



UNIVERSIDADE INTERNACIONAL IBEROAMERICANA  
ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Linha de investigação: Metodologia de Pesquisa Educacional**

## **TESE DOUTORAL**

Título

**A relação família-escola e o seu impacto no  
rendimento escolar dos alunos do ensino primário  
da Cidade da Beira (Mozambique)**

**Doutorando/a**

Bridgette Simone Bruce Nhantumbo

**Director**

Antonio Pantoja Vallejo

**Co-directora**

Silvia Pueyo Villa

**Noviembre de 2017**





## COMPROMISO DE AUTOR

Yo, **Bridgette Simone Bruce-Nhantumbo** con número de identidad **07JM00025038B** y alumna del programa académico **Doctorado en Educación**, de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI).

### DECLARO:

Que el contenido del presente documento es un reflejo de mi trabajo personal y manifiesto que ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar al Director del trabajo, a la Universidad y a cuantas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.

En Beira a 27 de 2017 Noviembre de 2017

*Bridgette Simone Bruce*

## HOJA ACEPTACIÓN TESIS DOCTORAL<sup>1</sup>

D. /Dña. Antonio Pantoja Vallejo en calidad de Director/a de la Tesis Doctoral del doctorando/a D. /Dña Bridgette Simone Bruce Nhantumbo

### **FIRMO**

Este documento como prueba de mi conformidad con que el alumno/a presente a evaluación la presente Tesis Doctoral, al cumplir los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos.

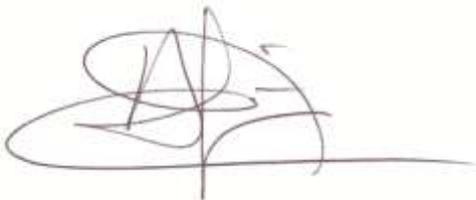
En Beira a 27 de Noviembre de 2017

**Vº Bº del director y/o directores de tesis**

**El doctorando/a,**

Firmado

Firmada



---

<sup>1</sup> Esta hoja irá firmada por todos los implicados e incluida tras la portada de la Tesis Doctoral.

## COMPROVATIVO DA ACEITAÇÃO DA PUBLICAÇÃO



Juan Antonio Fuentes Esparrell, como Director-Adjunto de esta revista,

### CERTIFICA

Que el artículo titulado **Relación entre la participación parental y el rendimiento escolar de los alumnos de la enseñanza primaria del Municipio de la Beira, Mozambique**, del que son autores **Bridgette Simone Bruce-Nhantumbo, Antonio Pantoja Vallejo y Djossefa José Nhantumbo**, ha sido valorado positivamente y aceptado para su publicación, siendo publicado en el nº 18, Vol. 1, enero-junio de 2018 de la Revista Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento con ISSN 1695-324X; publicación arbitrada que está disponible en Internet en <http://eticanet.org>

Lo que certifico en Granada a 10 enero de 2018

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Juan Antonio Fuentes Esparrell', is written over a horizontal line. To the left of the signature is a small, colorful globe icon with red and yellow elements.

Fdo.: **Dr. Juan Antonio Fuentes Esparrell**  
Director-Adjunto de Etic@net

## **Dedicatória**

- Ao meu esposo Djossefa José Nhantumbo;
- Ao meu filho Baby Júnior
- Aos meus Pais Enid Verónica Plummer e Joseph Manderson;

## **Agradecimentos**

- Primeiramente a Deus, que iluminou os meus caminhos para que eu pudesse finalizar com sucesso mais uma caminhada acadêmica da minha vida;
- Ao meu esposo Djossefa, pelo amor, paciência, companheirismo, conselhos sábios e compreensão que tanto necessitei, para a realização desta dissertação;
- Aos meus pais Enid e Joseph que me trouxeram ao mundo;
- A minha sogra Helena, minha mãe moçambicana;
- Aos meus cunhados e cunhadas;
- Aos meus irmãos Ricardo Manderson, Orlando Manderson, Damion Manderson, Carene Manderson, Whitney Manderson e Symone Manderson, pelo apoio, dedicação e votos de encorajamento recebidos;
- A Jody Manderson, minha cunhada;
- Ao meu orientador Prof. Doutor António Pantoja, pela paciência e sabedoria na orientação do trabalho;
- Ao Prof. Doutor Leonardo Nhantumbo, pela amizade e colaboração no processamento dos dados;
- Ao Prof. Doutor Adelino Murimo, pela ajuda e acessórios disponibilizados para pesquisa;
- A Leonor Picardo e Salazar Picardo, cuja amizade excede todo o tesouro do mundo;
- A Gira, Chaga, os eternos amigos da família;
- A Clara Denise, mais que uma amiga, um tesouro caído do céu;
- Aos Serviços Distritais de Educação e Cultura da Cidade da Beira, pelo apoio prestado para a realização da pesquisa nas escolas sob sua jurisdição;

- Ao corpo docente e alunos das Escolas Primárias Completas (EPC) 12 de Outubro e Matacuane, instituições de ensino públicas localizadas na Cidade de Beira, Província de Sofala;
- Às famílias dos alunos pela aceitação e abertura na abordagem das questões do inquérito que foi realizado junto deles;
- Aos meus irmãos da fé (Irmãos em Cristo), pelas orações para que Deus me desse sabedoria e firmeza;
- Aos outros muitos amigos que directo ou indirectamente me tem ajudado a ser o que sou.
- A todos o meu mais profundo
- *Thank you very much!*

## **Pensamento**

Em Sua sabedoria o Senhor determinou  
que a família seja a maior dentre todos os factores educativos.

É no lar que a educação da criança deve iniciar-se.

Ali está a sua primeira escola. Ali, tendo seus pais como instrutores,  
terá a criança de aprender as lições que a devem guiar por toda a vida –  
lições de respeito, obediência, reverência, domínio próprio”.

(Ellen G. White, Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes)

## Resumo

A intervenção dos pais e encarregados de educação melhora a qualidade de aprendizagem das crianças e altera a sua atitude face a escola. Este estudo tem como objectivo avaliar a relação família-escola e o seu impacto no rendimento escolar dos alunos do ensino primário na Cidade da Beira, Moçambique. A amostra foi composta por 2348 alunos da Sexta e Sétima classes, 2122 pais e 93 professores, de duas escolas primárias da Cidade da Beira. Para levar a cabo a recolha de dados foram aplicados o *The Family Involvement Questionnaire-Elementary (FIQ-E)* de Manz, Fantuzzo e Power (2004), aplicado aos pais; a Versão para Professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (Pereira, 2002); e a versão modificada para a Língua Portuguesa (Hutz, 2000) da Escala de Auto-estima de Rosenberg (1989), aplicado aos alunos. A análise do rendimento escolar foi feita através das Pautas de Aproveitamento Pedagógico do ano lectivo 2014. Para a análise dos dados usou-se o pacote estatístico SPSS (versão 20.0), recorrendo-se às principais técnicas de análise estatística: análise descritiva, técnicas correlacionais bivariadas e análise exploratória dos componentes principais. Os principais resultados mostraram níveis de auto-estima normais. O rendimento escolar dos alunos foi avaliado de suficiente segundo os critérios de avaliação do SNE. A auto-estima influenciou parcialmente o rendimento escolar dos alunos. Os professores tiveram uma percepção baixa do envolvimento parental tanto na comunicação casa-escola bem como na participação dos pais em actividades escolares. Quando ao envolvimento parental (percepção dos pais/famílias), foram detectadas anomalias acentuadas destacando-se um certo envolvimento nas actividades escolares de casa. O estado civil, nível de escolaridade e estatuto socioeconómico, foram factores determinantes do envolvimento parental. Foi verificada uma influência significativa do envolvimento parental no rendimento escolar dos alunos.

**Palavras-chaves:** Auto-estima, Rendimento Escolar, Envolvimento parental, Família, Professores, Alunos.

## **Abstract**

Parent's intervention in education not only improves the learning qualities of children but also changes their behavior throughout their school relationship. The present study aims to evaluate the family school relation and its impact in the academic performance of the students of primary grade in the City of Beira, Mozambique. The sample of this study is comprized by 2348 grade 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> students, 2122 parents and 93 teachers. Data was collected using The Family Involvement Questionnaire-Elementary (FIQ-E) of Manz, Fantuzzo & Power (2004), which was applied to the parents, the teacher's version of the School Parental involvement Questionnaire (Pereira, 2002) which was applied to the teachers, and the Portuguese language modified version of the Rosenberg Self-esteem Scale (1989) applied to the students. The student academic performance was calculated from the evaluation matrix of the 2014 school year student's academic records. Data analysis was conducted using the statistic program SPSS (20<sup>th</sup> Version), using the principal techniques of statistical analysis: descriptive analysis, bivariate correlation techniques and principal components exploratory analysis. The principal results show normal levels of self-esteem among students. The student scholar performance was evaluated as enough to pass according to the country's evaluation criteria. Self-esteem had a partial impact in student's performance at school (Portuguese Language). Teachers had a low perception of parental involvement both in home-school communication and parent's participation in school activities. As for parental involvement according to parents/families perception, deep anomalies were detected which highlighted some parent's participation in school activities at home. Marital status, academic qualifications and socioeconomic status were determinant factors of parental involvement. A parental involvement significant influence was verified in student's academic performance.

**Key-words:** Self-esteem, academic performance, Parental involvement, Family, Teachers, Students.

## **Índice geral**

Dedicatória .....	iv
Agradecimentos .....	v
Pensamento .....	vii
Resumo .....	viii
Abstract .....	ix
Índice de Figuras .....	xiv
Índice de Tabelas .....	xvi
Lista de abreviaturas .....	xx
<b>CAPITULO I: INTRODUÇÃO GERAL E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
1.1 Introdução geral .....	23
1.2 Estrutura da Dissertação .....	26
<b>CAPITULO II: PROPOSTA DA PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
2.1. Justificativa da pesquisa .....	28
2.2. Problema da pesquisa .....	31
2.2.1.Perguntas de investigação .....	35
2.2.2.Hipótese de investigação .....	36
2.3. Objectivos .....	37
2.3.1. Objectivos gerais.....	37
2.3.2.Objectivos específicos.....	37
<b>CAPITULO III: REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>38</b>
3.1 Análise da relação família-escola .....	39
3.2 A educação na República de Moçambique.....	59
3.2.1.Política da educação em Moçambique.....	59
3.2.2.Sistema de ensino moçambicano .....	64
3.2.3.Taxas de frequência no ensino primário .....	71
3.2.4.O currículo do Ensino Básico em Moçambique.....	73
3.2.5.Ensino Básico Integrado .....	76

3.2.6. Progressão por ciclos de aprendizagem .....	77
3.2.7. Escala e critérios de Avaliação do Ensino Primário em Moçambique .....	78
3.2.8. Taxas de repetição e abandono .....	80
3.2.9. Quadro político legal da educação primária em Moçambique.....	83
3.2.10. A relação família e escolas em Moçambique .....	83
3.2.11. O vínculo comunidade-escola .....	96
3.2.12. O apoio das comunidades às escolas .....	100
3.2.13. Financiamento do sistema do ensino primário em Moçambique .....	101
3.2.14. Papel do Estado na relação escola e comunidades .....	104
3.3. O Conselho da Escola .....	107
3.3.1. Funcionamento do Conselho da Escola.....	107
3.3.2. Funções e composição do Conselho da Escola no ensino primário .....	109
3.4. Auto-estima.....	113
3.4.1. Conceitualização e caracterização da auto-estima .....	114
3.4.2. O papel da Família no desenvolvimento da auto-estima.....	123
3.4.3. Auto-estima e rendimento escolar.....	124
CAPITULO IV: PESQUISAS ANTERIORES .....	131
4.1. Pesquisas anteriores sobre auto-estima, envolvimento parental rendimento escolar.....	132
4.1.1. Pesquisas sobre a auto-estima e rendimento escolar.....	132
4.2. Pesquisas sobre a relação família-escola e seu impacto no rendimento escolar.....	140
4.2.1. Estudos realizados em diferentes contextos relacionados à relação família-escola.....	140
4.3. Rendimento escolar .....	155
4.3.1. Estudos realizados em África sobre o envolvimento parental e seu impacto no rendimento escolar dos alunos .....	166
CAPITULO V: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	180
5.1. Introdução.....	181
5.1.1. A Província Sofala.....	183
5.2. Desenho da investigação.....	185

5.2.1. Tipo de investigação .....	186
5.3. População e amostra .....	186
5.3.1. Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Beira .....	187
5.3.2. Escola Primária Completa de Macurungo .....	188
5.3.3. Escola Primária Completa de 12 de Outubro .....	189
5.4. Variáveis .....	189
5.4.1. Variáveis qualitativas (Relação Escola-Família) .....	190
5.4.2. Variáveis quantitativas .....	190
5.4.3. Variáveis sociodemográficas.....	191
5.5. Instrumentos de investigação .....	191
5.5.1. Questionário para os pais .....	191
5.5.2. Questionário para os professores .....	192
5.5.3. Questionário para Auto-Estima: Versão modificada para a Língua portuguesa (Hutz, 2000) da Escala de Auto-estima de Rosenberg (1989).....	193
5.5.4. Rendimento escolar .....	194
5.6. Procedimentos e Análise dos dados.....	194
CAPITULO VI: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	197
6.1. Apresentação dos Resultados .....	198
6.1.1. Auto-estima e rendimento escolar.....	199
6.1.2. Envolvimento parental na percepção dos professores.....	208
6.1.3. Envolvimento parental na percepção dos pais.....	217
6.2. Discussão .....	238
6.2.1. Auto-estima e rendimento escolar.....	238
6.2.2. Rendimento escolar .....	242
6.2.3. Envolvimento parental.....	246
6.2.4. Verificação das hipóteses do estudo.....	261
CAPÍTULO VII: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	277
7.1 Conclusões .....	278
7.2 Limitações.....	281
7.3 Implicações .....	283
Referências bibliográficas .....	285

APÊNDICE E ANEXOS..... 330

## **Índice de Figuras**

Figura 1. Processos de envolvimento da família e resultados da criança (Caspe, Loprez , & Weiss, 2006) .....	56
Figura 2. Composição do CE no ensino primário (MINED, 2005) .....	112
Figura 3. Localização da cidade de Beira no mapa de Moçambique (Fonte: Adaptado do Google) .....	185
Figura 4. Ilustração gráfica dos valores da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função da idade.....	203
Figura 5. Ilustração da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função do género. ....	204
Figura 6. Ilustração da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função do grau académico. ....	205
Figura 7. Ilustração da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função das escolas frequentadas.....	207
Figura 8. Ilustração do envolvimento parental percebido pelos professores em função dos anos de experiência como professor .....	212
Figura 9. Ilustração do envolvimento parental percebido pelos professores em função das suas habilitações literárias.....	213
Figura 10. Ilustração do envolvimento parental percebido pelos professores em função do número de alunos por turma.....	214
Figura 11. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função do estado civil dos pais.....	223
Figura 12. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função do ESE. ....	224
Figura 13. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função do grau de parentesco com os alunos.....	226
Figura 14. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu nível de escolaridade.....	226

Figura15. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função da zona residencial..... 227

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1.Ciclos de aprendizagem do ensino primário de Moçambique .....	67
Tabela 2.Evolução das taxas de aproveitamento escolar (%) por nível académico e género de1997 a 2004(PNUD, 2006) .....	73
Tabela 3.Organização da estrutura curricular no ensino primário .....	75
Tabela 4.Escala de avaliação (MINED, 2003).....	78
Tabela 5.Parâmetros para designar o nível de rendimento escolar do ensino primário (MINED, 2005) .....	79
Tabela 6.Taxa de aproveitamento nacional em 2004 e 2009 nas cinco primeiras classes (MINED, 2010) .....	81
Tabela 7.Evolução das taxas de aproveitamento nacional por províncias ao final do Segundo Grau do ensinoprimário entre 2006 e 2009 (MINED, 2010).....	82
Tabela 8. Línguas locais faladas por região geográfica em Moçambique (Hyltenstam & Stroud, 1998) .....	182
Tabela 9.Características da amostra (Fonte: Própria).....	187
Tabela 10.Resultados do teste de confiabilidade do Family Involvement Questionnaire-Elementary.....	192
Tabela 11.Resultados do teste de confiabilidade do Questionário de envolvimento parental, versão paraprofessores-QEPE-VPPr.....	193
Tabela 12.Descritivos da auto-estima dos alunos das Escolas Primárias Completas Macurungo e 12 de Outubro .....	199
Tabela 13.Dados da Auto-estima dos alunos em função do género e idade .....	200
Tabela 14.Dados relativos à auto-estima global dos alunos das Escolas Primárias Completas Macurungo e 12de Outubro .....	200
Tabela 15.Dados da auto-estima em função do ESE dos alunos .....	201
Tabela 16.Dados do rendimento escolar global dos alunos em função do género e idade .....	201

Tabela 17.Dados do rendimento escolar dos alunos na disciplina de Matemática em função do género e idade.....	202
Tabela 18.Dados do rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos em função do género e idade .....	202
Tabela 19.Dados do rendimento escolar em função do ESE dos alunos.....	203
Tabela 20.Dados relativos à avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos das EPC's 12 de Outubro e Macurungo.....	204
Tabela 21.Dados da auto-estima e da avaliação em Matemática e Língua Portuguesa.....	206
Tabela 22.Diferenças nas concepções da auto-estima global em função da escola, género e classe.....	207
Tabela 23.Diferenças no rendimento escolar (escola, género e classe) .....	208
Tabela 24.Habilitações académicas dos professores .....	209
Tabela 25.Anos de experiência dos professores.....	209
Tabela 26.Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos professores (comunicação casa-escola) .....	210
Tabela 27.Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos professores (participação dos pais nas actividades) .....	210
Tabela 28.Dados descritivos globais do envolvimento parental percebido pelos professores.....	211
Tabela 29.Envolvimento parental percebido pelos professores em função dos seus anos de experiência como professor .....	211
Tabela 30.Envolvimento parental percebido pelos professores em função das suas habilitações literárias (nível de escolaridade) .....	212
Tabela 31.Envolvimento parental percebido pelos professores em função do número de alunos por turma .....	213
Tabela 32.Dados da comparação por género do envolvimento parental na percepção dos professores .....	214
Tabela 33.Dados da comparação do envolvimento parental na percepção dos professores em função do nível académico dos professores.....	215

Tabela 34.Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Envolvimento total) .....	216
Tabela 35.Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Comunicação casa-escola) .....	216
Tabela 36.Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Participação dos pais).....	217
Tabela 37.Estado civil dos pais .....	217
Tabela 38.Dados da extensão do agregado familiar .....	218
Tabela 39.Distribuição da amostra em função da zona residencial .....	218
Tabela 40.Dados da situação de empregabilidade da amostra .....	219
Tabela 41.Grau de parentesco entre alunos e encarregados de educação .....	219
Tabela 42.Dados do nível de escolaridade dos encarregados de educação .....	220
Tabela 43.Dados do ESE das famílias envolvidas .....	220
Tabela 44.Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais (Comunicação Casa-Escola).....	221
Tabela 45.Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais (Envolvimento na Escola).....	221
Tabela 46.Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais (Envolvimento em Casa) .....	222
Tabela 47.Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais em função do género .....	222
Tabela 48.Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu estado civil .....	223
Tabela 49.Dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu ESE .....	224
Tabela 50.Dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do grau de parentesco com osaluno. ....	225
Tabela 51.Dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu nível de escolaridade.....	225
Tabela 52.Dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função da sua zona de residência .....	227

Tabela 53.Dados da comparação do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do género .....	228
Tabela 54.Dados da comparação do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do nível de escolaridade.....	228
Tabela 55.Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Comunicação Casa-Escola).....	229
Tabela 56.Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Envolvimento na Escola). ....	230
Tabela 57.Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Envolvimento em Casa).....	230
Tabela 58.Dados da comparação do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do ESE. ....	231
Tabela 59.Correlação entre a auto-estima global e as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa e avaliação global .....	231
Tabela 60.Correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e suas habilitações literárias .....	232
Tabela 61.Correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e seus anos de experiência laboral. ....	233
Tabela 62.Correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e o número de alunos por turma. ....	233
Tabela 63.Correlação entre o envolvimento parental percebido pelas famílias e o estado civil dos pais .....	234
Tabela 64.Correlação entre o envolvimento parental percebido pelas famílias e o ESE dos pais.....	235
Tabela 65.Correlação entre o envolvimento parental percebido pelas famílias e o nível de escolaridade dos pais .....	235
Tabela 66.Correlação entre o rendimento académico dos alunos e o nível de escolaridade dos pais.....	236
Tabela 67.Correlação entre o rendimento escolar e o ESE dos pais.....	236
Tabela 68.Correlação entre o rendimento académico e o estado civil dos pais...	237
Tabela 69.Correlação entre o envolvimento parental e o rendimento escolar .....	237

## **Lista de abreviaturas**

% - Porcento (s)

CE - Conselho da Escola

CLEC - Comissão de ligação Escola-Comunidade

DP- Desvio Padrão

EB - Ensino Básico

EP1 - Ensino Primário do Primeiro Grau

EP2 - Ensino Primário do Segundo Grau

EPC - Escolas Primárias Completas

ESE - Estatuto socioeconómico

ESG 1 - Ensino Secundário Geral 1

ESG 2 - Ensino Secundário Geral 2

Freq - Frequência

INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

INE- Instituto Nacional de Estatística

M - Média

MINED - Ministério da Educação

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico

PEA - Processo de ensino e aprendizagem

PEE - Plano Estratégico de Educação

PEEC - Plano Estratégico de Educação e Cultura

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Política Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RAF- Recursos do Ambiente Familiar

ROSC - Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança

SACMEQ - The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality

SADC - Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SIDA - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

SNE - Sistema Nacional de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

WHO - World Health Organization

***CAPITULO I: INTRODUÇÃO GERAL E ESTRUTURA DA  
DISSERTAÇÃO***

## **1.1 Introdução geral**

A relação família e escola e o seu impacto no rendimento escola é de crucial importância para compreender o progresso do desenvolvimento psicossocial dos alunos no quadro dos sistemas educacionais adoptadas em diferentes países.

A sociedade actual encontra-se imersa num processo de constantes mudanças sociais, económicas e culturais que estão gerando novas e contínuas demandas no sistema educativo, que afectam não só a organização e concepção dos sistemas educativos, mas também o desempenho escolar, o que demanda da família umas pautas de actuação e um papel específicos, que a convertem no elemento fundamental das reformas educativas.

Em Moçambique como em muitos outros países, o nível educacional é um dos indicadores da capacidade que uma sociedade possuem para resolver os seus problemas e proporcionar aos seus membros condições de vida dignas e paralelamente assegurar o seu desenvolvimento sustentável<sup>1</sup>. Alcançar a educação primária universal é o segundo objectivo no seio dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio, o qual previa que até 2015, todas as crianças de ambos os géneros, tenham terminado a educação básica. Neste contexto, alcançar esse objectivo constitui um grande desafio para muitos países, especialmente, aqueles cujos índices educacionais são ainda muito baixos, como por exemplo Moçambique.

Para enfrentar os desafios no sector há que recordar que o governo de Moçambique vê na educação um direito fundamental de cada cidadão, isto é, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na esfera social,

---

<sup>1</sup>Programa das Nacional Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2006). Informe Nacional de Desenvolvimento Humano de Moçambique, Maputo.

económica e política, e um factor indispensável para a construção da sociedade e combate à pobreza que assola grande parte da população<sup>2</sup>.

As reformas na educação incluem uma crescente prioridade na criação e expansão de oportunidades para garantir que todas as crianças tenham acesso e aprofundem uma educação básica de sete anos, embora exista o consenso que a mesma não é suficiente para apoiar o desenvolvimento nacional num contexto de uma economia e sociedade globalizada e em constantes mudanças. Os factores negativos associados às distintas tradições culturais em dependência da região e o país impedem que haja uma assistência continuada à classe, traduzindo-se na sua globalidade no fracasso escolar.

Por sua parte, a escola deve cumprir a proposta pedagógica apresentada pelos encarregados da educação, sendo coerente nos procedimentos e atitudes do dia-a-dia, que se traduz em propiciar ao aluno liberdade para manifestar-se na comunidade escolar, de forma que seja considerado como elemento principal do processo educativo. Nesta vertente, a escola deve receber as famílias com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo os resultados do rendimento escolar do aluno e principalmente exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações que possam advir e ajudar abrindo as suas portas aos encarregados de educação, fazendo com que estes se sintam livres para participar das actividades culturais, desportivas, entre outras que a escola oferece, aproximando o contacto família-escola.

É de extrema importância que a escola mantenha professores e recursos actualizados, propiciando uma boa administração de forma que ofereça um ensino de qualidade para os seus alunos. Partindo desta premissa, a família deve seleccionar a escola baseando-se em critérios que garantam entre outros, confiança frente a situações importantes, dialogar com seu filho os conteúdos que estão enfrentando na escola, cumprir as leis estabelecidas pela escola de forma

---

<sup>2</sup>Ministério da Educação (2012), Moçambique: Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. “Vamos aprender!” Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Conselho de Ministros, Abril de 2010 Maputo; República de Moçambique.

consciente e espontânea, deixar o filho resolver por si determinados problemas que vem a surgir no ambiente escolar, especialmente questões de socialização, valorizando o contacto com a escola, principalmente nas reuniões e entrega de resultados escolar, informando-se das dificuldades apresentadas por seu filho, bem como seu rendimento escolar.

Em realidade, surgem várias definições, destacando-se como uma relação afectiva entre a família e a escola, aquela que propicia uma educação de qualidade, pois a relação família-escola que afecta directamente os alunos está fundada numa relação prévia entre os pais e a instituição educativa. Na relação família-escola são incluídos os encarregados da educação e os alunos, reconhecendo-se a existência de casos onde a representação parental delegada ou substituída.

A relação família escola baseia-se na construção de acordos. No contexto da cooperação prática entre a família e a escola, a participação é o eixo fundamental da relação família-escola, sendo que esta executa-se sobre a gestão educativa, o que implica que esta estende-se às gestões administrativas, directivas, académicas e até à comunidade. A família e a escola actualmente enfrentam múltiplos rectos. Um deles é dar resposta às profundas mudanças sociais, económicos e culturais que se observam na sociedade.

Um sucesso escolar de qualidade não ocorre por casualidade ou acidente numa escola. Pelo contrário, ocorre porque os objectivos educacionais são planificados e organizados de forma clara e flexível, o que se incentiva o trabalho em equipa como uma forma de potenciar o PEA e avançar em termos colectivos.

A educação de qualidade é necessária para o exercício efectivo da sociedade e, uma população informada e crítica é essencial para a protecção e reforço das instituições participantes e democráticas (Luis, 2012). Apesar da tendência de crescimento no investimento do sector de educação, Moçambique continua a ter baixos níveis de aproveitamento escolar. Sendo assim, para garantir um trabalho efectivo no sector educativo, é necessário um tipo de gestão mais estratégico que permita gerir uma nova visão da escola num contexto de mudança permanente, e que a prepare para enfrentar o futuro.

## **1.2 Estrutura da Dissertação**

No sentido de tornar esta pesquisa mais clara e de fácil compreensão, propôs-se a estrutura a tese doutoral que é composta por capítulos, a saber:

1. Primeiro capítulo: encontra-se a introdução que oferece uma visão geral da pesquisa;
2. Segundo capítulo: é apresentada a proposta da pesquisa ou seja a justificativa da pesquisa, o problema de pesquisa, as hipóteses e os objectivos;
3. Terceiro capítulo: encontra-se a revisão da literatura, ou seja as apartações teóricas que dão sustentação ao estudo;
4. Quarto capítulo: encontram-se as principais pesquisas sobre a temática, com especial atenção àquelas realizadas nos últimos cinco anos;
5. Quinto capítulo: apresenta-se em sequência a metodologia utilizada para a realização da investigação, tipo de estudo, população e amostra, variáveis do estudo, instrumento de recolha e análise dos dados;
6. Sexto capítulo: encontra-se a apresentação e discussão dos resultados e a verificação das hipóteses do estudo;
7. Sétimo capítulo: encontram-se as conclusões, limitações, implicações e referências bibliográficas.

Fazem ainda parte os anexos, que agrupam uma série de documentos e outras apartações necessárias ao enriquecimento do trabalho.

## ***CAPITULO II: PROPOSTA DA PESQUISA***

## **2.1. Justificativa da pesquisa**

O presente estudo tem como objectivo avaliar a relação entre a familiar e a escola e seu impacto no rendimento escolar dos alunos do ensino primário da Cidade de Beira.

Este estudo pretende desenvolver, em primeiro lugar, uma abertura a um nível profundo, coerente e sistemático, a natureza do sistema educativo de Moçambique, isto é, suas características, níveis, enfoque curricular, formas de acesso, entre outros aspectos.

Em segundo lugar, o estudo busca estabelecer questões sobre os diferentes intervenientes do mesmo sendo que a família joga um papel fundamental no processo educativo e sua relação com a escola na formação dos alunos.

Em terceiro lugar, levará à superfície aspectos relacionados com o rendimento escolar dos alunos no contexto escolar, tendo como premissas para o mesmo, alcançar nos diferentes subsistemas de ensino que constituem todo o sistema educativo de Moçambique e seu contraste com as diferentes variáveis tais como as socioeconómicas, políticas, geográficas, culturais, etc., que sirvam de condicionantes e/ou determinantes para o sucesso escolar. Importa aqui recordar que Moçambique é um país onde a educação é plasmada na constituição como um direito obrigatório de cada cidadão.

Também, podem-se observar em nossos pais diferenças acentuadas derivadas dos atrasos no desenvolvimento socioeconómicos, o que torna Moçambique dependente em uns 60 % do seu orçamento anual, maioritariamente proveniente de donativos internacionais.

Este ambiente pressupõe condições propícias para o desenvolvimento do presente projecto de pesquisa buscando-se estabelecer uma conexão no relacionamento família e escola que determine o sucesso ou fracasso no rendimento escolar em Moçambique.

De certa forma, este estudo se configura como uma oportunidade para ampliar as publicações sobre o tema no contexto de Moçambique, pois a família é uma célula imprescindível para a vida profissional e sociopolítico em todos os sectores da sociedade.

É conhecimento geral é que a família e o seu ambiente social onde se desenvolve dever potencializar condições para a aprendizagem dos alunos de maneira a facilitar a sua integração social no seu meio escolar (Carrascal & Rotela, 2009). Estudos recentes mostram um grande interesse nas variáveis que envolvem a família, o rendimento escolar e sucesso académico do aluno (Chavín & Williams, 1993).

Este estudo é importante ainda porque aborda aspectos relacionados com a relação da família e escola e sua influência no rendimento escolar no marco do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, sabendo-se de antemão que não é possível ter uma sociedade e um sistema educativo adequados e completos sem a existência da família, seja ao nível social como institucional.

É evidente que ao situar-se a educação como a base de desenvolvimento sustentável da sociedade, é racional referir-se como o processo básico onde ocorre a transmissão de conhecimento, valores, costumes e formas de actuar, ou seja como a arma mais poderosa para capaz de mudar o mundo.

Em Moçambique, a situação da qualidade de educação é preocupante. É de grande interesse que a família e a escola têm a oportunidade de reflectir em torno a educação da sociedade e seu papel na educação.

Contudo, as preocupações e problemas em torna da educação afectam todos toda camada da sociedade e, virtualmente, a família colabora a todo níveis para a educação de qualidade e formação que das instituições educativas.

Por outro lado, existem no sistema educativo moçambicano problemas fundamentais que afectam todos os níveis do sistema o que induz a que virtualmente, todas as instituições educativas dentro das suas estratégias desenvolvimento coloquem a mais alta prioridade na expansão e melhoria do sistema de educação básica, embora seja extremamente importante que a família

e a escola reconheçam que continuará sendo necessário a sua assistência sistemática a todos os níveis do sistema educativo dentro da sociedade.

Dados apontam que 9.3 % das crianças da terceira classe do ensino primário enfrentam dificuldade na leitura e contas. Em 2015 Moçambique encontrava-se abaixo do nível desejado de ensino dos outros países (UNICEF, 2015). Esta situação induz a uma necessária reflexão sobre a importância da formação e qualidade de educação no país e sobretudo sobre o papel que tem a família e a escola face a este fenómeno.

Por outro lado, em Moçambique, é notório que a educação tem sido uma das principais apostas do governo moçambicano dada a elevada importância para o progresso e desenvolvimento sustentável do país. As políticas governamentais dão prioridade à Educação, procurando melhorar o sistema de ensino e a Educação em geral. A Constituição da República Moçambicana estabelece a Educação como um direito e dever de todos os cidadãos. Neste sentido, a PNE de 1995 reforça que a Educação é um elemento chave para a melhoria das condições de vida e redução da pobreza (MINED, 2011).

Dados de ROSC (2015) indicam que apesar da tendência de crescimento no investimento do sector de educação, Moçambique continua a ter baixos níveis de aproveitamento escolar.

Neste sentido, existe a necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos das sexta e sétima classes do ensino primário na cidade da Beira, Moçambique, por entender-se que cooperação ou seja, a relação entre a família e a escola é de suma importância para o sucesso dos resultados escolares e contribui de forma decisiva para uma melhor vida escolar dos alunos.

É por isso que a análise da realidade sobre a família e escola no marco do sistema educativo moçambicano poderá oferecer um programa de intervenção para melhorar o rendimento escolar nos centros educativos, fornecendo por seu vez um repertório de conhecimento num contexto global, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em Moçambique, um país onde se tem assistido a uma transformação profunda no ensino que fomentou a preocupação

por conhecer as melhor estratégias educativas para obter resultados mais satisfatórios no aluno, e também olhar para as instituições educativas como unidades de mudanças, melhorias, inovação e desenvolvimento institucional e social, que conduziriam do ponto de vista do interesse científico, a uma necessidade de buscar um avance profundo nesta área de estudo para garantir uma maior responsabilidade e qualidade na educação.

## **2.2. Problema da pesquisa**

Em Moçambique, apesar dos esforços feitos pelo governo e a comunidade nos últimos anos na área educativa que permitiram aumentar consideravelmente o número de alunos nas escolas, o rendimento escolar é objecto de frequente preocupação, pois os dados que se publicam reflectem altas taxas de rendimento escolar insuficiente aliadas a elevadas taxas de reprovação de alunos.

A taxa de conclusão primária em Moçambique encontra-se ainda abaixo da média dos seus pares africanos, mesmo daqueles que gastam valores semelhantes por aluno (UNICEF, 2015).

Por outro lado, o número de matrículas no ensino primário tem aumentado progressivamente trazendo como consequência o incremento excessivo do número de alunos por turma. Paralelamente a este crescimento, verificam-se altas taxas tanto de reprovações bem como de abandono escolar por parte dos alunos nos vários níveis do EB.

O nível das reprovações e abandono contribui para o grande desperdício de recursos no sistema do ensino primário em Moçambique.

As estatísticas estimadas apontam que, nos últimos anos, uma proporção considerada da população de 10 aos 14 anos de idade havia matriculado e frequentava a escola (Norte, 2006).

A família é o principal agente da educação e é um factor fundamental no desenvolvimento do ser humano. As famílias constituem o primeiro contexto de socialização para as crianças, tendo a obrigação de ensinar os seus filhos as

funções que têm que ver com custódia, alimentação e o apoio e segurança dos filhos. Ademais destas funções, as famílias possuem outras claramente educativas tanto desde a própria perspectiva (proporcionando orientações educativas úteis para o desenvolvimento dos sujeitos) como também desde a óptica da colaboração com a instituição escolar na formação académica dos alunos.

De acordo com o referido anteriormente, a família é uma instituição social indispensável na vida dos filhos, embora precise de uma revisão séria nos seus modos de funcionamento que tem sido desvirtualizados quando ao apoio à educação dos seus filhos. Deste modo, a escola e a família compartilham funções sociais, políticas educacionais, na medida em que contribuem e influenciam na formação dos cidadãos moçambicanos, ambos são responsáveis pela transmissão do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos dos seres humanos, actuando como propulsores ou inibidoras do seu crescimento intelectual, físico, emocional e social.

A escola não pode ser unicamente um espaço onde são leccionados conhecimentos durante cinco a seis horas por dia, mas deveria de ser muito mais. As mudanças sociais que estão nos ocupando não permitem continuar-se educando da mesma maneira que se vem fazendo desde os séculos passado.

É uma necessidade evidente gerar um espaço e tempo para as famílias/encarregados de educação como os novos agentes educativos e dar lhes protagonismo que lhes corresponde dentro das instituições educativas.

Também, a escola tem vindo a assumir responsabilidades educativas que antes não possuía, enquanto de forma paralela, tem vindo a diminuir a sua preponderância. Não obstante, e apesar dos novos agentes educativos, a vida na maior parte das crianças e jovens desde os primeiros anos de vida até a adolescência transcreve-se principalmente nos âmbitos familiar e escolar.

As expectativas das famílias no respeitante à função da escola são muito heterogéneas e também tem sofrido constantes transformações. Para alguns, a sua missão principal continua sendo a mesma de sempre:

- a) Instruir, formar intelectualmente, preparar para o mundo laboral;
- b) Outras pensam que ademais de esse há-de proporcionar uma educação mais global, educar em valores, ensino a viver e com conviver;
- c) Outras estão interessadas essencialmente nas funções de custódia;
- d) Alguns pais e mães consideram que a educação não é mais que um serviço que pode-se comprar como qualquer outro bem de consumo no mercado informal e formal.

Também, é cada vez maior a diversidade de normas e valores das famílias das nossas escolas. Paralelamente, a sensação de incredulidade e de desorientação sobre as pautas a seguir na educação dos filhos também é crescente. Algo podemos estar seguros, é de que no se podem haver generalizações acerca das famílias de nos pais. No existe um único modelo, sino que existem muitas tipologias familiares que convivem em na sociedade.

Dado à complexidade de nosso tempo no sucesso educativo os filhos, pensamos que no é possível educar de forma adequada na escola si no se estabelece certa cooperação com a família. Se os docentes no tem mais actividades que contam com a participação dos pais para que exista coerência entre o que se faz em casa e na escola (esse deveria ser independentemente o que os pais sejam bons ou maus educadores ou de que esteja mais o menos motivados para colaborar), os pais, por sua vez, deixara educação às margens dos centros educativos, a família e escola no podem trabalhar isoladas na educação de crianças e jovens.

Quanto a uma eficaz relação família-escola para afrontar os desafios de baixo rendimento escolar que apresentam os alunos na educação primária em Moçambique de hoje é prioritário, onde é preciso no esquecer que o único protagonista real da educação é a criança e todos os esforço de ir dirigidos hasta seu sucesso. Actualmente a família no melhor dos casos, se ocupam solo de que seus filhos/as transita de um ano lectivo para outros, deixando a responsabilidade

exclusivamente à instituição educativa (escola) para que seus filhos alcancem um bom rendimento escolar.

Partimos do princípio de que a escola é uma comunidade cujo fim é ensinar centrado no conhecimento, sendo portanto indispensável para que tal suceda uma boa relação dos pais com a escola. Sabemos que as dificuldades são muitas que podem reflectir no rendimento escolar, principalmente o que os pais têm para dar à escola.

É evidente que a família e a escola deveriam compartilhar um objectivo comum que é a formação integral e harmonia da criança durante distintos períodos de desenvolvimento humano e do processo educativo, e esses dois agentes de socialização apontaram os referentes que lhes permitam integrar-se na sociedade. Indiscutivelmente, família e escola necessitam convergir para garantir a estabilidade e para uma formação adequada para as crianças e adolescentes.

