envolver e participar na educação dos filhos (Canavarro et al., 2002).

2. A IMPORTÂNCIA DO MODELO ECOLÓGICO

A teoria desenvolvida por Epstein (1992) integra e desenvolve o modelo de Bronfenbrenner, visto que esta teoria aborda perspectivas educacionais, psicológicas e sociológicas sobre as instituições organizações e investigações sobre os efeitos da família, da escola e da comunidade nos resultados educativos. O modelo ecológico do desenvolvimento humano verifica a influência dos diferentes contextos em que o indivíduo está inserido, analisando o impacto individual mas também o conjunto dos diferentes sistemas e das inter-relações estabelecidas.

Para que cada ambiente exerça influência no desenvolvimento humano, tem que existir comunicação e participação entre os diferentes contextos da vida do indivíduo (Bronfenbrenner, 1988), como é o caso, por exemplo, da ligação entre a família e a escola. No desenvolvimento humano o ambiente tem um papel importante na forma como o indivíduo percebe aquilo que o rodeia e na forma como se modifica de acordo com a sua exposição e interação com esse ambiente. O ambiente refere-se a tudo o que é exterior ao organismo, como por exemplo, pessoas (família, amigos, professores) e, também leis, normas sociais e instituições com influência direta ou indireta na pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1988). Neste âmbito, Bronfenbrenner (1997) identifica um conjunto de cinco níveis ou sistemas contextuais que compõem o ambiente ecológico: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

O microsistema é o contexto mais próximo onde se integra o indivíduo, ou seja, o conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais (relações entre o sujeito e o meio ambiente) experienciadas pelo indivíduo. Podemos apontar como elementos constituintes do microsistema, as relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e os diversos contextos, tais como a família, considerando num contexto familiar as relações entre a criança e os pais, a criança e os irmãos e a criança e os diferentes membros da família; a escola, considerando num contexto educacional as relações entre os colegas, entre os adultos e a criança, assim como o ambiente escolar em geral, onde o indivíduo, durante algum tempo, se desenvolve. O mesossistema representa as inter-relações entre os diversos contextos em que o indivíduo participa ativamente, como por exemplo, as reuniões de pais e professores na escola. O exossistema refere-se a mais

contextos que não envolvem a pessoa em desenvolvimento enquanto participante ativo, mas implicam situações que afetam, ou são afetadas, pelo que ocorre no contexto em que o sujeito em desenvolvimento está inserido. O macrosistema refere-se às consistências, na forma e no conteúdo, de sistemas de ordem inferior (micro-, meso-, e exossistema), ao nível da subcultura e da cultura como um todo, juntamente a quaisquer sistemas de crenças ou ideologias. E, por último, o cronossistema que consiste nas condições históricas que envolvem os diversos sistemas.

Segundo a teoria de Bronfenbrenner (2001) o desenvolvimento psicológico dos pais influencia o comportamento e desenvolvimento da criança, principalmente em fases iniciais do seu desenvolvimento. O apoio parental a nível emocional é fundamental para o bem-estar da criança, assim como a auto-estima, a confiança, o respeito e o amor são relevantes para o sucesso escolar e são desenvolvidos no seio da relação parental (Korkmaz, 2007). A literatura revela que a qualidade da relação parental está associada a fatores individuais importantes para o sucesso académico, como a capacidade de atenção, a motivação e a participação na escola (Entwisle, 1995), ou a auto-estima (Grolnick & Farkas, 2002). Outros estudos salientam o papel significativo dos estilos parentais democráticos e do envolvimento parental no aumento do sucesso escolar (Bruyn, Decovic & Meijnen, 2003; Steinberg, 2001). De forma consistente, estudos longitudinais revelam também a existência de uma associação entre a qualidade das relações mãe- filho (Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001) e o envolvimento parental em questões relacionadas com o contexto escolar, em idades precoces, ou o sucesso académico posterior (Fantuzzo, Tighe & Chils, 2000; Hill, 2001; Hill & Craft, 2003).

3. O ENVOLVIMENTO PARENTAL E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL DA CRIANÇA

A psicologia do desenvolvimento tem mostrado que a família desempenha um papel importante nas relações sociais e nas experiências de aprendizagem cada vez mais complexas e desafiantes, da criança e do adolescente. A relação entre pais e filhos torna-se assim essencial para compreender o desenvolvimento a nível comportamental, emocional e cognitivo, dado que os pais se assumem como os principais agentes de socialização. Nesse sentido, vários estudos têm revelado que as crianças cujas famílias estão envolvidas na escola, têm uma maior probabilidade de obterem melhores resultados escolares e melhorias no comportamento (Laible & Carlo, 2004; Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007; Salvo, Silveiras & Toni, 2005; Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006). A literatura refere a importância do ajustamento comportamental no desenvolvimento social realçando, nomeadamente, a relação entre os problemas de comportamento e o menor rendimento académico (Hinshaw, Han, Erhardt & Huber, 1992). Por sua vez, no contexto escolar, a competência social está positivamente relacionada com diferentes dimensões como a aceitação por parte dos professores, o desempenho escolar e as interações sociais positivas com os pares e amigos (Lane, Menzies, Barton- Arwood, Doukas & Munton, 2005).

A relevância da qualidade de relação entre pais e filhos no desenvolvimento social das crianças tem sido alvo de diversos estudos (Gromide, 2003). Nesse sentido, alguns autores consideram como fatores de risco familiares inadequados, criminalidade na família, disciplina ineficaz, práticas parentais disruptivas, ineficácia parental e o testemunho de violência parental (Patterson, Debayshe & Ramsey, 2000). Nestas situações, as crianças e os adolescentes encontram-se mais propensos a adotar comportamentos de risco, em particular, o consumo de substâncias (ex. droga, álcool, etc.), fraco envolvimento escolar e familiar, abandono escolar, comportamentos sexuais de risco e comportamentos que colocam em causa a sua integridade física ou a de outros (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). No entanto, os pais que estabelecem um ambiente acolhedor e que organizam contextos favoráveis para o desenvolvimento da criança estabelecem fatores de proteção perante contextos ameaçadores a que

habitualmente as crianças são expostas (Del Prette & Del Prette, 1999; Yunes, 2003; Dessen & Costa, 2005). Um ambiente familiar acolhedor pressupõe um padrão adequado de comunicação entre pais e filhos, nomeadamente manifestado quando os pais ajudam os filhos a identificar emoções, aconselham os filhos com expressividade emocional positiva e estão disponíveis para conversarem com os filhos, o que conseqüentemente conduz a uma menor probabilidade de apresentarem problemas comportamentais (Bohanek, Magrin, Fivush & Duke, 2006).