É necessário que as famílias saibam que as suas responsabilidades educativas dos filhos não se cumprem somente pagando as propinas escolares, e desentendendo-se com os fenómenos que ocorrem na vida escolar dos filhos.

Salientar que as competências sociais, cognitivas, emocionais são interdependentes, pois são moldadas por experiências numa fase precoce da vida e todas contribuem para a formação de capacidades para o resto da vida. A família e a escola têm a grande responsabilidade de proteger as crianças.

As situações adversas no início da vida, como privações socioeconómicas, formas de cuidar disruptivas e comportamentos parentais violentos, tendem a estar associados a dificuldades na vida adulta, incluindo a incidência de doenças o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014).

Os resultados obtidos das habilidades básicas da leitura e contas pelos alunos de ensino primário apontam a preocupação com o rendimento escolar dos alunos, resultando necessário e importante o papel da família na educação de seus filhos devem servir para que as famílias tomem uma consciência do que está a acontecer com os seus filhos no processo de ensino aprendizagem dentro e fora das salas de aula. É evidente que a relação família-escola tem influência no

rendimento académico dos filhos. Partindo desta abordagem coloca-se a seguinte pergunta:

De que maneira a relação família-escola está vinculada com o rendimento escolar dos alunos do ensino primário da Cidade da Beira, em Moçambique?

### **2.2.1. Perguntas de investigação**

Neste parágrafo são esboçadas as perguntas centrais da investigação, partindo do exposto nos objectivos, os quais buscam ademais conferir um rigor científico necessário para a exploração dos objectos em estudo:

1. Qual é o papel das famílias no subsistema do ensino primário da Cidade de Beira, Província de Sofala, Moçambique?
2. Qual é o grau de relação entre a escola e a família/pais e seu papel no desenvolvimento integral dos alunos do subsistema do ensino primário da Cidade de Beira, Província de Sofala, Moçambique?
3. Que variáveis intra-familiares exercem maior influência sobre o rendimento escolar dos alunos do subsistema do ensino primário da Cidade de Beira, Província de Sofala, Moçambique?
4. Qual é o impacto da família/pais no rendimento escolar das crianças do subsistema do ensino primário da Cidade de Beira, Província de Sofala, Moçambique?
5. Que tipo de relação estabelece a família e a escola no subsistema do ensino primário da Cidade de Beira, Província de Sofala, Moçambique?

### **2.2.2. Hipótese de investigação**

As hipóteses formuladas nesta secção buscam responder aos problemas da investigação. A sua formulação foi feita de forma intuitiva, baseando-se na análise minuciosa das teorias e resultados de estudos sobre a matéria, segundo a linha de pensamento de Silva & Menezes (2001):

1. Os resultados da auto-estima encontram-se associados ao rendimento académico dos alunos do seis e sete graus;
2. Uma boa relação família-escola pode melhorar o rendimento escolar das crianças no ensino primário na cidade de Beira, Província de Sofala independente do nível de auto-estima que apresentem;
3. Os resultados do envolvimento parental global e das subescalas percebidas pelos professores e pais apresentam um nível alto;
4. Existem diferenças entre a percepção dos pais e dos professores quanto ao envolvimento parental;
5. O nível de escolaridade, o nível socioeconómico e o Estado civil dos pais associam-se ao rendimento académico dos alunos do sexto e sétimo grau;
6. O nível de escolaridade, o nível socioeconómico e o Estado civil dos pais condicionam o grau de envolvimento parental na escola.

## **2.3. Objectivos**

### **2.3.1. Objectivos gerais**

- Conhecer o grau de relação família-escola e o seu impacto no rendimento escolar dos alunos do ensino primário na Cidade Beira-Moçambique.

### **2.3.2. Objectivos específicos**

1. Analisar o papel das famílias nos diferentes subsistemas do ensino primário na cidade de Beira, província de Sofala;
2. Descrever o grau de relação entre a escola e a família/pais e o seu papel no desenvolvimento académico dos alunos;
3. Verificar o impacto da família/pais no rendimento escolar das crianças no subsistema do ensino primário na cidade de Beira, província de Sofala;
4. Identificar as variáveis intra-familiares que maior influência tem sobre rendimento escolar dos alunos crianças no subsistema do ensino primário na cidade de Beira, província de Sofala.

### **CAPITULO III: REVISÃO DE LITERATURA**

### **3.1 Análise da relação família-escola**

#### **3.1.1. *Envolvimento da família na escola***

O apoio dos pais na educação é de vital importância, pois a família joga um papel importante como agente de socialização à medida que as pessoas crescem desde infância até a idade adulta, tendo conseqüentemente um efeito positivo nos alunos para "o sucesso acadêmico, papel que não pode ser desempenhado tão adequadamente por qualquer outra instituição senão pela família (Passos, 2009). É de extrema importância a educação familiar por esta enfatizar a formação integral das crianças, desde que esta seja plenamente desenvolvida e equilibrada nas suas potencialidades pessoais, e ademais quando conta com uma escala de valores para ajustar o seu comportamento, de formas coerentes em si mesmas e comprometidas socialmente (Navas, 2010).

Segundo Wentzel (1998), a educação das crianças é da inteira responsabilidade dos pais, recaindo à escola o papel de apoiar com meios estratégico-metodológicos adequados, resultando imperioso para tal o estabelecimento de uma boa relação entre a família e a escola o qual terá um efeito positivo na motivação dos alunos a longo prazo.

Investigações tem demonstrado a existência da relação entre o rendimento escolar e o nível de envolvimento da família e comunidades no processo educativo, resultados que subsidiam valiosa informação em relação ao nível da relação escola-família e como a comunidade podem favorecer a produção de altos níveis do rendimento escolar nos alunos ( Bloom ,Kellaghan, & Sloane,1993; Trusty, 1999; Henderson & Mapp, 2002) embora, este cenário não é suficiente para contornar os deficits das escolas de baixa qualidade, o que obrigatoriamente vai conduzir a que necessariamente a participação da família esteja relacionada com as iniciativas de alta qualidade para melhorar o ensino e aprendizagem, o que

por suposto vai a tornar-se mais efectiva se aumenta a participação das famílias nas escolas.

Kellaghan et al. (1993) sustenta entre outros aspectos que o ambiente familiar é “e mais poderoso factor” na determinação do rendimento escolar, que incluem aspectos como progresso, interesse na leitura, e o número de anos que as crianças passarão na escola.

O ambiente familiar é o primeiro local de contacto da criança com as relações sociais e é, por meio da família, que a criança começa compreender como estas relações são constituídas. No entanto, este ambiente não é o único que possibilita do desenvolvimento o educativo e define as experiências sociais da criança, suas experiências e o seu desenvolvimento; assim como, também, os pais não têm o poder de definir as características cognitivas, sociais e de personalidade dos filhos, conforme suas próprias vontades, pois algumas características das crianças já estão parcialmente definidas quando elas nascem. Além disso, há outros ambientes socializadores que as crianças participam que, por vezes, as influenciam paralelamente à acção dos pais e, por outras, são os que mais determinam o desenvolvimento infantil (Menin & Oliveira, 2015).

Desta maneira torna-se mais fácil de compreender que o ambiente escolar exerce um poder de orientação auxiliar sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola e conversa sobre assuntos relacionados com a escola e também envolver-se em actividades intelectuais com os filhos (Araújo & Oliveira, 2010).

Segundo, Christenson & Christenson (1998) os alunos têm maior rendimento quando os seguintes factores são postos em prática no ambiente familiar e na comunidade: padrões e expectativas; estrutura; oportunidade para aprender; apoio; clima/relacionamentos; e modelagem.

É dentro do ambiente familiar que o indivíduo começa a formar seu carácter e a sua personalidade, através dos pais que são as pessoas mais próximas que se encarregam do cuidado e protecção de cada um dos membros que integram a família, ao igual são os encarregados de regular as formas de conduta por meio de limites e reforços positivos (Bima & Schiavoni, 1980).

Acerca da análise da colaboração família-escola (Batle & Hernández, 2009) afirmam que a escola se converte em um pilar básico para implementar a educação por diversos motivos, pois ela por um lado, é a única que acolhe a totalidade da população durante um intervalo de tempo suficientemente extenso para trabalhar umas atitudes favoráveis de uma maneira graduada e sistemática, e por outro lado, porque acolhe as crianças desde primeira etapas da vida, quando se está formando seu personalidade, em um momento receptivo idóneo para a sua aprendizagem e desenvolvimento, residindo aqui a transcendência da intervenção preventiva e a atenção primária que na prática implica cuidar dos primeiros anos da vida das crianças.

Ferrer, Pozo, & Siquier (2009) advertem que a relação da escola com as famílias tem que ser fluida e constante. O pai e a mãe devem ser informados acerca do processo que acolhe os seus filhos e filhas para poder orientar-lhes de uma forma mais adequada possível, coma conseqüente coordenação, e como colaboradores deste mesmo processo dentro da aula. Posto que o professor não é o único detentor do conhecimento, existem também familiares que podem mostrar a sua experiência sobre as actividades que se desenvolvem na escola. Para garantir o crescimento e desenvolvimento das crianças. É preciso prestar atenção e colaborar com as famílias. A responsabilidade educativa deve ser planificada desde as fases iniciais do processo escolar porque por ser neste período que as famílias configuram o seu próprio modelo parental, e a escola pode potenciar e reforçar as capacidades parentais.

Contudo, no enfoque de Ferrer et al. (2009) é notável o impacto saudável que tem modo como as famílias com escassas competências encontram os apoios necessários para modificar as suas convicções e comportamentos e que, para tal, existam umas relações de confiança mútua entre progenitores e profissionais da educação que interactuam na possibilidade de negociar e construir projectos educativos comuns.

Segundo Fariña (2009) as famílias devem exigir um comportamento de colaboração com a escola de acordo com as necessidades das crianças tendo

meta a de favorecer o seu desenvolvimento individual e conseqüentemente facilitar a sua integração social.

Brambatti (2010) refere que o apoio e a conexão familiar podem proporcionar nas crianças uma estrutura equilibrada e sólida para o seu crescimento e ser cidadão conscientes do seu papel na sociedade, capazes de intervir na realidade ao seu redor, posição esta aliada à função da escola por meio de uma intervenção elaborada e consciente de construir um espaço de reflexão e experiências de vida na comunidade educativa, instituindo acima de tudo a aproximação entre a família e escola, já que os critérios de aproximação devem ser considerados como prioridade para ambas partes.

Actualmente, a maioria das famílias não é mais vista como um sistema privado de relações, pelo contrário, a família e a escola estão intimamente ligadas e se influenciam mutuamente nas actividades individuais e colectivas, formando a família e a escola um equipa, sendo fundamental que ambas possuem os mesmo princípios e critérios, bem como a mesmo direcção em relação aos objectivos que desejam alcançar, buscando ambas instituições, os melhores canais de comunicação para facilitar essa cooperação e colaboração (Caspe, López, & Weiss, 2006; Dessen & Polonia, 2007).

Contudo, Kellaghan et al. (1993) mencionam certos perigos na relação família e escola, ao enfatizarem que a família somente pode fazer melhores escolhas sobre o que fazer para ajudar a educação das crianças se ela se correspondesse perfeitamente com o ambiente familiar e contribuísse para a aprendizagem, destacando-se aqui a importância dos programas desenvolvidos para assessorar aos pais a suportar e encorajar aos seus filhos com conteúdos cujo teor tem sido comprovados como sendo de grande utilidade na promoção da aprendizagem das crianças na escola.

Estudos indicam que os programas de intervenção familiar ao ter como base pilar a compreensão, apreciação e o respeito pelas dinâmicas, valores e crenças familiares, são úteis para melhorar a relação família-escola (Martínez & Velázquez, 2000).

Le Vine (1974) assinala três funções básicas da família que são comuns a um bom número de culturas:

- Sobrevivência: criação de umas condições de vida que permitam aos pequenos sobreviver até que podem ser autónomos e independentes, e podem ter sua própria descendência;
- Económica: provisão de habilidades e capacidades que permitam aos crianças e às crianças abastecer-se por se mesmos economicamente quando sejam adultos;
- Auto-actualização: utilização as metodologias educativas permitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sócio afectivas assim como dominar os valores cultuarias nas crianças.

Em outra análise, Cataldo (1991) refere quatro funções da família que estão intimamente vinculadas ao cidadão e à educação de crianças nas sociedades ocidentais:

- Cuidar, proteger e proporcionar suporte a sua descendência;
- Socializar os filhos em relação aos valores e papel culturalmente adoptados;
- Preparar as crianças para a escolarização e controlar seu desenvolvimento escolar;
- Apoiar a cada criança ao largo do processo evolutivo necessário para que este chega a ser uma pessoa emocionalmente sana.

É importante contrapor que a escola por si só, ao ignorar o papel das famílias no processo de ensino lhe esperará resultados aquém dos esperados (que se traduziriam em deformações no processo formativos das crianças), em comparação com os que se podiam obter se ambas instituições actuassem conjuntamente (Sarramona, Vázquez, & Vera 2004).

Segundo Lopera (2009) a relação família-escola pode ser compreendida como os acordos e as práticas de cooperação nas distintas gestões educativas, que se estabelecem entre os pais de família, encarregada da educação e as instituições educativas nos quais matriculam os seus filhos, com o fim de propiciar o sucesso dos projectos educativos institucionais.

### **3.1.2. A relação família-escola**

A família, como primeiro meio de socialização, assume um papel ímpar na educação dos filhos, devem colaborar com a escola de forma positiva para que o aluno beneficie duplamente da educação (Barradas, 2012).

A família e a escola são indiscutivelmente os dois contextos mais importantes no desenvolvimento das crianças Solé (1996), sendo que a activa participação dos pais e da comunidade é o componente crucial do êxito das escolas primárias de alto funcionamento, caracterizando-se de particular relevância o envolvimento dos pais no desenvolvimento dos filhos e na educação (Dunst , Harnby, & Trivette,2010).

A família deve ser um lugar que a criança começa a viver e se formar. O que aprendemos na família permanece para sempre na mente e no coração. O primeiro educador, professores da criança são as pais. A família é um lugar de construção de identidade de ser humano. A tarefa educativo na família muitas as vezes tem sido negligenciado. A família deve ser um local onde a criança gosta de estar e ser capazes de desenvolver um conjunto de saberes e competências para sua evolução pessoal.

É importante referir que o grau de satisfação e a compreensão mútua entre pais e professores determina o nível das suas colaborações, por isso a necessidade destes dois aspectos serem potenciados (Ramón & Sánchez, 2009).

As parcerias família-escola e escola-família são duas peças fundamentais no desenvolvimento das crianças, embora seja necessário que a escola abra as suas portas para conhecer a família e garantir a sua permanência através de reuniões e eventos motivadores, pois a família pode contribuir de forma significativa usando a sua influência junto dos filhos para resolver aqueles problemas seculares que a escola enfrenta tais como, a evasão, repetência, presença às aulas, bom comportamento, etc. (Da Silva, 2014).

Garreta i Bochaca (2008) afirma que a escolarização universal é uma invenção relativamente recente, assim como o desenvolvimento dos sistemas educativos que a tornam uma realidade, e o envolvimento da implicação das famílias nos centros educativos é ainda mais uma vez que nem sempre foi considerada necessária e, quando necessária, não se leva a cabo sem resistência da família e escola.

A UNESCO (2004) citada por Martín, Sánchez Escobedo, & Valdés (2009) advoga pela articulação família e escola, fundamentando esta necessidade em três razões:

1. O reconhecimento do facto de que os pais são os primeiros educadores dos seus filhos;
2. O impacto positiva que pode ter uma educação pré-escolar de qualidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
3. A família como um espaço privilegiado para alcançar uma ampliação da cobertura da educação da primeira infância.

Para Konstantia (2014), o requisito fundamental alcançar um envolvimento parental democrático está em desenvolver um sistema educacional descentralizado, onde o envolvimento dos pais não se limite somente ao nível da sala de aula ou da escola, mas crescerá sob condições, a nível local, regional ou nacional. Aliado a isso, os pais precisam ser contínua e suficientemente informados sobre questões relacionadas com o processo educacional, pois eles actuam como facilitadores de seus filhos em questões de aprendizagem e orientação, sempre em colaboração com os professores.

De Carvalho (2000) afirma que a relação produtiva entre a escola e a família inclui ganhos tanto para a família (coesão e apoderamento), para a escola (eficácia), para os estudantes (o sucesso de todos), bem como para sociedade (a construção democrática a partir da base e do quotidiano), isto é, a relação entre a família e a escola pode proporcionar ganhos aos envolvidos, contudo é necessário uma coesão entre as duas instituições, para se alcançar a qualidade de ensino.

Em geral, refere-se à participação parental ao envolvimento dos pais numa ou várias actividades relacionadas com a escola, por exemplo, assistir a reuniões

de pais de família, participar voluntariamente no melhoramento da escola, ajudar aos filhos a realizar tarefas escolares e animar os sucessos alcançados pelos filhos, etc. (Martínet al., 2009).

Segundo Silva (2016) a família e a escola constituem o alicerce de apoio e sustentação do ser humano nos seus anos iniciais, pois quanto maior for a união entre ambos, mais positivo e significativo serão os resultados na formação da criança. É no ambiente familiar que a criança desenvolve a sua auto-estima e é papel dos pais, de acordo com suas possibilidades, criar um ambiente favorável, um espaço que favoreça o diálogo, trocas de experiências e o cuidado dos filhos.

É por isso que o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum, devendo-se envidar esforços para promover essa colaboração, pois a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho (Da Silva, 2012).

Na perspectiva de Polônia & Dessen (2005) as relações entre a família e a escola apresentam padrões e formas de interacção bem peculiares que precisam ser identificadas, apreendidas e analisadas com o intuito de propiciar uma melhor compreensão não só dos aspectos gerais da integração entre ambos como também daqueles mais peculiares a cada ambiente.

Como o envolvimento parental é uma necessidade importantíssima do processo de ensino na actualidade, é de extrema urgência o incremento do seu grau de optimização, tanto por parte da família como da própria escola, mantendo um diálogo cooperante e transparente, entre estes dois agentes, sobre o percurso individual de cada educando, tendo como finalidade única, o sucesso académico de todos os alunos, pois inúmeras são as barreiras que não permitem um melhor aproveitamento dos benefícios que este envolvimento engloba (Picanço, 2012).

Família e escola têm a responsabilidade compartilhada do complemento das suas respectivas funções educativas, as quais devem ser produzidas de forma coerente e harmónica, tendo ambas como centro a um mesmo ser humano mas

com uma doble dimensão: um filho-aluno (Alegret, Gutiérrez, Hecheverría, & Rodríguez, 2011).

É consensual que o aluno na escola leva um pré-conhecimento e experiências afectivas primárias adquiridas no convívio familiar. Dado que é determinante que a escola sugeria e apresente um grande número de metodologias, para assim, facilitar a adaptação adequada à características da criança, possibilitando que a mesma sinta-se inserida na realidade escolar, evitando assim a impossibilidade da aprendizagem e evasão escolar (Martins & Nascimento, 2013)

Segundo Costa, Sampaio, & Souza (2004) os pais podem ser considerados agentes de mudança pois o seu envolvimento pais em tarefas escolares pode ser considerado como uma prática parental direccionada a monitorar o comportamento dos filhos.

Brandt (1989) apresenta os tipos de relacionamento entre a escola e a família segundo a proposta de Epstein, que engloba cinco tipos de envolvimento entre os contextos familiar e escolar:

- **Obrigações essenciais dos pais:** que reflecte as acções e atitudes da família associadas ao desenvolvimento integral das crianças e à promoção da sua saúde, protecção e repertórios evolutivos.
- **Obrigações essenciais da escola:** que retrata as diferentes formas e estratégias adoptadas pela escola com o intuito de apresentar e discutir os tipos de programas existentes na escola e evidenciar os progressos da criança, em diferentes níveis, para os pais ou responsáveis.
- **Envolvimento dos pais em actividades de colaboração, na escola:** que refere-se à forma como os pais trabalham com a direcção da escola no que concerne ao funcionamento da escola como um todo, em acções tais como programações, reuniões, eventos culturais, actividades extracurriculares, etc.
- **Envolvimento dos pais em actividades que afectam a aprendizagem e o aproveitamento escolar em casa:** caracteriza-se pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas

escolares, agindo como tutores, monitores e/ou mediadores, actuando de forma independente ou sob a orientação do professor.

- **Envolvimento dos pais no projecto político da escola:** reflecte a participação efectiva dos pais na tomada de decisão quanto às metas e aos projectos da escola.

Importa recordar que a educação das crianças e jovens é instância responsabilidade da família, devendo esta saber fazer uso racional do tempo que passa com os filhos, isto devido às sobrecargas psicológicas e físicas da vida moderna (Sousa, 2016).

O exposto anteriormente é de extrema importância pois os problemas vividos nas relações familiares vêm acentuando-se, gradativamente, ao longo da história, as mudanças drásticas nas famílias, caracterizadas pela falta de tempo, os desencontros e a solidão, o que suscita o debate sobre a necessidade de rever-se os conceitos relativos à família e à sua necessária organização para prover um local aprazível, no qual as relações sejam agradáveis e confiáveis (Casarin, 2007).

Reforçando esta ideia Froes, Teixeira, & Zago (2012) enfatizam que a família contemporânea não é igual à passada, pois os filhos adquiriram direito à expressão. O que verifica-se na actualidade são modificações na sociedade e de forma particular e significativa, no modo como a família se organiza, por ter-se transformado a família tradicional, constituída por pai, mãe e filhos.

Segundo Froes et al. (2012) com o advento tecnológico actual, os pais e as mães são forçados a adoptar atitudes competitivas no trabalho, deixando os seus filhos a cargo de como por exemplo os familiares próximos, ou mesmo deixando seus filhos a cargos das chamadas amas electrónicas, tais como a televisão, os jogos informáticos e a internet. Outro facto inegável reside nas separações e os novos casamentos que fazem com que o grupo familiar tradicional dê lugar a diferentes famílias, que por suposto condicionam a forma de envolvimento na escola.

Segundo Picanço (2012) a organização familiar é feita tendo em conta um conjunto de valores sociais e culturais, transmitidos por gerações anteriores que

influenciam as relações interpessoais e as competências individuais, devendo por isso ser necessário encarar as necessidades do aluno não somente do ponto de vista das aprendizagens académicas, mas numa perspectiva globalizadora, onde aluno, escola e família possam ajustar-se de uma forma mútua e progressiva.

Outrossim, na contemporaneidade, observa-se mais um fenómeno de mudança, destacando-se o facto dos novos arranjos familiares distanciarem-se dos padrões familiares considerados típicos da sociedade moderna: a família nuclear, existindo uma reorganização das relações entre família e sociedade e, conseqüentemente, das relações entre as famílias e as instituições complementares, como as creches, as pré-escolas e as escolas (Casanova & Ferreira, 2016).

O impacto do envolvimento da família na educação dos alunos pode influenciar positivamente o seu envolvimento na sala de aula ao promover a sua motivação intrínseca (Tyrell & Vanderstraeten, 2017).

Segundo Sarmiento & Sousa (2010) embora a instituição familiar tenha vindo a sofrer grandes alterações em termos de conceptualização, devido às dinâmicas, mutações e contínuos arranjos que em si se têm verificado, é do senso comum percepcioná-la como um grupo, mais ou menos nuclear, de indivíduos unidos por laços habitualmente de sangue, constituindo-se como o primeiro contexto onde a criança desenvolve a sua socialização primária.

Partindo-se deste pressuposto, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade, pelo seu papel essencial no desenvolvimento contínuo das sociedades, constituindo a educação escolar, uma necessidade e uma exigência à qual não é possível nem desejável escapar.

Na perspectiva de Sousa (2016) a instituição família é responsável pela educação dos filhos e tem o poder de influenciar no comportamento dos filhos para o convívio em sociedade, isto é, o papel da família é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, para a transmissão dos valores morais e sociais que são a base para o processo de socialização da criança, além das tradições e costumes que são transmitidos de geração em geração.

Enquanto a família vai penetrando crescentemente nos espaços escolares, a escola por sua vez, vai alargando consideravelmente a sua zona de interacção com a instituição familiar (Nogueira, 2006).

Por outro lado, segundo Da Silva (2012) as características organizacionais e funcionais da escola são, igualmente, apontadas pela literatura como uma barreira à participação e envolvimento das famílias, destacando entre outras barreiras, a forma rígida e centralizada de funcionamento, a desadequação dos espaços e dos horários de atendimento aos pais e a falta de um espaço gerido por estes, onde se possam encontrar informalmente e planificar a sua intervenção, a falta de formação especializada dos professores, sobretudo dos directores de turma, para se relacionarem com as famílias e as comunidades, o uso de uma linguagem demasiado técnica e codificada, o pendor altamente burocrático do seu funcionamento e o “fechamento” à intervenção, opinião e crítica externa.

É dever da família, como organização primária, garantir protecção, segurança, comunicação e uma boa estabilidade emocional, bem como aqueles factores do bem-estar emocional, como a satisfação com a vida e a auto-estima (Flores & Hernandez, 2013).

É dever da escola, oferecer uma maior variedade de modalidades de envolvimento parental, uma vez que a participação de algumas famílias se apropriará melhor a um tipo ou outro de modalidade, pois a maioria dos programas de envolvimento das famílias é mais acessível aos pais de classe média. Neste sentido, urge adoptar um conjunto de estratégias que facilitem a participação de famílias pertencentes a classes socioeconómica baixas, por serem estes grupos os que mais necessitam apoio na escola, por não terem sempre em casa amparo, ajuda, auxílio, assistência no estudo e nas tarefas diárias, tais como os trabalhos de casa, factores que concorrem para o abandono escolar (Picanço, 2012).

Actualmente, embora a escola como instituição educativa, esteja empenhada no desenvolvimento dos seus educandos, baseada em objectivos pedagógicos explícitos, promotores de um desenvolvimento social e culturalmente adequado, em nenhum ela substitui o papel da família, configurando-se pelo contrário, como um lugar de interacção e socialização das crianças que

complementa a actuação da família e que, por isso, necessita que haja uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas. É por isso que a escola deveria dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente na comunicação não só entre a escola e a família, mas também entre estas e a comunidade, mas esta comunicação não deverá fazer-se num sentido único (Romanini, 2012).

Epstein (2001, 2010) e Epstein & Salinas (2004) apresentam a seguinte classificação do envolvimento parental:

**a) Parentalidade:**

- Expressar expectativas sobre a educação dos filhos;
- Limitar o tempo na televisão;
- Supervisionar o uso do tempo e o comportamento.

**b) Voluntariado:**

- Voluntariar-se nas actividades escolares e na arrecadação de fundos.

**c) Comunicação escola-pais:**

- Contactos feitos pelos pais sobre o rendimento escolar;
- Contactos feitos pelas escolas sobre os programas escolares dos alunos (cursos, localização).

**d) Aprendizagem em casa:**

- Lições extra-escolares;
- Lições de música e dança;
- Discussão sobre a escola e planos para o futuro.

**e) Tomada de decisões:**

- Fazer parte da organização parental.

**f) Colaboração dos pais com a Comunidade:**

- Participar na organização parental;

- Utilizar os recursos de aprendizagem disponíveis na comunidade como por exemplo visitar museus;
- Participar nos grupos da comunidade (escuteiros, manifestações desportivas, etc.).

Bernad, Garreta, & Llevot (2011) enumeram os seguintes factores considerados influentes na construção de dinâmicas positivas da relação e da participação das famílias na escola:

- Os espaços do centro educativo e seu contexto;
- A organização do centro;
- Os canais de comunicação e a sua eficácia;
- A atitude e expectativas das famílias;
- A gestão e funcionamento da AMPA (Associação de Pais e Professores);
- A dinâmica do trabalho e as atitudes dos professores.

Ainda nesta vertente, Miranda (1995) afirma que a informação dos pais sobre o que sucede na escola, facilita aos pais uma maior participação nas actividades escolares dos filhos. Nesta perspectiva, a participação dos pais pode ser avaliada através de dois aspectos:

1. Com relação à informação brindada pelos próprios pais sobre a escola;
2. Com relação à sua intervenção nas actividades da escola.

Outro aspecto que importa salientar dentro da importância da relação família e escola, reside no facto indubitável de que a participação dos pais pode ajudar a melhorar a qualidade dos sistemas escolares públicos pois os pais participativos podem brindar um mosaico de oportunidades para que os seus filhos tenham êxito na sua passagem pela escola, daí a razão de muitos pais adoptarem a ideia de favorecer a colaboração entre pais e escola (Machen, Notar, & Wilson, 2005).

Por seu lado, López & Tedesco (2002) afirmam que a família deve garantir condições económicas que permitam as crianças assistir diariamente às aulas e também preparar-lhos desde o seu nascimento para que sejam capazes de participar activamente na escola e possam deste modo aprender. Esta preparação, pressupõe a existência de uma variedade de recursos pela família,

dentre os quais destacam-se os recursos económicos, a disponibilidade de tempo para supervisionar o tempo de estudo dos filhos, a sua capacidade para promover a participação destes nas actividades culturais e a sua capacidade para brindar afecto e estabilidade emocional.

Para Picanço (2012) o facto de ser fundamental que os pais ajudem os seus filhos a alcançar um melhor desempenho na vida escolar, pressupõe:

- Ter livros em casa;
- Reservar um lugar tranquilo para os estudos;
- Zelar pelo cumprimento de fazer os trabalhos de casa;
- Orientar, mas jamais dar a resposta certa;
- Preservar o tempo livre das crianças;
- Comparecer a todas as reuniões de pais;
- Conversar sobre a escola;
- Ver com frequência a caderneta de aluno;
- Não fazer pressão em véspera de testes.

Douglas & Sui-Chu (1996) identificaram quatro tipos de envolvimento parental, dois baseados em casa, e os outros dois baseados na escola:

- Discutir actividades escolares em casa;
- Monitorar as actividades extra-escolares;
- Manter contactos com o corpo docente e administrativo;
- Ser voluntário e assistir conferências de pais e professores e outros eventos escolares

Por sua vez, Epstein & Sanders (2000) apresentam fruto do seu estudo quatro posicionamentos generalizados sobre a relação família e escola:

- Professores, pais e alunos têm uma percepção muito restrita sobre o seu próprio interesse nas crianças e escolas. A maioria dos professores desconhece as expectativas que os pais tem sobre os seus filhos, como os pais auxiliam a sua aprendizagem, ou mesmo como os pais gostariam de ser envolvidos. Em contrapartida muitos pais têm um conhecimento limitado dos programas educacionais desenhados para os seus filhos ou mesmo as expectativas que os professores têm sobre o rendimento dos seus filhos;

- A escola e a dinâmica das aulas influenciam o envolvimento familiar. Em geral, as famílias com um nível académico mais elevado envolvem-se mais nas actividades escolares. As famílias com menor nível académico e baixo ingresso apenas envolvem-se se a escola desenvolve programas efectivos para garantir o seu envolvimento;
- Quando os professores envolvem os pais, eles atribuem uma qualificação mais positiva aos pais e estereotipam menos as famílias contrariamente ao comportamento dos outros professores. Gestores e pais pelo contrário, valorizam mais aos professores que envolvem famílias;
- Resultados específicos estão ligados aos diferentes tipos de envolvimento. Por exemplo, as actividades que encorajam os pais a lerem com os filhos em casa contribuindo para melhorar a leitura dos alunos.

De acordo com Berla & Henderson(1994) o factor condicionante mais exacto do rendimento de um aluno na escola não é renda ou estatuto social, mas a capacidade que a família do estudante tem em:

- Encorajar a aprendizagem;
- Expressar elevada expectativa (realísticas) para o sucesso escolar das crianças e para carreiras futuras;
- Proporcionar um acompanhamento próximo bem como o envolvimento nas actividades informais e formais de aprendizagem, em casa, na escola e na comunidade.

Existe a crescente necessidade de ir-se melhorando a relação família e escola. Amengual & Calafat (1999) sustentam à margem do Projecto “Educación sobre el alcohol”, que a educação das famílias é um aspecto muito importante da educação sobre álcool, embora também os pais deveriam ter um papel importante no desenvolvimento dos planos educativo escolares. Neste projecto, são apresentadas as seguintes sugestões:

- Necessidade de informar os pais acerca dos projectos desenvolvidos na escola. Nesta área devem ser privilegiados projectos de prevenção de álcool, drogas e de violência, bem como incentivar os pais a intervir na definição dos objectivos;

- Os pais devem perceber que têm um papel significativo neste tipo de projectos e que o seu ponto de vista será tido em conta;
- A escola não deve transmitir a ideia de que pode resolver tudo, mas também não deve entregar toda a responsabilidade aos pais;
- É importante que os pais vejam na escola uma ajuda importante por ser difícil para os pais discutir em casa algumas questões relacionadas com álcool, droga, questões de saúde, qualidade de vida, entre outras.

Os efeitos positivos que podem ser alcançados com uma adequada colaboração família-escola não são limitados unicamente aos alunos, afectam também às próprias famílias e aos centros educativos (del Estado, 2015). Dentre os benefícios para os pais destacam-se:

- Melhor relacionamento com os filhos;
- Maior percepção da auto-eficácia no cumprimento do seu papel educativo;
- Uma maior satisfação com a escola;

Por sua vez, os benefícios que o envolvimento parental pode trazer para os centros educativos incluem:

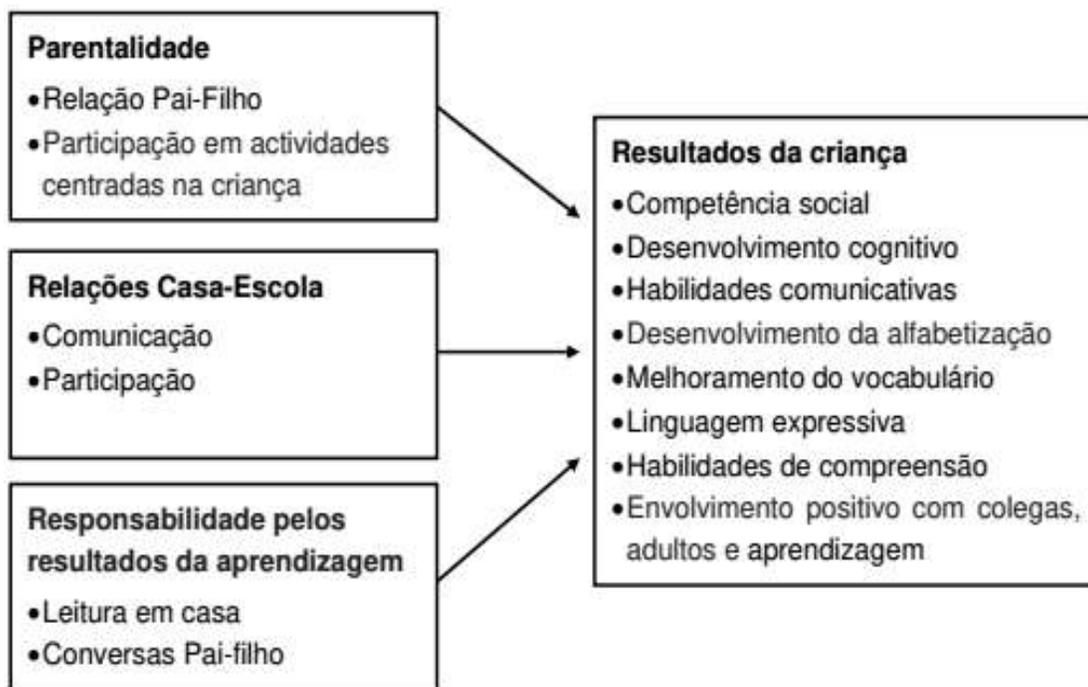
- Um melhor clima e disciplina escolar;
- Menores índices de fracasso e abandono por parte dos alunos;
- Maiores taxas de graduação;
- E maior satisfação profissional por parte dos professores e gestores escolares.

Segundo Virginia Department of Education (2002) em geral, o envolvimento parental na escolar está associado aos muitos benefícios para alunos que são igualmente os mesmos benefícios desejados pelos educadores:

- Melhora o aproveitamento académico;
- Atitude positiva face às tarefas escolares;
- Comportamento positivo;
- Conclusão de trabalhos;
- Aumentar a participação nas actividades da sala de aulas;
- Aumentar a frequência da participação.

Os sistemas educativos que preocupam-se com o rendimento escolar das crianças reconhecem que professores e escolas somente não podem ajudar aos alunos a atingir o seu potencial. O envolvimento parental deve ter um papel significativo em qualquer discussão acerca das necessidades dos alunos, devendo os pais ser convidados na implementação de intervenções específicas (Virginia Department of Education, 2002).

Caspe, Lopez, & Weiss (2006) propõem um modelo no qual podem ser apreciados as relações entre os Processos de envolvimento da família e resultados da criança.



*Figura 1.* Processos de envolvimento da família e resultados da criança (Caspe, Lopez, & Weiss, 2006)

García, Ramírez, & Sánchez (2011) destacam algumas limitações (complementos das observações do pedagogo) que podem ser encontradas relativas ao envolvimento parental:

- A convicção de alguns professores de que nas famílias de nível socioeconómico baixo, os pais não estão preparados para apoiar e orientar os filhos;
- Muitas vezes o envolvimento parental é entendido tanto por pais como por professores de uma forma muito limitada: para alguns o envolvimento parental consiste apenas em participar nas reuniões e nalgumas actividades pontuais;
- Muitos pais inibem-se de participar ou de se envolver nas actividades por vergonha de falar em público e por acharem que existem pais melhor preparados do que eles para o fazer;
- A percepção dos professores é que muitas vezes os pais preferem fazer os trabalhos de casa dos filhos como forma de poupar tempo e de “ajudar” os filhos. Desta forma não só não promovem o sucesso escolar dos filhos, como não existe um autêntico envolvimento parental;
- Devido à profissão / falta de tempo, muitos pais não estão disponíveis para contactar os professores nos horários que estes têm disponíveis;
- Há, por último, a tendência a culpabilizar e responsabilizar o outro do insucesso dos alunos.

Ramírez et al. (2011) propõem também algumas medidas a serem tomadas para estabelecer boas relações entre famílias e escolas:

- Os centros deveriam brindar novas e oportunidades variadas de comunicação às famílias e não reduzir a mesma a proporcionar informação aos pais e mães;
- Aproveitar os novos canais de comunicação que nos oferecem as novas tecnologias (correios electrónicos, blogs, páginas web, serviços de mensagem instantânea, redes sociais, etc.) para intercambiar informação e receber orientações e sugestões;
- Cuidar das boas maneiras no momento de dizer algo para não ofender nem ferir a ninguém;
- Reinventar as estruturas de participação fazendo-as mais ou menos formais e mais operativas, para que respondam às necessidades e problemáticas

concretas do centro (comissão sobre absentismo escolar, comissão para a melhoria do edifício do centro e dos seus recursos, comissão de convivência, etc.);

- Primeiramente reconhecer e assumir o grau de responsabilidade que a família tem na educação dos filhos e não sobrecarregar a escola com tarefas que são da competência dos pais e mães;
- Promover a formação dos pais e professores com o objectivo de melhorar a capacidade de trabalho colaborativo de ambos e melhorar a intervenção das famílias na aprendizagem dos seus filhos;
- Partir do respeito mútuo e das condições, conhecimentos e experiências prévias dos pais e desde aí procurar a participação activa na escola;
- É muito importante que as atitudes com que iniciam estes encontros sejam de escuta, respeito, colaboração, sem exigências, sem atribuir culpa a outros, assumindo compromissos, etc.

Um estudo conduzido por Miller & Shumow (2001) sobre o envolvimento dos pais e o rendimento académico de jovens adolescentes, evidenciou que:

- Enquanto o nível académico dos pais melhorava, o seu envolvimento na educação dos filhos aumentava;
- Pais e mães reportaram estar igualmente envolvidas em casa, embora as mães estivessem mais envolvidas na escola em relação as pais. Quanto maior era o nível académico, maior era o envolvimento das mães na escolar. Pais de diferentes níveis académicos reportaram menor envolvimento na escolar em relação as mães;
- O género dos estudantes não pareceu ser significativo no nível e tipo de envolvimento parental;
- Os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem e dos alunos com aproveitamento médio providenciaram mais apoio em casa do que os pais dos alunos de alto aproveitamento. Os pais dos alunos com alto aproveitamento estiveram mais envolvidos na escola;

- Quanto maior fosse o envolvimento dos pais em casa, maior era o sentimento dos alunos sobre a necessidade do seu bom desempenho na escola.

Jensen, Joseng & Lera (2007) enfocam três níveis diferentes de cooperação e três níveis de informação entre famílias e escolas que consistem nos seguintes:

a) **Níveis de cooperação:**

- Nível 1: Cooperação representativa que implica participação em organizações de pais e mães.
- Nível 2: Cooperação directa que implica entrevista, compreensão e parceiras entre aluno-família-escola.
- Nível 3: Cooperação indirecta que implica todas as tarefas que a família realiza diariamente em casa para ajudar o rendimento escolar das suas crianças.

b) **Níveis de informação:**

- Nível 1: Intercâmbio de informação em ambas direcções.
- Nível 2; Diálogo: comunicação e discussão sobre matérias que concernem aos alunos.
- Nível 3: Contribuição e influência que consistem em decisões importantes tomadas através de um acordo mútuo.

## **3.2 A educação na República de Moçambique**

### **3.2.1. Política da educação em Moçambique**

Nos anos sessenta a educação Moçambique era concebida como um meio fundamental para a libertação do povo moçambicano do pesadelo que era o analfabetismo (Capece & Tomo, 2009)

Em 1983 foi introduzido o SNE pela resolução n° 11/81, sendo a sua a prioridade a escolarização obrigatória com o objectivo de erradicação do analfabetismo e a formação do povo moçambicano para as necessidades do desenvolvimento dos pais (Mazula, 1995).

Nesta ideologia do governo a educação dava continuidade mais uma vez nos anos noventa com a abertura política e socioeconómica do país fruto das reformas socioeconómicas de 1987, e o reconhecimento da incapacidade do governo de satisfazer o nível de procura de ensino. Desta feita, foram introduzidas pelo governo leis que visavam regular o papel das escolas privadas emergentes na formação dos cidadãos. Na perspectiva destas novas leis, o Estado continua a definir os currículos e o material didáctico a ser usado, mas abriu espaço para a iniciativa particular na organização do processo de aprendizagem (Neeleman & Nhavoto, 2003).

O relatório sobre o exame nacional 2015 da Educação para Todos<sup>3</sup> demonstra a situação de Moçambique no cumprimento dos objectivos da Educação para Todos acordados em Dakar com finalidade de avaliar o alcance dos 6 objectivos da educação para Todos pelo sector da Educação em Moçambique, entre 2000 e 2014, para assegurar que todos os cidadãos tenham acesso à educação básica de qualidade, até o ano de 2015. Em 2000, altura em que se adoptou a Declaração de Dakar, o país encontrava-se numa situação económica difícil. Com efeito, apesar do crescimento da economia que rondava os 7%, Moçambique debatia-se com um peso excessivo da dívida externa cujo serviço absorvia cerca de 30% do orçamento corrente do estado. Na altura, o sector da educação estava no processo de reposição da rede escolar destruída pela guerra, terminada em 1992.

Deve-se recordar que Moçambique foi uma colónia de Portugal e antes da independência em 1975, a Educação era eminentemente das elites (Capece & Tomo, 2009).

---

<sup>3</sup>“Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique”.

Com a assinatura do Acordo Geral de Paz no dia 04 de Outubro de 1992, em Roma, Moçambique encontrou o caminho para incrementar o acesso à educação tendo para tal dado prioridade várias áreas de acção nomeadamente, a elevação da qualidade de ensino, a expansão do acesso à educação e o reforço da capacidade institucional e da gestão do sistema de educação (Mazula, 1995).

É consensual que a educação em Moçambique de forma geral tem alcançado progressos assinaláveis desde a independência nacional em 1975 e particularmente após a assinatura dos acordos de paz em 1992. Actualmente, os programas educativos são flexíveis de modo a permitir modificações regulares e poder responder à mudança das circunstâncias da nossa sociedade.

Tem sido salientado na literatura que nos primeiros anos de independência, o governo moçambicano estimulou um grande envolvimento comunitário a fim de oferecer oportunidades de ensino às crianças, tendo-se verificado nesse período que a construção de salas de aulas precárias incluindo-se aqui as com aulas debaixo de árvores, foi a norma vigente então (Ahmed & Bartholomew, 2010).

Dentro da PNE, o ensino primário e a alfabetização de Adultos são prioritários e correspondem à educação básica que o Governo procura dar a cada cidadão à luz da Constituição da República de Moçambique. Assim, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de integrar-se na sociedade e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade (INE, 2012).

A PNE revela os principais objectivos do Governo de Moçambique para o sistema educativo como um todo, e define políticas específicas para cada sector da educação dentro do sistema, identificado a educação básica como prioridade do Governo.

Consciente das inúmeras e urgentes necessidades educativas que continuam por ser satisfeitas, o Governo reconheceu que a escassez de recursos financeiros e humanos não permitiria que todas essas necessidades fossem superadas ao mesmo tempo (MINED, 1998).

Frederico (2012) revela que a taxa de analfabetismo nos 1997 e 2002, reduziu-se de 6.5%. passando de 60,5% para 53,6%. Em 2002 as mulheres continuam no grupo da população moçambicana com as taxas de analfabetismo mas altas com 68% comparando com os homens com 36,7 %. No que se refere as taxas de analfabetismo nas zonas rurais apresentaram taxas de analfabetismo de 65,7% mais elevadas que as urbanas, com 30,3%.

De acordo com o MINED (2012) a expansão do acesso ao ensino primário de crianças de 6 a 12 anos cresceu. A percentagem de crianças que frequentavam o ensino primário com idades compreendidas entre 6 e 12 anos (95.5%), ultrapassando a meta de taxa líquida de escolarização fixada em 94%. Entretanto, em 2010, um número estimado de 2000.000 a 3000.000 crianças com estas idades estiveram fora do ensino primário. Por outro lado, embora tenha baixado a percentagem de 23,7% para 19,8%, entre 2005 e 2010, a proporção de alunos do ensino primário com idades compreendidas entre 13 e 18 anos, totalizava cerca de um milhão em 2010. Apesar de ter aumentado a percentagem dos que em 2010, iniciaram o ensino primário na idade regular, 6/7 anos, a meta alcançada (69,8%) ficou aquém da prevista (95%), sem dúvida uma meta ambiciosa, estimando-se que cerca de 200.000 crianças não iniciam a escola com esta idade exacta.

Bonde (2016) assinala que um pouco depois da independência (1975), a taxa de analfabetismo foi estimada em cerca de 98%. Até 2011 o país tinha a taxa média nacional de mulheres alfabetizadas estimada em 40,2% e a dos homens em 67,8%. Os efectivos escolares, tanto para o Ensino Primário (EB do EP1 e do EP2) como para o Ensino Secundário Geral (ESG 1 e ESG 2) conheceram um crescimento. Até 2015 Moçambique contava com cerca de 11922 escolas primárias do EB. Deste número, 56% perfazem as escolas do EP1 e todo o EB (EP1 & EP2) conta com 44% de escolas.

No informe da UNESCO (2014), estimou-se que cerca de 1.2 milhões de crianças (23%) em idade de frequentar o ensino primário e secundário estavam fora da escola ou seja, sem acesso a educação, embora a Constituição da

República de Moçambique estabeleça no seu artigo 88, a educação como prioridade primária dos pais.

Em Moçambique 81 % das crianças em idade escolar primária (6-12 anos) estão a frequentar a escola (taxa líquida de frequência escolar), e 44 % dos alunos que frequentam a escola primária tem idade superior a 12 anos<sup>4</sup>. Também, a taxa de abandono escolar baixou de 1990 a 2004, embora factores como as grandes distâncias que separam as escolas das casas dos alunos, a fraca capacidade de gestão pedagógica das escolas e a irrelevância dos conteúdos de aprendizagem para as famílias, e outros factores relacionados com o contexto sociocultural no qual a escola encontra-se inserida (a pobreza por exemplo, pode levar às famílias a retirar os seus filhos da escola com a finalidade de assegurar modos da sobrevivência), sendo que no caso específico das *machambas*<sup>5</sup>, o trabalho doméstico, a prática de casamentos prematuros e a gravidez precoce são factores que promovem o seu abandono escolar<sup>6</sup>.

A educação constitui direito e dever de cada cidadão<sup>7</sup> independentemente da sua condição social ou outra, como referem os dados anteriormente citados que mostram que milhões de crianças Moçambique continuam a não ter acesso a este direito consagrado para além da saúde e protecção, entre outros direitos.

Embora existam grandes avanços na expansão do acesso à educação, todavia há muito que fazer para melhorar a qualidade do ensino primário. A taxa de conclusão, que é o indicador chave para medir a qualidade do ensino, continua baixa, pois quase metade das crianças com idade escolar do ensino primário

---

<sup>4</sup>Moçambique: Relatório preliminar do inquérito sobre indicadores múltiplos, 2008. Instituto Nacional de Estatística

<sup>5</sup>Uma machamba é um local onde se plantam hortaliças, vegetais, cereais entre outros víveres alimentícios geralmente na base de uma agricultura de subsistência predominante em muitas regiões de Moçambique.

<sup>6</sup>Moçambique: Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 2005: desenvolvimento até 2015. Alcançando os Objectivos de desenvolvimento do Milénio. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Maputo, 2006.

<sup>7</sup>Constituição da República de Moçambique (2004)

abandona a escola sem concluir a 5ª classe, e as crianças das famílias mais pobres, os órfãos e meninas são excessivamente propensas ao risco de abandonar a escola ou mesmo de não estudar.

No entanto, e apesar dos argumentos favorecendo a expansão do acesso à educação, a taxa de conclusão do ensino primário em Moçambique situa-se abaixo da média em relação aos seus pares africanos, mesmo abaixo dos que gastam valores semelhantes por aluno do ensino primário (UNICEF, 2015).

Segundo a UNICEF (2014), nas escolas que se encontram na região central de Moçambique, a proporção média na relação professor-aluno do ensino primário é de um professor para setenta e quatro (74) alunos, factor que contribui decisivamente para o sucesso ou não de todo o PEA.

Da investigação sobre a "avaliação educacional em Moçambique", pode-se inferir que existe uma preocupação real pela melhoria do ensino em Moçambique. Isto é, mais do que cumprir os objectivos para um acordo internacional, há um grau de comprometimento total e empenho que demonstram a consciência de que só a educação de qualidade é capaz de modificar a história de um país tão jovem em sua independência (Bellosi, Defilippo, Laguardia, Oliveira, & Sant'Anna, 2013).

### **3.2.2. Sistema de ensino moçambicano**

Como foi referido anteriormente, em Moçambique, a educação é vista como um direito humano e um instrumento chave para a consolidação da paz, da unidade nacional e para o desenvolvimento económico, social e político, através da formação de cidadãos com elevada auto-estima e espírito patriótico. Entretanto, apesar dos êxitos alcançados no acesso à educação e na capacidade institucional como consequência das reformas introduzidas no sistema educativo, nota-se todavia altas taxas de reprovação, o que contrapõe os inúmeros esforços implementadas pelo Governo Moçambicano através das reformas educativas que implicam entre outros aspectos, a formação de professores, o melhoramento

curricular, a política do material escolar e o aumento do tempo lectivo (MINED, 2012).

O sistema educativo em Moçambique é caracterizado por um quadro político legal que foi sendo fortalecido nas últimas duas décadas. A Constituição da República de 1975, que aopreconizar a educação como um direito de todo o cidadão, centrava a educação como o principal veículo de desenvolvimento do país. Já tanto a Constituição de 1990 como a de 2004, deram seguimento ao processo de priorização da educação como um direito e um dever de todos os cidadãos, reafirmando-se que “na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão” (ROSC, 2015).

O sistema educativo em Moçambique está lentamente a ser reconstruído após a guerra civil, que destruiu pelo menos 50% das escolas primárias (Encyclopedia of the Nations, 2016). Entre 1980 e 1985, o número de escolas caiu de 5.730 para 3.679, sendo que em 1990, a educação privada foi reintroduzida.

Sem margem de dúvidas, a educação é uma ferramenta chave tanto para o crescimento económico bem como para o desenvolvimento social e tem como objectivo promover o bem-estar dos cidadãos, quer dizer, um aspecto fundamental o desenvolvimento do capital humano. Neste sentido, a falta de acesso aos serviços de educação pode ser considerada como uma dimensão importante da tal privação, embora a eficiência do sistema educativo seja afectada por factores tais como, a quantidade de recursos atribuídos ao sector, a qualidade da gestão, o rendimento dos estudantes em relação às probabilidades de aprovação, repetição e deserção (Arndt & Muzima, 2004).

Uns dos factores que mais dificultam a prática educativa em Moçambique (derivado da situação de pobreza na qual encontra-se emergido o país), é a escassez de escolas que segundo (UNICEF, 2006), conduz a que uma proporção importante de crianças e jovens fiquem sem acesso ao ensino, factor que serve de freio ao progresso com êxito de todo o processo educativo. Há que acrescentar outro aspecto importante derivado da escassez de escolas, que é a grande distância que existe entre as escolas e a casa.

No SNE de Moçambique (Leis de 1983 e 1992)<sup>8</sup>, a educação tem como principais objectivos:

- a) A educação da cidadania;
- b) A educação para o desenvolvimento económico e social;
- c) E a educação para a prática profissional.

O PEEC 2006-2011, aprovado pelo Conselho de Ministros, oferece uma visão geral do sector da educação e esboça uma orientação clara para a universalização da educação primária, na consecução dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, embora também reconheça que a necessidade da planificação, o desenvolvimento da educação pós-primária e a aplicação do primeiro PEE deram lugar à rápida expansão da rede escolar e o acesso à educação em todo o país e a todos os níveis (Conselho de Ministros, 2009).

Lobo & Nhêze (2008), enfatizam que a educação básica é fundamental para a estratégia de desenvolvimento de Moçambique, porque:

- É um elemento central da estratégia de redução da pobreza, porque, por um lado, a aquisição de habilidades académicas, incluindo a alfabetização de adultos, ampliará as oportunidades de acesso ao emprego, o auto-emprego e os meios de vida sustentáveis do cidadão moçambicano e, em segundo lugar, para aumentar a equidade do sistema educativo;
- Garante o desenvolvimento dos recursos humanos, tida como base para o êxito da economia nacional;
- É uma necessidade para o exercício efectivo da cidadania.

Moçambique introduziu o SNE em 1983, como forma de reajustar o quadro geral do sistema educativo. O SNE é orientado pelos seguintes princípios gerais:

- 1. Ensino Pré-escolar:** o ensino pré-escolar não é obrigatório e está dirigida a crianças com idade inferior a seis anos. É realizado nos centros infantis (Creches) e nos Jardins-de-infância. Contudo, a maior parte das instituições

---

<sup>8</sup> Lei 4/83 de 23 de Março, 1ª Série Número 12, reformada pela lei 6/92 de 6 de Maio, 1ª Série Número 19

dedicadas à educação dos mais pequenos são geridas por organizações religiosas e organizações não governamentais com interesses ideológicos, e compete ao Ministério da Mulher e da Acção Social adoptar normas que regulam este tipo de ensino. Contudo, este tipo de educação ainda não está ao alcance da maioria dos cidadãos moçambicanos, sendo que menos de um 1% das crianças açude aos Jardins-de-infância.

2. **Ensino Escolar:** o ensino escolar está dividido por sua vez em ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior. Ademais, o ensino escolar também compreende as chamadas modalidades especiais, onde são incluídos o Ensino vocacional, o ensino especial, a educação de adultos, o ensino à distância e a Formação de professores.
3. **Ensino primário:** prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes (Tabela 1) subdivididas em dois níveis: Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1: da primeira à quinta classe; e Ensino Primário do Segundo Grau e o nível 2 do Ensino Primário (EP2: sexta e sétima classes). Este nível, proporciona uma formação básica nas áreas de comunicação, ciências matemáticas, ciências naturais e sociais, Educação Física, Estética e Cultural, transmitindo conhecimento de técnicas e desenvolvimento, habilidades de trabalho manual, atitudes e convicções que propiciam o ingresso na vida produtiva, proporcionado uma formação básica da personalidade do indivíduo.

Tabela 1  
*Ciclos de aprendizagem do ensino primário de Moçambique*<sup>9</sup>

Ciclos	Classes
Ciclo I	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup>
Ciclo II	3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup>
Ciclo III	6 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup>

4. **O Ensino Secundário Geral:** compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos, tendo como objectivo consolidar, ampliar e aprofundar o nível de conhecimentos dos alunos:

---

<sup>9</sup>Ministério da Educação e Cultura: *Plano estratégico da Educação. Moçambique, 2003.*

- Primeiro ciclo (ESG-1): da Oitava à Nona classe;
- Segundo ciclo (ESG-2): Décima-primeira e Décima-segunda classe;

Antes, o Ensino Secundário era composto somente por três classes: oitava, nona e décima, sendo frequentado por jovens com a faixa etária entre os 14 e 17 anos. Todas as escolas de Moçambique leccionam todos os cursos e ciclos emanados nos programas do ensino geral. O mais comum é que nas diferentes escolas somente lecciona-se um dos ciclos do ensino primário ou do ensino secundário geral (Santos, Nhana, & Sitoi, 2009).

Se num determinado estabelecimento de ensino for possível congregar ambos ciclos do ensino primário, este estabelecimento recebe o nome de Escola Primária Completa (EPC). Contudo, esta divisão de escolas por ciclo, vem sendo uma das principais causas do abandono escolar especialmente nos momentos de transição de um ciclo para o outro.

**5. Ensino Técnico-profissional (ETP):** constitui o principal elemento para a formação profissional, compreendendo são seguintes níveis:

- a) **Elementar:** qualifica os jovens, formando trabalhadores nos sectores económicos e sociais. Para o ingresso neste tipo de ensino, é necessário no mínimo a 1º ciclo do ensino primário;
- b) **Básico:** forma trabalhadores qualificados nos sectores económicos, participantes das diferentes fases dos processos produtivos dos serviços. Para o ingresso neste tipo de ensino, é necessária a conclusão do 2º ciclo primário ou do ensino elementar técnico correspondente;
- c) **Médio:** forma técnicos para os sectores económicos e sociais, dependendo do respectivo perfil profissional. Para ingressar neste nível de ensino, é necessária no mínimo a conclusão do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral ou do EB ou técnico-profissional. A duração de cada curso é definida pelo Conselho de Ministros de Moçambique.

**6. Ensino Superior:** a sua função é a de formar técnicos e especialistas nos diversos campos de conhecimento científico. Para ingressar no ensino

superior é necessário haver completado as 12 classes do Ensino Geral, ou o equivalente. Os graus do Ensino Superior são: Bacharelato, Licenciado, Mestrado e Doutoramento. O acesso às instituições é regulamentado pela respectiva instituição.

No SNE existem modalidades especiais de ensino escolar tais como:

1. **Ensino Especial:** consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil integração no sistema escolar e realiza-se através de aulas especiais dentro das escolas regulares ou mesmos em escolas especiais criadas para o efeito. Até 2006, existiam em Moçambique somente quatro escolas especiais, sendo uma na Cidade da Beira.
2. **Ensino Vocacional:** destinado aos jovens que tem demonstrado possuir talentos especiais em ciências, artes, Educação Física ou outros campos. Esta formação realiza-se sem prejuízo da formação básica geral, leccionada durante o período de duração do Ensino Geral.
3. **Ensino de Adultos:** dirigida às pessoas que já não tem idade para frequentar as escolas ordinárias. O ingresso inicia aos 15 anos, no nível primário, e aos 18 anos, no nível secundário.
4. **Ensino a Distância:** é uma forma de complementar o ensino regular ou uma modalidade alternativa à mesma.
5. **Formação de Professores:** a formação para o ensino geral, técnico-vocacional, especial e vocacional, leva-se a cabo em instituições especializadas.
6. **Ensino Extra-escolar:** o ensino extra-escolar realiza-se fora do sistema regular de ensino, englobando desde actividades de alfabetização até actividades de percepção e actualização cultural e científica.

Há que entender também que a diversidade cultural e linguística em particular é um factor desafiante no sistema educativo de Moçambique dado por suas características linguísticas diversificadas, embora que tivesse em simultânea uma ricapotencialidade educacional (Sane, 2010).

Moçambique apresenta um conjunto diversificado de idiomas mas somente um (Língua Portuguesa) é usada para a educação de crianças e jovens nas escolas, o que faz com que haja uma forte preservação da identidade do aluno e suscita questões relacionadas com a dinâmica usada na formação e transformação de alunos no ensino em situação de diversificação linguística.

De acordo com Hyltenstam & Stroud (1998) a política educacional do país exige que todas as crianças aprendam português se não antes, pelo menos no momento em que ingressam ao ensino, a um nível que lhes permita beneficiar da educação através desta língua.

A política de língua moçambicana pode ser caracterizada como simples e tradicional e esta situação tem certamente um impacto decisivo na adequação de materiais didáticos do ensino nacional. Ademais da Língua Portuguesa, outras línguas faladas são Swahili no norte de Moçambique, Swázi e Zulu no sul do Moçambique.

Nos vários subsistemas de ensino de Moçambique, o idioma de ensino é a Portuguesa estando todos os livros e manuais de ensino neste idioma. Contudo, a maior parte das crianças que ingressam no 1º ciclo não domina o idioma Português, o que significa que nos primeiros anos na escola, as crianças apresentam dificuldades para compreender o idioma, e também dificuldades para aprender inclusive as habilidades mais básicas, embora de acordo com o novo plano de estudos a língua local pode ser a língua auxiliar utilizada pelo professor para facilitar a compreensão dos alunos, quando alguns professores falam o idioma local (Forgasz & Murimo, 2007).

É consensual que a Língua Portuguesa seja normalmente a língua utilizado nas instruções, apesar de ser a língua principal e somente ser falado de forma prolífica por apenas 12 por cento da população (Luís, 2012). É preciso reconhecer que o idioma é um factor que exerce maior influência no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, quando a maioria dos estudantes moçambicanos ingressam à escola (MINED, 2003).

A universalização do ensino primário, a expansão qualitativa dos ensinos secundário, técnico-profissional e superior jogam um papel importante na redução

da pobreza e estimulação do desenvolvimento sociocultural, económico e político do país.

A instrução na língua materna por exemplo, em especial nos mais novos, tem demonstrado muitas vantagens que incluem o desenvolvimento conceptual, sendo por isso imprescindível criar um ambiente dentro do processo de ensino e aprendizagem para acomodar e apoiar a diversidade linguística do país (Klees, Spronk, & Visser, 1997).

### **3.2.3. *Taxas de frequência no ensino primário***

Por outro lado, a análise das taxas de frequência proporciona um quadro mais informativo do sector da educação, uma vez que indica que as crianças estão de facto a frequentar a escola, e não simplesmente estão matriculadas nas escolas. As cifras relativas à frequência são obtidas mediante relatórios aos agregados familiares, quanto os dados da matrícula são compilados pelo Ministério da Educação e Cultura. As tendências na frequência escolar ao longo do tempo confirmam as tendências positivas das matrículas escolares. Entretanto, é muito menor a percentagem de crianças que estão frequentando a escola, que o das crianças matriculadas.

Existe também o fenómeno da entrada tardia ao sistema da educação. Por exemplo, somente 25 % das crianças com 6 anos de idade estão frequentando o ensino primário 2. Nestes casos, a área de residência da criança tem um enorme impacto com relação à idade de entrada “tardia” no sistema educativo.

Em Moçambique, em geral, as crianças das áreas rurais entram nas escolas muito mais tarde que as crianças das áreas urbanas. Aos seis anos de idade, apenas 19 % das crianças das áreas rurais frequentam a escola primária, comparativamente a 43 % das crianças das áreas urbanas. Aos sete anos de idade, a diferença aumenta, com 39 % das crianças rurais na escola comparativamente a 68 % nas áreas urbanas.

Aos 11 anos de idade uma criança deveria normalmente frequentar a sexta classe do EP2. É impressionante, entretanto, que apenas 4 % das crianças de 11 anos que frequentam a escola estão no sexto grau.

95 % das crianças com 11 anos de idade, estão todavia frequentando a EP1. Este fenómeno de idade no primeiro nível do ensino primário é derivado por um lado pela da entrada tardia no sistema educativo e por outro lado pelos elevados índices de reprovação, tendência que tem sérias repercussões nos resultados da aprendizagem das crianças, pois o mesmo currículo é ensinado ao ritmo das crianças de idades e níveis de desenvolvimento cognitivo muito diversos.

Outro aspecto não menos importante tem que ver com as disparidades de género entre os alunos que completam a educação primária, que são em geral, maiores entre as crianças mais pobres do que entre as mais ricas (UNESCO, 2015).

Mesmo face a este cenário, segundo Justiniano & Nielsen (2005) as taxas de repetição em Moçambique mantiveram-se estáveis durante os últimos 10 anos, passando de 26% em 1992 para 24% em 2001, existindo uma ligeira diferença entre os géneros nas taxas de repetição. O ensino primário desempenha um papel importante no processo de socialização das crianças durante a transmissão de habilidades básicas como a leitura, escritura e cálculo e experiências normalmente aceites pela nossa sociedade.

Portanto, é importante que o plano de estudos responda às necessidades reais da sociedade moçambicana, de modo a formar-se um cidadão capaz de integrar-se na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos no seu próprio benefício e o da sua comunidade (Ministério da Educação, 2003).

O ensino primário é importante como estratégia de desenvolvimento do país. É importante referir que o ensino é um elemento central de estratégia da redução da pobreza em Moçambique, por um lado a aquisição de conhecimentos académicos, incluindo a alfabetização de adultos, o ensino primário irá alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios da sobrevivência sustentáveis para o cidadão moçambicano e também, aumentando

a equidade do sistema educativo, assegurando o desenvolvimento dos recursos humanos, a base do sucesso da económica nacional. Esta, é uma condição para a formação de cidadania.

Tabela 2

*Evolução das taxas de aproveitamento escolar (%) por nível académico e género de 1997 a 2004 (PNUD, 2006)*<sup>10</sup>

Nível	Género	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
EP1	HM	58.5	61.1	62.9	64.0	63.8	65.1	67.2	77.5
	M	56.2	59.0	61.0	62.1	62.1	64.2	66.5	77.3
	H	60.1	62.6	64.2	65.4	5.1	65.8	67.8	77.6
EP2	HM	51.7	57.7	60.5	61.8	62.0	63.1	61.6	81.8
	M	8.8	5.1	57.3	59.6	59.1	1.1	59.7	81.1
	H	3.7	9.4	62.7	63.2	63.8	4.5	62.9	82.3

**Legenda:** H=Homem; M=Mulher; HM=Homem e Mulher

Fundamentando-se na importância acesso ao ensino primária, o aumento da abertura escola tem sido um dos objectivos principais do desenvolvimento do milénio de assegurar que todas crianças de 6<sup>a</sup> 12 anos de idade estejam a frequentar o ensino primário. Referente aos dados apresentados sobre Estatísticas e Indicadores Sociais, 2012-2013, Moçambique registou um total de 5.4 milhões de alunos matriculados EP1 entre o ano 2012 e 2013 (INE, 2012). Entre 2000 e 2015 apesar desses desafios Moçambique, conquistou um progresso substancial, ainda que irregular, na redução das disparidades de género e de renda no acesso à educação primária, bem como no aumento das taxas líquidas de matrícula e de permanência (UNESCO, 2015).

### **3.2.4. O currículo do Ensino Básico em Moçambique**

A Educação Básica é alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania é um processo sério, que exige

<sup>10</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano. Moçambique, 2006.

comprometimento e disponibilidade tanto dos pais quanto dos professores e alunos

Tem sido sofrido mudanças que resultaram em modificações tanto na ideologia do ensino quanto nas práticas pedagógicas e tais alterações passaram necessariamente pela questão do currículo. O currículo de ensino primário enquadra-se no plano Estratégico da Educação que define a reforma curricular. Em 2004 foi introduzido o novo currículo do EB, cujo objectivo principal era tornar o ensino mais relevante no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da vida, da vida da família e a comunidade e os pais (INDE, 2015).

Para que haja uma melhoria dos currículos deveria ser sempre feita em relação ao educando e à evolução da sociedade. Também a sua melhoria deveria tomar a seu cargo de uma forma pertinente os meios de que dispõe a educação em conjunto com todas as outras possibilidades de responder às necessidades de todos os indivíduos e comunidades UNESCO (2005).

Em Moçambique o currículo do EB sempre esteve presente na educação e desta forma vem acompanhando as mudanças políticas educativas ocorridas no país, sendo importante salientar que o EB carece de uma autêntica reforma quer ao nível dos programas curriculares quer na formação dos docentes que em comunhão com os aprendizes e os respectivos conteúdos formam o famoso triângulo pedagógico.

O currículo do EB tem sete classes organizadas em dois níveis. O 1<sup>o</sup> nível, está dividido em 2 ciclos como foram apresentados anteriormente, sendo o primeiro ciclo correspondente às duas primeiras classes e o segundo as três restantes, Terceira, Quarta e Quinta. Ao segundo nível correspondem as classes Sexta e Sétima. O ingresso para o EB é feito aos 6 anos de idade, prevendo-se a sua conclusão aos 12 anos.<sup>11</sup>Os ciclos são unidades de aprendizagens com

---

<sup>11</sup>Plano Curricular do Ensino Básico. (2003). Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação © Inde/Mined-Moçambique.

destinados a desenvolver habilidades e competências específicas (tabela 3), assim:

- O Ciclo desenvolverá habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir, observar e estimar distâncias, medir largura; noções de higiene pessoal e da relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o ambiente;
- O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no 1º ciclo e introduz novas aprendizagens relativas aos conhecimentos sociais e naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Visa levar o aluno a calcular superfícies e volume.
- O 3º ciclo, corresponde ao 2º nível. Ademais de consolidar e ampliar os conhecimentos e habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos para a vida.

Tabela 3  
*Organização da estrutura curricular no ensino primário*

<b>Idade</b>	<b>Classes</b>	<b>Ciclos</b>	<b>Níveis</b>
6	1ª	1º	1º
7	2ª		
8	3ª	2º	
9	4ª		
10	5ª	3º	2º
11	6ª		
12	7ª		

Os sete graus estão divididos em dois (2) graus e três (3) ciclos de aprendizagem. As classes e os ciclos representam momentos diferentes de aprendizagens, que se complementam mutuamente. A primeira classe do EB compreende uma série de conteúdos, que visam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a iniciação escolar do aluno.

A segunda classe tem a perspectiva de aprofundar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos durante a primeira classe, de modo a preparar os alunos para o ingresso nos níveis subsequentes do Sistema Nacional de Educação e/ou para a sua integração na vida.

A preparação para a vida tem uma importância nuclear, uma vez que a continuação dos estudos no Ensino Secundário Geral (ESG) está condicionada às escassas vagas disponíveis.

### **3.2.5. Ensino Básico Integrado**

O EB em Moçambique é Integrado e contempla o ensino primário completa de sete classes articulados desde o ponto de vista da estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica. O EB Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as actividades extracurriculares e apoiado por um sistema de avaliação, que integra os componentes sumativos e formativos, sem perder de vista a influência do currículo oculto.

De acordo com o plano curricular do EB o conceito de EB Integrada ora definido, como sendo aquele que proporciona ao educando/aluno um desenvolvimento integral e harmonioso através de maior integração das diferentes matérias. Quanto aos programas de ensino, estes são instrumentos que facilitam o trabalho do professor, ajudando e mostrando as possibilidades de abordagens integradas das diferentes unidades temáticas

Os materiais escolares, principalmente, o livro e o guia do professor, são outros factores de potenciação da integração. A abordagem integrada das diferentes matérias, versadas nos livros, apoia consideravelmente o PEA nas salas de aulas, isto é, a prática pedagógica.

Em contrapartida, a real integração acontece na escola, através do trabalho do professor, da direcção da escola, da família e dos demais intervenientes bem como na organização e realização das actividades extracurriculares que complementam a aprendizagem promovida ao nível da sala de aulas.

A escola e o professor deverão, pois, fazer um aproveitamento de todas as possibilidades que os meios escolares e circunvizinhos oferecem para uma formação integral do aluno.

### **3.2.6. Progressão por ciclos de aprendizagem**

A principal inovação no sistema de avaliação consistiu na adopção de um sistema de promoção por ciclo de aprendizagens dos alunos, que consiste na transição destas, de um ciclo de aprendizagem para o outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos alcancem os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilitará a progressão para a seguinte etapa. Estas condições consistem, fundamentalmente, numa avaliação predominantemente formativa, onde o PEA está centrado no aluno, e permite, por um lado, que se obtenha uma imagem o mais confiável possível do desempenho do aluno em termos de competências básicas descritas no currículo e por outro, de servir como mecanismo de retroalimentação do PEA.

Uma vez assegurada a avaliação formativa, o que significa que se providenciou a recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem, existem condições básicas para os promover para as seguintes fases, ainda mesmo que existam algumas dificuldades no caminho por onde passam. Excepcionalmente, poderá haver casos de reprovação no final de cada ciclo de aprendizagem. Contudo, isso somente ocorre, nos casos em que o Professor, o Director da Escola e os Pais, família e encarregados de Educação chegam a um consenso de que a criança não alcançou as competências mínimas e por isso, não beneficiará da progressão para a fase seguinte.

A avaliação é vista no currículo, como um dos instrumentos que permite obter a imagem do rendimento escolar em termos das competências básicas descritas no currículo do país e comprovar como estão sendo cumpridos os objectivos e finalidades da educação. Quanto às formas de avaliação, está

previsto a longo prazo um exame final no sétimo grau e, como medida transitória, um exame na Quinta classe até o EB completo.

A avaliação é matéria imprescindível para a implantação e implementação de programas pedagógicos, seus princípios e funções que orientam e definem as acções que promovem aprendizagens. O desenvolvimento de conhecimento ampara-se nas funções diagnóstica, formativa e sumativa. Estas categorias funcionais da avaliação apresentam distintas funções, contudo devem estar directamente relacionadas e estritamente ligadas na sua complementaridade. O sistema de avaliação está definido pelo Regulamento Geral das Escolas do EB, que no seu artigo nº 58 refere a avaliação como uma prática educativa que recolhe sistematicamente informações para análise e retroalimentação do PEA e promoção da qualidade do ensino.

### **3.2.7. Escala e critérios de Avaliação do Ensino Primário em Moçambique**

A escala de avaliação do ensino primário em vigor em Moçambique subdivide-se em cinco níveis que se expressam qualitativa e quantitativamente (tabela 4).

Tabela 4  
*Escala de avaliação (MINED, 2003)*

<b>Níveis</b>	<b>Avaliação qualitativa</b>	<b>Avaliação quantitativa</b>
1º	Excelente (E)	19 - 20 Valores
2º	Muito Bom (MB)	17 - 18 Valores
3º	Bom (B)	14 - 16 Valores
4º	Satisfatório (S)	10 - 13 Valores
5	Não Satisfatório (Ins)	0 - 9 Valores

No ensino primário, os alunos progressão pelos ciclos de aprendizagem, sendo que, dentro os ciclos os alunos progressão sempre que tenham uma média global não inferior a 10 valores. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a média deve ser também igual ou superior a 10 valores. Nas restantes disciplinas os alunos não devem ter notas inferiores a 8 valores. Estes

requisitos são aplicados de maneira cumulativa. Os alunos não devem ser retidos, em cada ciclo, salvo se tiverem NEE e frequentem escolas não especializadas.

Actualmente, o sistema de ensino apresenta importantes reformas no sistema de avaliação, com a introdução de novos parâmetros para designar o rendimento escolar tanto de forma qualitativa quanto quantitativa (tabela 5). Estas transformações obrigam a uma mudança de atitudes dos professores e das escolas face ao processo do ensino e aprendizagem em geral e o processo de avaliação dos conteúdos em particular e assim como os alunos, as famílias e os encarregados de educação (MINED, 2014).

Os quatro primeiros níveis (Excelente, Muito Bom, Bom, Satisfatório) são considerados positivos e o último (Não Satisfatório) é considerado negativo. A escala de classificação é de aplicação obrigatória e é válida para todas as actividades de avaliação devendo as classificações numéricas trimestrais e anuais serem arredondadas às unidades mais próximas (por exemplo: 9.5=10 valores; 9.4=9 valores).

Tabela 5

*Parâmetros para designar o nível de rendimento escolar do ensino primário (MINED, 2005)*

Nível	Critério	Indicadores
Excelente	19 -20 Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno revela capacidades acima da média.</li> <li>- O aluno cumpre de forma excelente as exigências do programa de ensino.</li> <li>- O aluno aplica consciente e criativamente os conhecimentos adquiridos.</li> <li>- Não comete erros.</li> </ul>
Muito Bom	17 -18 Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno cumpre as exigências do programa de ensino com bastante qualidade.</li> <li>- Tem conhecimentos bastante profundos que sabe aplicar consciente e criativamente.</li> <li>- Comete erros irrelevantes.</li> </ul>
Bom	14-16 Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno cumpre as exigências do programa de ensino.</li> <li>- Tem conhecimentos que sabe aplicar consciente e criativamente.</li> <li>- Comete erros que precisam ser corrigidos.</li> </ul>
Satisfatório	10 -13 Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno cumpre as exigências do programa de ensino, mas com algumas lagunas.</li> <li>- Tem conhecimentos pouco seguros e aplica-os com dificuldades.</li> <li>- Comete erros significantes que precisam ser corrigidos.</li> </ul>
Insatisfatório	0 -9 Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno não cumpre as exigências do programa de ensino.</li> <li>- Em geral, realiza as tarefas somente com ajuda do</li> </ul>

professor.

---

---

O professor deve registar durante o ano, todas as classificações no livro de notas do professor que inclui a apreciação geral do nível de assimilação e da classificação qualitativa e quantitativa.

A avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem. É o meio que permite verificar os resultados das actividades desenvolvidas pelos alunos de acordo com os objectivos do programa de ensino. Na organização destas actividades, deve ser reservado um espaço para a avaliação, de modo a acompanhar e medir o progresso na aprendizagem, em termos de quantidade e qualidade (INDE, 2003).

### **3.2.8. Taxas de repetição e abandono**

Embora se evidencie uma ligeira diminuição no período de 1999 a 2005, as taxas de repetição e abandono ao nível do ensino primário do primeiro ciclo continuam elevadas, em 11 % e 8 % respectivamente<sup>12</sup>.

No nível mais avançado do ensino primário do segundo ciclo, as taxas de repetição reduziram-se, decrescendo de 25 % em 1999 para 6 % 2005 enquanto as taxas de abandono no ensino primário do segundo ciclo diminuíram de 9 % para 8 % no mesmo período.