Segundo Vaughan e Hegan (1990) a competência social reflete um julgamento social sobre a qualidade geral do desempenho do indivíduo em determinada situação, o que pressupõe habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados, relações positivas com os outros e uma cognição social adequada do ponto de vista desenvolvimental. Assim, podemos dizer que a competência social consiste num conjunto de competências sociocognitivas e de regulação emocional que permite aos indivíduos envolverem-se de forma social adequada às diversas situações (Bierman, 2004). Pelo contrário, quando tal competência é deficitária podem ocorrer problemas de comportamento externalizantes ou internalizantes. Os problemas externalizantes caracterizam-se por uma dificuldade na capacidade de auto-regulação do comportamento, que provoca o descontrolo comportamental, e a presença de uma carga emocional negativa dirigida aos outros, através de sintomas como a agressividade, a hostilidade, a impulsividade, o desafio e os comportamentos antissociais (Achenback & Rescorla, 2011, cit in Nunes, 2012). Por outro lado, os problemas internalizantes associam-se a uma carga emocional negativa habitualmente voltada contra o próprio sujeito, e a um controlo excessivo do comportamento, desencadeando comportamentos de inibição, depressão, isolamento e problemas de ansiedade (Cosgrove et al. 2011).

Estudos realizados em torno da parentalidade identificaram duas dimensões importantes para o desenvolvimento sócio-emocional das crianças: a dimensão suporte/afeto e a dimensão controlo. A dimensão suporte/afeto engloba os comportamentos dos pais que contribuem para que a criança se sinta segura, confortável e aceite enquanto pessoa, ou seja, consiste num comportamento carinhoso e responsivo em relação à criança, realizado através do suporte parental, expressão de afeto positivo, utilização do reforço positivo, assim como a vinculação, a sensibilidade e a responsividade adaptadas às necessidades da criança (Barber, 2006; Davidov & Grusec,

2006; Petit, Bates & Dodge, 2000). Em relação à dimensão controlo, consiste nos comportamentos desenvolvidos pelos pais com o intuito de orientar o comportamento da criança da forma pretendida pelos pais (Barber, 2006; Darling & Steinberg, 1993). Alguns autores consideram existir três dimensões do comportamento parental, nomeadamente, o suporte, o controlo comportamental e o controlo psicológico. O controlo comportamental coloca a importância no comportamento da criança, com o intuito de controlar o seu comportamento através da disciplina, monitorização e supervisão, enquanto o controlo psicológico destaca o controlo dos processos psicológicos da criança (ex. sentimentos, expressão verbal, etc.). E neste seguimento, o controlo comportamental e psicológico associam-se a diferentes tipos de problemas emocionais e comportamentais, sendo que o controlo comportamental se relaciona com problemas externalizantes (ex. comportamentos de oposição, hiperatividade, etc.) enquanto o controlo psicológico está associado a problemas internalizantes (ex. ansiedade, depressão, problemas sintomáticos, etc.) (Barber, 2006).

Alguns estudos revelaram que a dimensão suporte/afeto está relacionado positivamente com o desenvolvimento da criança, traduzindo-se em menos problemas emocionais e comportamentais e menos problemas de internalização e externalização. Desta forma, os estilos parentais caracterizados por suporte e afeto promovem maior competência social e cognitiva da criança, maior auto-estima, menos problemas de comportamento, melhor desempenho escolar, um comportamento pró-social e uma vinculação mais segura (Davidov & Grusec, 2006; Kuppens et al., 2009; Michiels, Grietens, Onghem & Kuppens, 2010; Muris, Meesters & Van Der Berg, 2003). Por outro lado, os estilos parentais que recorrem frequentemente à rejeição e ao controlo estão relacionados a resultados negativos na criança, visto que esta, manifesta mais problemas de internalização e externalização, assim como uma vinculação insegura (Muris, Meesters, Merckelbach & Hulsenbeck, 2000; Muris et al., 2003; Brown & Whiteside, 2008; Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2009).

O objetivo geral da presente investigação consiste em analisar a influência do envolvimento parental na escola no desenvolvimento sócio-emocional em crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, tendo por base as avaliações de ambas as dimensões por parte dos professores.

A problemática em foco na presente investigação decorreram de necessidades de intervenção surgidas no âmbito da realização de um estágio curricular numa instituição de solidariedade social, na zona norte de Portugal, onde se verificou que a maioria dos casos clínicos objeto de acompanhamento dizia respeito a problemas de comportamento manifestos na escola e em casa.

De acordo com a revisão teórica efetuada colocamos como hipótese que as crianças de pais percecionados pelos professores como mais envolvidas na escola/casa têm um desenvolvimento sócio-emocional mais ajustado que as crianças de pais percecionados como menos envolvidos na escola/casa.

ESTUDO EMPÍRICO

1. MÉTODO

1.1 Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 61 crianças das quais 24 (39.3%) pertence ao género masculino e 37 (60.7%) ao género feminino. A idade das crianças situa-se entre os 6 e os 10 anos de idade ($M = 8.00$; $DP = 1.15$). As crianças avaliadas encontram-se na sua grande maioria, no 2º Ciclo do Ensino Básico, sendo de nacionalidade portuguesa (cf. Tabela 1).