A taxa de conclusão tanto no ensino primário do primeiro ciclo como no ensino primário do segundo ciclo revelou uma acentuada melhoria no período de 1999 a 2004.

No ensino primário do primeiro ciclo, as taxas de conclusão aumentaram de 27 % para 48 %. Por sua vez, no ensino primário do segundo ciclo, as taxas de conclusão aumentaram de 11 % para 29 % em 2004. Ao cenário patente aqui há

---

<sup>12</sup>Pobreza na Infância em Moçambique: Uma Análise da Situação e das Tendências.  
[Http://www.unicef.org/mozambique/pt/A\\_Pobreza\\_na\\_Infancia\\_em\\_Mocambique\\_Sumario.pdf](http://www.unicef.org/mozambique/pt/A_Pobreza_na_Infancia_em_Mocambique_Sumario.pdf)

que adicionar que menos de metade das crianças completam o primeiro nível do ensino primário e menos de uma terça parte das crianças completam o ensino primário do segundo ciclo.

Nas meninas, as taxas de conclusão no ensino primário do primeiro ciclo são substancialmente menores em relação às dos meninos, 39 % e 57 %, respectivamente. A diferença de género é ligeiramente menor no nível mais avançado do ensino primário, onde a taxa de conclusão do ensino primário do segundo ciclo das meninas foi de 23 % e dos meninos 35 %.

A reprovação nos anos terminais do ciclo, particularmente no final do segundo ciclo, origina frequentemente o abandono escolar sem a finalização da escolarização primária.

Tabela 6  
*Taxa de aproveitamento nacional em 2004 e 2009 nas cinco primeiras classes (MINED, 2010)*

Ano	Classes (%)					
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	1ª-5ª Classe
2004	82,8	73	83,9	73,2	69,9	77,9
2009	88,7	81,5	86,8	86,3	65,5	82,8

A organização por ciclos e a conseqüente transição automática provocaram, a partir da generalização do PCEB (2003), taxas altas de aproveitamento escolar, tanto nos anos terminais (Segundo e Quinto graus), como nos anos intermediários (Terceiro e Quarto).

De acordo com os dados disponíveis, nos anos terminais do ciclo, os valores de aproveitamento escolar, embora altos, são sempre inferiores aos dos anos intermediários (tabela 6). No tocante à trajectória no ensino primário do Primeiro Ciclo, registou-se em 2009, uma evolução positiva no aproveitamento, sintetizada na aprovação média em toda a trajectória na ordem dos 82,8% em ambos os géneros e uma taxa de 83,1% nas meninas.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Ministério da Educação – DIPLAC (2010). Uma análise sobre a evolução do Sector da Educação, 2004-2010.

Tabela 7

*Evolução das taxas de aproveitamento nacional por províncias ao final do Segundo Grau do ensino primário entre 2006 e 2009 (MINED, 2010)*

<b>Província</b>	<b>2006 (%)</b>	<b>2009 (%)</b>
Maputo Cidade	85,3	75,2
Inhambane	85,5	77,5
Zambézia	83,1	86,7
Maputo	78	69,9
C. Delgado	87,5	87,4
Nampula	81,7	82,3
Gaza	79,3	68,9
Sofala	80,5	79,5
Manica	75,7	78,4
Tete	76,9	76,1
Niassa	75,8	82,9
Nacional	81,2	81

As províncias com aproveitamentos superiores nos dois ciclos iniciais (Ensino Primário do Primeiro Ciclo) foram Cabo Delgado, Inhambane e Zambézia, sendo Gaza a província com o pior aproveitamento. Quanto à taxa de aproveitamento no final do Terceiro ciclo em 2009, foi de 76,5% nas crianças. As provinciais de Inhambane e Niassa alcançaram níveis do sucesso superiores (tabela 7).

Um outro indicador importante sobre a fluidez entre ciclos diz respeito às taxas de transição entre a Quinta e Sexta classes. De acordo com o Ministério da Educação<sup>14</sup>, as taxas de transição entre estas duas classes foram em 2006 de 93,4% e de 97,2% em 2010, o que significa que quase a totalidade dos alunos que terminam a Quinta classe ingressou no 3º ciclo (Sexta e Sétima classes).

Por outro lado a conclusão do ensino primário é directamente influenciada por uma série de factores, que incluem os níveis de escolaridades das mães, a riqueza da família e da província. As crianças cujas mães concluíram Ensino Secundário ou superior têm maior probabilidade de completar o ensino na idade exacta, se comparadas com aquelas crianças cujas mães não tem escolaridade aceitável (UNICEF, 2015).

Segundo o informe da UNESCO (2015), houve um aumento do número de pessoas que terminaram a educação primária em Moçambique e aumentaram as

---

<sup>14</sup>Ministério da Educação (2010). Documento para Solicitar Financiamento al Fundo Catalítico versão final, 1 de Setembro de 2010.

taxas de frequência na educação primária em mais de 20%, embora Moçambique tenha um longo caminho a percorrer rumo à educação primária completa, mesmo que para as pessoas mais pobres o progresso está ainda longe de ser suficiente.

Ainda segundo o mesmo informe, Moçambique tem o pior aproveitamento escolar comparativamente a muitos países africanos e regista grandes disparidades entre as províncias. Esta situação é provavelmente explicada pelo facto de a despesa *per capita* em educação ser muito baixa, especialmente nas províncias com maior necessidade.

### **3.2.9. Quadro político legal da educação primária em Moçambique**

Constitui o quadro político legal da educação primária em Moçambique a seguinte série de documentos normativos que visam regular este nível educacional (ROSC, 2015):

- a) Constituição da República;
- b) Lei nº 4/83 que aprova o Sistema Nacional da Educação (SNE);
- c) Resolução 8/95 de 22 de Agosto: Política Nacional de Educação;
- d) Lei nº 6/92 de 6 de Maio – Lei do Sistema Nacional de Educação;
- e) Decreto Presidencial nº 7/2010 de 19 de Março: define as Atribuições e Competências do Ministério da Educação
- f) Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016.

### **3.2.10. A relação família e escolas em Moçambique**

Segundo Bock, Furtado, & Teixeira (2009) no âmbito da educação primária, a família é responsável pelo modelo que a criança terá em termos de conduta, no desempenho dos papéis sociais e das normas e valores que controla tais papéis. Neste sentido, a menina teria forte exemplo na sua própria mãe de como seria uma mulher no seu desempenho social, do mesmo modo, o menino em relação ao

seu pai. Os pais também controlam explicitamente o comportamento dos seus filhos.

Na verdade, quando as crianças recebem um bom estímulo de casa, quando a família/pais acompanham todo o processo de educação, ajudando no dever de casa, comparecendo às reuniões e sempre mantendo contacto com os professores, essas crianças terão um bom desempenho escolar (Fiale, 2010). Em contrapartida, quando as famílias/pais estão ausentes, as crianças tem um vínculo familiar péssimo, podem perder a auto-estima e ter distúrbios na aprendizagem (Salimo, 2013).

Segundo Fiale (2010), os registos experimentais da vida sociocultural e económica indicam que, quando a criança tem bons vínculos familiares, independentemente de como essa família se organiza quanto à estrutura, ela também terá uma boa relação com os professores e amigos. Portanto, a família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura e formação de valores de todos os alunos.

Actualmente, a família está cada vez mais exigente e, paradoxalmente, ela própria sem tempo para educar aos seus filhos. É cada vez mais crescente o número de famílias moçambicanas que delegam à escola o papel de educar as suas crianças.

Há quem pense que o professor possa substituir as famílias/pais, esquecendo-se que o seu filho estará numa turma, provavelmente numerosa, onde o suposto professor não poderá fazer milagre do seu cuidado integral. As famílias muitas vezes não fazem o acompanhamento do processo do ensino e aprendizagem, mas querem saber o resultado final, isto é, se o seu filho foi aprovado ou reprovado.

Como foi referido, esta é uma abordagem contextualizada, referente à visão que muitas famílias moçambicanas devem ter sobre o papel da escola e da família na educação dos alunos. Este ponto de vista exige esta concepção e ela está fortemente marcada. é fácil entender esta associação quando se elogia, e sobretudo se critica o trabalho do professor. O professor quase sempre tem rótulos, pode ser por exemplo bom ou mau, dependendo do que as famílias

observam no progresso da aprendizagem do seu filho, pois parece que para a família o papel primordial do professor é ensinar as crianças.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar dos instruem nos significativos para a avaliação da aprendizagem do sistema educativo no seu todo e o aproveitamento pedagógico nas classes de exame. Entre 2009 e 2013 as taxas de aproveitamento escolar melhoraram, embora se continue a registar “baixos níveis de aquisição de competências desejáveis conforme o currículo (MINED, 2014)

Não obstante é muito importante assinalar que em 2015 Moçambique situou-se na última posição entre os outros membros da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) e 20 pontos percentuais abaixo da média da África Subsaariana quanto à medida principal do aproveitamento no ensino primário (UNICEF, 2015), situação que de certa forma perturba o horizonte do desenvolvimento da sociedade moçambicana relativa ao baixo aproveitamento dos alunos no EB do país.

As escolas efectivas buscam conscientemente ter em consideração todos os saberes dos pais/família e assumem que o rol das famílias é ser os primeiros educadores das crianças e compartilhem estratégias e ensino para melhorar a aprendizagem das crianças.

De acordo com Gil & Marchesi (2004), pode-se dizer que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições sociais e, é importante mencionar que é indispensável que a família esteja em harmonia com a instituição escolar, uma vez que uma relação harmoniosa pode enriquecer e facilitar o desempenho educacional das crianças. A família é a instituição da sociedade que mais próxima se encontra da escola.

Por outro lado, é preciso ter consciente que as famílias não podem envolver-se quando acharem que a escola oferece um clima social e educacional desfavorável. A direcção da escola deve criar as condições para que as famílias se sintam acolhidas, respeitados, confiáveis, ouvidos e acima de tudo necessárias (Boardman, Roberts, Scammacc, & Torgesen, 2008).

No entanto, apesar dos argumentos favorecendo o avanço do ensino nas zonas rurais, onde os pais/famílias nem sempre são capazes de apoiar os seus filhos no processo de ensino, é importante que as escolas organizem sessões de estudo acompanhado para que os alunos possam ficar um período de tempo pela tarde (uma hora), para os que estudam pela manhã e um período de tempo pela manhã (uma hora) para os que estudam pela tarde, pelo menos três dias por semana para que os alunos necessitados possam fazer o trabalho de casa com a supervisão dos pais/ famílias. Estas acções permitirão ajudar os alunos e incentivar-lhos a obter melhores resultados.

O papel complementar entre a família e a escola, conforme salientado por Martins & Nascimento (2013) tende a equilibrar o processo educacional. No entanto, a escola reconhece que educar e formar um aluno e é uma tarefa complexa e complicada, que requer uma actividade conjunta com a família e a sociedade em geral.

É importante que a escola busque relacionar-se com as famílias através de contactos pessoais (por exemplo, telefonemas positivos, visitas domiciliare), sendo que o conteúdo desses contactos sempre enfatize a importância do envolvimento da família na melhoria do sucesso escolar da criança. As discussões sobre os pontos de vista sobre o envolvimento da família devem englobar entre outros aspectos, a identificação de barreiras à participação e formas pelas quais a escola pode apoiar a família na participação, Resolução de problemas, entre outros (Virginia Department of Education, 2002).

Considerando os importantes impactos de uma relação mais próxima entre a família e a escola a comunicação aparece como promotora vital desta relação. Em geral a comunicação é negligenciada, embora exista uma comunicação entre as instâncias, e muitas vezes as partes não percebem as situações como potencialmente estabelecedoras da relação entre a família e a escola, de modo que, embora se relacionem, não aproveitem as situações em toda sua dimensão e possibilidades, perdendo elementos que poderiam ser importantes na relação. Isso se deve, provavelmente, a uma falta de clareza e, portanto, necessidade de aumento de informações adequadas do que seria e de como se estabelecer uma

relação produtiva entre a família e a escola e de que forma ela poderia ser positiva ao desenvolvimento das crianças (Camargo & Cia, 2016).

Linhas claras de comunicação estabelecem relações entre escolas e famílias. Os lares e as escolas detêm informações cruciais sobre as crianças que devem ser compartilhadas. As famílias precisam saber o que seus filhos estão aprendendo e como melhor apoiar essa aprendizagem em casa. Os professores precisam conhecer as personalidades das crianças, estilos de aprendizagem e história do desenvolvimento. As famílias e as escolas devem estabelecer uma expectativa de que a comunicação ocorrerá frequentemente e assumir muitas formas, incluindo reuniões presenciais, comunicações escritas regulares e métodos de contacto quando os eventos o justificarem. Além de construir caminhos de informação sobre crianças e sua aprendizagem, as escolas devem prestar especial atenção à comunicação clara e informações sobre o básico, tais como eventos escolares, logística diária (por exemplo, rotinas de captação de crianças, o horário diário, as expectativas do dever de casa), e como os pais podem ceder o apoio da comunidade para apoiar os seus pais (Roberts et al., 2008)

Por outro lado as comunicações entre a família e a escola precisam levar em consideração a cultura, a linguagem e as diversas necessidades e forças das famílias, construindo uma responsabilidade compartilhada para apoiar a educação de seus filhos (Boutte, Keepler, Terry, & Tyler, 1992).

É nesta linha que Alegret, Gutiérrez, Hecheverría, & Rodríguez (2011) referem que a comunicação na família é essencial, pois no desenvolvimento das actividades entre os membros das famílias conjuntas se procede o necessário intercâmbio entre os seus membros, e também dedicam parte de seu tempo às actividades específicas como conversar com os filhos, e esta comunicação expressa as necessidades e intenções dos membros do grupo família (Alegret et al., 2011).

Marcondes & Sigolo (2012) assinalam que existe um hiato no que tange às interconexões desenvolvidas entre a instituição escolar como a detentora do poder, e as famílias. No entanto, destacam a comunicação como principal veículo

de trocas entre os dois contextos, que necessita ser aprimorada. A família e a escola compreendem que devem trabalhar em colaboração, mas tal relação precisa ser reconstruída, pois se mostra assimétrica e repleta de preconceitos.

Segundo Silva (2015) é no ambiente familiar onde a criança aprende habilidades básicas e sociais que o qualificarão para enfrentar os conflitos sociais e emoções. Deste modo, podemos reafirmar que as habilidades adquiridas na idade cedo repercutirão na vida adolescente e na vida adulta. Dentro desse contexto as relações afectivas e cognitivas, sobretudo entre pais e filhos, mostram-se tão essenciais a ponto de provocar insegurança, dificuldades de relacionamento e baixa auto-estima, no caso de pais punitivos e coercitivos. Em geral, os laços afectivos e cognitivos familiares são o fundamento que dá o suporte necessário para enfrentar dificuldades do quotidiano e enfrentar situações críticas que necessitam de solução. Quando a família não estabelece de forma saudável uma relação com os filhos, estes tem melhor tendência de desenvolver atitudes agressivas, mau tratos e certas dificuldades para a resolução de conflitos dentre e fora da família.

Muitos autores se mostram preocupados e aborda a questão da relação família e escola como solução para as dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes. Acredita-se que para que haja uma relação família e escola, esta deve estar fundamentada em pressupostos de qualidade, é necessário que os pais se aproximem do ambiente escolar obrigatoriamente, rompendo as ideologias tradicionais e culturais construídas na relação da família com a escola. (Marcondes & Sigolo, 2012).

Essa condição favorável a relações entre a escola e a família fundamenta-se na divisão das tarefas de educação do filho/alunos, envolvendo expectativas recíprocas (Carvalho, 2004).

Desta forma, percebe-se que uma boa relação entre a família e a Escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo o aluno. E a família/pais e encarregados da educação tem a obrigação de esforçar-se para estar presente em todas as actividades e momentos da vida escolar dos seus filhos, inclusive na vida particular. A relação entre e escola na

educação e no desenvolvimento dos alunos deve ser consciente e de forma constante, e a ajuda não podem ser somente por obrigações de serem pais.

Na família a criança deve viver um ambiente feliz, mas muitas vezes não é a realidade, por tal razão os pais e professores da escola deve estar abertos e disponíveis para superar os desencontros da vida com muito diálogo, e isto ajudaria no seu desenvolvimento e na preparação adequada para uma participação colaborativa entre a família, a escola e o aluno. Esta perspectiva implica que a família compromete-se a acompanhar as actividades, tarefas pedagógica da escola, colaboração nos encontros da escola e verificando se o filho fez as actividades solicitadas pela professor, estabelecendo ainda um calendário de estudo.

Segundo Edwards (1992) nunca é uma boa ideia ignorar a falta de envolvimento familiar nas actividades escolares. Os dirigentes administrativos e os professores devem envidar esforços para criar um espírito de cooperação para atender às necessidades dos alunos.

Famílias que não participam da escola, especialmente se o pessoal da escola fez tentativas de envolvê-los, podem ser visto como desinteressados. No entanto, há muitas razões para a falta de vontade de estar envolvido (por exemplo, um histórico de interações negativas, a falta de confiança que a escola tem, etc.).

Para entender como envolver algumas famílias, é útil perceber a importância de encontrá-las em seu próprio nível. O envolvimento da família é um processo, não um fim em si mesmo. Começa com o incentivo ao sentimento parental de auto-eficácia (ou seja, os pais podem ver a sua capacidade de contribuir), avanços para fornecer oportunidades para os pais para construir relacionamentos com professores ou outros pais e termina com pedir aos pais para tomar a acção social, por exemplo, participação em reuniões de tomada de decisão (Christenson & Sheridan, 2004).

Trabalhar com os pais como parceiros muitas vezes requer mudanças nas práticas escolares. Para colocar espaço na mesa para os pais, não apenas aqueles que são mais facilmente alcançados, os educadores devem se concentrar no processo para criar relações de trabalho positivas. Trabalhar como parceiros

com os pais é principalmente uma atitude e não apenas uma actividade a ser implementada. Desta forma, prestar atenção à forma como os pontos de intervenção são implementados será parte integrante do sucesso de uma escola para formar relacionamentos de família colaborativos para a aprendizagem das crianças (Virginia Department of Education, 2002).

Segundo a UNESCO (2000) existem factores escolares que têm influenciado o rendimento escolar dos alunos no contexto escolar sobre tudo nas políticas educativas estabelecidas pelos dirigentes políticos e autoridades académicas dos pais que compreendem elementos como a política em matéria de reprovações do curso, a qualificação profissional dos professores, a duração anual e diária dos cursos, os deveres das famílias em casa em relação a educação dos filhos e a disponibilidade dos livros escolares e outros materiais didácticas e pedagógicos.

A direcção do sistema educativo e os encarregados da elaboração políticas de ensino devem reflectir consideravelmente nestes factores. Os factores internos da escola, que têm uma influência no rendimento escolar, podem ser agrupados em duas categorias:

- **Factores relacionados com as características dos professores:** as características do professor são muito importantes porque a qualificações profissionais dos professores, assim como sua experiencia e competência, desempenham um papel fundamental na configuração do processo de ensino-aprendizagem na interacção do aluno com o professor, e na metodologia de transmissão do saber teórico e prático aos alunos.
- **Factores dos recursos da escola:** compreendem factores como os locais onde as aulas decorrem, a disponibilidade dos livros de texto, a organização das classes e os métodos de ensino.

Ainda é importante mencionar a parceria escola-família activa o envolvimento das famílias, promovendo e estimulando uma educação integral para os filhos/alunos, que se transformarão em futuros profissionais altamente qualificados e competitivos no mundo de emprego, dotados de valores éticos, de autonomia e senso crítico, que poderão contribuir de forma positiva para a

construção de uma sociedade bem sucedida, honesto, solidária e porque não, menos violenta (Martins & Nascimento, 2013)

Ainda de acordo com Martins & Nascimento (2013) a escola como entidade transformadora do homem na qual uma das principais tarefas é pedagógica, deve ser o espaço em que o sujeito tem de funcionar de maneira preeditiva, pois, na sala de aula, ocorrem momentos e actividades que são estruturados com objectivos. O bom relacionamento entre a família e os membros da comunidade escolar depende da liderança escolar e essa convivência baseia-se na faculdade de compreender que o processo educativo deve ser sempre um acto colectivo, com responsabilidades compartilhadas e obrigações recíprocas.

Bem, para manter a fundação dessa colaboração, a escola precisa urgentemente repensar seu papel, tornando-se um espaço acolhedor também para as famílias de seus alunos, envolvendo-as em suas decisões e incentivando-as a participarem de actividades escolares, reuniões com os pais, projectos e de tudo que diga respeito à melhoria do processo educativo.

A família é a célula base da sociedade, e esta é uma lição que há muito vem sendo transmitida de geração em geração, pois as características actuais da nossa sociedade resultam do que está a acontecer nas famílias. Gerar um filho é uma responsabilidade e o papel da mãe e do pai são fundamentais para o crescimento harmonioso dos filhos. Oferecer amor e carinho, aconchego, entre outros valores são questões básicas que devem ser transmitidas ao filho, até mesmo naqueles casos em que por vários motivos os menores vivem sem os progenitores.

É importante referir que os pais e famílias próximas dos alunos têm um papel fundamental no seu PEA e devem assim participar activamente no mesmo. Por isso, sem o seu envolvimento será difícil que as crianças possam obter excelentes resultados na escola. Em Moçambique, o envolvimento dos pais, famílias e encarregados da educação deve ser feito, sobretudo ao nível das escolas e famílias (Lobo & Nhêze, 2008).

Blanco & Umayahara (2004) definem o papel da família como a capacidade de influenciar, decidir, de opinar, contribuir, de discordar e de actuar em diversos

campos da educação, acordados previamente e de comum acordo entre professores, pais e outros agentes educativos com funções definidas e compreendidas por ambos. A família é responsável por criar, cuidar, educar, proteger e garantir o desenvolvimento de suas crianças. Para isso, deve ter o apoio da comunidade. Nestes pressupostos, pode-se perceber que a educação da família nunca cessa.

A função da família junto às crianças em termos do modelo de indivíduo que a criança será e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura (Oliveira & Araújo, 2007).

Segundo Cunha (2011) a educação a partir de casa constitui um pré-requisito necessário para o sucesso ou insucesso no processo de ensino aprendizagem na escola, embora a família necessite de orientações claras de como pode ajudar as crianças, já que se constitui como o primeiro agente de socialização. Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente a criança necessita de uma rede de apoio que lhe transmita segurança, conforto e lhe proporcione interações contingentes recíprocas, progressivamente mais complexas.

Como sustenta Alegret et al., (2011) é relevante a reflexão sobre o papel preponderante da família com a escola e na formação das qualidades da personalidade dos filhos e não se limita na fase da infância. A relação da escola com os pais/famílias faz que os filhos adotem na fase da adolescência valores imprescindíveis para desenvolver sua personalidade, e mas adiante concretizar seus próprios planos em conformidade com as expectativas significativas dos pais/famílias em essa etapa de crescimento nas suas vidas.

O MINED (2006) advoga a necessidade dos pais/famílias supervisionarem os trabalhos de casa e da escola dos seus filhos, devendo igualmente sempre que necessário também visitar a escola, participar nas reuniões de turma e conversar com os professores. É importante que as famílias/pais controlem também a

alimentação e o descanso dos seus filhos que, muitas vezes ficam até altas horas da noite a brincar, assistir programas de televisão ou a trabalhar (ex: vender na rua). Um bom descanso é importante para que as crianças possam regressar às aulas revitalizadas. Os alunos devem ir asseados e alimentados para a escola para permitir uma boa disposição para a aprendizagem.

Dessa maneira, um dos papéis fundamental da família é a socialização da criança e o ensino dos valores ético-culturais, língua materna, princípios da vida, e regras de convivência com os outros, incluindo a educação formal com parceria com a escola e a comunidade (Dessen & Polonia, 2005).

Segundo o informe do Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ), em Moçambique as famílias dão um apoio insuficiente aos seus filhos na resolução dos trabalhos de casa. O informe indica que, apenas 27% das crianças recebem apoio dos pais/famílias para fazer o trabalho de casa, o que mostra um fraco envolvimento das famílias no apoio aos filhos (Lauchande, Magaza , Nahara, & Passos, 2005).

Acrescentando a isto, o papel da família é essencial no processo de formação da criança, pois são os primeiros a contribuir para o desenvolvimento saudável das crianças em todos os aspectos, sendo responsáveis pelo seu processo de socialização, para que os estes aprendem a assumir as suas funções de forma responsável, desenvolver a sua confiança e auto-estima, e alcancem um melhor desempenho na aprendizagem e formação em valores humanos(Álvarez, de Jorge, García, & Martínez, 2012).

Importa também realçar que as famílias necessitam das escolas, requerem que nelas seja oferecida uma educação de qualidade, necessitando nesta vertente ter a confiança de que os filhos estão sendo bem formados e bem tratados, com todo o respeito e a dignidade que merecem, e requerem também que os filhos se sintam bem protegidos e respeitados nos seus saberes, experiências, o que faz com a escola demonstre as suas capacidades de ser um verdadeiro suporte para educação dos seus filhos (Cortes, Gallardo, & Pérez, 2007).

Ao longo da história do Moçambique existem leis como a Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação, no seu artigo 5, número 3<sup>15</sup>, propõe diferentes obrigações aos pais, a família, as comunidades e às instituições económicas e sociais que contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar evitando as desistências, abandono escolar particularmente antes de completarem as sete classes do ensino primário. É interessante saber que o Estado, assumindo para si a responsabilidade de providenciar o direito básico à escolaridade para todas as crianças em idade escolar, conta igualmente para a efectivação desse direito com o contributo de outros actores da sociedade.

Assumindo que o direito à educação escolar deve ser visto não só como uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, mas também como uma resposta aos valores da cidadania social e política. Daí que o direito à educação, na perspectiva do seu acesso e qualidade, é um instrumento fundamental não apenas para a formação integral da criança e do cidadão em geral, mas também para que este usufrua na plenitude o seu direito de cidadania social e política e emocional. O cenário actual constitui um momento ideal para que a família desenvolva uma aproximação à escola para ter conhecimento da instituição educativa na qual está inserido.

Segundo Moreira & Rosa (2015) no acompanhamento dos alunos, existe a necessidade urgente da aproximação família e escola, tanto para cumprir estratégias políticas do estudo como também para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos, embora verifiquem-se comportamentos antagónicos entre a escola e a família, pois enquanto a escola tem buscado alternativas para que aconteça maior integração entre família e escola, do lado da família, percebe-se uma falta interesse, pois sua relação limita-se na acção de querer depositar o filho na escola e recebê-lo depois no fim da jornada lectiva diária.

É importante sempre focar no papel da família, ela não pode esperar a escola que faça o seu papel de mãe, pai, tia, amiga, tio. É dever da família

---

<sup>15</sup>Lei n° 6/92 de 6 de Maio – Lei do Sistema Nacional de Educação

participar e acompanhar de forma completa a vida escolar de seus filhos desde o princípio, com envolvimento e compromisso sérios com a escola.

Robles (2004) sublinha que a família como uma instituição social mediante as suas interações, contribuiu para desenvolvimento de habilidade, valores, atitudes e comportamentos num âmbito de amor, apoio, reconhecimento e um compromisso que permite a integração dos indivíduos na sociedade. O papel deve satisfazer a exigências da vida dos seus membros, coordenação de actividades familiares, criação de um clima de comunicação e apoio recíproco.

Henriques (2015) afirma que é o papel das famílias estar atentos ao tipo de ajuda exercida pelos filhos referente actividades educativa da escola. Os pais/família que contribuem frequentemente com a escola permanecem mais motivados para se submergirem nos processos de actualização profissionais e assim, aperfeiçoam a sua auto-estima como pais. A família exerce o principal papel na modificação da conduta dos filhos no meio social. É nela que a criança adquire conhecimentos para se adaptar em diferentes meios independentemente da cultura e das regras impostas, pois a família é responsável por educar os indivíduos para viver em sociedade.

Por sua parte é importante dizer que os alunos pertencentes às famílias que criam as condições adequadas (ingressos familiares, nível de educação dos pais e quantidade de livros disponíveis em casa) para o êxito escolar dos filhos tem melhor possibilidade de manter sistematicamente um elevado rendimento escolar ou seja uma pontuação melhor que os alunos que não tem dos pais/famílias os mesmos recursos disponíveis (UNESCO, 2000).

### **3.2.11. O vínculo comunidade-escola**

Uma escola verdadeiramente bem sucedida estende a mão à comunidade para participar e manter inteiramente informada sobre actividades da escola, progresso, e desempenho.

Sua participação pode envolver-se de forma de a partilhar de experiências de outros contextos actividades comunitárias, o intercâmbio de ideias e informações, conexões com recursos financeiros e materiais críticos e sociais, perspectivas valiosas que podem informar a missão e os objectivos da escola e o reforço da noção crítica Que a escola e a comunidade estão trabalhando em direcção a objectivos comuns.

Conforme o RMC Research Corporation (2008) considera para o acto de poder manter a comunidade plenamente informada sobre o que está acontecendo na escola leva a um senso de abertura e honestidade, ilustra as realizações da escola e os desafios que se avizinham, e constrói o apoio para orçamentos anuais e novas iniciativas. Uma razão principal para que as escolas invistam na criação de parcerias comunitárias é construir a capacidade de outros para apoiar a escola e nutrir potenciais líderes.

A comunidade em geral e a família em particular tem uma enorme influência no PEA. A participação activa no processo constitua um elemento chave para o sucesso escolar dos alunos. Em Moçambique uma boa colaboração entre a escola e a comunidade pode contribuir para melhorar o ambiente de gestão e reduzir o vandalismo, condições importantes para o sucesso (Lobo & Nhêze, 2008).

A importância da integração família e escola no processo pedagógico. Ambas são responsáveis pelo aprendizado e pela formação da criança. Por essa razão, entende que a escola e a comunidade o seja os duas instituições devem haver uma parceria que possibilitam um processo de aprendizagem agradável e eficiente, capaz de produzir um desenvolvimento integral e conveniente (Martins & Nascimento, 2013).

Em Moçambique, a relação entre a escola e a comunidade é regida pelo ministério que tutela o sector da educação, tomando-se como ponto de partida a ideia de que a educação como qualquer outra actividade humana exige esforços convergentes de grupos de pessoas a fim de ser eficiente no alcance dos seus objectivos (Machava, 2015).

Conforme Coates, Epstein, Sanders, Salinas, & Simon (1997) os esforços da escola para promover o envolvimento da família e a comunidade só terão êxito se os professores e os administradores das escolas estiverem adequadamente preparados para apoiar esses esforços.

Em Moçambique, o direito de todos à Educação não é apenas responsabilidade e/ou obrigação do Estado, pelo contrario é uma responsabilidade conjunta de todos os agentes nacionais: pais e encarregados de educação, famílias e comunidades, organizações não-governamentais e parceiros internacionais, desempenhando cada um destes agentes um papel crucial na oferta e procura de serviços educativos, dentro das suas capacidades e meios, em função das necessidades do sistema educativo em vigor (MINED, 2012).

Neste contexto, o governo moçambicano tem promovido actividades que incentivam uma participação activa e democrática da sociedade na gestão das escolas, uma participação baseada no princípio de que a escola é património da comunidade, por ser este o local onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico da humanidade (Machava, 2015).

As famílias dão prioridade à educação dos filhos ao nível da despesa. Mesmo considerando que as suas contribuições nem sempre são contabilizadas, elas são significativas. A abertura de uma escola acontece muitas vezes por iniciativa da própria comunidade que fornece a infra-estrutura básica. A comunidade tem a oportunidade de participar na gestão da escola através dos Conselhos de Escola.

A título de exemplo, no Ensino Secundário Geral<sup>16</sup> está emanado que:

---

<sup>16</sup> Conselho de Ministro. (2009). *Estratégia do Ensino Secundario Geral 2009-2015*. XXI Sessão Ordinária Maputo.

- O incremento da participação da comunidade no processo educativo, através dos Conselhos de Escolas, contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino e o conseqüente aumento das taxas de aprovação e de conclusão neste nível de ensino;
- O envolvimento da comunidade em programas de construção de salas de aula é fundamental para o aumento da oferta escolar neste nível de ensino, bem como para a conservação e manutenção dos edifícios escolares à semelhança do que já vem acontecendo no Ensino Primário, permitirá acomodar a expansão;
- O acesso de jovens desfavorecidos e talentosos, assim como o acesso de jovens com NEE seja garantido com o envolvimento da comunidade na definição das modalidades, níveis de assistência e dos respectivos beneficiários;
- No âmbito da ligação escola/comunidade, e na situação de insuficiência de espaço para acomodação dos alunos nos centros de internatos, o Governo encoraja que os alunos possam ser acolhidos pelas comunidades locais, mediante uma com participação, a ser acordada entre as partes envolvidas. Este procedimento é aplicável aos que tenham de estudar numa escola sem internato, longe da sua zona de residência, matéria a ser regulamentada pelos órgãos competentes.

A educação é um dos sete sectores prioritários, cuja planificação e orçamentação são guiadas por um quadro de estratégias nacionais, sendo o mais importante o PEE.

Estes documentos coordenam os esforços dos países para uma melhor qualidade de ensino a todos os níveis, a fim de desenvolver o capital humano necessário para atender às necessidades crescentes da economia nacional, em última análise, melhorando os meios de subsistência e derrotando a pobreza.

Assim tal como referido anteriormente, o PEE é produto de um processo de consulta extenso e contínuo. O mesmo tem como base a visão do Governo moçambicano sobre o futuro do sistema educativo moçambicano e identifica as

principais linhas de acção que o Governo vai perseguir a curto e médio prazo, para materializar essa visão.

O PEE está fundamentada na visão dum sistema educativo que melhor responda às necessidades e expectativas dos cidadãos moçambicanos e procura ser consistente com as exigências da economia moçambicana.

É interessante conhecer o PEE (2012-2016) estabelece três objectivos principais para o sistema em todos os seus níveis<sup>17</sup>:

1. Assegurar a inclusão e a equidade no acesso e retenção na escola por parte dos mais vulneráveis;
2. Melhorar a aprendizagem dos alunos através da promoção de uma melhor gestão escolar;
3. Garantir a boa governação.

Por outro lado, para alcançar com sucesso a implementação da estratégia exigirá uma estreita colaboração entre o Ministério da Educação e uma grande gama de grupos de interesse em relação ao sistema educativo, incluindo pais, famílias, escola, as comunidades locais os quais serão chamados a assumir papéis significativamente maiores a gestão da educação dos nossos filhos.

O cumprimento das responsabilidades educativas da família é indispensável para a expansão e a melhoria do sistema educativo por ser um elemento de importância vital na estratégia de desenvolvimento do Governo, tanto numa perspectiva a longo prazo como a curto prazo. O acesso universal a uma educação de qualidade aceitável é essencial para o desenvolvimento dos recursos humanos de Moçambique e para o crescimento da economia a longo prazo. O sucesso dos passos do Governo para aumentar o crescimento, através do trabalho intensivo dependerá, em grande medida, da educação e formação da força de trabalho.

---

<sup>17</sup>MINED. Plano Estratégico de Educação(PEE) 2012-2016.

### **3.2.12. O apoio das comunidades às escolas**

Lourenço (2008) refere comunidade como uma sociedade dinamizada e reunida pela comunicação em torno de interesses comuns partilhados de uma forma interactiva.

Nesta perspectiva, a comunidade pode ser entendida como sendo um grupo de famílias que praticam uma religião, têm uma actividade económica, possuem um espaço e existe alguma liderança. Comunidade é um conjunto de pessoas que vivem no mesmo local e que realiza actividades diversas para o seu sustento. No entanto, o fato de haver homens em grupos que ocupam um espaço geográfico não é em si uma comunidade. Comunidade deve ser entendida como um grupo de pessoas que habita numa área geográfica, com uma interacção, cooperação constante para o alcance do bem comum.

Teixeira (2011) considera a escola como comunidade educativa envolve uma asserção de carácter não apenas pedagógico, mas igualmente político

É nesse âmbito que Basílio (2014) considera que a preservação de ideias locais no processo de organização da escola deve estar na responsabilidade das comunidades para que esta escola sirva os interesses dessa mesma comunidade

Neste sentido é desejável que a comunidade apoie as escolas através de recursos materiais, financeiros ou mesmo em trabalho. É importante que a comunidade participe apoiando as escolas das mais variadas formas, desde a reparação, gestão até a programação das actividades escolares. O CE é um órgão que pode servir para que o envolvimento da comunidade seja melhor estruturado e, conseqüentemente, obtenha melhores resultados.

Basílio (2014) sustenta que para que haja transmissão de ensinamentos ligados aos costumes, hábitos e valores das comunidades e para que as futuras gerações se desenvolvam com facilidade dentro do seu meio, é necessário que haja um centro educativo responsável pela transmissão destes ensinamentos.

Neste contexto, a escola pode se vista como uma unidade transmissora de conhecimentos.

Segundo o mesmo autor, a comunidade educativa é composta de vários autores agentes locais como associações, igrejas, instituições e a escola, cooperando uns com os outros, de modo a que de forma interligada contribuam para a construção de um espaço educativo congruente que resultará da aplicação de uma determinada política educativa com base num sistema educativo adequado.

No contexto da escola como uma comunidade educativa, visa o envolvimento das comunidades de maneira que estas possam aprender baseando-se nas suas iniciativas locais, sendo que a aprendizagem só é compatível ou aplicável na vida dos indivíduos quando estes agentes fazem parte da planificação e gestão desta aprendizagem.

As políticas educacionais de Moçambique em desenvolvimento, em geral, conferem um esforço grande na atenção à educação de ensino primário mesmo em crianças desfavorecidas, buscando-se neste contexto a inclusão destas crianças, e o apoio das comunidades às escolas deve agir no sentido de compartilhar estratégias e intervenções, tais como o reforço escolar, actividade educativas e sociais para o bem-estar dos alunos no seio do SNE.

### ***3.2.13. Financiamento do sistema do ensino primário em Moçambique***

Moçambique é um país extremamente dependente de ajuda externa, sendo que mais de 50% do orçamento de estado é financiado, ajuda que é feita em forma de doações e empréstimos, o que torna o país agudamente vulnerável à influência externa e à imposição de condições dos países doadores (Bartholomew & Ahmed, 2010).

No ano 2015 o orçamento para o sector da educação representava 18,6 por cento do total do Orçamento do Estado. Também se refere que o Governo demonstra um compromisso crescente em relação ao auto-financiamento da

educação no país, uma vez que os recursos internos para o Sector aumentaram de 70 por cento em 2008 para 86 por cento do valor orçamentado para 2015.

Maior parte do orçamento da educação de 2015 foi alocada ao ensino primário, mantendo-se em linha com as prioridades políticas, isto embora o governo moçambicano gaste uma parte maior do seu orçamento e do PIB na educação em comparação com os seus pares africanos, apresenta níveis de despesa por estudante relativamente baixos e, conseqüentemente, regista um fraco desempenho em relação às médias da África Subsaariana no que diz respeito à conclusão do ensino primário e secundário (UNICEF, 2015).

Actualmente apesar de haver mais dinheiro a ser investido no sector da Educação no país, o desempenho escolar está a reduzir cada vez mais, devendo-se incentivar uma utilização mais eficaz dos recursos para impulsionar a qualidade da prestação de serviços de educação (UNICEF, 2015).

Por outro lado, o sistema de financiamento à educação todavia não responde às necessidades de desenvolvimento de uma educação de qualidade sobretudo no ensino primário. Geralmente a percentagem do Orçamento do Estado dada o sector da educação é baixo, isto comparando com outros sectores do estado (Ahmed & Bartholomew, 2010).

Segundo um estudo realizado pelo Movimento de Educação para Todos em Moçambique, sobre o financiamento do sector da educação em Moçambique, constatou que às escolas primárias todavia não são contempladas pressupostos e portanto não administram de forma autónoma os pressupostos para cobrir todas as necessidades inerentes aos processos educativos da escola (Lobo & Nhêze, 2008).

Tem-se evidenciado que os pais/famílias e encarregados de educação têm custos elevados para manter os seus filhos nas escolas. Quanto a este aspecto, deve-se considerar que muitas famílias em Moçambique são numerosas e portanto tem que pagar por custos adicionais para manter aos seus filhos mesmo na escola primária. Os custos mais elevados correspondem ao uniforme escolar, ao transporte e ao pagamento de materiais escolares adicionais (Banco Mundial, 2005).

Por outro lado, o currículo é extremamente exigente em termos financeiros, pois obriga aos pais a um investimento elevado para a compra de materiais que nem sempre estão disponíveis ao nível dos distritos. Os alunos vivendo em famílias desestruturadas devem ser mais apoiadas pelas escolas e pelas comunidades. Neste contexto, os professores devem ser preparados para lidar com estas situações.

Os pais ao proporcionam cuidados básicos dos filhos como a alimentação saudável, cuidados básicos de saúde, estimular um ambiente de amor e carinho, intervenções ao nível do desenvolvimento na primeira infância, ajudam a garantir a progressão positiva da criança na escola primária e ao longo da escola secundária, e, mais tarde, uma entrada na vida adulta e um envolvimento no mundo de emprego bem sucedidos (PNUD, 2014).

Em suma, a educação de um filho é uma tarefa complexa que exige a participação coordenada de todos os intervenientes. Para assegurar uma boa qualidade do ensino primário é fundamental que as famílias, escolas moçambicanas, no seu todo, adoptem um pacto nacional para a educação no qual estejam definidos, os direitos e os deveres de cada uma das partes envolvidas.

No se refere ao ensino primário, o ensino secundário é financiado por duas fontes fundamentais: o Estado e os encarregados de educação. O Estado participa com a maior parte do financiamento para o ensino público (salários dos professores, e outras despesas correntes), custeando ainda as despesas salariais em algumas escolas comunitárias sem fins lucrativos. Os encarregados de educação financiam, através das pequenas contribuições, parte das despesas das escolas públicas e comunitárias assim como o total das despesas das escolas privadas. Nas escolas públicas as contribuições dos pais servem para o pagamento de eventuais trabalhadores (guardas, outro pessoal auxiliar), energia e água (Conselho de Ministros, 2009).

No PEE (2012-2016) o orçamento é considerado na sua globalidade e financiado por diferentes fontes a saber:

- a) Fonte interna: financiada pelas receitas fiscais e pelo apoio directo ao OE;

- b) Fonte externa, que inclui projectos bilaterais, apoio sectorial através do fundo comum e das contribuições das várias organizações não-governamentais;
- c) Receitas geradas ao nível das escolas e instituições (contribuições directas dos pais e encarregados de Educação, através de propinas, produção escolar, etc.);
- d) Contribuições do sector privado (como provedor ou outro) e das comunidades (contribuições indirectas como sendo a construção e manutenção de salas de aula, alojamento para o professor, etc.).

#### **3.2.14. Papel do Estado na relação escola e comunidades**

É consensual que o Estado moçambicano encara a educação como e um instrumento chave para a consolidação da paz, da unidade nacional e para o desenvolvimento económico, social e político do País. A necessidade do estado garantir o envolvimento da família e da comunidade no alcance dos objectivos principais nas distintas actividades escolares dos seus filhos não é uma novidade na história da educação moçambicana.

O envolvimento da comunidade resulta do processo de descentralização da gestão do sistema por ser esta uma grande oportunidade para melhorar a gestão da escola a partir da instituição, de um ponto de vista holístico, reforçando o papel da comunidade e do CE, tornando a escola num pólo para o desenvolvimento da criança (PEE 2012-2016).

Segundo PEE (2012-2016), os pais e encarregados de educação, bem como as famílias e as comunidades, desempenham um papel importante na provisão de uma educação de qualidade, sendo que a sua participação na gestão da escola, através do CE é crucial, por garantirem uma ligação mais directa entre a escola e a comunidade.

Basílio (2014) comenta sobre o poder do Estado sustentando que Estado sendo a representação da organização humana está organizada política, social e

juridicamente, possui um território e uma soberania. A soberania deve ser entendida como sendo o poder político supremo e independente. Ou seja, no plano teórico é um poder que não está limitado por nenhum outro poder dentro ou fora do país. O Estado é responsável pelo controlo social e por toda a organização do país e detentora do monopólio para o uso de força.

Mazula (1995), refere que desde a luta de libertação do país, as escolas pilotos funcionaram dentro do princípio da cooperação entre a escola e a comunidade, embora sem a constituição num sentido estrito do CE como órgão deliberativo e decisivo.

Neste sentido, o MINED institucionalizou o CE como um instrumento da gestão democrática, e para a massificação do ensino escolar. Entretanto, com a massificação do ensino, surgiram novos desafios no sector da educação, e as famílias (pais) ou encarregados de educação e a comunidade escolar em geral, foram convidados a incrementar o seu apoio na organização e realização de um conjunto de actividades que tiveram por finalidade melhorar o desempenho dos professores e o desenvolvimento da escola. O CE surgiu no cenário educacional numa altura em que o Ministério da Educação tinha o objectivo de expandir o acesso da educação e conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino (MINED, 2006).

Eduardo (2012) ao debruçar-se sobre o sistema de governo escolar em escolas de Moçambique, defende que o CE foi introduzido em 2003 em todas as escolas primárias com o objectivo de democratizar a gestão escolar e acercar as escolas às suas comunidades. A introdução do CE busca substituir ao Director de escola como a entidade principal nos processos de tomada de decisões nas escolas, e abrindo espaço para uma melhor supervisão e maior participação dos pais nos assuntos comunitários e escolares, embora tem sido um desafio aplicar esta estratégia.

A necessidade de uma cooperação entre família, escola e a comunidade é confirmada nas leis da educação nº 4/83 de 23 de Março e na lei nº 6/92, embora na prática não há uma clareza sobre o significado desta ligação entre a escola, família-escola e comunidade ao nível da gestão democrática das escolas.

Contudo, actualmente esforços do governo para estabelecer estas parcerias têm sido evidentes.

Na verdade, apesar das normas criadas pelo governo sobre o significado e papel a ligação entre a escola-família, actualmente a comunidade tem uma outra visão da escola. Nos anos 80 e 90 a comunidade e a família desenvolviam um convívio activo no recinto escolar, mas agora a coisa é diferente.

Segundo Basílio (2014) tem sido hábito dos pais matricular os seus filhos e apenas perguntar no final do semestre se passou de classe ou não e tem sido também predominante a falta de interesse das comunidades nas contribuições da educação dos alunos.

Na percepção do mesmo autor na actualidade, a escola passou a ser um lugar de depósito e recolha no momento em que os pais estão ausentes de casa, o que conseqüentemente contribui para que se perca a missão incumbida à escola, tornando esta vulnerável para responder as demandas das comunidades que lhe rodeiam.

Para as escolas moçambicanas o CE é um elo fundamental de ligação entre as comunidades e as escolas, sendo eles os que advogam e promovem os direitos das crianças à educação nas suas comunidades, especialmente os direitos das raparigas, órfãos, crianças afectadas pelo SIDA e crianças com deficiências. O CE contribui e participa activamente no desenvolvimento e gestão da escola (UNICEF, 2012)

O CE é considerado órgão máximo da escola e tem como função ajustar as directrizes e metas estabelecidas, ao nível central e local, garantindo também a ligação entre a escola e a comunidade escolar formado por pais, encarregados de educação, alunos e representantes da comunidade. Nestes moldes, o CE representa uma nova etapa, uma nova oportunidade para estabelecer as relações escola-família e escola-comunidade (MINED 2005).

### **3.3. O Conselho da Escola**

#### **3.3.1. Funcionamento do Conselho da Escola**

Segundo o Ministério da Educação (2013), o trabalho de educar e formar poderia ser mais enriquecido se houvesse uma colaboração da escola com as famílias e encarregados de educação em Moçambique. Na sua relação com as famílias e os encarregados de educação, os professores devem:

- Envolver-se na tomada de decisões sobre as matérias extracurriculares relacionadas com a educação dos alunos;
- Estabelecer com os encarregados de educação relações honestas e baseadas no respeito mútuo;
- Respeitar a sua privacidade;
- Respeitar o seu direito de informação.

Como é possível observar, propor estratégias mais sólidas para tornar o processo de ensino mais participativo em Moçambique, partindo do EB, pode conduzir ao incremento da participação familiar, o que está associado com o positivo desenvolvimento na comunicação, estilo de vida e destrezas motoras para as crianças em idade pré-escolar.

A criação destes órgãos pretendia trazer para dentro e fora da escola alunos úteis para os pais e a sociedade em geral, para de forma organizada, dar opinião e tomar decisões em conjunto com a escola em torno aos problemas pedagógicos, financeiros e administrativos nas escolas básicas criados, em parte, pela massificação da educação.

É importante saber que os pais de família devem conhecer que toda a perturbação em casa, como a falta de união e boas relações entre os membros, tem repercussões profundas na vida escolar dos seus integrantes.

Um inquérito recente revelou que maus resultados no ensino Moçambique devem-se ao desinteresse dos alunos e ao afastamento dos pais /famílias e ao

fraco relacionamento entre pais e seus educandos, recomendando-se ao MINEDH promover esforços que possam encorajar a participação dos pais e encarregados de educação nas actividades escolares, facto que pode reduzir o absentismo quer de professores, assim como de alunos (MINEDH, 2016).

Tendo em vista as inúmeras anomalias que enfrenta o sector da educação em Moçambique e como forma de estimular-se a eficiência deste sector crucial para o país, instituições como o Banco Mundial recomendam a necessidade do Governo promover o papel do CE com vista a melhorar a governação escolar e os resultados académicos das crianças (Word Bank, 2014).

Segundo o informe do MINED (2005) o envolvimento dos pais e encarregados de educação, de forma organizada foi no período de pós-independência mediante a criação da CLEC, que criou as condições básicas para que as famílias/pais e encarregados da educação dos filhos de uma forma activa participassem nos processos de tomada de decisões nas escolas onde estão matriculados os seus filhos.

De modo particularmente interessante, Capece & Tomo (2009) ao pesquisarem acerca das experiências do projecto da Ligação Escola-comunidade e dos saberes das comunidades locais no currículo caso da Província de Sofala, em Moçambique e seu papel o passo do tempo notaram que o verdadeiro papel da CLEC mudava, observando-se ainda a falta de objectividade do CLEC e seu impacto directo com a comunidade.

Face aos resultados ineficientes referentes às taxas de conclusão do ensino primário e secundário em Moçambique, o Sector da Educação deve melhorar a eficácia da despesa, a fim de, eventualmente, melhorar o desempenho, sendo que a melhor forma de o fazer seria mobilizar o CE para assegurar o acompanhamento de uma série de actividades ao nível da escola, tais como a distribuição do livro escolar, a presença dos professores e a execução dos projectos de construção e reabilitação de escolas, devendo igualmente ser exploradas outras medidas para assegurar ganhos de eficiência.

No Diploma Ministerial 46/2008 de 14 de Maio destacam-se alguns aspectos relevantes sobre o funcionamento do CE no seio do SNE:

- a) O CE reúne-se, pelo menos, três vezes por ano, devendo, no início de cada ano lectivo, apresentar à Assembleia Geral da Escola o relatório das actividades desenvolvidas no ano anterior e o seu plano de actividades no ano em curso;
- b) Em casos julgados convenientes, pelo menos 2/3 dos membros representando os componentes do conselho, podem convocar a assembleia e deliberar para qualquer questão que julgarem conveniente e que não seja contrário ao regulamento;
- c) A duração do mandato dos membros do CE é de dois anos consecutivos, renovável uma vez;
- d) Nos casos de impedimento para cumprimento do mandato por um período de um mês por determinado membro do CE por vários motivos, este deverá ser substituído através de uma nova eleição interna.

### **3.3.2. Funções e composição do Conselho da Escola no ensino primário**

Segundo o REGEB (2008), o CE é o órgão máximo do estabelecimento e tem como funções gerais por um lado ajustar as directrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola, e garantir a gestão democrática, solidária e co-responsável. Estas funções são complementadas por estas competências específicas:

- a) Aprovar o Plano de Desenvolvimento da Escola e garantir a sua implementação;
- b) Aprovar o Plano Anual da Escola e garantir a sua implementação;
- c) Aprovar o Regulamento Interno da Escola e garantir a sua aplicação;
- d) Apreciar a proposta do relatório de contas do orçamento do Estado e outras receitas do ano anterior e apresentar as devidas recomendações;
- e) Propor superiormente o calendário escolar, em casos de escolas com problemas específicos nomeadamente calamidades naturais e outros;

- f) Aprovar e garantir a execução de projectos de atendimento psico-pedagógico e material aos alunos, quando seja iniciativa da escola;
- g) Elaborar e garantir a execução de programas especiais visando a integração da família-escola-comunidade;
- h) Pronunciar-se sobre as infracções cometidas e medidas disciplinares a aplicar aos docentes, pessoal administrativo e outros trabalhadores e alunos da escola, sem prejuízo da confidencialidade do processo disciplinar;
- i) Aprovar os relatórios anuais da escola;
- j) Pronunciar-se sobre o desempenho dos titulares de cargos de direcção;
- k) Propor à entidade competente a exoneração ou nomeação do Director e de outros membros da direcção da escola, com fundamento em procedimento atentatório ao prestígio e dignidade da função ou incompetência grave;
- l) Substituir o presidente do conselho e/ou qualquer dos seus membros que não revelarem bom desempenho;
- m) Apreciar e decidir sobre as reclamações apresentadas pelos alunos, pais e encarregados de educação;
- n) Pronunciar - se sobre o aproveitamento pedagógico da escola;
- o) Apreciar a proposta dos melhores funcionários para distinção e premiação;
- p) Persuadir os pais/encarregados de educação e comunidade em geral a prestar apoio material e financeiro sempre que necessário.

Segundo o mesmo documento, o CE tem a seguinte composição:

- a) Director da escola;
- b) Representantes dos professores;
- c) Representantes do pessoal administrativo;
- d) Representantes dos pais/ encarregados de educação;
- e) Representantes da comunidade;
- f) Representantes dos alunos.

Nas escolas primárias do tipo, o CE será integrado por até 19 membros nas escolas primárias do tipo 1, distribuídos da seguinte forma:

- a) Director da escola;
- b) 4 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- d) 4 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- e) 3 Representantes da comunidade;
- f) 5 Representantes dos alunos.

Nas escolas primárias do tipo 2 deverá ser de 16 membros, assim distribuídos:

- a) Director da escola;
- b) 3 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- d) 4 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- e) 2 Representantes da comunidade;
- f) 4 Representantes dos alunos.

Já nas escolas primárias do tipo 3 o CE poderá ser formado por até 13 membros, assim distribuídos:

- a) Director de escola;
- b) 2 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- d) 3 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- e) 2 Representantes da comunidade;
- f) 3 Representantes dos alunos.

Segundo o REGEB (2008), nas escolas onde não for possível preencher o CE conforme o estipulado neste regulamento, este funcionará com a composição que for possível devendo observar-se a proporcionalidade dos membros seguindo-se os exemplos anteriores.

Para além do CE, as escolas contam com outros órgãos tais como, a Direcção da Escola (Colectivo de Direcção), o Conselho Pedagógico, a Assembleia Geral da Escola, a Assembleia Geral da Turma e o Conselho da Turma. As comissões e/ou Associações de pais ou de ligação Escola e Comunidade são órgãos de apoio ao funcionamento do CE, órgão é composto por vários membros da comunidade.

O número de pessoas que compõem o CE (Figura 2) varia conforme o tipo de escola, que é definido de acordo com o número de alunos existentes.

Portanto, da análise dos documentos normativos, pode-se entender algum esforço por parte do Governo de Moçambique em conferir de poder a relação família-escola no contexto escolar.



*Figura 2. Composição do CE no ensino primário (MINED, 2005)*

Assim, cumprida a directriz governamental e aliado ao momento do entusiasmo revolucionário, os pais e encarregados de educação aproximaram-se da escola e passaram a colaborar com os professores, velando pela educação dos seus filhos e participando nas actividades da escola.

É importante referir que família e escola complementam-se, mas não se substituem, porque são instituições sociais associadas no mesmo fim, na educação e socialização dos indivíduos mas diferentes quanto à sua origem, composição e formas de coesão interna.

### **3.4. Auto-estima**

Tendo em vista a importância a auto-estima na vida do ser humana, busca-se conhecer sua relação entre a família, a escola e o rendimento dos alunos do ensino primário, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Autores comungam que para que o rendimento escolar da criança seja adequado, é indispensável um ambiente familiar com estimulação perceptiva, psicológica e social, que possa promover experiências de interação que estimulam e facilitam o desenvolvimento educativo das crianças (Pelham & Swann, 1989).

Segundo Munar (2015) a baixa auto-estima pode estar presente na maiorias dos problemas psicológicos, como também no rendimento escolar.

Pode também suceder na maioria das vezes que alunos conseguem corresponder as expectativas escolares, tendo um bom rendimento escolar, o que consequentemente aumentará neles a auto-estima e a apoio familiar para lidar com os desafios que surgem, tanto dentro e forma o ambiente escolar (Tornero, 1998).

Pode-se deduzir aqui que o ambiente familiar promove na criança o desenvolvimento da sua auto-estima, sendo o papel dos pais, o de criar um ambiente seguro, que favorece o seu este desenvolvimento, promovendo laços afectivos fundamentais tanto no ambiente familiar como no escolar (Freire & Tavares, 2011).

No campo educação, autores tem mostrado evidências empíricas de que a auto-estima baixa da criança e a sua relação com a família e a escola pode afastar a construção de práticas adequadas e a promoção adequada do desenvolvimento da criança (Freire & Tavares, 2011).

Quanto relacionado ao rendimento escolar, a auto-estima surge como um factor preditor muito importante, por ser um factor que determina a conduta e na formação de comportar de indivíduo diante a sociedade Gomes (2007).

### **3.4.1. Conceitualização e caracterização da auto-estima**

É do conhecimento geral que o desenvolvimento da auto-estima da criança é fortemente influenciada pelo ambiente no qual ela é criada ambiente este que exerce uma forte interna e externa nos processos motivacionais (Harter, 1983).

Potenciar o bem-estar e a aprendizagem sócio emocional dos estudantes redonda também em maiores realizações académicas, através da geração de ambientes nutritivos, do desenvolvimento de competências necessárias para aproveitar a experiência académica, do desenvolvimento de uma relação positiva entre estudantes e docentes e do fortalecimento da auto-estima (Alcalay, Berger, Milicic, & Torretti, 2014).

Segundo a moção da UNICEF (2008) crianças e adolescentes, devem ser habilitados a exercer o seu direito de expressão de acordo com a sua capacidade de evolução, construir auto-estima e adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para a resolução de conflitos, tomada de decisões, comunicação e resistência dos desafios da vida.

Porém, é preciso referenciar que a auto-estima é algo mais profundo que não se resume a uma avaliação pessoal limitada à aparência, o rendimento ou mesmo reputação. É outrossim o auto juízo comparando o que um é e o que deseja ser (Munar, 2015).

O conceito de auto-estima tem sido sistematicamente estudado sendo, considerado como um importante indicador de saúde mental na adolescência, sendo a auto-estima provavelmente a variável mais crítica que afecta a participação exitosa de um adolescente com outros num determinado projecto, isto porque um bom grau de auto-estima é crítico para o bom funcionamento do adolescente (Bandeira & Hutz, 2010).

Uma auto-estima positiva protege crianças e adolescentes do sofrimento mental e do desânimo, e lhes permite lidar adequadamente com situações de vida difíceis e stressantes (WHO, 2000).

Sendo uma peça importante para que o homem alcance a plenitude e auto-realização na esfera da saúde física e mental, produtividade e criatividade, uma plena expansão de si mesmos (Robles-Agreda, 2012).

Actualmente, o estudo da auto-estima tem atraído a comunidade científica e académica por ser considerado um factor chave no desenvolvimento emocional afectivo, cognoscitivo e mesmo social (Monzón-Pedrozo, 2012).

Estudos também sugerem que meninos e meninas divergem na origem da auto-estima, sendo que a auto-estima das meninas é mais influenciada pelos relacionamentos, enquanto a auto-estima dos meninos é mais influenciada pelo sucesso dos seus objectivos (Heatherton & Wyland 2003).

Contudo, a maioria dos estudos não tem levado em conta a multidimensionalidade da auto-estima, o qual contrasta com a consideração actual deste constructo como dinâmico e multifacetado (Cava & Musitu, 2001).

Também, o estudo das representações acerca do Eu tem sido uma área de investigação bastante profícua na psicologia (Peixoto, 2003).

Contudo, merece atenção especial o tratamento da na literatura científica à auto-estima infantil. Nas idades iniciais, parece óbvia a relação entre a auto-estima e a formação dos vínculos de apego principalmente no contexto familiar, e consequentemente, a nível escolar e social (Germes, Miguel, & Navarro, 2006).

O estudo da auto-estima e da capacidade de regulação emocional na adolescência adquire significado importante, sendo essa uma fase do desenvolvimento caracterizada por fortes mudanças no nível cognitivo e afectivo (Freire & Tavares, 2011).

No contexto da saúde emocional, a auto-estima representa um pilar central ao redor do qual se derivam os diferentes aspectos da vida de cada pessoa, ela refere-se à visão que cada pessoa tem de sua própria valia e competência (Hidalgo & Palacios, 2000).

Também, a auto-estima é uma variável com maior poder preditivo nas três variáveis de bem-estar, sendo a sua contribuição mais forte nas variações dos níveis de satisfação com a vida, revelando-se ser uma variável importante na promoção do bem-estar dos adolescentes e assumindo-se como um elemento fundamental numa intervenção clínica positiva e preventiva (Freire & Tavares, 2011).

A auto-estima é definida como a percepção pessoal que tem um indivíduo de sua situação de vida, no marco do contexto cultural e valores em que vive, em relação com seus objectivos, expectativas, valores e interesses; como a auto-avaliação, da própria personalidade, das atitudes e das habilidades, que são aspectos que constituem a base da identidade pessoal e que, ademais, se construa desde a infância e depende da forma de relação com as pessoas significativas, principalmente os pais (WHO, 2003).

Rosenberg (1989) define a auto-estima como a orientação positiva ou negativa de cada indivíduo relativamente a uno mesmo, referindo-se a ela como uno dos componentes do autoconceito, que é a seu vez conceptualizado como a totalidade dos pensamentos e sentimentos do indivíduo com referência a uno mesmo como objecto.

Vaz Serra (1986) vê auto-estima como a faceta mais importante do autoconceito, encontrando-se associada aos aspectos avaliativos que o indivíduo elabora a seu respeito, baseado em seus capacidades e desempenhos. Refere-se a avaliação que a criança/adolescente faz das suas qualidades, aptidões e virtudes, resultando dos juízos de valor que cada indivíduo realiza de si mesmo acerca de alguns aspectos que compõem a identidade.

Muito recentemente Deffendi & Shelini (2014) definiram a auto-estima como um conjunto de atitudes que cada indivíduo tem sobre uno mesmo, uma percepção avaliativa sobre um mesmo e uma maneira de ser segundo o qual uma pessoa tem ideais sobre ela mesma, as quais podem ser positivas ou negativas. Em este enfoque a auto-estima não é estática, ao contrário é inconstante, manifestando -se em acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos (psicossomáticos).

De Tejada Lagonell, (2010) define a auto-estima como o conjunto de vivências e sentimentos gerados no indivíduo a partir das experiências que compartilha com pessoas significativas ao seu redor (pais, professores, irmãos, amigos) e da auto-observação das suas próprias habilidades, através das quais elabora a sua segurança, confiança, sentido de pertença a um grupo, grau de aceitação e percepção de ser competente ante as actividades que lhe são atribuídas; todo o qual, ademais, lhe permite construir de maneira adequada o seu sistema do eu.

A auto-estima, em geral e como conjunto de aspectos avaliativos e emocionais do auto conceito, é definida como o resultado de julgamentos (positivos ou negativos) que o indivíduo faz acerca de si mesmo, tendendo em cruenta todos aqueles aspectos relevantes de seu modo particular de existir.

Cabe referir também que a auto-estima tem relação com os constructos psicológicos tais como o bem-estar (Barrón & Sánchez, 2003) e autoconceito (Grijalvo, Martín-Albo, Navarro, & Núñez, 2007).

A auto-estima não aparece na adolescência ou na fase adulta, mas vai-se formando desde os primeiros anos de vida da pessoa. A auto-estima baixa não só repercute no desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também no seu desenvolvimento afectivo, social e conduta (Monzón-Pedrozo, 2012).

É por isso que nas situações em que a auto-estima pessoal se encontra ameaçada por um evento negativo, produz-se um incremento nos níveis de ansiedade, o que provoca a reacção do indivíduo buscando outras alternativas para enfrentar a situação, que na maioria dos casos ocasiona outras formas não apropriadas ou prejudiciais para seu saúde (Alonso, López, Martínez, Oliva, & Pedrão, 2008).

A auto-estima representa um aspecto avaliativo do autoconceito, consistindo um conjunto de pensamentos e sentimentos referentes a um mesmo. É neste caso, uma orientação positiva (aprovado) ou negativa (reprovado) de centrar-se para um mesmo, sendo a auto-estima nesta concepção, uma representação pessoal dos sentimentos gerais e comuns de auto valor (Kernis, 2005).

Ainda nesta vertente, Gomes (2007) destaca que a auto-estima é considerada por diversos autores como um factor ou uma dimensão do autoconceito, aquele que desenvolve juízos de valor sobre si próprio, isto é, ela refere-se ao valor que o indivíduo atribui à descrição dele mesmo.

Munar (2015) entende a auto-estima como um sentimento de auto-aceitação unido a um sentimento de valia pessoal, que varia com o decurso da vida dependendo de inúmeras experiências. Neste sentido, fazer uma intervenção sobre a auto-estima implica acção, tarefas específicas nos quais o aluno possa mostrar e desenvolver todo o seu repertório de possibilidades.

Gecas & Schwalbe (1986) caracterizam a auto-estima como sendo a visão que o indivíduo tem do seu valor, capacidades, significados e sucesso.

Fujii, Hosogi, Noguchi, Okada, & Watanabe (2012) assinalam que a auto-estima é uma emoção indispensável para as pessoas de modo a adaptar-se à sociedade e viver suas vidas, sendo importante para as crianças, em particular, destacar que o ambiente em que elas são criadas contribui sobremaneira para o desenvolvimento da sua auto-estima, que por sua vez vai ajuda-las a adaptar-se melhor à sociedade que pertencem.

Para Peradotto, Valdivia & Vargas (2005) a auto-estima é reconhecida como um indicador do desenvolvimento pessoal fundamentado na avaliação, positiva, negativa ou neutra, que cada pessoa faz das suas características cognitivas, físicas e psicológicas, avaliação que é construída sobre baseando-se na opinião que cada pessoa tem sobre si mesma, a partir dos atributos que lhe outorgam as características mencionadas.

Para Bogas Vargas (2013) a auto-estima é um factor fundamental na aquisição de aprendizagens, sendo nesta vertente um conjunto de sentimentos que determinam o comportamento dos estudantes, os quais se exteriorizam de diversas formas de acordo com os factores intervenientes como o ambiente familiar, os êxitos e fracassos académicos, etc. É um elemento que influencia o rendimento escolar, embora reconheça-se a existência de outros agentes influenciadores tais como as famílias, a forma de ensinar do docente, o nível socioeconómico e cultural dos estudantes, etc.

A auto-estima é considerada um elemento relacionado com a percepção da realidade e do comportamento. Quando se tem uma auto-estima alta, a pessoa pode controlar a sua vida; pelo contrário, quando se tem uma auto-estima baixa, o que rege o comportamento é a dúvida, a defensiva e o medo (Alvarez-Icaza, Gómez-Maqueo, & Patiño, 2004).

Avaliar auto-estima das crianças pode ser um método eficaz para a compreensão de suas circunstâncias passadas e presentes, e útil para o tratamento de crianças com distúrbios psicossomáticos (Fujii et al., 2012).

A avaliação da auto-estima tem sido mundialmente realizada por meio da Escala de Auto-estima de Rosenberg-EAR, conceptualizada como um instrumento unidimensional com capacidade de classificar o nível da auto-estima em baixa, média e alta.

Para Rosenberg (1965) a autoestima se caracteriza pelo conjunto de sentimentos e pensamentos de um indivíduo sobre seu próprio valor, competência e adequação, que se reflete em atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo.

A baixa auto-estima é expressada pelo sentimento de incompetência, inadequação e incapacidade de enfrentar os desafios da vida. A auto-estima média é caracterizada pela oscilação do indivíduo entre o sentimento de aprovação e negação de si mesmo. Por último a auto-estima alta consiste no auto juízo de valor, confiança e competência (Rosenberg, 1965).

A auto-estima global representa a soma de juízos de valor que um indivíduo produz acerca de si mesmo, constituindo uma avaliação do carácter geral dos vários componentes da auto-estima, isto é, o valor pessoal, o respeito por si mesmo, a auto confiança e o amor-próprio (Rosenberg, 1986 citado por Alesi, Faria, & Pepi, 2004).

A escala original foi desenvolvida para adolescentes e consiste em dez questões fechadas, sendo cinco referentes a “auto-imagem” ou “auto-valor” positivos e cinco referentes a “auto-imagem negativa” ou “auto depreciação”. As questões estão dispostas no formato *Likert* de quatro pontos, variando entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”

Resumindo, a escala de Rosenberg avalia a atitude e o auto-sentimento positivo ou negativo. Engloba questões de satisfação pessoal, auto-depreciação, percepção de qualidades, competência, auto-orgulho, auto-valorização, respeito e sentimento de fracasso (Assis, Avanci, Oliveira, & dos Santos, 2007).

Pelham & Swann (1989) enfatizam a importância dos factores cognitivos e afectivos da auto-estima, considerando sua organização como complexa, estando esta determinada por vários factores. Nesta vertente são identificados três componentes na auto-estima global:

1. Tendência para experimentar estados afectivos positivos e negativos;
2. As concepções específicas de si mesmo, de suas forças e debilidades;
3. A forma como as pessoas “interiorizam” sua auto-imagem, ou seja, a convicção sobre a importância relativa de a “auto-imagem” positivas de si mesmo hasta as negativas, e a discrepância entre a “auto-imagem” reais e ideais de si mesmo.

Wylie (1974) citado por Romano, Martins & Negreiros (2007) considera que na avaliação da auto-estima existem dos tipos de problemas:

- a) O primeiro, associado a singularidade da auto-estima como fenómeno;
- b) O segundo, relacionado com a existência de uma grande diversidade de instrumentos usados para sua avaliação.

Por sua vez, Hopkins & Klein, O’Byrant (1996) mostram que as características parentais, especialmente o estilo controlador ou autoritário, têm vínculos fortes com a auto-estima, pois a auto-estima é desenvolvida dentro do contexto social o qual fazem parte a família, amigos e professores. É por isso, que o retorno avaliativo dos pais para os filhos é a base inicial para a auto-estima e os crianças dão importância quando este processo ocorre.

Fujii et al., (2012) sustentam que a criação de uma auto-estima positiva baseia-se em quatro factores:

- 1) A relação pai-filho;
- 2) Os meios utilizados para lidar com as emoções indesejáveis da criança;
- 3) Auto aceitação
- 4) Comportamento social.

Alcántara (1988) citado por Constantino & Mayaute (2006) enfatiza que a auto-estima tem implicações significativas no contexto da personalidade, o que faz com que a auto-estima seja um factor que:

- a. Condiciona a aprendizagem: se a baixa auto-estima gera impotência e frustração nos estudos, a alta auto-estima melhora notoriamente o rendimento escolar e faz com que sejam abordados novas aprendizagens com confiança e entusiasmo.
- b. Ajuda a superar as dificuldades pessoais: os fracassos e conflitos não serão experiências paralisantes, pois primarão sobre estes a estima pessoal e a segurança nas próprias capacidades.
- c. Fundamenta a responsabilidade: os que se valorizam positivamente se comprometem com maior facilidade e desenvolvem um sentido amplo de responsabilidade nas actividades que realizam.
- d. Apoia a criatividade: a fluidez, originalidade de ideias e incentivos são consigos com uma adequada auto-avaliação.
- e. Determina a autonomia pessoal: a consolidação de uma auto-imagem positiva, permite a formação de pessoas autónomas, independentes e seguras.
- f. Permite relações sociais saudáveis, abertas e assertivas.
- g. Garante a projecção futura da pessoa: quanto mais valorizada, mais crescem as expectativas pelo desempenho já seja escolar, laboral, social, etc., aspirando a metas superiores.

Segundo De Tejada Lagonell (2010) a auto-estima pode-se desenvolver melhor quando são experimentados positivamente quatro aspectos:

1. Vinculação: o reconhecimento de ser importante para os outros.
2. Singularidade: conhecimento e respeito sentidos por aquelas qualidades ou atributos que lhe fazem especial ou diferente.
3. Poder: consequência da disponibilidade de meios, de oportunidades e de capacidades para modificar as circunstâncias da sua vida de maneira significativa.

4. Modelos ou pautas: os quais lhe servem de referência para projectar-se perante os outros.

Importa ressaltar que para sair da adolescência e adquirir uma identidade própria e apesar da rebeldia com a sua família e da necessidade de romper parcialmente os vínculos que o unem a sua família, o adolescente necessita uma imagem positiva dos pais e da sua relação mútua. A sua auto-estima está estreitamente relacionada com a estima na qual tem dos seus pais (de Garrido-Lecca, 1997).

Segundo González & Naranjo (2012) a auto-estima comporta-se de acordo com as circunstâncias específicas que experimenta o indivíduo, e afecta de forma importante a sua motivação. Por isso, ela vai depender principalmente das contingências da auto-avaliação experimenta pelo indivíduo e da sua tendência para construir circunstâncias que satisfaçam tais contingências.

Bem vista, a auto-estima desempenha um role protector da saúde mental, aliando-se a este role um outro de carácter preventivo importante para a saúde mental (Munoz, 2011).

Segundo Cayetano-Poma (2012) a auto-estima é reconhecida como um indicador do desenvolvimento pessoal fundamentado na valorização positiva, negativa ou mesmo neutra, que cada pessoa faz das suas características cognitivas, físicas e psicológicas. O desenvolvimento da auto-estima é condicionado pelos seguintes factores:

- a) Factores emocionais: Uma auto-estima alta é uns dos elementos importantes para desenvolver um equilíbrio psicológico e alcançar a felicidade.
- b) Factores sócio culturais: a socialização é o processo pelo qual os menores aprendem o funcionamento de seu ambiente, reconhecem as normas, os costumes e as condutas de seu grupo cultural.
- c) Factores económicos: pais e escolas têm que proporcionar uma atmosfera que converta a aprendizagem em uma experiência gratificante que dá lugar ao desenvolvimento da autoconfiança, auto-respeito e a um sentimento de identidade cultural.

### **3.4.2. O papel da Família no desenvolvimento da auto-estima**

Nas sociedades actuais com características complexas, onde a transmissão de valores efectua-se através de diversos mercados (meios audiovisuais, bandas de rua, seitas integristas ou movimentos políticos violentos, uma das funções primordiais da educação deveria ser o de contribuir para a consolidação da auto-estima em crianças e jovens, que lhes permita crescer como seres autónomos, donos do seu futuro, embora a escola não possa cumprir cabalmente com esta função, se não for apoiada pela família, tendo em conta o papel desta como unidade educativa e social (Tornero, 1998).

A escola e a família como instituições sociais adquirem um papel complementar na formação da auto-estima que facilitará nos alunos o desenvolvimento de habilidades e destrezas, visto que a auto-estima tem uma influência directa nas conquistas e nas habilidades do indivíduo (Camacho-Calderón, Gutiérrez-Saldaña, & Martínez-Martínez, 2007).

Também, é bem verdade que o rendimento escolar está determinado em parte pelos factores psicológicos, dentro os quais destaca-se a auto-estima. O aluno proveniente de uma família disfuncional e com uma auto-estima baixa manifesta consequentemente um rendimento escolar baixo, visto que a disfuncionalidade familiar é um factor de risco para o desenvolvimento da auto-estima com repercussões no âmbito escolar (Camacho-Calderón et al., 2007).

Uma atitude de indiferença por parte dos pais com relação à actuação dos filhos na escola pode gerar nos filhos um estado psicológico de insegurança que irá influenciar a eclosão de uma baixa auto-estima (De Miguel, 2001).

A auto-estima desempenha um papel importante no comportamento e aprendizagem e também na motivação para auto-superação. Ela pode afectar nos estudantes aquelas habilidades de fazer e manter amizades, o que pode por seu turno ter um impacto no rendimento escolar devido aos problemas comportamentais (Colvin, 2000).

Por outro lado, existe a sensação de a família não parecer estar a cumprir, pelo menos na sua concepção tradicional, com a tarefa social histórica de educar valores primordiais, isto porque as mudanças nas relações sociais, familiares, entre os membros do núcleo social tradicional, parecem questionar a estrutura total da família (Toledo, 1998). Este eclipse da família, refere-se em outras palavras ao distanciamento provocado pelos pais como respeito aos seus filhos, em termos da sua função, como família, como agentes de socialização primária das crianças, de inoculação de valores, e dos princípios morais que regularão as suas vidas como adultos.

Segundo Colvin (2000) a auto-estima não é uma característica fixa, ela pode ser constantemente alterada, possibilitando deste modo a que pais, professores e conquistas académicas possam ajudar os alunos a desenvolver auto-estima. O trágico seria se os pais, professores e fracassos académicos provocarem a baixa auto-estima.

### **3.4.3. Auto-estima e rendimento escolar**

É consensual que a adolescência é um período da vida em que acima de tudo, o jovem tem necessidade de ser reconhecido pelos «outros», o que faz acentuar o desejo de pertencer a um grupo de referência e proceder a um afastamento progressivo das influências familiares (Diniz & Senos, 1998). Contudo, esta necessidade de reconhecimento faz parte de um processo de socialização gradual presente em todas as fases da vida social da criança.

Por essa razão, a escola destaca-se como sendo um local privilegiado para a socialização das crianças e jovens e para o processo de construção de identidade, embora factores sociais adversos actuam diminuindo a auto-estima e às vezes marginalizando as famílias como um todo (Diniz & Senos, 1998).

Também, a educação integral durante a etapa adolescente aumenta as possibilidades de assumir uma cidadania responsável e igualmente de adoptar

estilos de vida responsáveis ao invés daqueles estilos de vida violentos (Elias, 2006).

A literatura científica assinala como principais elementos na gênese da auto-estima infantil, a influência familiar, isto é, o estilo de educação da criança e a influência escolar, ou em outras palavras o meio académico (Germes, Miguel & Navarro, 2006).

Gomes (2007), sublinha que ao longo da vida, a imagem do '*self*' torna-se mais clara e convincente, à medida que o indivíduo lida com tarefas de desenvolvimento da infância, adolescência e depois na idade adulta.