Os dois professores participaram no presente estudo, avaliando o envolvimento dos pais e o desenvolvimento sócio-emocional das crianças, que trabalham na mesma instituição particular de solidariedade social, na zona norte, são ambos do género masculino, com idades de 29 e 38 anos respetivamente, e de nacionalidade portuguesa. Ambos são professores licenciados e um deles exerce também funções de coordenador do ATL.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica das crianças avaliadas

Variáveis	Categorias	Total (n=61)
Idade (Anos)	6	8 (13.1%)
	7	10 (16.4%)
	8	23 (37.7%)
	9	14 (23.0%)
	10	6 (9.8%)
Nacionalidade	Portugal	58 (95.1%)
	Angola	1 (1.6%)
	Outro	2 (2.3%)
Com quem vive	Vive só com o pai/mãe	44 (72.1%)
	Vive só com o pai	1 (1.6%)
	Vive só com a mãe	12 (19.7%)
	Adoção oficial	1 (1.6%)
	Outro	3 (4.9%)
Habilitações literárias	1º Ciclo	55 (90.2%)
	2º Ciclo	5 (8.2%)
	Outro	1 (1.6%)

1.2 Instrumentos

Questionário Sociodemográfico. Destina-se ao levantamento de informações relevantes sobre os participantes. No que diz respeito às crianças engloba dimensões como: idade, género, escolaridade e agregado familiar (cf. Anexo III).

Relativamente ao questionário dos professores engloba dimensões relativas à idade, género, estado civil, habilitações literárias, estatuto ocupacional, assim como, questões abertas, onde estão englobadas: a identificação da instituição de trabalho, tempo de trabalho na instituição, quais as funções exercidas na instituição e sinalização da ocorrência de algum problema na história desenvolvimental e/ou escolar do aluno (cf. Anexo IV).

Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão professor – QEPE – VPr (Pereira, 2002). Este instrumento pretende avaliar a comunicação entre a escola e a família, o envolvimento da família em atividades na escola e o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa. É constituído por 24 itens respondidos numa escala tipo Lickert de quatro pontos (desde *Discordo Muito* a *Concordo Muito*). Este questionário refere o envolvimento parental como um constructo multidimensional e funciona, segundo a teoria de Epstein (2001), em três dimensões. Por um lado enfatiza a comunicação entre a escola e a família, abordando o envolvimento da família em atividades na escola e o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa. A análise fatorial aponta para a existência de dois fatores, particularmente, o primeiro fator, que revela uma associação entre a dimensão envolvimento em atividades de aprendizagem em casa e a dimensão comunicação escola-família, sendo composto por treze itens. O segundo fator compreende o envolvimento parental em atividades na escola, sendo composto por onze itens. Nesta escala é possível obter três pontuações: uma pontuação global, que resulta da soma dos 24 itens, podendo variar entre os 24 e 96 pontos; e duas pontuações relativas à subescala atividades de aprendizagem em casa/comunicação, que varia entre os 13 e os 52 pontos, e a subescala atividades na escola, que varia dos 11 aos 44 pontos. O estudo das características psicométricas do instrumento revelou bons níveis de fiabilidade e apoiou a validade desta versão, apresentando um Coeficiente Alfa de Cronbach de .87 na subescala 1; .85 na subescala 2 e .87 na escala total (Pereira et al., 2003) (cf. Anexo V). No presente estudo

verificamos os diferentes coeficientes de consistência interna obtidos para as duas subescalas do envolvimento parental na escola, nomeadamente, na subescala 1 (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor) apresenta um *Alpha de Cronbach* de .90; na subescala 2 (envolvimento parental em atividades na escola) é de .87 e, na escala total é de .93.

Strengths and Difficulties Questionnaire – Questionário de avaliação das capacidades e dificuldades: versão professor (Goodman et al. 1998). É um instrumento que permite conhecer a visão que os professores/educadores têm sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças. Foi traduzido e adaptado para Portugal por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2004). É constituído por 25 itens respondidos tendo por base três alternativas que classificam as afirmações, e que variam entre *Não é Verdade*; *Pouco Verdade* e *Muito Verdade*. Dos 25 itens, 15 são fraseados negativamente e 10 são fraseados positivamente. Este instrumento organiza-se nas seguintes subescalas: Sintomas Emocionais; Problemas de Comportamento; Hiperatividade; Problemas de Relacionamento com os Colegas; Comportamento Pró-Social e a Escala Total das Dificuldades. A pontuação para cada subescala é a soma das pontuações dos 5 itens e a soma dos resultados obtidos nas quatro subescalas de problemas (com exceção do Comportamento Pró-Social) permite calcular um score para o total de dificuldades. A subescala sobre o comportamento pró-social é analisada separadamente, uma vez que scores mais altos significam maior frequência de comportamentos pró-sociais. O SDQ é uma medida válida e precisa, uma vez que a consistência interna, relativamente aos resultados globais, tende a variar entre .64 e .82 (Goodman, 2000; Goodman et al.1998; Koskelainen, Sourander & Kalijonen, 2000) (cf. Anexo VI).

1.3 Procedimento

Inicialmente foi solicitada a autorização aos respetivos autores para a aplicação dos instrumentos de avaliação aferidos e validados para a população portuguesa, através de um pedido formal. Adicionalmente, na implementação do presente estudo foram cumpridos todos os princípios éticos inerentes à investigação com seres humanos,

nomeadamente o pedido de autorização para implementação da investigação ao diretor da instituição (cf. Anexo I) e a obtenção do consentimento informado dos participantes (cf. Anexo II). Num único momento de avaliação foram recolhidas informações sociodemográficas das crianças e professores, e preenchidos os questionários de Envolvimento Parental para professores (Pereira et al., 2002) e de Capacidades e de Dificuldades (Goodman et al. 1998).

1.4 Procedimento Estatístico

Para analisar os resultados recorreu-se ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Science – SPSS 18.0 for Windows). Para alcançar o objetivo proposto foram realizadas diferentes regressões lineares de modo a verificar o efeito preditor das dimensões do envolvimento parental na escola (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) nas diferentes dimensões de desenvolvimento socioemocional da criança (Envolvimento Parental na Escola e Sintomas Emocionais; Envolvimento Parental na Escola e Comportamento Pró-Social; Envolvimento Parental na Escola e Problemas de Comportamento; Envolvimento Parental na Escola e Hiperatividade; Envolvimento Parental na Escola e Problemas de Relacionamento e Envolvimento Parental e Escala Total das Dificuldades).

2. RESULTADOS

2.1 Envolvimento Parental na Escola e Sintomas Emocionais

O modelo de regressão linear, pelo método enter, composto pelas subescalas do envolvimento parental na escola (envolvimento parental na escola em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) não apresenta significância estatística na predição da variável dependente sintomas emocionais ($F=1.036$; $p=.361$) (cf. Tabela 2).