A família e a escola constituem os dois grandes contextos de socialização por excelência na infância e adolescência (López, Ochoa, Perez, & Ruiz, 2008).

A escola é uma das fontes mais importantes de socialização durante a adolescência, tratando-se de um contexto onde os adolescentes aprendem importantes guias para relacionar-se outros adolescentes e com figuras de autoridade como os professores (Buelga, Cava, & Martinez-Anton, 2007).

Segundo Paz (2007) é objectivo primordial da escola, dotar aos alunos de conhecimentos, instrumentos e habilidades para a sua transformação em indivíduos socialmente produtivos. Neste raciocínio, à medida que cada um dos alunos tenha êxito poder-se-á dizer que obteve um melhor ou pior desempenho escolar.

Outra finalidade da educação reside na formação da personalidade o que implica um correcto desenvolvimento emocional pois outrora a educação baseava-se na educação de pensamento e da conduta sem ter em conta o corpo e as emoções, sendo que de outra maneira seria uma acção educativa incompleta (Rabell-Cuadras, 2013).

Nos tempos actuais, a violência familiar, abuso de drogas, a gravidez precoce, o fracasso escolar, a delinquência, o suicídio, as agressões escolares, a depressões e a prostituição são alguns dos problemas associados à baixa auto-estima (Cunha & Tamayo, 1983; Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989; Rosenberg, 1989).

É por essa razão a auto-estima é considerada um dos principais previsões de resultados favoráveis na adolescência e a vida adulta, tendo implicações em áreas como sucesso ocupacional, relacionamentos interpessoais e desempenho académico (Donnellan, Robins, & Trzesniewski, 2003).

Ora se o objectivo primordial da escola consiste em educar as novas gerações, e sabendo que a auto-estima também se educa e se desenvolve, então deverá haver uma ideia da mudança que deve partir dos professores pela necessidade constante de inconformismo destes com o seu desempenho e perfil (Hernández & Padrón, 2004).

A escola será sempre um lugar importante naqueles aspectos como os factores avaliativos, a interacção com professores e companheiros. A relação entre a escola e a auto-estima é muito potente, embora seja difícil avaliar qual a direcção na qual desencadeia-se esta relação, ou se esta a relação é bidireccional (Germes et al., 2006).

De acordo com Robinson & Talyer (1986) os seres humanos esforçam-se muito para conseguir atingir uma auto-estima positiva e ou mesmo evitar uma baixa auto-estima, tornando-se a auto-estima individual numa questão de aceitação e admiração pelo grupo de pares, de outros com insucesso escolar, e de rejeição, medo e hostilidade de outros alunos e professores.

Por isso, a auto-estima nos alunos identifica-se como um factor importante para o rendimento escolar embora reconheça-se a existência de outros factores como por exemplo os próprios professores e as metodologias de ensino, o ambiente escolar, a participação das famílias e as suas características socioeconómicas e culturais (Blanco, 2012).

Germes et al. (2006) sustentam ainda que a auto-estima relaciona-se com o êxito ou fracassos académicos, pois no meio escolar, a avaliação é um processo constante ao longo de todo o processo educativo. Quanto às variáveis escolares estreitamente avaliativas, os adolescentes repetentes possuem baixa auto-estima e maiores níveis de ansiedade e isolamento. Nota-se nos alunos que necessitam melhorar as suas qualificações escolares, auto-avaliam-se com uma auto-estima baixa.

A auto-estima é um constructo importante no âmbito educativo pelo seu impacto transversal, relacionando-se com o rendimento académico, com a motivação para aprender, com o desenvolvimento da personalidade, com as relações sociais com o contacto afectivo das crianças consigo mesmas (Hausller & Milicic, 1996). A auto-estima é uma variável importante que deve ser tomada em consideração no contexto escolar, pois a escola apresenta-se como um centro propício para o seu desenvolvimento a partir da vinculação afectiva entre os diferentes colegas e professores, aspectos que destacam a escola e o seu mundo de relações, como um local especial para ser uma máquina da auto-estima (De Tejada Lagonell, 2010).

Bem, para as crianças e jovens, o sistema escolar é um espaço de convivência desde a idade precoce, identificando-se como um factor relevante na construção da auto-estima desses indivíduos, da mesma maneira que actua o seu ambiente familiar imediato. Deste modo, ao considerar-se o papel do sistema escolar na formação da criança e do adulto, a sociedade deverá esperar, partindo-se de uma expectativa optimista, que, graças a esse sistema escolar, as crianças que possuem menos condições culturais económicas e sociais, não tenham o seu futuro determinado pelo seu lugar de origem (Peradotto, Valdivia, & Vargas, 2005).

Segundo Robles-Agreda (2012) a auto-estima contribui para construir uma boa convivência escolar, onde crianças e jovens aprendem a viver com os demais num quadro de respeito e solidariedade, e assim possam enfrentar da melhor maneira os desafios que lhes são apresentados de diferentes situações, tanto dentro do lar, como nas escolas e no ambiente que o rodeia num contexto no qual eles sejam vistos como pessoas com capacidade de desenvolver plenamente a sua capacidade afectiva, emocional, social, aprender valores e princípios éticos que facilitam a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Neste sentido, a auto-estima é um factor com grande relevância pois as habilidades, capacidades, os próprios sentimentos dos estudantes e a sua auto-avaliação, podem em certo momento favorecer ou impedir a aprendizagem, sendo por isso importante desenvolver no contexto das aulas todas aquelas actividades

que visam aumentar a auto-estima dos alunos, para que estes se sintam capazes de aprender e conseguir os alvos por eles propostos (Blanco, 2012).

Ora, se a auto-estima é positiva, contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno em consonância como os factores ambientais que rodeiam, pois o de fora exemplar, o desenvolvimento da auto-estima é influenciado pela qualidade das relações que se estabelecem entre o aluno e as pessoas que o rodeiam.

Para o desenvolvimento da auto-estima concorre a necessidade primária de uma motivação favorável por parte do indivíduo no decurso do percurso escolar, pois uma auto-estima e uma percepção de competência elevadas conduzem a uma motivação positiva, o que por sua vez facilita o processo de ensino aprendizagem do aluno, e, conseqüentemente, o seu desempenho académico e autonomia, contribuindo assim para o seu bem-estar (Gomes, 2007).

A auto-estima ao condicionar a aprendizagem dos alunos derivado de uma melhor auto apreciação, conseqüentemente melhora no alunos a sua qualidade de vida, estes sentem-se mais inclinados a tratar aos colegas e superiores com o devido respeito e solidariedade, tem maiores oportunidades de estabelecer relações positivas e enriquecedoras, demonstram mais possibilidades responder positivamente às exigências escolares e de ser criativos e autónomos, ficam melhor preparados para enfrentar os perigos que os possam surpreender, e menos possibilidades tem de depender de substâncias ou pessoas (Cayetano-Poma, 2012).

Já que a auto-estima é um factor crítico que afecta os processos psicológicos e sociais do indivíduo, usar orientações factíveis para o seu desenvolvimento, poderia ser uma alternativa eficaz para alcançar de forma definitiva e efectiva um grande número de adolescentes se estes e suas se incorporarem ao currículo escolar e seja garantido o envolvimento das suas famílias (González & Naranjo, 2012). O exposto anteriormente é crucial pois, dentre as tarefas do desenvolvimento da criança em idade escolar encontram-se aquelas relacionadas com a necessidade de adequar a sua conduta e ritmo de aprendizagem às exigências do sistema escolar, de modo a conseguir-se a

interacção social de maneira adequada com os adultos fora do sistema familiar e com o seu grupo de pares. O cumprimento destas tarefas é básico para o desenvolvimento de uma boa auto-estima, actuando como um elemento protector da saúde mental da criança (Foster, 2010).

Gutiérrez-Saldaña et al. (2007) salientam que o baixo rendimento escolar é um problema socioeducativo, devido às mudanças vertiginosas que acontecem nos núcleos escolar, familiar e socioeconómico, estando neste caso fortemente determinado pelos factores psicológicos, onde ganha destaque a auto-estima, que é um factor que influencia os resultados e as habilidades do indivíduo.

A auto-estima é um indicador essencial de como está conformada a estrutura da personalidade da criança e do adolescente. A baixa auto-estima gera sentimentos de impotência e frustração nos estudos. Contrariamente, quando há uma alta auto-estima o rendimento escolar melhora notoriamente, pois quando aumenta a auto-estima, a ansiedade diminui e isto permite à criança e ao adolescente participar das tarefas de aprendizagem com um maior grau de motivação (Cayetano-Poma, 2012).

Em geral, as crianças com baixo rendimento escolar tendem a apresentar uma baixa motivação muito baixa que se reflecte em aspectos pessoais como, dedicação por aprender, seus esforços, sensação de frustração pelas suas experiências de fracasso, pouca eficácia e evitam os desafios escolares, já que apresentam como premissas o pensamento de que nada na vida escolar lhes sairá satisfatoriamente. Em contraste, quando tem êxito, julgam que este foi devido a factores externos como por exemplo, sorte, ou que a prova era fácil. Atribuem aos seus fracassos, a sua falta de habilidade a sentimentos de falta de poder ou mesmo incapacidade. Este tipo de atribuição, ademais de ter um alto custo emocional e de ser um fracasso para o desenvolvimento da auto-estima, dificulta a superação académica, já que o aluno assume uma atitude desesperançada por falta de motivação e energia para o trabalho (Constantino & Mayaute, 2006).

Nota-se com bastante frequência que aqueles alunos que têm a baixa auto-estima tendem a ficar quietos, isolados, e sentam-se no fundo da aula, e não

participam com a prontidão requerida das actividades de aula em comparação com aqueles alunos com maior auto-estima (Philips, Smith, & Modaf, 2004).

Alguns até têm a sensação de que a retórica da auto-estima é perigosa pois as escolas estão inculcando uma falsa sensação de auto-estima (Hwang & Tobin, 1997).

Segundo Senos (1997) o reforço da auto-estima é conseguido através da identidade social e similitude com um grupo de pertença cujas características são positivamente valorizadas. Deste modo, torna-se insustentável a manutenção da auto-estima baseada nos valores escolares (valorização do sucesso escolar, apreciação das qualidades exibidas pelos bons alunos, prática competitiva do elogio e da crítica exercida pelo professor como estratégias de valorização do esforço escolar, etc.) em níveis comportáveis para estes alunos.

Para Senos (1997) como consequência desta situação circular de «insucesso e expectativas permanentes de insucesso e desinteresse», desenham-se dois cenários possíveis, relativamente à auto-estima:

- a) O aluno aceita o seu estatuto, de certo modo marginal à cultura escolar, com diminuição dos valores da auto-estima.
- b) O aluno rejeita o seu estatuto definido de acordo com os valores da cultura escolar, procurando manter a sua auto-estima em níveis comportáveis. Os alunos com repetido insucesso desenvolvem esforços no sentido de remover a ameaça à auto-estima, constituída pela informação escolar, tornando-se «socialmente criativos», isto é, procedendo a uma inversão de valores da cultura escolar apoiados no grupo de pares.

Segundo Bauman (2012) como a auto-estima afecta as capacidades dos alunos para fazer e manter amigos que ademais tem um impacto no desempenho escolar devido a problemas comportamentais, é irremediavelmente imprescindível ajudar aos alunos a alcançar o sucesso académico através de um trabalho minucioso com vista a aumentar os seus níveis de auto-estima, devendo para ser envolvidos pais e professores, isto é, deve um trabalho cooperativo entre a escola e as famílias.

**CAPITULO IV: PESQUISAS ANTERIORES**

#### **4.1. Pesquisas anteriores sobre auto-estima, envolvimento parental rendimento escolar**

##### **4.1.1. Pesquisas sobre a auto-estima e rendimento escolar**

Estudos têm demonstrado que o rendimento escolar influencia o nível de auto-estima em alunos e que também o seu desempenho académico melhora a auto-estima (Beane & Lipka, 1986).

Um estudo realizado na Estónia envolvendo um total de 4572 participantes os resultados revelou que os alunos com habilidades académicas mais modestas compensavam o seu trabalho académico elevando o seus níveis de auto estima (Pullmann & Allik, 2008).

No Paquistão Arshad, Mahmood, & Zaidi (2015) avaliaram a auto-estima e o desempenho académico entre estudantes universitários. Aos participantes foi-lhes administrado tanto a Escala de Auto-Estima Rosenberg bem como Escala de Avaliação de Desempenho Académico para medir sua auto-estima e desempenho académico. A pontuação de estudantes do sexo masculino e feminino foi comparada. Verificou-se que houve uma associação positiva entre a auto-estima e desempenho académico. Foi achada uma diferença significativa entre estudantes do sexo masculino e feminino sobre a auto-estima e desempenho académico, pontuações, que indicaram que as mulheres apresentaram altas pontuações no desempenho académico, em comparação com os estudantes do sexo masculino e os estudantes do sexo masculino alta pontuação em auto-estima, em comparação com as estudantes do sexo feminino.

Em África concretamente Nigéria, Olanrewaju & Joseph (2014) investigaram a eficácia académica e a auto-estima como preditores da realização académica entre adolescentes escolar em Itesiwaju, Estado de Oyo, Nigéria. Foi sublinhado e defendido a necessidade dos pais ensinarem, melhorar a sua auto-estima e eficácia académica na sociedade e que os adolescentes precisam ser treinados

sobre como melhorar significativamente o seu estado de auto-estima e eficácia acadêmica para aumentar sua realização acadêmica o que ajudaria a reduzir o pobre nível de desempenho acadêmico alunos da sociedade. Em suma este estudo trouxe à descoberto que a eficácia acadêmica e ao auto-estima influenciam significativamente o rendimento escolar dos estudantes na sociedade.

Booth & Gerard (2011) investigaram utilizando metodologia mista, a relação entre auto-estima e realização acadêmica para jovens adolescentes dentro de dois contextos culturais ocidentais: os Estados Unidos e a Inglaterra. Dados quantitativos e qualitativos de 86 adolescentes norte-americanos e 86 britânicos foram utilizados para examinar as relações entre auto-estima e realização acadêmica desde o início até o final de seu ano acadêmico durante o 11<sup>o</sup>-12<sup>o</sup> ano de idade. Para ambas as amostras, os resultados quantitativos demonstraram que a auto-estima da queda estava relacionada a múltiplos indicadores de realização acadêmica no último ano. Embora as diferenças entre os países surjam até o final do ano, as matemáticas parecem ter uma relação consistente com a auto-estima nos dois contextos nacionais. Análises qualitativas encontraram algum apoio para a auto-percepção dos estudantes britânicos como reflectindo com mais precisão sua experiência acadêmica do que os estudantes dos Estados Unidos.

Em Espanha, Cava & Musitu (2001) analisaram a existência de diferenças na auto-estima e na percepção do clima escolar em crianças com problemas de integração social (crianças abandonadas e ignoradas) em comparação com os seus companheiros melhor adaptados socialmente (crianças populares e status médio). Os resultados evidenciaram diferenças entre as crianças com problemas de integração social na sala de aulas e os seus companheiros na auto-estima social e acadêmica. Também, a existência de diferenças entre as crianças abandonadas e as ignoradas na auto-estima familiar e em algumas dimensões da percepção do clima escolar, confirmou a necessidade de diferenciar ambos subgrupos na análise científica desta realidade psicossocial.

Ainda em Espanha, No México, Camacho-Calderón, Gutiérrez-Saldaña, & Martínez-Martínez (2007) ao determinarem a relação entre o rendimento escolar, auto-estima e funcionalidade familiar em adolescentes constataram que os alunos

com alto rendimento escolar tinham uma auto-estima alta em 68% dos casos e que os de baixo rendimento escolar apresentavam por sua vez uma auto-estima baixa em 78% dos casos estudados. A disfuncionalidade familiar e a auto-estima foram apontadas como factores de risco para um rendimento escolar baixo.

Em Portugal, Peixoto (2004) analisou as relações entre a percepção da qualidade das dinâmicas relacionais estabelecidas no seio da família, o autoconceito, a auto-estima e o rendimento académico em adolescentes frequentando o 7.º, 9.º e 11.º ano e verificou que os alunos com insucesso no seu passado escolar, apesar da ameaça que pode constituir um baixo autoconceito académico, parecem conseguir proteger a sua auto-estima e manter sentimentos de valor pessoal positivos, facto que sustentou a ideia de que o suporte instrumental da família, nas tarefas associadas à escola, fornece uma importante contribuição para o ajustamento académico do adolescente.

Ainda em Portugal, Alhais, Andrade, Antunes, Cardoso, Carvalho, Costa, Lemos, Raimundo, Rocha, Sousa, & Gomes, (2006) observaram tanto as diferenças de género na auto-estima dos 12 aos 16 anos bem como os efeitos de comportamentos menos saudáveis, como o hábito de fumar e beber na auto-estima e ainda o efeito das percepções de saúde em geral e das dificuldades de aprendizagem na auto-estima. Os resultados revelaram que as raparigas apresentam mais baixa auto-estima do que os rapazes mas só a partir dos 14 anos, idade em que os valores médios da auto-estima sofrem uma quebra significativa. Não foram encontradas diferenças de auto-estima devidas ao consumo de tabaco ou álcool. Os participantes do 10º ano que afirmaram ter problemas de saúde mostraram mais baixa auto-estima e, em todos os anos de escolaridade, aqueles que revelaram ter dificuldades de aprendizagem, apresentaram mais baixa auto-estima.

Noutro estudo em solo Português, Diniz & Senos (1998) analisaram a auto-estima, resultados escolares e indisciplina em adolescentes exploratório numa amostra de adolescentes do nono ano de escolaridade. Os resultados obtidos sugeriram que a auto-estima correlacionou-se com o auto-conceito académico, mas não com os resultados escolares, os alunos com baixos resultados escolares

exibiram valores idênticos aos alunos com melhores resultados escolares, relativamente ao auto-conceito e à auto-estima, e por último, os alunos mais indisciplinados, para além de piores resultados escolares, mostraram igualmente valores mais baixos para o auto-conceito e a auto-estima.

Também em Portugal, Alves-Martins, Amaral, Gouveia-Pereira, Peixoto, & Pedro (2002) analisaram as estratégias usadas para proteger a auto-estima quando ameaçada pela auto-avaliação negativa da competência escolar em estudantes do ensino secundário. Os resultados mostraram a existência de diferenças significativas no sétimo grau, que porem não se fazem notar no oitavo e nono graus. Foi ainda evidente que estudantes com baixos níveis de realizações académicas atribuem pouca importância às áreas relacionadas com a escola e revelam atitudes pouco favoráveis para com a escola.

Na Cidade do Porto em Portugal, Leal (2012) estudou a relação da complexidade do self com o desenvolvimento do adolescente, e também, a relação do rendimento académico do adolescente com a autoestima e com a complexidade do self total, usando para tal uma amostra composta por 230 alunos do 7º, 8º e 9º ano de uma escola pública do distrito do Porto, dos quais 42 já tinham reprovado pelo menos uma vez. Esta pesquisa demonstrou que a complexidade do self estava associada apenas ao autoconceito académico. Quanto ao rendimento académico, não foram detectadas diferenças de auto-estima nem de complexidade do self total entre alunos com e sem reprovações.

Continuando no território Português, Reis (2012) analisou a relação entre as práticas educativas parentais críticas e perfeccionismo percebidas pelos estudantes, e a auto-estima, o autoconceito, as orientações motivacionais e o uso de estratégias de *self-handicapping*. Os resultados das diversas análises efectuadas permitiram mostrar que os alunos que percebem seus pais como sendo perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho académico apresentam: auto-estima mais baixa, autoconceito mais baixo, motivação mais orientada para a autodefesa, para o evitamento e menos orientada para a tarefa, bem como uma maior tendência a usar estratégias de *self-handicapping*, do que os seus colegas que não percebem seus pais desta forma. Por outro lado,

permitiu mostrar que o uso de estratégias de *self-handicapping* se relaciona negativamente com auto-estima, com autoconceito, com orientação motivacional para a tarefa e se relaciona positivamente com orientação motivacional para a autodefesa.

Também, Duarte (2009) buscou perceber como os filhos adolescentes (39 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos) avaliavam a relação que têm com seus pais e a relação com a auto-estima. Este estudo perspectivou a relação expressiva dos indicadores da qualidade da relação familiar sobre os níveis da auto-estima do adolescente. Dos resultados achados foi possível constatar que os participantes avaliaram o relacionamento parental de forma positiva. Quanto melhor fosse a percepção da relação familiar, mais positiva era a auto-estima nos adolescentes e melhor era a percepção do desempenho académico e da aceitação social.

Em Perú, Cayetano-Poma (2012) determinou a existência de diferenças na auto-estima entre estudantes do sexto grau do ensino primário de instituições educativas públicas e privadas. Os resultados evidenciaram um predomínio do nível de auto-estima baixo, tanto nas instituições educativas públicas como nas privadas. As comparações confirmaram a inexistência de diferenças significativas entre o nível de auto-estima dos estudantes, tendo em conta o tipo de gestão educativa.

Ainda em Perú, Monzón-Pedrozo (2012) investigou a existência de diferenças na auto-estima segundo o género em alunos do quarto grau do ensino primário de baixo nível socioeconómico. Os resultados obtidos não evidenciaram diferenças significativas segundo o género no que se refere à auto-estima nos aspectos da família, identidade pessoal, autonomia, emoções, motivação e socialização, e tampouco existiram diferenças significativas segundo o género considerando-se os níveis da auto-estima.

Noutro estudo realizado no Perú, Robles-Agreda (2012) estabeleceu a relação entre o clima social familiar e a auto-estima em estudantes de uma Instituição Educativa e ressaltou uma correlação baixa entre o clima social familiar e a variável auto-estima. O clima social familiar foi de forma parcial um factor

influyente sobre os níveis de auto-estima dos estudantes. A relação entre o clima social familiar na dimensão relações e auto-estima foi baixa porque os estudantes manifestaram que nas suas casas existia pouca comunicação com os seus pais ou familiares.

Num outro estudo em solo Peruano, Camos, Castillo, & Retuerto (2015) determinaram a relação existente entre o acompanhamento sócio afectivo do tutor e o nível da auto-estima dos estudantes do ensino primário de uma instituição educativa. Foi verificada a existência de ma relação estreita entre o trabalho tutorial exercido pelo docente e a auto-estima dos estudantes.

Em Venezuela, De Tejada Lagonell (2010) avaliou auto-estima de um grupo de alunos de uma escola pública. Os resultados indicaram a auto-estima era uma variável importante a ser considerada no contexto escolar. A escola apresenta-se como um centro propício para o desenvolvimento da auto-estima a partir da vinculação afectiva entre companheiros de estudo, e professores. Foi ainda constatado que a escola com o seu mundo de relações, joga um papel especial na geração de níveis satisfatórios da auto-estima.

Na Argentina, Urquijo,(2002) explorou as relações empíricas entre diversas formas de autoconceito (académico, social, emocional e familiar) e o desempenho académico em língua e matemáticas de adolescentes que assistiam ao terceiro ciclo da Educação Geral Básica, prestando especial atenção ao sexo, ano e tipo de instituição. Os resultados indicaram correlações estatisticamente significativas entre diversas as formas de autoconceito e o desempenho académico, tanto em língua como em matemáticas, embora a análise destas relações em função do sexo, ano e tipo de escola mostraram que o autoconceito esteve associado ao desempenho académico somente entre os alunos das escolas públicas. Para os rapazes o autoconceito associou-se ao rendimento em língua e matemáticas no sétimo e nono ano de escolaridade, e nas raparigas foram encontradas relações somente com a língua no sétimo ano. Foi ainda possível perceber a estreita relação existente entre os bons resultados académicos e a procedência social, pois a maioria dos alunos das escolas privadas possuem recursos sociais e económicos que favorecem a sua auto-estima.

No Irão, Bahrami & Bahrami (2015) examinaram o grau de relação entre a auto-estima e as metas de realização com o rendimento educacional de estudantes do oitavo grau. Os resultados mostraram que aplicando estratégias incentivadoras para melhorar a auto-estima dos estudantes e suas orientações para realizações pessoais, conduz a um melhor rendimento escolar nalguns cursos.

Ainda no Irão, Aryana (2010) buscou verificar se existiam diferenças no desempenho académico de rapazes e raparigas pré-universitários. Os resultados demonstraram que havia uma relação positiva entre a auto-estima e o desempenho académico e que também houve diferenças significativas no desempenho académico entre rapazes e raparigas. Em contrapartida, não foram achadas diferenças significativas na auto-estima entre rapazes e raparigas. No geral, ficou patente uma alta auto-estima constitui um factor importante que fortalece predição de um melhor desempenho académico dos estudantes.

Em Moçambique, Almeida, Araújo, & Campira (2014) analisaram a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar de uma amostra de alunos moçambicanos. Os resultados sugeriram níveis mais elevados de autoconceito para os alunos do contexto urbano, quando comparados com os alunos de contexto rural. Não foram encontradas diferenças nos níveis de autoconceito comparando rapazes e raparigas. Em geral, foi constatado que os alunos do contexto urbano apresentam melhor autoconceito geral e nos domínios de auto-estima, autoconceito social e ansiedade, e em menor escala no autoconceito académico. Em relação à relação entre o autoconceito e o rendimento escolar, os resultados apresentaram correlações tendencialmente fracas, sendo mais elevada a associação entre o rendimento académica e a dimensão auto-estima.

Na República Dominicana, Lozano, de Mejía, & Mejía (2011) analisaram as influências do autoconceito e dos enfoques de aprendizagem como variáveis motivacionais e de estratégias de aprendizagem sobre o rendimento académico. Os resultados achados destacaram a importância da dimensão académica do autoconceito quanto a sua capacidade preditiva sobre o rendimento académico e, em menor medida, também os enfoques de aprendizagem. Foram detectadas

ainda diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres com relação às tres dimensões básicas do autoconceito, assim como dos enfoques de aprendizagem, destacando-se as de pontuações mais altas obtidas pelas mulheres no autoconceito académico, autoconceito social geral e nos enfoques de aprendizagem para alcançar o significado/compreensão. o que permitiu sustentar a existência de um maior nível no seu rendimento académico.

Na Índia, Joshi & Srivastava (2009) investigaram a auto-estima e o desempenho académico de adolescentes urbanos e rurais, e examinaram as diferenças entre géneros na auto-estima e no desempenho académico. Os resultados não evidenciaram diferenças concernentes a auto-estima e ao desempenho académico entre os adolescentes de ambos contextos sociais. Os adolescentes da zona urbana obtiveram resultados altos no desempenho académico em relação aos da zona rural. Os rapazes tiveram índices elevados da auto-estima em relação às raparigas. Diferenças significativas entre os géneros foram achadas no desempenho académico, sendo que as raparigas tiveram resultados superiores no desempenho académico.

Ainda na Índia, Priyadharshini & Relton (2014) realizaram um estudo transversal/descritivo para examinar a relação entre a auto-estima e o desempenho académico de estudantes universitários do primeiro ano de ambos os sexos. Ficou demonstrado que os estudantes com uma positiva auto-estima obtiveram alto desempenho académico. Assim, é inferido do resultado deste estudo que existe uma relação altamente significativa entre a auto-estima e o desempenho académico dos estudantes, provando-se que a auto-estima exerce um efeito positivo sobre as realizações académicas dos estudantes calouros.

Na Malásia, Ishak, Lubis, Omar, Othman, Rosli, & Saat (2012) examinaram a relação entre a auto-estima e o desempenho académico entre estudantes de medicina e constataram que a auto-estima é um dos factores chaves que afectam o desempenho académico individual, actuando de forma mais significativa que outros factores como o stress e a imagem corporal.

## **4.2. Pesquisas sobre a relação família-escola e seu impacto no rendimento escolar**

### **4.2.1. Estudos realizados em diferentes contextos relacionados à relação família-escola**

Um estudo realizado pela Virginia Department of Education nos Estados Unidos no ano 2002, verificou que o envolvimento da família na educação associava-se com muitos benefícios para os alunos desejados pelos professores. Entre esses benefícios encontram-se:

- Uma melhoria das qualificações e resultados de exames
- Uma atitude positiva para o trabalho escolar
- Finalização de trabalho escolar por parte dos alunos
- Aumento da participação nas actividades aula.
- Aumento da assistência às aulas

Por outro lado, as condutas dos pais tais como ler para as crianças, discutir temas de interesse intelectual e escutar as suas opiniões, não são habilidades arbitrárias que se aplicam a todas as crianças, mas, aquelas utilizadas pelos pais com estilos ou estratégias educativas que favorecem o possibilitam a capacitação a potenciação intelectual e emocional dos filhos (Bello, 2004, citado por Cuervo, Escobedo, & Pavón, 2009).

Um estudo longitudinal realizado por Keith, Keith, Killings, Santillo, Sperduto, & Quirk (1998) com Os objectivos desta pesquisa foram determinar os efeitos do envolvimento dos pais dos alunos de décimo classe os resultados escolar; verificar as influências para ambos os sexos; sem existe mesmos padrão de influencias para alunos de étnicos diferentes. Os resultados sugerem que o envolvimento dos pais influencia significativa no rendimento escolar dos alunos de décimo classe. No entanto, o envolvimento dos pais continua a ter efeitos importantes para todos os grupos étnico estudado.

Jeynes (2007) realizou um estudo meta-análise incluindo 52 estudos, para determinar a influência do envolvimento dos pais nos resultados acadêmicos das crianças do ensino secundário da zona urbana. Os resultados indicam que a influência do envolvimento dos pais em geral é significativa para os alunos do ensino secundário. O envolvimento dos pais como um todo afecta todas as variáveis académicas (expectativa dos pais, comunicação, lição de casa, estilo dos pais).

Em Paraguai, Formiga (2012) realizou uma investigação sobre o desempenho escolar, com uma amostra de 412 homens e mulheres, de 13 a 16 anos, do nível escolar fundamental e médio da rede pública e privada de educação na cidade de João Pessoa. A análise a partir dos modelos de equações estruturais, a influência sócio normativa dos companheiros sobre outros indicadores do rendimento escolar, indicou que os pares sócio normativos explicavam satisfatoriamente os indicadores do rendimento escolar, o que demonstrou a utilidade da família e da escola para predizer esta variável.

De modo, particularmente interessante, Junges (2015) numa pesquisa feita em professores das escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul, no sentido de compreender a relação família-escola sobre a óptica de docentes de ensino fundamental. O estudo foi de carácter qualitativo exploratório, realizado a partir da técnica Grupo Focal. Com um grupo de professores e um grupo de pais de crianças que frequentavam a primeira etapa do Ensino Fundamental, os quais foram contactados através de telefonemas e correio electrónico. As idades das participantes variaram dos 26 aos 53 anos, todos possuíam curso superior e o tempo de formadas variava de quatro a 24 anos. Aproximadamente metade do grupo trabalhava cerca de 20 horas semanais, enquanto a outra metade trabalhava de 40 a 44 horas. a autora concluiu que a tarefa educativa é composta de contradições, erros, acertos, desejos e atitudes, muitas vezes contraditórios e enviesados, mas que expressam um compromisso, em maior ou menor grau, daqueles que, por definição, se encontram envolvidos ao longo desse exercício a família e a escola. Sendo assim, todo o investimento que venha a favorecer o encontro de pais e educadores no desenvolvimento de uma efectiva parceria

frente à tarefa educativa, será bem-vindo. Por outro lado a comunicação família-escola, assim é ponto fundamental de discussão, na medida em que o discurso da escola parece ser sempre o de chamar a atenção dos pais para que deixem seus filhos crescer, mas não há proposição de estratégias que possam informá-los no intuito de ajudá-los a entender os procedimentos e os processos escolares e, também, a saberem como podem ajudar seus filhos em casa, minimizando suas ansiedades.

Com o propósito de compreensão dos conceitos de organização escolar, escola, relação escola família, envolvimento parental em Portugal (Picanço, 2012) foram efectuados inquéritos por questionário aos encarregados de educação dos alunos das turmas escolhidas. Para além dos pais e ainda entrevistas a quatro directores de turma escolhidos aleatoriamente, tendo estas turmas de anos diferentes, de modo a conseguir-se obter uma maior diversificação de resultados. Os resultados permitiram constatar que ajudar os pais e encarregados de educação a ultrapassar alguns obstáculos, e ainda ajudando toda a comunidade educativa, acreditando nos benefícios que esta envolvimento trará à escola, tendo a responsabilidade de ajudar as autoridades escolares a perceberem que esta é uma aliança fundamental e cada vez mais urgente sendo de extrema importância criarem-se espaços para receber os pais/encarregados de educação, pedindo colaboração de outros técnicos de educação. É fundamental referir que a autora menciona um conjunto de propostas que poderiam vir a reforçar uma união mais acessível para todos os agentes educativos: a criação de uma escola de Pais, um alargamento do horário para as horas das reuniões, a participação dos alunos/educandos nas reuniões, promoção da comunicação entre a escola e a família e por fim envolver os pais e encarregados de educação em actividades desenvolvidas em casa.

Em Portugal, Monteiro (2012) constatou em adolescentes de ambos os sexos 98 do sexo masculino (41.5%) e 138 do sexo feminino (58.5%), com o propósito de determinar a relação entre o rendimento académico (reprovação escolar) e o consumo de substâncias tóxicas legais (álcool e tabaco) em adolescentes ao nível dos estilos educativos parentais. Constatou-se que as

figuras maternas evidenciaram maior aceitação e conhecimento face ao consumo do álcool dos adolescentes no que respeita ao sexo dos adolescentes.

Recentemente no Brasil Petrucci, Borsa, Koller (2016) realizaram um estudo de revisão de literatura acerca dos efeitos de processos proximais vivenciados na família e na escola sobre o desenvolvimento sócio emocional na infância. Sugere o ambiente escolar pode actuar como factor de protecção para crianças que se encontram em situação de risco. Estudos empíricos que investiguem processos proximais como factores de protecção na infância podem auxiliar no planeamento de intervenções que visem melhorar a sua qualidade no contexto familiar e escolar, tendo em vista o desenvolvimento humano saudável.

Milicic & Rivera (2006) sugerem no seu estudo qualitativo (cujo propósito foi o de descrever e compreender as percepções, crenças, expectativas e aspirações de pais e professores sobre a relação família-escola), um modelo de sistema relacional família-escola, o qual inclui barreiras, facilitadores e parâmetros que possibilitariam uma aliança efectiva entre ambos.

Por sua parte, nos Estados Unidos, Epstein & Salinas (2004) avaliaram uma intervenção para promover aprendizagens e a participação paterna em actividades de aprendizagem no lar, que consistiu em encorajar aos pais a passar pelo menos 15 minutos com os seus filhos em actividades para os ajudar no desenvolvimento de habilidades relacionadas com a escola, e concluíram que quando a família participa nas actividades escolares e se envolve com a tarefa escolar dos seus filhos, estes terão maiores oportunidades de sobressair academicamente.

Outro estudo realizado por Kim, Koziol, Minke, Ryoo, & Sheridan (2014) nos Estados Unidos (2014). Revela que envolvimento dos pais é um caminho importante para apoiar a realização dos alunos. As relações positivas entre pais e professores são cada vez mais reconhecidas como vitais neste processo. A maioria dos estudos considera as percepções dos pais e dos professores separadamente e não se sabe se as percepções compartilhadas da qualidade da relação são importantes em relação aos resultados das crianças. Este estudo investigou o papel da congruência de relacionamento na previsão de resultados académicos, sociais e comportamentais em 175 alunos do ensino fundamental

orientados para consulta comportamental. Os resultados indicaram que o professor, mas não os pais, classificam as habilidades sociais da criança e os comportamentos de exteriorização foram mais favoráveis na presença de uma visão compartilhada e positiva da relação. Além disso, os pais que relataram níveis mais elevados de conferências em casa e uma maior auto-eficácia foram mais propensos a estarem em relações positivas e congruentes. Embora preliminares, esses resultados Sugerem que as percepções compartilhadas de qualidade de relacionamento podem ser importantes para entender os relatos de comportamento infantil e encontrar formas de apoiar os resultados positivos dos alunos.

Nos estados UnidosFile, Juan, Powell, San, & Son (2010) duas dimensões das relações entre pais e escola, o envolvimento das escolas dos pais e as percepções dos pais sobre a capacidade de resposta do professor à criança/pai, foram examinadas em salas de aula pré-escolar de um grande distrito urbano. Os resultados sociais e acadêmicos das crianças foram avaliados individualmente no Outono e na primavera. Os achados sobre a percepção dos pais sobre a responsabilidade dos professores às crianças e aos pais sugerem que os relacionamentos entre pais e escola envolvem mais do que oferecer oportunidades para os pais participarem de actividades na escola. A percepção da capacidade de resposta do professor previu os resultados sociais e de leitura precoce das crianças acima e além da qualidade observada das interações do professor com as crianças e do envolvimento dos pais. Conceitualmente, a capacidade de resposta do professor é um elemento-chave da reciprocidade nas relações entre pais e aulas e acomodação de uma série de circunstâncias familiares e infantis enfatizadas em padrões recentes e recomendações de políticas. Resultados pendentes de pesquisas adicionais, as escolas podem desejar proporcionar desenvolvimento profissional e consulta com os professores focados em maneiras pelas quais os professores demonstram genuíno interesse e apoio para crianças e pais individuais. O fornecimento de actividades de envolvimento com a escola apenas para os pais pode não ser a abordagem mais

útil para fortalecer a percepção dos pais sobre a capacidade de resposta do professor.

Um estudo foi desenvolvido em Chile por Alcalay, Flores, Milicic, Portales, & Torretti (2003) cujo objectivo foi descrever a percepção que tem os estudantes do EB e médio com relação à socialização recebida pelos seus pais e professores e as relações que existem entre ambos subsistemas. Os resultados indicaram que os jovens percebiam a família como um lugar no qual recebem protecção e segurança e reclamavam maior autonomia e confiança. Em relação à escola fizeram uma distinção muito clara entre os professores que lhes contribuíam para o seu desenvolvimento pessoal e aqueles com os quais tem uma relação conflituosa. Já em relação à aliança família-escola, os estudantes perceberam que a participação dos pais era escassa, embora em muitas ocasiões se sentissem ameaçados quando ambos sistemas se juntavam.

Outro estudo realizado em Chile por Assen & Briones (2010) evidenciou uma estreita relação entre o desempenho escolar e as orientações da família, destacando-se nessas orientações os seguintes factores: o nível educacional dos pais, especialmente da mãe, o nível socioeconómico e o apoio ao trabalho escolar.

Uma investigação realizada no Brasil por Lacasa (2004) indicou que a escola e a família habitualmente são definidas como os ambientes mais importantes da socialização, sendo por seu turno também consideradas como ambientes educacionais, os quais devem ser entendidos como contextos sociais, com as suas dimensões culturais e históricas, construídas dinamicamente, a partir da actividade dos participantes, sendo também constituídos pelas pessoas que nelas desempenham determinados papéis, sendo estas portanto funções específicas.

Ainda no Brasil, Christovam & Cia (2016) descreveram como 60 pais e 54 professores de alunos com crianças com NEE matriculados na pré-escola, estabelecem a relação família-escola, considerando estratégias, frequência, actividades e situações adoptadas como promotoras da relação. Constataram que os pais não apresentam clareza da importância de suas acções, levando ao baixo

aproveitamento escolar alunos, apontando uma necessidade de investir na promoção do envolvimento efectivo da família nos planos de acção, orientando participantes sobre o que e como fazer, aproveitando plenamente os benefícios da boa relação família-escola.

Já quanto ao tema relacionado à família e alunos, Christenson & Sheridan (2001) querendo promover habilidades parentais para desenvolver um clima ambiental que apoia aos filhos como estudantes, demonstraram que a qualidade do ambiente familiar se correlacionava fortemente com o sucesso académico dos filhos e os desempenho académico dos alunos na escola, sendo o pai de família o encarregado de formar as crianças desde os que nascem, e preparar-lhos para começar a descobrir a vida por si mesmos.

Uma aprendizagem compreensiva, íntegra e de clima favorável, inclui ademais das altas aspirações dos pais e suas expectativas, um ambiente rico em língua, apoio académico, uma orientação e a estimulação. Ainda assim, programas eficazes podem ensinar as famílias a criar um clima ambiental que proporcione apoio e estímulos para que as crianças desenvolvam-se de forma apropriada (Quigley, 2000).

Em México, Acuña, Amezaga, Cuervo, & Murrieta (2014) realizaram um estudo sobre envolvimento das mães na educação dos seus filhos. Os resultados mostraram que a participação de mães em actividades relacionadas à educação de crianças estava positivamente relacionada com a percepção de dinâmicas familiares positivas e com a frequência de práticas de professores para envolver famílias e a dinâmica familiar, bem como as práticas dos professores para envolver as famílias, relacionam-se positivamente com a participação das mães na educação das crianças. Pode-se concluir que existem factores familiares e escolares que facilitam a participação das mães na educação de seus filhos, o que significa que as intervenções devem ser realizadas nos dois sistemas se quisermos ampliar e tornar mais eficaz a participação das famílias na educação. A escola deve desempenhar um papel activo nesse sentido, implementando acções para envolver os pais e, em particular, para que desenvolvam habilidades para poderem participar efectivamente na educação de seus filhos. Frisar que este

estudo apresentou limitações quanto ao tamanho e localização da amostra, o que implica que seus resultados não devem ser generalizados para famílias que vivem em outros contextos culturais e socioculturais. Finalmente, é importante reconhecer que, devido ao propósito desta pesquisa, algumas características pessoais dos alunos e mães não foram consideradas no estudo, o que deixou a possibilidade de serem levadas em conta em estudos subsequentes.

Mendez, Thibeault, & Westerberg, (2013) forneceram em seu estudo dados sobre uma amostra de pais imigrantes latinos e seus níveis associados de envolvimento de pais em Head Start. O estudo quis examinar os factores associados ao envolvimento dos pais para esta população pouco estudada nos diferentes contextos do lar e da escola. As diferenças no conforto dos pais e na capacidade de se comunicar com a escola foram significativamente associadas com as três dimensões do envolvimento dos pais. Além disso, a auto-eficácia dos pais desempenhou um papel na explicação do envolvimento escolar. Os resultados sugerem que a compreensão dos factores que promovem o envolvimento dos pais para crianças latinas está emergindo apenas. Além disso, os resultados podem diferir daqueles obtidos com amostras de crianças Latinas mais velhas e seus pais. Evidências limitadas foram encontradas para o impacto da aculturação no envolvimento dos pais na educação das crianças. Isso pode ser devido ao endosso geral relativamente alto de uma identidade latina nativa por esta amostra de imigrantes que chegam recentemente. O envolvimento dos pais foi definido e medido como comportamentos dos pais que apoiam os resultados educacionais e de desenvolvimento que ocorrem em casa e na comunidade O contexto escolar (envolvimento escolar), e também a relação entre a escola e casa (conferências entre a escola e casa). Os pais latinos relataram os níveis mais altos de envolvimento dos pais em casa, seguidos de conferências entre a escola e o domicílio. Diferenças no conforto dos pais E capacidade de se comunicar com a escola foram encontrados para prever significativamente todos os três dimensões do envolvimento dos pais. A auto-eficácia dos pais foi negativamente relacionada aos níveis de envolvimento escolar e também o endosso dos pais da importância de uma identidade. A comunicação e auto-eficácia dos pais estavam

positivamente relacionadas. Em geral, os resultados sugerem que a nossa compreensão dos factores que promovem o envolvimento As crianças pré-escolares latinas só estão emergindo; Além disso, os resultados podem obtidos com amostras de crianças latinas mais velhas e seus pais.

Loos-Sant'Ana & Ferreira de Brito (2017) destacaram em seu estudo a importância da instituição escolar estimular a formação de atitudes positivas ao longo das séries escolares, buscando propiciar experiências pessoais agradáveis com a matemática e em associação com a família, fortalecer o senso de competência e a confiança dos alunos nas próprias capacidades.

No Brasil, Silveira (2007) evidenciou resultados muito interessantes acerca da interação família-escola face aos problemas de comportamento do aluno, buscando compreender como a família e a escola participam na socialização das crianças em idade escolar com problemas de comportamento, onde constatou uma descontinuidade e ignorância com respeito às práticas educativas parentais e escolares, dificuldades na comunicação entre os sistemas, entre outros aspectos.

Ainda no Brasil, De Pieri, Maimone, Oliveira, & Vieira (2007) realizaram um estudo com o objectivo de aumentar a participação, propiciando oportunidades de capacitação aos professores. Para alcançar este objectivo, planificaram e executaram acções conjuntas com a participação das famílias (pais, mães, avós, crianças) e professores, que consistiu em dinâmicas de grupo usando-se como técnica participativa jogar conjuntos. As avaliações indicaram um caminho promissor para efectuar mudanças necessárias reuniões de famílias e nas suas concepções.

Houlihan & Youngblom (2015), verificaram como os pais em Belize valorizam a educação e desejam contribuir para o bem-estar de seus filhos. Neste estudo foi possível observar a existência de alguma quantidade de comunicação entre os pais e as escolas, embora esta seja uma área que podia ser trabalhada para melhorar. Quanto mais famílias e escolas puderem fazer para cooperar na educação de nossos filhos, mais destacados serão os resultados. Uma pesquisa futura incluiria a obtenção do nível de envolvimento da família além do sucesso académico do aluno e analisaria ainda a relação entre os dois factores. Além

disso, esforços e/ou intervenções em toda a escola poderiam também ser implementados para comunicação casa-escola. As medidas pré e pós do sucesso acadêmico do aluno poderiam então ser avaliadas quanto a efeitos positivos.

Bueno, Ribeiro & Santos da Silva, (2014) considerando a família como o eixo primordial das interações entre pais e filhos, as quais são essenciais para o desenvolvimento desde a infância, neste sentido Bueno et al.,(2014) tentaram-se compreender a percepção do pai em relação à importância das necessidades dos filhos; as estratégias utilizadas pelo pai para aproximar-se dos filhos; analisar a influência das tarefas domésticas e da educação dos filhos na vida do pai. Em 92 homens com filhos de idade até seis anos, provenientes da cidade de Rio Grande do Brasil. Os resultados do estudo apontaram um pai mais participativo nas atividades com os filhos, valorizando a confiança, a segurança e a proximidade com a família como principais necessidades para a criança, e priorizando os progressos dos filhos bem como a atenção para ouvir e conversar. No que se refere o estudo destacam-se o estudo não permite a generalização de seus resultados, uma vez que as necessidades das crianças e a forma como os pais se envolvem na oferta de cuidados às mesmas podem variar de acordo com expectativas e possibilidades culturais/contextuais das famílias. Outro factor que precisa ser considerado evidente é que os resultados apresentam somente dados da amostra masculina, não possibilitando comparações com a perspectiva das mães acerca das necessidades dos filhos.

Cid & Pereira (2016) investigaram as percepções de adolescentes, vinculados a uma Unidade de Saúde da Família por conta de dificuldades relacionadas à saúde mental, a respeito de suas relações com familiares e amigos, escola, situações de stress e apoio que vivenciam, bem como a respeito da região onde residiam, e compará-las com as percepções de adolescentes também moradores de áreas rurais que não apresentavam dificuldades relacionadas à saúde mental. Com uma amostra dez adolescentes, com idades que variavam dos 12 aos 17 anos, divididos em dois grupos, A e B, respectivamente, com e sem dificuldades relacionadas à saúde mental. Os dados foram colectados a partir de um questionário de identificação e de um roteiro de

entrevista semi-estruturado, e analisados pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que, na visão dos participantes, a família foi apontada como sendo a principal fonte de apoio, sendo que, no grupo de adolescentes com dificuldades relacionadas à saúde mental, ela foi indicada também como importante fonte de stress. A escola foi vista como um espaço de socialização para os adolescentes. Sobre o contexto de moradia, as percepções foram predominantemente positivas, sendo que um dos aspectos negativos referiu-se à falta de opções de lazer. Os autores observaram poucas diferenças na percepção dos dois grupos a respeito das questões abordadas. O contexto de moradia, embora fosse apontado como restrito, pareceu garantir a pertença a grupos e ambientes, o que pode ter um papel vital de protecção ao enfrentar o sofrimento psíquico. Por outro lado Consideraram que novos estudos, que dêem continuidade à investigação da saúde mental de adolescentes e da população rural em geral, são necessários para que as peculiaridades desta população possam ser mais bem compreendidas e, assim, subsidiem as reflexões e o planeamento de acções mais efectivas direccionadas a jovens residentes em áreas rurais.

Lima & Silva (2015) outro tipo de abordagem que o estudo descritivos apresentam é refere à compreensão e significações sobre a relação família-escola. Neste vertente, o objectivo deste estudo foi compreender significações sobre a relação família-escola. Foram feitas observações na escola e entrevistas com seis profissionais de educação e cinco famílias. O material foi analisado qualitativamente e sistematizado nos eixos temáticos: 1) instrumentos da relação escola-família; 2) presença da família na escola; 3) situações problemáticas. Revista indica às escolas a necessidade de recriação das formas tradicionais de conceber a relação com a família. A análise dos dados revelou que a concretize do campo investigado, marcada por grandes distâncias geográficas e específicas condições de vida e trabalho, atravessa e configura encontros possíveis entre as instituições escolar e familiar. Os resultados deste tipo de estudo corroboram a constatação documentada. Quanto ao entendimento das ruralidades notaram que é necessário para se planejar e estruturar a presença e a participação das famílias do campo na escola, os instrumentos mais eficazes para o estabelecimento da

educação da criança. Se isso é verdade, as instituições educacionais necessitam incorporar nos seus processos de formação continuada de professores a temática de ruralidade, urbanidade e das relações rural e urbano na nossa sociedade contemporânea.

Noutro contexto asiático, Oğuz & Şad (2013), investigaram o grau de participação dos pais dos estudantes do ensino primário (primeiro a quinto), na educação dos seus filhos com relação à algumas variáveis. Este estudo foi desenhado baseando-se em modelos de inquérito descritivos e associativos comparativos e de correlação. Os resultados mostraram que o nível de participação dos pais foi alto para aquelas tarefas como a comunicação com as crianças, criação de ambientes doméstico habilitantes, apoio no desenvolvimento da personalidade da criança, e ajudas nas tarefa, mas foi baixo especialmente para nas actividades relacionadas com o voluntariado.

No Paquistão, Ali Khan, Fatima, Saleem, Sohail, & Rafiq (2013) por exemplo, exploraram o efeito dos envolvimento parentais das suas crianças no rendimento académico. O estudo foi realizado na cidade de Allama Iqbal. Numa amostra total de 150 crianças de ambos os sexos da 9ª classe de ensino secundário das escolas públicas e privadas. Quatro escolas foram seleccionadas de forma *random* que incluiu (1) menino e uma menina (1) de cada escola privada e publica para ter uma representação igualada de cada escola. Os resultados do estudo evidenciaram que o envolvimento parental tem efeito significativo no melhoramento do rendimento académico das crianças.

Também Hsu, Ju, Kwok, Li, & Zhang (2010) desenvolveram um estudo no Taiwan, avaliando o papel do envolvimento da mãe e do pai no rendimento académico de adolescentes. Para medir o envolvimento do pai e da mãe foram identificados quatro tipos de envolvimento: discussão do plano de carreira, escutar o pensamento adolescente, monitoria do progresso académico, e participação nas actividades escolares. Segundo os achados, as mães estavam mais envolvidas do que os pais na educação e que o envolvimento materno teve maior poder preditivo no rendimento académico dos adolescentes.

Ustunel (2009) investigou a relação entre o envolvimento parental em aprendizes de alemão como segunda língua estrangeira e sucesso académico dos aprendizes. O resultado mais surpreendente emergindo da análise radicou no facto de não haver uma clara relação entre o número de estratégias parentais usadas e o sucesso académico dos aprendizes na aprendizagem do Alemão como uma segunda língua estrangeira. Isto é, não é correcto assumir que o aprendiz, cujos pais estavam envolvidos na aprendizagem do Alemão como uma segunda língua estrangeira pela aplicação de um elevado número de estratégias, teve os melhores sucessos académicos.

Chen, Giger, Liang, & Newland (2016) examinaram as vias directas e indirectas a partir das crenças, percepções, afinidades com os filhos, e envolvimento das mães no sucesso escolar das crianças. Participaram deste estudo mães e filhos de um centro urbano de Taiwan. Os resultados revelaram que o envolvimento materno estava relacionado com as crenças e percepções das mães, e não com eficácia ou afinidade. Os indicadores do sucesso escolar das crianças estiveram associados às motivações das mães, crenças acerca dos professores, convites recebidos para envolver-se, apego evasivo entre mãe e filho, e envolvimento materno. A análise revelou que o envolvimento das mães mediou completamente os caminhos das crenças e percepções maternas para o sucesso escolar infantil.

Duarte (2009) tentou perceber como os filhos adolescentes do Centro de Estudos do concelho de Cascais, Portugal (39 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos) avaliavam a relação que têm com seus pais e a relação com a auto-estima. Ficou evidenciado que o envolvimento parental influenciava o desempenho académico dos filhos. Os jovens que sentiam ter uma boa percepção da relação familiar apresentaram melhores resultados académicos. Estes resultados estavam relacionados com as percepções de competência dos jovens, por estes avaliarem as suas competências académicas pelo desempenho académico e através do *feedback* dos seus pais.

Um estudo realizado em Portugal por Silva & Varani (2010) sobre a relação família-escola e as suas implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos

iniciais do ensino fundamental, conclui que ainda a família fosse fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, ela não podia assumir a culpa pelo sucesso ou mesmo pelo fracasso escolar dos alunos, isto porque o rendimento escolar seja este bom ou mau não depende exclusivamente da participação/presença ou não da família na escola.

Ainda em Portugal, Canavarro, Cardoso, de Freitas Pereira, & Mendonça (2008) estudaram a relação entre o envolvimento parental na escola, percebido por pais e por professores, e o ajustamento de crianças caucasianas do primeiro ciclo do ensino básico. No geral, os resultados demonstraram as distintas implicações que os diferentes domínios de envolvimento parental na escola têm sobre as diferentes áreas do funcionamento adaptativo de crianças (desempenho académico e auto-estima global), o que sugeriu a necessidade de conhecer se diferentes tipos de envolvimento parental têm o mesmo tipo de benefícios e implicações para as crianças.

Macedo, Monteiro, & Simões (2015) buscaram conhecer as percepções dos professores face à importância da família e da escola no desenvolvimento do aluno com deficiência mental inquirindo 106 professores de vários níveis de ensino dos Agrupamentos de Escolas do Douro e Távora, Portugal. Os resultados obtidos mostram que apesar das dificuldades relacionadas com o nível de especialização dos professores, ficou evidente a percepção dos professores de que o trabalho conjunto, entre a família e a escola, é um factor chave que beneficia o desenvolvimento do aluno com deficiência mental.

Ainda em Portugal, Picanço. (2012) tentando compreender a relação existente entre a escola com a família e quais as implicações que esta parceria trará para o processo de ensino-aprendizagem das próprias crianças e jovens, numa determinada escola, constatou que tanto professores como a escola aparecem constituem parceiros insubstituíveis no “transporte” de responsabilidades, unindo esforços, partilhando objectivos, reconhecendo a existência de um mesmo bem comum para os alunos, onde todos (professores, pais e alunos) têm algo a ganhar com uma colaboração genuína e educada. É responsabilidade da escola ajudar os pais e encarregados de educação a

ultrapassar alguns obstáculos, criando espaços para o seu maior envolvimento no contexto escolar.

Ainda em Portugal, Barradas (2012) procurou identificar os factores sócio-demográficos que promovem o envolvimento parental assim como identificar se os mesmos contribuem para o sucesso escolar e também abordar a relação entre a escola e a família e perceber de que forma os conflitos podem ser resolvidos, promovendo assim a escuta activa e a comunicação. Baseando-se na relação estabelecida entre o envolvimento parental e os resultados escolares dos alunos, este estudo demonstrou que, segundo a percepção dos professores, quanto maior fosse o envolvimento parental melhores eram os resultados escolares, isto é, para os professores o envolvimento parental estava fortemente relacionado com o sucesso escolar.

Noutro estudo realizado em território português, Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & da Silva Almeida (2017) buscaram compreender o impacto da família e da escola tanto sobre o desempenho cognitivo das crianças bem como sobre o desempenho académico durante o ensino básico e concluíram que observou-se que a variável latente família (escolaridade dos pais e nível socioeconómico) e a variável latente escola (comunidade e tipo de escola) tinham um impacto significativo na realização académica. No entanto, apenas a família apresentava um impacto significativo no desempenho cognitivo. Estes dados sugeriram que o impacto da escola sobre o quociente de inteligência não era expressivo nos primeiros anos académicos, onde a família apresentava maior explicação da variância.

### **4.3. Rendimento escolar**

Como um indicador do nível de aprendizagem alcançado pelo estudante, o rendimento académico representa o nível de eficácia na consecução dos objectivos curriculares para as diversas disciplinas curriculares, sendo expresso através de classificações ou médios. É notória a importância extrema que se dá a este indicador o que conduz a uma maior necessidade de investigar os seus factores determinantes no desempenho dos estudantes por parte das instituições educativas (Ramos, Sotelo, & Vales, 2011).

Para Nyarko (2007), o rendimento académico é resultante do complexo mundo que envolve ao estudante, suas qualidades individuais (habilidades, capacidades, personalidade, etc.), seu meio sócio-familiar (família, amigos, bairro, etc.), sua realidade escolar (tipo de escola, relações com os professores e companheiros ou companheiras, métodos docentes, etc.), factores que fazem com que a sua análise resulte complexa e com múltiplas interacções.

Segundo Jiménez (2000), o rendimento escolar é um nível de conhecimentos demonstrado numa área ou matéria comparada com a norma de idade e nível académico, daí que o rendimento do aluno deveria ser entendido a partir dos seus processos de avaliação. Contudo, a simples medição e/o avaliação dos rendimentos alcançados pelos alunos não providencia por si só todas as orientações necessárias para a acção destinada ao melhoramento da qualidade educativa.

É portanto, a variável fundamental da actividade docente, pois em função dela, são programados os objectivos, conteúdos e as actividades de cada período escolar.

Segundo Rodríguez (1982), o rendimento académico é baseado em tarefas escolares que são predominantemente de carácter cognitivo (Fragoso & Alcántara, 2001), ficando a importância da sua avaliação em considerar aspectos como:

- As qualificações escolares (o critério adequado para julgar a qualidade do processo educativo);
- A trajectória pessoal da criança (a que deve direccionar a eficácia do processo académico)

Neste sentido Concha, Melo, & Paredes (2013) definem o rendimento escolar como o nível de conhecimentos demonstrados numa determinada área ou matéria, comparado com a norma (idade e nível escolar).

Segundo Marturano (2006), o interesse dos pesquisadores em estudar a influência familiar sobre o rendimento escolar intensificou-se a partir dos anos 50, sendo que, a partir da década 60, passaram a ser estudadas também as variáveis socioeconómicas, e a influência dos processos da vida familiar sobre o rendimento escolar, e os resultados destes estudos vieram demonstrar que a família pode influenciar positivamente não só o rendimento escolar, mas também a motivação para os estudos escolares, e ainda proporcionar à criança competências interpessoais para um bom relacionamento com os professores e colegas. Os aspectos da vida familiar que mereceram maior ênfase para Marturano (2006), vão desde a atmosfera e a organização da casa até a participação dos pais na vida escolar da criança, tendo sido identificados factos do ambiente familiar nos diferentes níveis do ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Utilizando a Escala de Satisfação de Rosenberg e as Escalas de Qualidade de Interação Familiar, EQIF-Escalas de Qualidade de Interação Familiar, Weber, Stasiak, & Brandenburg (2003) avaliaram um total de 111 alunos com idades compreendidas entre 13 e os 14 anos), de três escolas particulares de Porto União. Estudaram a relação entre a interação familiar e a auto-estima de adolescentes. Os resultados mostraram que as seguintes variáveis apresentaram relação significativa e positiva com a auto-estima dos adolescentes: expressão afectiva, envolvimento, regras, reforços, comunicação positiva, presença de modelo parental, clima conjugal positivo e sentimentos positivos em relação aos pais. Punições inadequadas e comunicação negativa estiveram significativamente e negativamente relacionadas com a auto-estima. A única excepção foi o clima conjugal negativo. Assim, um ambiente familiar adequado contribuiu com o

desenvolvimento de melhor auto-estima em adolescentes por meio da compreensão da relação entre pais e filhos pode ser possível encontrar práticas educativas que contribuam para um melhor desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Araújo & Oliveira (2010) analisaram a partir de revisão de literatura, questões referentes à relação família-escola, definição de família, suas diferentes composições e sua função específica também abordam-se a especificidade da escola e a interdependência existente entre a família e esse sistema. Contudo, exploram-se concepções acerca desta relação, as quais são divididas entre enfoque sociológico e psicológico. Relatos de pesquisas que investigaram esta relação sob o ponto de vista dos diferentes atores envolvidos são apresentados. As reflexões desencadeadas pela revisão bibliográfica apontam uma relação marcada por situações vinculadas a algum problema, pela acção da escola em orientar os pais sobre como educar seus filhos, e pelo decréscimo da participação dos pais nas actividades escolares à medida que o filho avança nas séries. Diante do panorama actual das relações família-escola, tem-se o desafio de realizar novas pesquisas e contribuir para transformar esta relação por meio da valorização dos aspectos positivos relacionados ao processo educativo. Por outro lado, a história da relação que se estabeleceu entre escola e família ao longo do tempo, identifica-se que em certos momentos essa relação foi caracterizada em função de determinantes sociais e, em outros, em função de aspectos psicológicos da família e do próprio sujeito. De forma geral, que esta relação sempre esteve marcada por movimentos de e uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.

No intuito de explicar a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros em Brasil Pratta & Santos (2007) apresentaram uma sistematização dos resultados obtidos através de um estudo bibliográfico envolvendo os descritores: família e adolescência. Confirmaram que as transformações ocorridas na sociedade, na estrutura familiar e na forma como os pais foram educados provocaram dificuldades referentes à educação dos filhos,

principalmente na adolescência. Além disso, a iniciação sexual precoce e o problema das drogas têm preocupado os pais. Conclui-se pela necessidade de mais investigações referentes à questão familiar na adolescência, que focalizem temas como sexualidade e abuso de substâncias psico-activas.

Em outro contexto (Espana), Miguez, Lozano, & Uzquiano (2010) realizaram uma investigação sobre mudanças nas variáveis preditivas do rendimento escolar no ensino secundário, identificando as funções que melhor predizem o rendimento escolar em adolescentes e se variam ou mantêm-se estáveis com a idade. Os estudantes foram avaliados com uma bateria de instrumentos que proporcionaram dados sobre variáveis do sistema familiar, características pessoais, relações sociais, orientação a metas, variáveis atribucionais, atitudes perante a avaliação e o estudo, e processos e estratégias de aprendizagem. Foram obtidas 68 variáveis potencialmente predicatórias que foram relacionadas com os níveis «alto», «médio» ou «baixo» do rendimento escolar mediante uma análise discriminante. Os resultados mostraram que o rendimento escolar pode ser discriminado através de duas funções, que no 2º curso incluíram 12 variáveis e no 4º reduziram-se a 8. Destas, somente cinco são comuns a ambos cursos. Os resultados desta investigação parecem sugerir a ideia de que as funções que melhor predizem os resultados escolares variam ao longo da Educação Secundária.

É preciso enfatizar que outros inumeráveis factores (sociais, políticos, económicos e culturais) exercem influência no rendimento bem como no sucesso ou fracasso escolar dos alunos, incluindo o tipo de participação requerido para a família. Entre esses inumeráveis factores também estão os instrumentos da escola, os métodos de ensino, a formação dos professores, e o número de alunos por aula (Paro, 2007).

Silva & Varani (2010) também no seu trabalho advertem que a família tem o papel de cuidar e educar bem as crianças, e a escola tem a função de cuidar da educação formal (sistemática) e promover o desenvolvimento físico, social, intelectual, emocional, moral e afectivo dos alunos. Este estudo concluiu também, que a integração de ambas instituições (família-escola) é fundamental para o

desenvolvimento global das crianças e para melhorar a qualidade de vida das famílias/pais e também da escola.

Na Espanha Rodríguez (2012) caracterizou o rendimento escolar das crianças mapuches: contextualizando a primeira infância”, na qual empregou um desenho quase experimental-sequencial com grupo de controlo não equivalente. Esta investigação não contou com uma quantidade ampla de alunos de 4 a 6 anos, por tratar-se de uma população indígena. Os resultados permitiram concluir que quanto às conclusões obtidas em relação às características do rendimento escolar nos sectores de aprendizagem diferenciado por género, apreciou-se que os avanços do grupo experimental foram significativos tanto nos homens como nas mulheres, evidencia-se portanto, que a intervenção efectuada foi de alto impacto para as crianças.

No estudo “a relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos no Brasil”, Barham Cia, & D’Affonseca (2004) destacam a importância dos pais no desempenho académico dos filhos e enfocam a necessidade de educar aos homens para conhecer as muitas acções que podem contribuir para melhorar o seu desempenho como pais.

A abordagem do rendimento académico não deve esgotar-se através do estudo das percepções dos alunos sobre as variáveis habilidade e esforço, tampouco deve ser reduzida à simples compreensão entre atitude e aptidão do estudante, visto que a demanda de análise e avaliação de outros factores permite uma análise aprofundada do rendimento académico como fenómeno de estudo (Navarro, 2003).

Costas & Faria (2017) analisaram as percepções de pais de adolescentes sobre o papel parental, o envolvimento parental e a parceria família-escola no ensino secundário. Os resultados, globalmente, indicaram que o estabelecimento de regras, a monitorização e o apoio são funções parentais desafiantes e importantes no desenvolvimento dos adolescentes. Foi evidenciado ainda que o envolvimento parental alterava-se durante a escolaridade e várias razões foram apontadas para as mudanças no ensino secundário, destacando-se as exigências deste nível de escolaridade, a falta de tempo, a autonomização dos adolescentes

e o estilo de comunicação dos professores. Quanto às relações família-escola, os pais partilharam experiências diferenciadas sobre a promoção e desenvolvimento desta parceria.

Noutro estudo realizado no Brasil por Ferreira & Barrera (2010) examinaram a relação entre o ambiente familiar e o rendimento escolar nos alunos pré-escolares. Tratou-se de um estudo que envolveu 30 crianças de idades compreendidas entre cinco e seis anos, de uma escola pública, e um informante de cada família. Os resultados mostraram a associação entre o rendimento e os RAF, sobretudo brinquedos, jornais, revistas e livros, e entre a educação materna e os RAF. Não se verificou nenhuma associação entre a constituição, o ESE da família e o rendimento, mas foi encontrada uma correlação entre o ESE da família e os RAF. Este estudo concluiu que os principais factores associados com o rendimento escolar são a presença de objectos culturais que podem ser oferecidos pela escola, portanto, a necessidade de revisar certos mitos com respeito às “razões familiares” do fracasso escolar.

Ainda no Brasil, Cia, Pamplin & Williams (2008) estudaram o impacto do envolvimento parental no desempenho académico das crianças escolares, e revelaram partindo de aparências, que quanto maior forem a frequência de comunicações entre ambos os pais e seus filhos e a participação de ambos os pais nas actividades escolares, culturais e de recreação dos filhos, melhor é o rendimento escolar das crianças. Os resultados sugerem a importância do envolvimento parental no rendimento escolar dos filhos e, em caso de deficits nessa área, a necessidade de programas, visando melhorar a qualidade das interacções entre pais e filhos.

da Silva Santos & Baldin (2017), ao buscar analisar a relação dos pais com a escola no processo de aprendizagem de seus filhos, perceberam que a família precisa ser incentivada e convocada a participar da vida escolar dos filhos, pois mesmo compreendendo a importância dessa parceria, os pais optam por outras actividades que não estejam vinculadas a escola e atribuem à escola a função de educar. Segundo estes autores, a escola deve exercer a função de complemento da família e buscar meios para conhecer o meio social do seu aluno. Quando a

família presencia uma escola preocupada com seu filho ela decide comprometer-se com sua função e assim receber dos filhos uma dedicação e motivação maior para aprender e dedicar-se a vida escolar.

Já, nos Estados Unidos foi realizado um trabalho recente onde se destacaram que aspectos como o nível educativo dos pais, a renda familiar e a presença de um ambiente estimulador em casa estava associados ao bom rendimento académico dos filhos, assim como as práticas educativas afectuosas e democráticas se associavam a uma alta percepção do adolescente das suas próprias capacidades académicas, isto é, ao êxito escolar (Mullis, Rathge, & Mullis, 2003).

Também, nos Estados Unidos, Balli, Demo, & Wedman (1998) determinaram a eficácia das tarefas de casa de crianças do grau médio de Matemáticas e a forma na qual os Professores envolviam os pais nas tarefas escolares, um programa idealizado para aumentar o envolvimento familiar nas tarefas escolares. Os resultados mostraram que o envolvimento familiar era contínua com a quantidade e qualidade da ajuda oferecida variando em graus e eficácia. Este estudo também evidenciou que famílias de dois parentes ajudam mais em tarefas escolares ao contrário das famílias de um só parente.

Ainda nos Estados Unidos, no Estado da Califórnia, Chen & Fan (2001) analisaram os resultados quantitativos de 25 investigações sobre a relação entre o envolvimento parental e o rendimento escolar, e verificaram a existência de correlação de intensidade fraca a moderada, entre o envolvimento parental e o rendimento escolar. Uma análise mais detalhada dos factores considerados no envolvimento parental revelou que a aspiração ou expectativa dos pais sobre o rendimento escolar dos filhos foi o factor que obteve fortes correlações com o desempenho, enquanto o apoio e supervisão das actividades escolares apresentou as mais baixas correlações. Por outro lado, correlações mais fortes foram obtidas quando o rendimento escolar foi avaliado por medidas globais do que quando refere-se aos conteúdos ou disciplinas específicas.

Anicama, Zhou, & Ly (2017) examinaram as associações simultâneas de envolvimento dos pais (PI) baseados na escola, factores socioculturais familiares e

habilidades académicas das crianças. Os resultados achados apoiaram os benefícios do envolvimento parental na escola para a realização de leitura em inglês de crianças imigrantes chinesas. Os resultados também destacaram a necessidade de considerar as diferenças entre as percepções dos professores e dos pais sobre o envolvimento parental no desenvolvimento de intervenções culturalmente sensíveis para incentivar o envolvimento escolar dos pais imigrantes.

Benner, Boyle, & Sadler (2016) investigaram as associações entre quatro aspectos do envolvimento educacional dos pais (envolvimento em casa e na escola, expectativas educacionais, aconselhamento educacional) e resultados académicos proximais e distais, e os resultados mostraram que o envolvimento educacional dos pais na escola primária e secundária estava fortemente ligado ao sucesso académico dos estudantes. Os resultados sugerem que as intervenções académicas e os apoios poderiam ser cuidadosamente orientados para apoiar melhor o sucesso educacional de todos os alunos.

Arnold & Doctoroff (2007) evidenciaram a importância do envolvimento da criança na escola como um potencial mecanismo para o sucesso académico e a capacidade dos pais para promover positivamente o envolvimento com a escola e o trabalhos de casa dos alunos.

Em outro contexto, Soriano & Velázquez (2006), realizaram um estudo em México com estudantes universitários da carreira de psicologia com o objectivo de examinar seus contextos universitário e familiares, as suas percepções acerca do apoio brindado pelas suas famílias, os problemas que enfrentam no seu processo académico, as expectativas próprias e familiares com respeito à sua carreira e outros. Os dados mostraram que existe uma relação entre o apoio que os estudantes percebem e seu desempenho académico.

Na Colômbia, Guerrero & Ordoñez (2009) estabelecer as diferenças no risco familiar entre dois grupos de famílias: uma com crianças de alto rendimento e outra com crianças de baixo rendimento académico no centro educativo distrital de Bogotá. O estudo usou uma metodologia descritiva e comparativa transversal com uma componente analítica e abordagem quantitativa uma amostra de 186 famílias.

Os resultados sugeriram a necessidade primordial de se priorizar os factores de risco que determinam maior risco familiar em famílias com crianças de baixo rendimento académico e dar atenção de saúde integral com um enfoque familiar e intersectorial, e participação activa da comunidade.

Em Colômbia Correa (2004) investigação realizados neste âmbito de rendimento educativo dos alunos de Cali de ensino secundário. O estudo foi realizado para analisar o impacto de várias variáveis do rendimento escolar de 16,998 alunos de 427 colégios. Para a análise foram utilizados modelos lineares de níveis múltiplos com dois niveles (alunos e colégio). Os resultados reflectiram a existência de diferenças significativas entre o rendimento dos alunos justificando-se estas diferenças devido a acção de factores que operam através de diferenças entre escola e entre alunos.

Um estudo de Carrascal & Rótela (2009) investigou a influência da família em relação à educação com possibilidade de formação e desenvolvimento dos menores escolarizados do bairro Costa Azul. Os resultados permitiram concluir que os pais atribuíam importância à educação desde as suas visões, expectativas e significados, mas careciam de condições necessárias para impulsionar o processo, suas práticas educativas, recursos, hábitos, tempo, e responsabilidades limitadas, os quais são obstáculos para o êxito na aprendizagem dos filhos.

Outros factores, como o tipo de família, o número de irmãos e a educação familiar, são bastante relevantes para um bom rendimento escolar, assim como as características individuais dos alunos (maturidade, ritmo pessoal, seus interesses e aptidões específicas, seus problemas nervosos e orgânicos) que também têm recebido grande atenção para explicar o problema do êxito escolar (Formiga, 2004).

Um estudo realizado em Porto Rico por González (2009) sobre a relação entre o rendimento escolar e os hábitos de estudo dos alunos no nível elementar, de acordo com a análise realizada, recomenda à escola, aos professores, aos alunos e à família as seguintes propostas de actividades:

**1. Actividades da escola:**

- Organizar cursos para professores em hábitos de estudo com a finalidade de corrigir os alunos para que planifiquem e organizem o seu estudo fora da sala de aulas, que melhorem seus hábitos de leitura e sua capacidade de concentração;
- Organizar cursos para os pais/famílias sobre a importância de desenvolver nos seus filhos hábitos de estudo para ter um rendimento académico do sucesso na escola;
- Capacitar as famílias/pais e lhes dotar de estratégias para que ajudem aos seus filhos a desenvolver as destrezas de hábitos de estudo para melhorar o seu rendimento escolar.

**2. Actividades dos professores:**

- Reconhecer o desenvolvimento de hábitos de estudo nas tarefas dos alunos;
- Adoptar acções que visam fortalecer os hábitos de estudo como um meio para obter um bom rendimento escolar nos seus alunos;
- Ensinar o aluno a planificar e coordenar o seu tempo, sem descuidar a importância que tem a motivação no processo de ensino-aprendizagem pois esta contribui para um bom Desenvolvimento no aluno, sua força interior e a vontade de executar uma acção.

**3. Actividades da família/pais:**

- Manter uma boa relação entre seus filhos e permitir-lhes perceber a crença que os seus pais têm da importância da escola, para aumentar o seu esforço académico;
- Ensinar aos seus filhos bons hábitos de estudo e proporcionar-lhes o reconhecimento pelos seus sucessos e realizações;

- Trabalhar com o professor do sue filho;
- Estabelecer um horário e oferecer uma área tranquila e comida para estudar;
- Ajudar-lhe a criar um bom plano de trabalho para que possa organizar-se.

#### **4. Actividades dos alunos:**

- Participação activa na aula, seleccionar o material adequado de estudo, aprender a utilizar o seu tempo, aprender a ler, compreender, assinalar o essencial, resumir adequadamente e relacionar o estudado com situações da sua vida diária;
- Aproveitar os serviços de apoio que a escola proporciona aos alunos para a melhoria dos seus hábitos de estudo através da biblioteca e das tutorias.

Num estudo recente no Brasil, Santo, Mishima-Nascimento, Zuanetti, & Fukuda (2016) aplicaram um conjunto de testes através da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, teste Matrizes Progressivas de Raven, Escala de comportamento adaptativo de Vineland I e Desempenho Escolar, numa amostra composta pelos dados de prontuário das crianças avaliadas entre 2008 e 2013 em um ambulatório específico de atendimento a crianças com dificuldade de aprendizagem de um Hospital terciário. Tratando-se de um estudo retrospectivo, cujos dados utilizados estavam descritos em prontuários desta instituição, foi aprovado pelo Comité de Ética. Os autores constataram que Crianças com transtornos de aprendizagem decorrentes de causas variadas alterações emocionais, causas ambientais e outros) apresentam graves dificuldades, representadas por um baixo desempenho escolar. Esse desempenho escolar inadequado era semelhante, ou pior, quando comparado ao de crianças com deficiência intelectual. Os resultados do presente estudo alertaram para o fato que um diagnóstico diferencial nos casos de baixo desempenho escolar deve ocorrer precocemente, desvendando assim sua etiologia proporcionando um tratamento mais eficaz e melhor prognóstico. Também ressalta que nem todas as crianças com graves dificuldades escolares possuem deficiência intelectual, como muitos

profissionais julgam. O estudo sugeriu fortemente a existência de associação de factores intrínsecos e extrínsecos, reforçando a importância tanto do ambiente escolar, quanto do familiar para o desempenho da criança em diferentes actividades.

#### ***4.3.1. Estudos realizados em África sobre o envolvimento parental e seu impacto no rendimento escolar dos alunos***

Estudos sobre a temática em África, tem merecido uma especial atenção, destacando-se os estudos feitos em países da região Subsaariana e Ocidental.

Grobler & Mestry (2007), levaram a cabo na África do Sul, um estudo para examinar tanto a colaboração e a comunicação, como as estratégias efectivas para a participação activa dos pais nas escolas. A amostra do estudo foi constituída por professores e directores das escolas da província de Gauteng. Vinte escolas primárias e secundárias nos distritos Sedibeng e Sul de Johannesburg foram seleccionados ao acaso. Os resultados revelaram, entre outras coisas, que a colaboração e a comunicação determinavam o compromisso dos pais com a educação dos seus filhos bem como o papel que desempenhavam no governo escolar. Foi visto também como a participação dos pais era fundamental nos programas co-curriculares extracurriculares da escola.

No mesmo país, Mutodi, & Ngirande (2014), certificaram como o envolvimento parental nas escolas secundárias sul-africanas afectava a performance académica de estudantes na disciplina de Matemática e concluíram que o suporte da casa e da família eram factores determinantes do desempenho dos aprendizes mais significativos. A população para o estudo era composta por 150 pais de alunos de 12º grau de uma escola secundária seleccionada na África do Sul. A maior parte dos pais consideravam-se com tendo boa comunicação com os professores de seus filhos e com a escola. Porque o trabalho de casa era considerado importante pelos pais e estes ajudavam positivamente aos seus filhos. Em geral, este estudo demonstrou que quando os pais envolvem-se na

educação dos seus filhos, os pais influenciam positivamente o desempenho académico dos alunos.