2.2 Envolvimento Parental na Escola e Comportamentos Pró-Social

Numa análise ao modelo de regressão linear, pelo método enter, composto pelas subescalas de envolvimento parental na escola (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) verificou-se que este modelo atinge significância estatística ($F=13.613$; $p=.000$) explicando 31.9% da variabilidade observada na variável dependente comportamentos pró-sociais.

Segundo este modelo a subescala envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor é marginalmente significativa na predição da variável dependente comportamentos pró-sociais ($\beta= -.415$; $t= -.1995$; $p=.051$) e a subescala envolvimento parental em atividades na escola é significativo na predição da variável dependente comportamentos pró-sociais ($\beta=.876$; $t= 4.214$; $p=.000$), assim podemos constatar que quanto maior a percepção por parte dos professores do envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola maior a percepção de comportamentos pró-sociais nas crianças (cf. Tabela 2).

2.3 Envolvimento Parental na Escola e Problemas de Comportamento

Numa análise ao modelo de regressão linear, pelo método enter, composto pelas subescalas de envolvimento parental na escola (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) verificou-se que este modelo atinge significância estatística ($F=8.030$; $p=.001$) explicando 21.7% da variabilidade observada na variável dependente problemas de comportamento.

No entanto, neste modelo nenhuma subescalas do envolvimento parental na escola (envolvimento parental na escola em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) se apresentou como estatisticamente significativa na predição da variável dependente problemas de comportamento (cf. Tabela 2)

2.4 Envolvimento Parental na Escola e Hiperatividade

Numa análise ao modelo de regressão linear, pelo método enter, composto pelas subescalas de envolvimento parental na escola (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) verificou-se que este modelo atinge a significância estatística ($F=16.183$; $p=.000$) explicando 35.8% da variabilidade observada na variável dependente hiperatividade.

Segundo este modelo, apenas a subescala envolvimento parental em atividades na escola ($\beta= -.561$; $t= -.2778$; $p=.007$) é significativa na predição da variável dependente hiperatividade, assim podemos verificar que quanto maior a percepção do envolvimento parental em atividades na escola por parte dos professores menor a percepção por parte destes de hiperatividade nas crianças (cf. Tabela 2).

2.5 Envolvimento Parental na Escola e Problemas de Relacionamento com os Colegas

Numa análise ao modelo de regressão linear, pelo método enter, composto pelas subescalas do envolvimento parental na escola (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) verificou-se que este modelo atinge a significância estatística ($F=4.201$; $p=.020$) explicando 12.7% da variabilidade observada na variável dependente problemas de relacionamento com os colegas.

Contudo, segundo este modelo, nenhuma das subescalas do envolvimento parental na escola (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) se apresentou isoladamente como estatisticamente significativa na predição da variável dependente problemas de relacionamento com os colegas (cf. Tabela 2).

2.6 Envolvimento Parental e Escala Total das Dificuldades

Numa análise ao modelo de regressão linear, pelo método enter, composto pelas subescalas de envolvimento parental na escola (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) verificou-se que este modelo atinge a significância estatística ($F=11.833$; $p=.000$) explicando 29% da variabilidade observada na variável dependente escala total das dificuldades.

Segundo este modelo, apenas a subescala envolvimento parental em atividades na escola é significativa na predição da variável dependente escala total das dificuldades ($\beta= -.532$; $t= -2.504$; $p=.015$), observando-se que quanto maior a perceção do envolvimento parental em atividades na escola menor a perceção geral de dificuldades nas crianças por parte dos professores (cf. Tabela 2).

Tabela 3 – Envolvimento parental na escola e problemas comportamentais de crianças entre os 6 e os 10 anos de idade: análises de regressão linear

Variáveis Dependentes	Modelo	Variáveis Independentes	B	Beta	T	P
Sintomas emocionais (R2=.035)	F (2;58)=1.036 p=.361	-Envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor -Envolvimento parental em atividades na escola	-.143 -.024	-.129 -.063	-.520 -.205	.605 .800
Comportamento pró-Social (R2=.319)	F (2;58)=13.613 p=.000	-Envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor -Envolvimento parental em atividades na escola	-.149 .368	-.415 .876	-1.995 4,214	.051 .000
Problemas de comportamento (R2=.217)	F (2;58)=8.030 p=.001	-Envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor -Envolvimento parental em atividades na escola	-.037 -.162	-.100 -.377	-.449 -1.691	.655 .096
Hiperatividade (R2=.358)	F (2;58)=16.183 p=.000	-Envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor -Envolvimento parental em atividades na escola	-.024 -.360	-.043 -.561	-.213 -2.778	.832 .007
Problemas de relacionamento com os colegas (R2=.217)	F (2;58)=4.201 p=.020	-Envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor -Envolvimento parental em atividades na escola	-.094 -.003	-.347 -.010	1.474 -.042	.146 .967
Escala total das dificuldades (R2=.290)	F (2;58)=11.833 p=.000	-Envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor -Envolvimento parental em atividades na escola	-.009 -.727	-.007 -.532	-.035 -2.504	.972 .015

3. DISCUSSÃO

Na presente investigação o principal objetivo incidiu sobre analisar a influência do envolvimento parental na escola no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, segundo a avaliação de ambos os aspetos por parte dos professores. De forma global, os resultados mostram um impacto do envolvimento parental em atividades na escola na predição do comportamento pró-sociais, hiperatividade e escala total das dificuldades das crianças o que suporta a influência do envolvimento parental na escola no desenvolvimento sócio-emocional durante a infância. De forma particular, os resultados do presente estudo mostram que ambas as subescalas do envolvimento parental na escola (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) são preditoras no comportamento pró-social das crianças, o que demonstra que quanto maior a perceção por parte dos professores do envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola maior a perceção de comportamentos pró-sociais nas crianças. Na literatura, alguns autores referem que os pais que adotam práticas educativas coerentes e consistentes para instruir e orientar os comportamentos dos filhos promovem a empatia, o desenvolvimento pró-social e habilidades sociais e suprimem os comportamentos indesejados (Teixeira & Lopes, 2005). Assim, as crianças tornam-se mais empáticas e mais direcionadas a ter um comportamento pró-social agindo de forma apropriada em situações sociais, livres de emoção negativa e a lidar construtivamente com os problemas (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996).

No que diz respeito à hiperatividade e à escala total das dificuldades, apenas a subescala envolvimento parental em atividades na escola é significativa na predição destas variáveis, ou seja, quanto maior a perceção do envolvimento parental em atividades na escola por parte dos professores menor a perceção por parte destes de hiperatividade e de dificuldades gerais no comportamento das crianças. Nesse sentido, podemos afirmar a importância do envolvimento dos pais no contexto escolar dos filhos, visto que, sendo os pais o principal modelo comportamental, estes devem estar sensíveis aos sinais transmitidos pela criança, dando-lhes condições favoráveis para alcançar resultados favoráveis na escola, em relação aos seus comportamentos

adaptativos (Caballo, 1996). Os pais devem esforçar-se por estar presente nos momentos da vida dos filhos, e esta presença significa envolvimento, comprometimento e colaboração (Kaloustian, 1988). Diversas investigações apontam para a importância do envolvimento parental, aparecendo este associado não só a melhores resultados escolares, mas também à diminuição de comportamentos disruptivos e do absentismo escolar, assim como, atitudes mais positivas em relação à escola (Eccles & Harold, 1996; Sheldon & Epstein, 2002). É importante referir que os fatores como a pobreza, a disfuncionalidade familiar, a ocupação profissional e o baixo nível de escolaridade dos pais, podem resultar como fatores inibidores do envolvimento das famílias na vida dos alunos. Segundo resultados obtidos por Baharudin, Hong, Lim e Zulkefly (2010), pais que exercem práticas de parentalidade positivas são aqueles que estão mais envolvidos nas atividades escolares dos filhos. O envolvimento parental na educação aponta para a compreensão das interações complexas entre a motivação dos pais, a interação familiar existente, as aprendizagens dos alunos, métodos adotados pelos professores na escola, o ambiente escolar e as estratégias de intervenção. É importante estimular o encorajamento entre a família, a escola e a comunidade, uma vez que pode melhorar todo o contexto escolar, assim como ajudar as famílias a comunicarem entre si e com as outras pessoas que as rodeiam (Epstein, 2001).

Relativamente às perceções dos professores face ao envolvimento dos pais, alguns estudos revelam que os professores atribuem importância ao envolvimento das famílias no sucesso escolar dos alunos (Cankar, Deutsch & Kolar, 2009; Sheldon & Epstein, 2005). No que diz respeito à relação escola-família revelaram que tanto os professores como os pais consideram fundamental a cooperação dos professores com os pais para o sucesso dos alunos (Cankar, Deutsch & Kolar, 2009; DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007). Embora, os professores percecionem o envolvimento dos pais como importante na vida escolar das crianças, são o envolvimento dos pais em casa e na comunicação com os professores, os fatores considerados como mais importante para o sucesso escolar dos alunos, comparativamente ao envolvimento dos pais na escola (DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007). No entanto, nos resultados do presente estudo verificamos que é o envolvimento parental na escola, percecionado pelos professores, que apresenta maior efeito preditor do desenvolvimento sócio-emocional das crianças entre os seis e os dez anos de idade, ou seja, os professores consideram

importante os pais participarem de forma mais ativa nas atividades realizadas na escola. Deste modo, parece-nos plausível que, quando existe uma maior participação, por parte dos pais, nas atividades desenvolvidas na escola e nas atividades de voluntariado, exista uma justificação para que os comportamentos pró-sociais aumentem e a hiperatividade e dificuldades globais de comportamento das crianças diminuam.

Segundo Epstein (1992), a maioria dos pais não podem e não participam nas atividades no contexto escolar, visto que, atualmente, o fato de ambos os pais terem emprego, dificulta a disponibilidade dos pais para se deslocarem à escola. Estas dificuldades podem dever-se ao facto de a hora de atendimento dos professores e das atividades escolares não terem em consideração, as necessidades das famílias, que não podem deslocar-se à escola durante o horário laboral. Desta forma, a participação dos pais, em contexto escolar pode ser indicador de um investimento adicional dos pais em relação à educação dos filhos. No entanto, os filhos podem entender que se, apesar de todo o tipo de constrangimentos, os pais vão à escola, é porque consideram que são importantes para os mesmos. Assim, o facto de os pais se deslocarem à escola e participarem nas atividades pode consistir numa manifestação de práticas educativas e estilos parentais marcados por uma maior proximidade afetiva e envolvimento dos pais. Esta hipótese é consistente com os estudos realizados por Zellman & Waterman (1998) que revelam que o entusiasmo parental e os estilos educativos parentais eram preditores do envolvimento parental na escola.

Em suma, os resultados obtidos evidenciam a importância do envolvimento dos pais no contexto escolar, demonstrando que o envolvimento parental em atividades na escola é fundamental para a compreensão de diferentes dimensões do desenvolvimento sócio-emocional da criança, nomeadamente nos comportamentos pró-sociais que exhibe a nível de hiperatividade e o seu nível geral de dificuldades de comportamento. Desta forma, a ação parental implementada poderá ter um impacto significativo nas competências sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais dos filhos (Santos, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante às limitações do presente estudo, os resultados confirmam o efeito preditor do envolvimento parental (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professor e envolvimento parental em atividades na escola) nos diferentes comportamentos da criança, segundo a avaliação efetuada pelos professores. Note-se que os resultados deste estudo consideram importante o envolvimento dos pais em atividades no contexto escolar, permitindo assim que os pais estejam mais próximos dos filhos e interajam com estes nas atividades escolares.

Assumimos que para esta investigação talvez fosse necessária informação mais detalhada acerca dos pais e das crianças, e incluir os pais neste estudo, visto que é relevante percebermos a perceção dos pais sobre o envolvimento parental na escola e a sua influência no desenvolvimento sócio-emocional das crianças e podermos comparar com os resultados percecionados pelos professores. No entanto, tal não foi possível dada a recusa dos mesmos em participar. Adicionalmente, a seleção de uma amostra de conveniência e não o uso de um método de amostragem aleatório poderá ter criado um viés nos resultados obtidos, levando a que os mesmos devam ser interpretados com precaução.

Uma das grandes potencialidades deste estudo foi ter sido estudada o envolvimento parental na escola e sua regulação com o desenvolvimento socio-emocional dos alunos, segundo a perspetiva dos professores, visto que os professores são os profissionais que mais tempo estão em contato com as crianças e medeiam a relação escola-família. Além disso, a perceção e expectativa dos professores sobre o envolvimento parental, tanto pode promover como inibir o envolvimento dos mesmos, daí tornar-se importante o estudo sobre as perceções dos professores face ao envolvimento parental na escola e a sua influência no desenvolvimento socio-emocional das crianças.

Perante os resultados obtidos na presente investigação, sugere-se a necessidade de intervenções que se destinam ao desenvolvimento de programas de educação parental, no sentido de ajudar os pais a entenderem quais as consequências das suas práticas educativas no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e comportamental dos seus

filhos. Nesse sentido, podemos referir algumas estratégias que poderão ser eficazes nesta intervenção, nomeadamente, o treino parental para o envolvimento no contexto escolar e o treino de competências sociais nos pais, de forma a ajudá-los a modificar o seu comportamento com o intuito de modificar o comportamento dos filhos (Moreira, Melo, Pires, Crusellas, & Lima, 2005). Julga-se, de igual forma, importante ajudar os professores a desenvolver estratégias eficazes que promovam a comunicação escola-família, permitindo uma participação mais positiva e ativa da parte pais no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baharudin, R., Hong, C. Y., Lim, S. J., & Zulkefly, N. S. (2010). Educational goals, parenting practices and adolescents academic achievement. *Asian Social Science*, 6 (12), 144-152.
- Barber, B. K. (2006). Reintroducing parental Psychological Control. In B. K. Barber (Ed.). *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents*, 3-13. Washington: American Psychological Association.
- Berger, K. (2000). *O desenvolvimento da pessoa da infância à terceira idade*. Nova Iorque: LTC.
- Bernardes, C. M. B. O. (2004). *A relação escola-família no 1º ciclo: do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: Universidade do Porto.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais a educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, 3 (3), 483-510. (Obra original publicada em 2002).
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection: Development processes and intervention strategies*. New York: Guilford.
- Bohanek, M. A., Marin, K. A., Fivush, R. & Duke, M. D. (2006). Family Narrative Interaction and Children's Sense of Self. *Family Process*, 45 (1), 39-45.
- Bronfenbrenner, O. (1997). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In U. Bronfenbrenner (Ed.). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 94-105. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The Bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.) (2004). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 3-15. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Brown, B. K. & Whiteside, S. P. (2008). Relations among Perceived Parental Rearing Behaviors, Attachment Style, and Worry in Anxious Children. *Anxiety Disorders*, 22, 263-272.
- Bruyn, E., Dekovic, M. & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior and school success in early adolescence. *Applied Development Psychology*, 24, 393-412.
- Caballo, V. E. (1996). Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento. São Paulo: Ed. Santos.
- Canavarro, J.M., Pereira, A.L., Canavarro, M.C., Reis, M.P., Cardoso, M.M., & Mendonça, D.M. (2002). Envolvimento Parental na Escola e Envolvimento Emocional e Académico. *Um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian-Projeto de pesquisa educativa do país. Retirado de: <http://www.ese-jdeus.edu.pt>
- Cankar, F., Deutsch, T., & Kolar, M. (2009). Teachers and Parents-Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 3, 15-28.

- Colaço, M. M. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores de 1º ciclo do Concelho de Rio Maior* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa).
- Cosgrove, V. E., Rhee, S. H., Gelhom, H. L., Boeldt, D., Corley, R. C. & Ehringer, M. A. (2011). Structure and etiology of co-occurring internalizing and externalizing disorders in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 109-123.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: Na Integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Davidov, M. & Grusec, J. E. (2006). Multiple Pathways to Compliance: Mothers Willingness to Cooperate and Knowledge of their Children's Reactions to Discipline. *Journal of Family Psychology*, 20 (4), 705-708.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- DePlanty, J. Coultler-Kern, & Duchane, K. (2007). Perceptions of Parent Involvement in Academic Achievement. *Journal of Educational Research*, 100, 361-362.
- Dessen, M. A. & Costa, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Eccles, J. S., Harold, R. D., (1996). Family involvement in children's and adolescents schooling. In A. Booth (Ed.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 1-31. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B. C. (1996). Parents reactions to children's negative emotions. Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.

- Entwisle, D. R. (1995). The role of schools in sustaining early childhood program benefits. *Future of Children*, 5 (3), 133-144.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M.C. Alkin (Ed.). *Encyclopedia of educational research* (6), 1089-1151).
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. United States of America: Westview Press.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Child's, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2004). Questionário do SDQ versão traduzida e adaptada para a população portuguesa. Retirado de: <http://www.sdqinfo.com/d23ahtml>.
- Gonçalves, E. P. D. (2010). *Envolvimento Parental nos trajetos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas: A influência sobre os resultados escolares dos alunos*. Tese de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and development the children's self-regulation. In M. H. Bornstein (Ed.). *Practical Issues in Parenting: Handbook of Parenting*, 5, 89-110. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents Involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gromide, P. I. C. (2003). Estilos Parentais e Comportamento antissocial. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*, 21-60. Campinas: Alínea.
- Hill, N. E. & Craft, S. A. (2003). Parent involvement and School performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they are related to school reading: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hinshaw, S., Han, S., Erhardt, D. & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 143-150.
- Kaloustian, S. M. (2002). *Família Brasileira, a base de tudo* (5ªed.). São Paulo: Cortez/Unicef.
- Kohl, G. O., Lengua, L. G., & McMahon, J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501-523.
- Korkmaz, I. (2007). Teacher's opinions about the responsibilities of parents, school and teachers in enhancing student learning. *Education*, 127 (3), 389-399.

- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P. & Michiels, D. (2009). Measuring Parenting Dimensions in Middle Childhood: Multitrait-Multimethod Analysis of child, Mother, and Father Ratings. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (3), 1-8.
- Laible, D. & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19 (2), 759-782.
- Lane, K., Menzies, H., Barton-Arwood, S., Doukas, G., & Munton, S. (2005). Designing, implementing and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49, 18-26.
- Lopes, J. L. & Paiva, J. (2008). *Professores envolvendo pais nos trabalhos de casa de ciências naturais: uma experiência usando a Web, Educação, Formação e Tecnologias*, 1, 116-136.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projetos educativos*. Porto: Edições Asa.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de ler edições.
- Mcdride, B. A., Dyer, W. J., Liu, Y. & Brown, G. L. (2009). The Differential Impact of Early Father and Mother Involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101, 498-508.
- Michiels, D., Grietens, H., Onghena, P. & Kuppens, S. (2010). Perceptions of Maternal and Paternal Attachment Security in Middle Childhood: Links with positive Parental Affection and Psychosocial Adjustments. *Early Child development and Care*, 180, 211-225.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editora Presença
- Moreira, P., Melo, A., Pires, C., Crusellas, L., & Lima, A. (2005). *Saúde Mental: Do Tratamento à Prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Muris, P., Meesters, C. & Van Der Berg, S. (2003). Internalizing and Externalizing Problems as Correlate of Self-Reported Attachment Style and Perceived Parental in Normal Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12 (2), 171-183.
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H. & Hulsenbeck, P. (2000). Worry in Children's is related to Perceived Parental Rearing and Attachment. *Behaviors Research and Therapy*, 38, 487-497.
- Nunes, S. A. N. (2012). *Contribuições da Qualidade do Vínculo do Apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos* (Tese de Pós-Graduação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Oliveira, J. H. B. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Parents Reaching Out (2009). *Family connections series: communication action teams for partnerships (ATP)*. Retirado de:
<http://parentsreachingout.org/resources/publications/familyinvolvement/>
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (2000). Development perspective on antisocial behavior. In W. Craig (Ed.), *Childhood social development: The essential readings*. Malden: Blackwell.
- Pelosi, M. (1998). *Curso de Psicopedagogia – Psicopedagogia II*: Rio de Janeiro: CEP/Divisão de Ensino.

- Pereira, A. I. F., Canavarro, C., Cardoso, M. F. & Mendonça, D. (2009). Patterns of Parental Rearing Styles and Child Behaviors Problems among Portuguese School-Aged Children. *Child Fam. Stud.*, 18, 454-464.
- Pereira, A.I. (2002). *Questionário de envolvimento parental na escolar*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra.
- Pereira, A.I., Canavarro, J.M., Cardoso, M.F., & Mendonça, D.V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE – VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37 (2), 109-132.
- Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M., Cardoso, M.F., Mendonça, D.V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE – VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Petit, G., Bates, J. & Dodge, K. (1997). Supportive Parenting Ecological Context and Children's Adjustment: A Seven-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 68, 908-923.
- Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Alvarenga, P., Lopes, R. S. & Tudge, J. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 369-378.
- Riviera M., Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Ensenanza Geral Básica. *Psyke*, 15, 119-135.
- Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M. & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22 (2), 187-195.

- Santos, V. A. B. (2008). *Stress parental e práticas em mães de crianças com perturbação de hiperatividades com défice de atenção* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa).
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4-26.
- Steinberg, L. (2011). We know some things: Parent – adolescent relations in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 1-19.
- Teixeira, M. & Lopes, F. (2005). Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. *Aletheia*, 22, 51-62.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Ed.). *Learning disabilities: theoretical and research issues*, 75-191. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e Família-uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Villas-Boas, M.A. (2010). O envolvimento parental e o desenvolvimento da literacia. Sísifo: *Revista de Ciências de Educação*, 11.
Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2011%20PT%20out01.pdf>.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G. & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: Transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16 (35), 407-414.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. & O’Neil, R. (2011). Linkages between children’s social academic competence: a longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-481.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia Positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91 (6), 370-380.

ANEXOS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Sr. Diretor

Filipa Raquel de Barros Vieira, estagiária académica a realizar estágio na instituição de solidariedade social na zona norte, no âmbito do Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob a orientação da Prof. Doutora Ana Conde, vem por este meio solicitar a autorização para a implementação de um projeto de investigação na vossa instituição.

Este estudo tem como objetivo analisar a influência do envolvimento parental na escola no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, segundo a avaliação de ambos os aspetos por parte dos professores.

A vossa colaboração, em caso de resposta positiva, implicaria a permissão para o estabelecimento de contato com as crianças, pais e professores da instituição. Após a entrega do consentimento informado, ser-lhes-ia administrado dois instrumentos de avaliação psicológica, designadamente o questionário de Envolvimento Parental na Escola e o questionário de Capacidades e Dificuldades.

Antecipadamente grata, dirijo-lhe os melhores cumprimentos.

Pede deferimento,

A aluna, _____

A orientadora, _____

CONSENTIMENTO INFORMADO

Os questionários em anexo pretendem recolher dados para o projeto que tem como objetivo analisar o envolvimento parental na escola no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, segundo a avaliação de ambos os aspetos por parte dos professores inserido na linha de investigação em *Desenvolvimento Humano* do Centro de Investigação em Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, orientado pela Prof. Doutora Ana Conde.

Os dados recolhidos serão registados e organizados no Centro de Investigação em Educação para serem posteriormente analisados no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia – Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde da Licenciada Filipa Raquel de Barros Vieira, estudante do 2º ciclo de estudos em Psicologia.

O Centro de Investigação em Educação está integrado no Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e envolve estudantes do 1º, 2º e 3º ciclo de várias áreas científicas que desenvolvem projetos em temas de especialidade dos quais se salientam: a avaliação e a gestão das organizações educativas, educação especial, educação social, a supervisão, as metodologias de ensino, as TIC e questões relativas ao desenvolvimento humano dos quais já mencionados anteriormente nos objetivos de estudo.

Para a concretização deste estudo, a sua participação é imprescindível. Pedimos-lhe, por isso, que responda a todas as questões que lhe forem colocadas com o máximo de sinceridade. Todas as informações que prestar serão sujeitas a total confidencialidade e serão destinados apenas para fins de investigação. Depois de analisados os dados, estes estarão disponíveis para consulta caso assim o solicite.

Gratos pela sua colaboração.

A Mestranda:

Endereço de E-mail para contacto:

Data:

Eu, _____ declaro ter consciência dos objetivos e procedimentos do projeto que se destina a analisar o efeito do envolvimento dos pais na escola no desenvolvimento socio-emocional das crianças. Aceito ser contactada(o) pelos investigadores do mesmo, no sentido de levar a cabo as atividades que constam em anexo.

Morada:

Código Postal:

Telefone:

E-mail:

Assinatura:

Data __/__/__

Atividades a realizar:

- Questionário sociodemográfico construído para o efeito. Tem a duração prevista de 10m.
- Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão professor – QEPE - VPr. (Pereira, 2002). Tem a duração prevista de 15m.
- Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Pr), versão professor. Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998).

O questionário que se segue faz parte de uma investigação científica a decorrer na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, no âmbito do mestrado em Psicologia, e para a qual gostaríamos de pedir a sua colaboração.

As suas respostas são totalmente **ANÓNIMAS** e **CONFIDENCIAIS**, e serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação.

Ao contrário de um teste, aqui não há respostas certas ou erradas. Dentro do possível, não deixe de assinalar nenhuma afirmação.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Questionário Sociodemográfico – Crianças

C. I. _____

Pedimos-lhe o favor de responder às seguintes questões:

1. **Idade da Criança** _____
2. **Género da Criança**
 1. Masculino _____
 2. Feminino _____
3. **Nacionalidade da Criança**
 1. Portugal _____
 2. Brasil _____
 3. Angola _____
 4. Cabo Verde _____
 5. Outro _____ Qual? _____
4. **Agregado Familiar da Criança (nº de pessoas)** _____
5. **Com quem vive a Criança**
 1. Vive com o pai/mãe _____
 2. Vive só com o pai _____
 3. Vive só com a mãe _____
 4. Mãe/ Padrasto _____
 5. Pai/ Madrasta _____
 6. Casa de Acolhimento _____
 7. Adoção oficial _____
 8. Deixou a casa parental _____
 9. Outros: _____

6. Habilitações literárias da Criança

1. Creche _____
2. Jardim-de-Infância _____
3. 1º Ciclo (até á 4ª Classe) _____
4. 2º Ciclo (até ao 6º Ano) _____
5. 3º Ciclo (até ao 9º Ano) _____
6. Ensino Secundário (até ao 12º Ano) _____
7. Licenciatura _____
8. Mestrado _____
9. Doutoramento _____
10. Outro _____

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Mestrado em Psicologia

O questionário que se segue faz parte de uma investigação científica a decorrer na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, no âmbito do mestrado em Psicologia, e para a qual gostaríamos de pedir a sua colaboração.

As suas respostas são totalmente **ANÓNIMAS** e **CONFIDENCIAIS**, e serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação.

Ao contrário de um teste, aqui não há respostas certas ou erradas. Dentro do possível, não deixe de assinalar nenhuma afirmação.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Questionário Sociodemográfico – Professores

C. I. _____

Pedimos-lhe o favor de responder às seguintes questões:

7. **Idade** ____

8. **Género**

1. Masculino ____

2. Feminino ____

9. **Nacionalidade**

1. Portugal ____

2. Brasil ____

3. Angola ____

4. Cabo Verde ____

5. Outro ____ Qual? _____

10. **Estado civil**

1. Solteiro/a ____

2. Casado/a ____

3. União de facto ____

4. Separado/a

5. Divorciado/a ____

6. Viúvo/a ____

11. Habilitações literárias

1. 1º Ciclo (até á 4ª Classe) _____
2. 2º Ciclo (até ao 6º Ano) _____
3. 3º Ciclo (até ao 9º Ano) _____
4. Ensino Secundário (até ao 12º Ano) _____
5. Licenciatura _____
6. Mestrado _____
7. Doutoramento _____
8. Outro _____

12. Nº de anos de estudo completos com sucesso _____

13. Estatuto Ocupacional

1. Estudante _____
2. Trabalhador _____
3. Estudante/ Trabalhador _____
4. Outro _____ Qual? _____

14. Identificação da Instituição de trabalho _____

15. Há quanto tempo trabalha na instituição _____

16. Quais as suas funções na instituição _____

Observação: Sinalizar se ocorreu algum problema na história desenvolvimental e//ou escolar do aluno.



Código criança:

**QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA
VERSÃO PARA PROFESSORES
(A.I.F. Pereira, 2002)**

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

Estes pais ...	Verdade	Nada Verdade	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
1. Dão ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos).....	1		2	3	4
2. Mantêm-se informados acerca das aprendizagens/competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa.....	1		2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o filho na escola, procuram manter-me informado.....	1		2	3	4
4. Procuram que o filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajam o filho a ler).....	1		2	3	4
5. Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos para casa.....	1		2	3	4
6. Estão activamente envolvidos na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência).....	1		2	3	4
7. São assíduos às reuniões de pais que convoco.....	1		2	3	4
8. Estão disponíveis para participar em actividades na sala de aula que eu proponho (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar materiais).....	1		2	3	4
9. Procuram realizar com o filho actividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (ex. lêem-lhe histórias, vão a uma biblioteca).....	1		2	3	4
10. Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos) oferecem ajuda.....	1		2	3	4
11. Costumam intervir activamente nas reuniões de pais.....	1		2	3	4

Estes pais ...

	Verdade	Nada Verdade	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
12. Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em actividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios).....	1	2	3	4	4
13. Dão ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos).	1	2	3	4	4
14. Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.....	1	2	3	4	4
15. Conversam com o filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4	4
16. São assíduos às actividades para pais que a escola organiza.....	1	2	3	4	4
17. Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho.....	1	2	3	4	4
18. Têm por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado.....	1	2	3	4	4
19. Têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4	4
20. Procuram manter-se informados sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola.....	1	2	3	4	4
21. Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4	4
23. Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos) oferecem ajuda.....	1	2	3	4	4
24. Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o filho a estudar.....	1	2	3	4	4

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do aluno / da aluna nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Nome da criança

Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, arneçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Por favor, vire a folha - há mais algumas questões no outro lado

Em geral, parece-lhe que este aluno / esta aluna tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

- Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o aluno / a aluna?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do aluno / da aluna nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
RELAÇÕES COM OS COLEGAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NA APRENDIZAGEM NA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a classe/turma?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura

Data

Professor/Professor do ensino especial/Director de turma/Outro (por favor, indique quem):

Muito obrigado pela sua colaboração