Mahlo & Maphoso (2014) investigaram a participação dos pais no seio da relação entre a participação dos pais e o rendimento académico e a diferença no rendimento académico entre os estudantes internos e não internos das escolas do 12º Grau do Distrito Capricorn na província de Limpopo na África do Sul. Uma amostra aleatória simples foi extraída da população de Trezentas e trinta e nove (339) escolas e compreendendo 51 directores, 158 professores e 290 alunos de 51 escolas da Província. Dez das 51 escolas seleccionadas tinham pensões, enquanto as restantes 41 não tinham nenhuma. Os resultados mostraram uma diferença significativa na participação dos pais e uma diferença significativa entre a participação dos pais nos alunos internos e não internos, mas não houve diferenças significativas na participação dos pais das crianças nas escolas de baixo e alto rendimento. Os factores que contribuíram para a participação dos pais foram o interesse paternal, a educação dos pais e a sua situação socioeconómica.

Duma (2013) explorou as opiniões dos directores sobre a participação dos pais na gestão das escolas rurais na África do Sul (revisão de literatura). Os resultados revelaram que a participação dos pais no governo escolar é uma componente essencial da educação na África do Sul, sendo essencial que os pais participem no governo das escolas rurais para que lhes seja dado o treinamento necessário para que eles possam ter o conhecimento prático das actividades de governação da escola.

É importante notar que Gutiérrez, Maciel, Mascarenhas, & Lozano (2012) entendem que a tarefa de educar e formar é difícil e cada vez mais exigente e complexa, e somente com a cooperação de todos os agentes educativos será possível alcançar a finalidade comum do processo educativo e por conseguinte do sucesso escolar. Partindo da premissa que existem diferenças entre a família e a escola, outorga-se responsabilidades de carácter diferentes, tornando-se necessário que ambas as partes actuem de forma convergente e cooperante, assumindo-se como sócios activos.

Oludipe (2009) estudou a influência da alfabetização inicial no rendimento em ciências dos estudantes de uma escola secundária no estado de Osun, Nigéria. O estudo recomendou que os pais deveriam ser mais envolvidos na pronta alfabetização dos seus filhos ao passar tempo com eles para ler, compartilhar histórias, recitar rimas, poesia, etc., isto é, os pais não devem pôr em perigo o futuro dos seus filhos ao descuidar este dever, e as mães não devem assumir toda responsabilidade, os pais devem estar disponíveis e outros irmãos maiores na família podem ajudar aos mais jovens.

Segundo o estudo realizado por Amado & Uzquiano (2003) as expectativas sobre o futuro académico e profissional dos filhos condicionam, o uso de mecanismos compensadores por parte da família para superar a situação de baixo rendimento dos filhos/as. Esta variável tem sido analisada em outras investigações deste tipo, nas quais foram obtidos também resultados significativos.

Egeland, Englund, Luckner & Whaley (2004), realizaram um estudo longitudinal com 187 crianças e suas mães, acompanhados desde o nascimento até o terceiro ciclo escolar, para verificar a influência do envolvimento, a expectativa e da qualidade da assistência parental no rendimento escolar dos filhos. Os resultados sugeriram que a qualidade da assistência parental, quando as crianças tinham três anos, estava positivamente correlacionada e Coeficiente de Inteligência das crianças aos cinco anos e indirectamente correlacionada ao rendimento escolar das crianças no primeiro e terceiro ciclos. A expectativa e o envolvimento parental no desempenho das crianças no primeiro e terceiro ciclos estavam directamente correlacionados ao rendimento escolar dos filhos.

Ademais, estudos têm evidenciado a importância da participação de ambos pais na educação dos filhos, o qual tem trazido resultados satisfatórios para o rendimento escolar das crianças (Epstein & Salinas, 2004)

Ferreira & Marturano (2002) tentando entender a relação entre a família e a escola e o impacto no rendimento escolar, investigaram os aspectos relacionados com o ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo rendimento escolar. O estudo centrou-se na necessidade de abordar questões que afectam, directamente, as crianças com problemas de

comportamento com dois grupos com base na pontuação da Escala de Comportamento Infantil: G1 (crianças sem problemas de comportamento) e G2 (crianças com problemas de comportamento). As conclusões mostraram que o ambiente familiar de G2 apresenta menos recursos e maior adversidade, incluindo problemas nas relações interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoria e apoio, indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento das crianças, práticas punitivas e modelos adultos agressivos. As dificuldades escolares aumentam a vulnerabilidade das crianças para inadaptação psicossocial.

Ferreira & Marturano (2002) também investigaram o comportamento apresentado por crianças com baixo rendimento escolar e a possível relação com o ambiente familiar, e constataram que os comportamentos exteriores das crianças reflectem processos de trocas contínuas entre características das crianças nas interações sociais e características dos cuidadores e seu contexto social, o que legitima a importância sociocultural no desenvolvimento das crianças.

Quanto ao atendimento psicológico, o estudo apresentou resultados que tem implicações para o atendimento psicológico para as crianças encaminhadas à rede de saúde e para as clínicas-escolas de psicologia por dificuldades de aprendizagem. As crianças com problemas de comportamento sofrem mais agressão física por parte dos pais, seu relacionamento com os pais é descrito mais frequentemente como distante ou envolvendo conflitos, e eles tendem a ser propensos a suspensões na escola. As relações com os companheiros também têm sido prejudicadas.

Também na mesma direcção, Aguilar (2002) referiu-se à importância da relação família-escola. Segundo a autora, a família como primeiro âmbito educativo necessita uma reflexão sobre as suas orientações educativas e tomar consciência do seu papel na educação dos seus filhos.

A complexidade da realidade actual das nossas sociedades repercute na vida da criança, carregando consigo problemas escolares e familiares que surgem na realidade diária como o desinteresse, a falta de motivação, a dependência, o baixo rendimento, o fracasso escolar, a violência, etc., que não podem atribuir-se

à sociedade em abstracto, à família, à escola ou aos alunos, de maneira independente como “compartimentos estáticos”, mas a interacção de todos estes aspectos propicia esta situação.

Aguilar (2002) destaca ademais que a criança começa a sua trajectória educativa na família e a escola complementa. Portanto, família e escola são dois contextos próximos na experiência diária das crianças, o que exige um esforço comum para criar espaços de comunicação e participação para que haja coerência a esta experiência quotidiana. Este esforço é justificado pelas suas finalidades educativas dirigidas ao crescimento biológico, psicológico, social, ético e moral da criança, isto é, dirigidas em geral ao desenvolvimento integral da sua personalidade.

Pronk (2010) investigou a participação dos pais na escola com o patrocínio da Organização Cristiana de Socorro e Desenvolvimento no Burkina Faso, e examinou como a participação dos pais no Burkina Faso poderia estar relacionada com os padrões ocidentais de participação dos pais determinados por Epstein (1984). Os resultados da análise qualitativa revelaram que este estudo tem implicações práticas também, pois se as escolas primárias buscam melhorar alianças educativas com os pais, devem informar aos pais sobre o que está sucedendo dentro da escola e o plano de estudos da escola. O estudo recomenda investir em recursos de equipe para ajudar aos pais em casa também, embora seja difícil para os pais ajudar as crianças nas suas casas quando não tem a linguagem ou as aquisições da linguagem.

Ondieki (2012) estudou o papel da participação dos pais no trabalho académico da criança em idade pré-escolar em Dandora, zona educativa do Condado de Nairobi, Quénia. Os principais objectivos foram descobrir a relação entre a participação dos pais nas actividades pré-escolares e o desempenho do pré-escolar, a influência da casa-tutoria no rendimento, o papel dos pais na modelação do comportamento desejado das crianças no rendimento e como fazer arranjos do tempo de estudo adequado e como o espaço afecta o rendimento académico das crianças em idade pré-escolar. O estudo evidenciou que diversas actividades pré-escolares nos quais os pais participam tais como a assistência às

reuniões, a comunicação com a escola e o voluntariado, influenciaram o rendimento académico das crianças em idade pré-escolar. As actividades tutoriais como a motivação, ajudar as crianças com as tarefas escolares como a leitura, a coloração e o trabalho com números afectaram positivamente o rendimento académico das crianças em idade pré-escolar.

Recentemente, Donkor (2010), levou a cabo um estudo exploratório para compreender e explicar o grau no qual os pais analfabetos das crianças predominantemente de baixa renda, participam na educação em valores dos seus filhos pertencentes a uma escola de uma comunidade em Ghana. Quatro grupos de pessoas, incluindo anciãos da comunidade Weija, os pais das crianças que assistem à Escola Internacional de Esperança, os professores e os gestores foram entrevistados para entender mais plenamente as percepções dos pais sobre a importância da educação na comunidade. Este estudo suscitou questões fundamentais acerca das percepções dos pais e com relação à educação na Comunidade Beija de Gana que tem relevância para outros países de África.

Ancona, Chova, & Osei-Akoto (2012), investigaram jovens entre 12 e 18 anos que vivem em famílias predominantemente de baixa renda e verificaram que a participação dos jovens era satisfatória quando se lhes brindava oportunidades de economizar através dos serviços financeiros formais. Este estudo trouxe à tona a natureza do envolvimento dos pais Ghaneses na educação dos seus filhos e dos factores socio-demográficos (por exemplo, o estatuto marital, o nível educacional, género dos pais) que afectam o envolvimento. No geral, os pais Ghanenses estão de alguma forma envolvidos e não absolutamente separados da educação dos seus filhos, embora a extensão do envolvimento seja em geral baixa.

Njoroge & Nyabuto (2014) num estudo de revisão investigaram a participação dos pais no rendimento dos alunos em matemáticas nas escolas primárias públicas do Quênia, e concluiu que o rendimento dos alunos em matemáticas viu-se afectado por factores parentais e a falta de comunicação eficaz entre a família e a escola. Este estudo recomendou a colaboração e participar dos pais em reuniões e eventos escolares. Desta forma os pais desempenham um papel vital na aprendizagem das matemáticas dos alunos e

seus esforços tornam-se importantes para melhorar as qualificações dos alunos em matemática.

Babatunde & Olanrewaju (2014) investigaram a participação dos pais na escola, as instalações e os factores determinantes do rendimento na escola secundária Itesiwaju na área do governo local do estado de Oyo, Nigéria. O estudo constatou que a participação dos pais e as instalações influenciavam de forma significativa o rendimento académico dos estudantes. Foi sugerido que a associação dos pais e professores fosse fortalecida na escola com a finalidade de criar uma via de educar aos pais sobre a importância da sua participação na educação das crianças para melhorar o seu desempenho académico em geral.

Boipono & Uandii (2014) estudaram os efeitos da participação dos pais no nível de desempenho dos estudantes na Escola Secundária Tsodilo em Botswana. O estudo fez as seguintes recomendações:

- Necessidade de mais investigação para estudar o que dificulta a participação dos pais nas escolas;
- O alcance do trabalho da Associação de Professores e Pais (PTA) deve melhorar para que possa ter mais influência no rendimento académico dos estudantes. O PTA Poderia ter subcomissões como a comissão académica que poderia ser formada por professores altamente qualificados e pais que por sua vez poderiam brindar orientação aos aspectos académicos;
- Associações com a comunidade escolar devem ser fortalecidos para que as comunidades possam desempenhar um papel significativo no sistema educativo e isto pode ser feito através da criação de organizações de base comunitária orientadas à educação, cujo encargo será o de orientar-se para o alcance de resultados educativos positivos.

Archer, Edge, & Legault (2010) na sua investigação sobre o envolvimento parental em Uganda, demonstraram claramente a necessidade de um debate aberto em torno à política, as expectativas e aos roles parentais percebidos com todas as partes interessadas, incluído o governo. O envolvimento dos pais é mais relacionado com visitas às escolas e um crescente interesse na aprendizagem dos

seus filhos. Existe uma clareza em quanto aos roles dos pais na administração das escolas e de como pode-se melhorar a aprendizagem.

Gatsi, Goronga, & Mutasa (2013) buscaram identificar o inexplorado potencial no seio do património cultural das comunidades africanas que poderia ser utilizado para melhorar o funcionamento de programas inclusivos no Zimbabwe. Ambos grupos parentais indicaram que poderiam participar nos programas iniciados a nível local para apoiar aos estudantes com deficiências, embora restrições de falta de tempo e recursos foram um desafio já que todos os pais expressassem que estavam ocupados com trabalhos para a manutenção da sua própria sobrevivência. Este estudo recomendou mais pesquisas para buscar formas mais adequadas de melhorar a aprendizagem num ambiente inclusivo para crianças com incapacidades.

Prew (2009) expõe no seu estudo um paradigma para o desenvolvimento escolar no contexto de um país em desenvolvimento, que é algo diferente do dominante desenvolvimento escolar e do paradigma da melhoria escolar no Oeste. Esta investigação indicou que onde se forjavam as relações profundas entre a escola e sua comunidade, os benefícios em cadeia podem ser enormes, os quais incluem a mobilização de recursos humanos e monetários sem explorar na comunidade escolar, a geração de emprego para os membros da comunidade, e o aumento gradual da participação dos pais e da comunidade na escola, incluindo a participação no processo pedagógico.

Erlendsdottir (2010) tratou de determinar como a participação dos pais na *Combretum Trust School* em Namíbia afectava o alcance académico dos estudantes. Todos os pais que foram entrevistados estavam altamente implicados no ensino dos seus filhos, tendo grandes expectativas com relação à educação dos seus filhos e o seu futuro. Todos os pais reconheceram a importância de participar na educação dos seus filhos de forma plena. Isto é, ao participar na educação dos seus filhos, os pais deram um impacto positivo no rendimento académico dos estudantes elegidos para este estudo.

No Role, Ruanda. Kabarere, Makewa, & Muchee (2013) examinaram o grau de envolvimento dos pais de família na área rural na educação das crianças e se a

sua participação teve uma influência no rendimento escolar. Os resultados do estudo indicaram que os pais estavam interessados na educação dos seus filhos, embora a sua implicação estivesse condicionada pelo nível socioeconómico das famílias superpovoadas e o alto índice de analfabetismo entre os pais entre outros factores.

Recentemente, num estudo realizado em Moçambique por Beira, Gonçalo & Vargas (2015) sobre a qualidade do EB de Moçambique como forma de contribuição para a melhoria no processo de ensino aprendizagem em três instituições de ensino primário. O estudo centrando-se na análise de conteúdo e de documentos oficiais do Governo moçambicano. Os resultados mostram os factores considerados pertinentes para melhorar a qualidade de educação, como políticas mais efectivas de orientação ao aluno, formação continuada e integrada dos professores, e profissionais das escolas, condições de trabalho, gestão democrático-participativa e implementação de sistema de avaliação. Constatou-se que dentre vários factores relativos à melhoria na qualidade de educação, as questões de gestão/liderança, ética no trabalho, participação da comunidade, gestão democrático-participativa, condições materiais de trabalho, satisfação profissional, formação, orientação para os alunos e supervisão pedagógica são aquelas que apresentaram um maior destaque. Existe nas escolas uma percepção do quão importante é a participação e o envolvimento de toda comunidade, para o bom funcionamento da instituição, por se acreditar que todos fazem parte da vida da escola e nada se pode fazer para alcançar a qualidade de educação sem que os próprios professores, alunos e familiares contribuam.

Frederico (2012) procurou analisar a situação da educação em Moçambique face aos Objectivos 2 e 3 de Desenvolvimento do Milénio. Para tal centrou-se na análise descritiva bivariada dos dados dos censos 1997 e 2007. Os indicadores analisados foram frequência escolar, níveis concluídos, saber ler e escrever e paridade de género. Os resultados mostram que em 1997 apenas (36.9%) de crianças em idade escolar frequentavam um estabelecimento de ensino. Em 2007, (60.6%) de crianças em idade escolar frequentavam um estabelecimento de ensino. Em relação a conclusão de níveis verificou-se que no

censo 1997 havia mais crianças com o nível primário do 1º grau concluído (acima de 80%) do que o 2º grau do mesmo ensino. Em 2007, (78.1%) desta população tinha concluído o primeiro grau e (29.3%) o segundo grau do ensino primário. Em 1997 apenas (29.7%) sabiam ler e escrever, (65.6%) não sabia ler nem escrever. Em 2007 (41.9%) sabia ler e escrever e (54.1%) não sabia ler nem escrever. Mostra ainda que em todos indicadores as raparigas continuam sendo as que menos avançam. Os factores como desistência escolar, entrada tardia na primeira classe e a área de residência podem justificar a existência ainda de muitas crianças que não se beneficiam da escola e consequentemente não cumprimento dos objectivos 2 e 3 do milénio.

Ainda na África, Chiejine (1999) pesquisou as competências básicas de leitura, escrita, aritmética dos alunos da Quarta classe em Nigéria, o estudo foi efectuado no marco de um projecto título "MLA Projecto Assesses Young Students in Nigéria". Os resultados sugeriram que esses alunos obtiveram uma classificação insuficiente de forma geral. Os resultados expressos em percentagem foram os seguintes: 32% em aritmética, 25% em leitura e o escrito, e 33% em conhecimentos práticos. Um dos testes solicitou os alunos para copiar um parágrafo de cinco linhas num espaço determinado. Os resultados mostraram que somente 8% dos alunos foram capazes de realizar correctamente a actividade com exactidão, enquanto 40% foram incapazes de copiar uma sola palavra ou colocar as pontuações correctamente.

Na Zâmbia, Chansa-Kabali & Westerholm (2014), examinaram o papel da família na Aquisição de habilidades iniciais de leitura. Para este estudo, foram recrutados 72 alunos do primeiro grau e seus pais oriundos de famílias de baixa renda da Zâmbia. As análises de regressão das pontuações de pré-teste e de ganho revelaram que a atitude de leitura dos pais e o ambiente de alfabetização familiar previram habilidades de leitura nas crianças. Estes achados reforçaram o papel da família como um elemento importante no processo de aprendizagem das crianças.

Um estudo conduzido pelo Banco Mundial (2015) intitulado "*Indicadores de Prestação de Serviços para a Educação de Moçambique*", procurou analisar o

desempenho escolar dos alunos moçambicanos de ensino primário. O estudo constatou que o mau desempenho dos alunos é predominantemente o resultado de (a) absentismo e (b) fraca capacidade dos professores. (a) Quando foram realizadas visitas não anunciadas, em média, 56 por cento dos alunos não estavam presentes; 45 por cento dos professores da escola não estavam presentes, com mais 11 por cento na escola, mas não na sala de aula; e 44 por cento dos directores não estavam na escola. O relatório menciona que devido ao absentismo dos professores, os alunos só recebem uma média de 1hr 41min de aulas por dia; por outras palavras, menos de um terço do que é esperado. (b) Ao testar os professores da quarta classe sobre matérias leccionadas como parte do currículo da quarta classe, o estudo constatou que apenas *um* por cento dos professores teve uma pontuação acima de 80 por cento, enquanto a média pontuou apenas 29 por cento. Além disso, constatou que apenas 65 por cento dos professores de matemática sabiam fazer a subtracção de dois dígitos e apenas 39 por cento sabia fazer a subtracção com decimais.

Em Moçambique, Macamo (2015) identificou as percepções sobre as causas do insucesso escolar e também saber se os factores apontados são de ordem interna ou externa à escola. 40 alunos de ambos os sexos e 14 Professores da Escola Secundária Graça Machel de Massingir, Província de Gaza foram entrevistados. Os resultados achados assinalaram a falta de acompanhamento pelos pais e encarregados de educação como um dos factores que tem contribuído para o insucesso escolar. O facto de não existir por parte dos professores nem por parte da direcção pedagógica e do presidente do conselho de escola a assunção da sua responsabilidade no problema agrava ainda mais este cenário.

Sacatucua (2014), buscou em seu estudo obter uma melhor compreensão e criar maior consciência entre os decisores políticos, as autoridades educativas e a comunidade em geral sobre os factores que podem dificultar ou reforçar o envolvimento da comunidade na gestão escolar em Moçambique. A amostra foi constituída por 58 indivíduos (funcionários do Ministério da Educação, Directores de Educação do Município de Maputo e da Província de Maputo, autoridades

educativas nos Distritos visitados e escolas, professores, estudantes, comunidade e instituições residentes). Em resumo, os resultados do estudo indicaram que, embora houvesse uma percepção crescente do valor do envolvimento da comunidade, uma compreensão mais clara do conceito estava nas mãos dos profissionais da educação. As comissões de pais geralmente pareciam ser a forma mais perceptível de interacção escola-comunidade. Também foram identificadas restrições de natureza diferente, que foram na generalidade assumidas como a conjuntura de processo evolutivo ou de transição que o país estava passando. A criação de CE's nas escolas foi a principal constatação para melhorar o envolvimento comunitário nas escolas em Moçambique.

Muhate (2016), fez uma análise crítica-avaliativa do papel dos pais e encarregados de educação na gestão participativa da escola. Compuseram a amostra 23 indivíduos (6 professores, 2 membros da direcção escolar e 15 pais e encarregados de educação) da EPC-24 de Julho de Xai-Xai, Província de Gaza, Moçambique. O estudo conclui que os procedimentos de participação dos pais e encarregados de educação caracterizaram-se pela participação em reuniões trimestrais para a recepção das informações do processo pedagógico, notando-se um afastamento dos encarregados da gestão da aprendizagem dos educandos e da própria escola. As acções dos pais e encarregados de educação tinham menor impacto na melhoria da qualidade da gestão escolar porque não eram fundadas nas práticas da gestão democrática propostas nos diplomas e regulamentos ministeriais sobre o papel do encarregado de educação na escola. Foi sugerida a revitalização dos órgãos escolares para o envolvimento dos pais e encarregados de educação.

Nhantumbo (2013) estudou, por um lado, o grau de autonomia (financeira, administrativa, pedagógica e cultural) concedida por decreto às escolas técnico-profissionais de nível médio em Moçambique, e por outro lado, analisou o grau de autonomia exercida por parte dos actores educativos locais, nomeadamente o director de escola, os professores e os representantes do sector produtivo e dos alunos. 43 Professores do Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza (IICAEG), 33 homens e 10 mulheres, foram entrevistados. Os resultados

mostraram que o envolvimento da comunidade local na gestão escolar não é tão significativo o quanto se esperava, embora o regulamento interno e o plano estratégico tenham sido elaborados com a participação da comunidade, que é uma manifestação da autonomia, e o facto de não existir o CE, que é um instrumento poderoso para o exercício da autonomia, dificulta ainda mais a participação da comunidade na gestão escolar.

Albasini (2012) investigou possíveis efeitos diferenciais, no desempenho escolar de um grupo de alunos de uma turma da 5ª classe, ao nível da leitura e da escrita, como consequência da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” da Cidade de Maputo, Moçambique. Foi seleccionada uma amostra representada por 40 alunos, dos 78 que integravam a turma participante no estudo, tendo participado igualmente na investigação, as famílias dos alunos que constituem a amostra e a professora titular da turma. Os resultados mostraram a existência de inúmeros constrangimentos não só ao nível das instalações, recursos humanos e materiais, mas também na participação parental nos sistemas de ensino moçambicanos. Os docentes denunciaram a existência de uma relação ambígua entre a escola e as famílias. Quanto às representações das famílias no âmbito do desenvolvimento do projecto, estas mostraram-se inconsistentes e, em certos casos omissas.

Beira, Gonçalo, & Vargas (2015) realizaram um estudo com os profissionais da área da educação no nível básico em três instituições de ensino primário público de Moçambique, localizadas na cidade da Beira (estudo de casos múltiplos) buscando deste modo analisar a gestão da qualidade do ensino básico de Moçambique como forma de contribuição para a melhoria no processo de ensino aprendizagem dessas instituições de ensino. A amostra foi constituída por 24 pessoas, sendo seis do corpo directivo e 18 professores, divididos em oito inquiridos para cada instituição. Do estudo foi possível identificar um processo interactivo entre a comunidade escolar e a comunidade circunvizinha, manifestando-se assim práticas de gestão participativa para se atingir uma qualidade de educação. Foi observado nas escolas uma percepção da importância da participação e do envolvimento de toda comunidade para o bom funcionamento

da instituição, por se acreditar que todos fazem parte da vida da escola e nada se pode fazer para alcançar a qualidade de educação sem que os próprios professores, alunos e familiares contribuam. Constatou-se que dentre vários factores relativos à melhoria na qualidade de educação, a participação da comunidade, figurou-se entre aqueles que apresentaram um maior destaque.

De referir que em Moçambique, as informações sobre os estudos relacionados ao tema em investigação neste estudo são de certa forma escassas, o que confere ao presente estudo um carácter inovador.

## **CAPITULO V: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

## **5.1. Introdução**

Moçambique é um país localizado na região subsaariana do continente africano, situando-se na costa oriental da África Austral, com uma extensão de 799.380 km<sup>2</sup>. Tem como limites ao norte Zâmbia, Malawi Tanzânia, ao sul e sudoeste África do Sul, a oeste Suazilândia e Zimbabwe, e leste o oceano Índico a frente da ilha de Madagáscar (Vieira, 2006).

O país encontra-se dividido em 11 províncias, sendo a capital do país a cidade de Maputo. É um país com um grande potencial económico mas vários contrastes. Estando situado na região Austral de África, é um país vasto que faz fronteira com seis países (África do Sul, Suazilândia, Zimbabwe, Zâmbia, Malawi e Tanzânia), contando com cerca de 2.500 Km de costa ao longo do Oceano Índico. A população é maioritariamente jovem, com 10 milhões de crianças representando quase a metade da população.

Segundo dados do Instituto Nacional de estatística de Moçambique, a população ronda os 20,2 milhões de habitantes (Censo de 2007), sendo ligeiramente superior o número de mulheres que de homens. Como dado comparativo, tem a metade da população de Espana sendo a sua extensão 1,5 vezes maior.

O Informe sobre Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2009), indica que a esperança de vida dos Moçambicanos, mesmo que tenha sido incrementada nos últimos anos, é de somente 48 anos. A população moçambicana caracteriza-se pela sua juventude, onde mais da metade do total não supera os 18 anos de idade.

Existem contudo disparidades em termos de rendimento, educação, estado de saúde e nutrição assim como o acesso à água e saneamento. O HIV/SIDA é a maior ameaça ao desenvolvimento do país, existindo aproximadamente cerca de 1.6 milhões de pessoas vivendo com o HIV e o SIDA e quase 350 mil órfãos devido ao SIDA (Educação, 2012).

A população de Moçambique é predominantemente rural, tendo a agricultura como base da sua subsistência. Entre os finais da década 70 e os princípios da década 90, o país foi devastado por uma guerra sem precedentes que, aliada aos efeitos das calamidades naturais, colocou o país na penúria.

A rede escolar e sanitária foi destruída, tendo sofrido também destruição a rede comercial rural e as vias de comunicação, e esta destruição física foi acompanhada por uma destruição profunda do tecido social, o que provocou traumas profundos na sociedade. Ademais, a guerra e as calamidades naturais provocaram milhões de deslocados e refugiados nos países vizinhos. Contudo, o fim da guerra e a assinatura do Acordo Geral de Paz, em Outubro de 1992, permitiu o regresso da população as suas zonas de origem e o início da normalização das suas vidas (Barreto, 2012).

Tabela 8

*Línguas locais faladas por região geográfica em Moçambique (Hyltenstam & Stroud, 1998)*

<b>Línguas locais</b>	<b>Número de falantes</b>	<b>Região geográfica</b>
Cibalke	7.200	Manica
Cisena	1.086.000	Sofala, Manica, Zambézia, Tete
Cinyungwe	262.000	Tete, Manica
Echuwabo	664.000	(Beira) Zambézia, Sofala
Emakhuwa	3.232.000	Nampula, Cabo Delgado, Niassa, Zambézia
Cinyanja	385.000	Niassa, Zambézia, Tete
Ciyao	1.000.000	Niassa, Cabo Delgado
Shimakonde	300.000	Cabo Delgado
Kimwani	50.000	Cabo Delgado
Cishona	760.000	Sofala, Manica, Inhambane
Gitonga	223.000	Inhambane
Cicopi	333.000	Inhambane, Gaza
Xironga	500.000	Maputo
Xitswa	250.000	Inhambane, Maputo
Xichangana	1.150.000	Gaza, Maputo

Apesar da impressionante recuperação económica, Moçambique é considerado um dos 20 países mais pobres do mundo, situando-se no lugar 172 de 182 países segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano de 2009. Cerca de metade da população adulta vive na pobreza, sendo a pobreza infantil um problema difuso e profundamente enraizado, com cerca de 58 % das crianças

vivendo abaixo do umbral de pobreza (Ministério da Planificação e Desenvolvimento, 2010).

### **5.1.1. A Província Sofala**

A província de Sofala é a quarta província de Moçambique, com uma população estimada em 2007 de 1,685,663 de habitantes (INE, 2007).

A cidade de Beira, capital da Província de Sofala, que corresponde ao Município com o mesmo nome, está localizada a cerca de 1190 km a norte de Maputo, no centro da costa do Oceano Índico. É uma cidade Portuária no Canal de Moçambique. O Município possui uma área de 633 km<sup>2</sup>, uma altitude média de 14 metros acima do nível do mar, entre as coordenadas 19° 50' sul e 34° 51' leste. Tem como limite ao norte e ao oeste o distrito de Dondo, a leste o Oceano Índico e ao sul o Distrito de Búzi.

É uma cidade localizada numa região pantanosa, junto à foz do Rio Púngue, sobre alongamentos de dunas de areia ao longo da costa do Índico. A sua vegetação natural é caracterizada por terras baixas e litoral com mangais.

Localizada no centro de Moçambique, obteve o estatuto de Cidade a 20 de Agosto de 1907, sendo do ponto de vista administrativo, um Município com um governo localmente eleito. Beira é a segunda maior cidade de Moçambique, sendo somente superada pela capital Maputo. Conta com uma população de 431.583 habitantes segundo o Censo de 2007.

A cidade foi fundada pelos portugueses em 1887, numa área conhecida pelo nome de Aruângua. Originalmente levava o nome de Chiveve, em referência a um rio, mas foi rebaptizada para homenagear ao Príncipe de Beira, Dom Luís Filipe, primogénito de D. Carlos I quem foi o primeiro membro da família real portuguesa a visitar Moçambique em 1907, levando desde Lisboa o decreto real que elevava Beira à categoria de cidade (Francisco & Sugahara, 2011).

A Cidade da Beira, a capital, sendo a segunda maior cidade de Moçambique, funciona como o centro de negócios e de transportes para a região

central do país. O crescimento da cidade tem estado directamente ligado ao porto e a linha de caminho-de-ferro, que foram concebidos para servir o país interior e os países próximos de Moçambique. Importante referir que é a agricultura familiar de pequena escala e a de subsistência principalmente milho, vegetais e animais de pequena espécie que providencia a sobrevivência da maior parte da população.

Quanto à educação, um estudo corte de 1994 indicou que a província de Sofala liderou o país nas taxas de graduação. Dos 1.000 alunos que ingressam na escola, 127 completam a escola, comparados com os 103 reportados em Inhambane por exemplo 76 na cidade de Maputo (Ministério da Educação, 1996). Entretanto, em 1994, a taxa de ingresso líquida para o ensino primário do 1<sup>o</sup> ciclo para as províncias de Sofala e Nampula era a mais baixa do país.

Durante a guerra civil muitas escolas foram destruídas, estando actualmente a beneficiar de obras de reabilitação e/ou reconstrução, comparando com o número de 383 escolas do ensino primário de 1<sup>o</sup> ciclo existentes em Sofala antes da guerra civil, em Março de 1997 haviam escolas do ensino primário do 1<sup>o</sup> ciclo, com um total de 112.000 alunos (MINED, 1996; MINED, 1997).

A educação e formação constituem a maior parte dos projectos em Sofala, sejam aqueles organizados por agências governamentais ou por aquelas não-governamentais. No sistema escolar, um dos maiores enfoques está na formação de professores, já seja a formação inicial (por exemplo, a Universidade Pedagógica, Escola de Professores do Futuro) e a formação em exercício como por exemplo, o programa de formação de monitores (Klees et al., 1997).



Figura 3. Localização da cidade de Beira no mapa de Moçambique (Fonte: Adaptado do Google)

## 5.2. Desenho da investigação

Neste capítulo abordaremos o paradigma da investigação quantitativa e sua metodologia. Seu enfoque é quantitativo com um desenho de investigação não experimental e transversal correlacional, ao descrever as relações entre as variáveis e os dados num momento determinados.

A importância de utilizar esta metodologia funda-se na escassa informação disponível sobre este tema no contexto do estudo, tratando-se de um fenómeno complexo que envolve as famílias.

A análise quantitativa dos dados permitirá fazer um estudo extensível ao número e situações observáveis. Seu objectivo será a pesquisa da informação

desde a escola até as famílias e a interação família e escola. Ademais, nesta investigação quantitativa serão recolhidos e analisados os dados quantitativos sobre as variáveis auto-estima, rendimento escolar e envolvimento parental, baseando-se no uso de técnicas estatísticas para conhecer certos aspectos de interesse sobre a população que se está estudando.

### **5.2.1. Tipo de investigação**

O tipo de estudo é de carácter descritivo-transversal e de correlação, buscando especificar as propriedades importantes dos participantes do estudo, ou qualquer outro fenómeno que seja submetido à análise (Dankhe, 1986).

Também se examinará a relação entre uma variável e uma série de variáveis qualitativas (Relação Família-Escola), e as variáveis quantitativas e as Intervenientes numa população determinada e num momento do tempo. Pretendemos responder as perguntas de investigação formuladas neste estudo, analisando as variáveis, pretendendo-se verificar se existe uma relação entre as mesmas pela análise da correlação.

### **5.3. População e amostra**

A população é um conjunto de elementos que apresentam uma característica comum, o que significa que a nossa população está conformada pelos professores, os alunos e as famílias dos alunos do ensino primário do segundo e terceiro ciclos das Escolas Primárias Públicas EPC 12 de Outubro e EPC de Matacuane todas da Cidade de Beira, Província de Sofala.

A amostra é a parte ou fracção representativa de um conjunto de uma população (Collado, Pilar, & Sampieri, 2006). Neste caso uma amostra de tipo não probabilística intencionada permite eleger os indivíduos que estima-se serem representativos ou típicos da população.

Segue-se o critério do perito ou investigador. São seleccionados os sujeitos que se estima possam facilitar a informação necessária. O presente estudo requer este tipo de amostra ao tomarem-se em conta os objectivos propostos.

Tabela 9  
Características da amostra (Fonte: Própria)

EPC	Alunos			Pais			Professores		
	M	F	M/F	M	F	M/F	M	F	M/F
<b>Macurungo</b>	837	974	1811	678	829	1507	19	49	68
<b>12 de Outubro</b>	241	296	537	252	363	615	7	18	25
<b>Total</b>	1078	1270	2348	930	1192	2122	26	67	93

Legenda: M=Masculino; F=Feminino

A amostra foi seleccionada de forma não probabilística intencionada e tratou de buscar uma maior representatividade e harmonia entre o género masculino e feminino. As EPC's Macurungo e 12 de Outubro são dois dos maiores e mais históricos centros educativos do ensino primário público na cidade da Beira.

De referir que pesou muito para eleição destas instituições seu percurso histórico e os aspectos de natureza burocrática que impediram de certa medida o envolvimento de outras instituições. Passo seguinte foi possível administrar os questionários aos professores e às famílias dos alunos destes estabelecimentos de ensino.

### **5.3.1. Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Beira**

Na Cidade da Beira, a educação é regida pela entidade acima que regula o ensino nos vários subsistemas do EB, secundário e técnico-profissional. O Ministério rege a educação em todo o território nacional, as direcções provinciais de educação regem a nível provincial. Já ao nível distrital funcionam os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia.

Em 2016 foram quantificadas na Cidade da Beira um total 75 escolas EP1 (53 públicas e 22 privadas e comunitárias), 61 escolas EP2 (45 publicas e 16 privadas e comunitárias).

Até o fim do II trimestre de 2016 frequentavam as escolas públicas da Cidade da Beira no EP1 e EP2 cerca de 97243 alunos, e 11868 alunos de escolas privadas do mesmo nível tendo sido avaliados de forma positiva 77.8 % do EP1 e 72.4 % do EP2 (escolas públicas) e 85.4% da EP1 e 76.7% do EP2 (escolas privadas e comunitárias).

### **5.3.2. Escola Primária Completa de Macurungo**

A EPC de Macurungo localiza-se no 8º Bairro (Macurungo), na Cidade da Beira, Província de Sofala. Ocupa um quarteirão de aproximadamente 6 mil metros quadrados. No princípio a escola original situava-se mais para o Sul em relação às actuais infra-estruturas. Os primeiros edifícios eram na verdade 12 casas privativas construídas pela Câmara Municipal em 1960. Em 1963, essas casas foram transformadas em duas salas de aulas para leccionação e outra para artes e culinária sob gestão de entidades ligadas à agricultura.

Nesse período a escola funcionava em regime de dois turnos: o primeiro leccionava a pré-primária e o segundo turno leccionava a 1ª e 2ª Classes (turmas mistas a cargo de um único professor). A escola estava sob tutela da Igreja Católica e chamava-se Escola Sagrada Coração de Jesus.

A actual escola, foi construída entre 1967 e 1968, como anexa à Escola Primária Oficial de Macuti, e estava destinada exclusivamente a negros assimilados e brancos. O casarão no recinto da escola (ex-Hospital) serviu de lugar para aulas de costura, culinária e outras actividades.

Após a independência alcançada em 1975, a escola foi rebaptizada como Escola Primária de Macurungo. Macurungo é o nome derivado do cultivo da batata-doce, uma prática frequente na altura por aquelas bandas da cidade. Anteriormente ostentava o nome de Ndóo e era uma zona de cajueiros.

Com a introdução de alterações curriculares no EB, a escola passou a chamar-se EPC Macurungo, nome que ostenta até a data. É composta por 35 salas de aulas, e mais de 70 turmas leccionadas por 131 professores, dos quais

75 são mulheres e 56 homens. O número total de alunos é de 5.898, sendo 3.112 meninas e 2.786 rapazes.

### **5.3.3. Escola Primária Completa de 12 de Outubro**

A Escola Primária Completa de 12 de Outubro localiza-se na Rua Capitão Período de Lagos no Bairro de Matacuane, popularmente conhecida como Bairro Bambú, pois era característico do local a construção de habitações com este tipo de material.

Anteriormente funcionava como salas anexas da EPC Matacuane. Começou a leccionar em 1980 e beneficiou de ampliação em 1997 que culminou com a construção de mais salas de aulas e balneários, que permitiu converter-se numa instituição independente.

Foi baptizada Escola Primária 12 de Outubro em 1998.

Até 2015 a escola contava com 38 professores, 21 no EP1 (8 homens e 13 mulheres) e 17 professores no EP2 (5 homens e 12 mulheres). A escola funcionava no sistema de três turnos, contando com 13 salas de aulas e 33 turmas no geral, nos regimes diurno e nocturno.

A escola conta com cerca de 3303 alunos, sendo 2949 do curso diurno (1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> classe: 1999 alunos; 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>: 950 alunos) e 354 alunos do curso nocturno).

## **5.4. Variáveis**

Este estudo está centrado na relação família-escola e o rendimento escolar, já que a família e a escola são os dois agentes centrais encarregados da educação e formações de crianças.

A relação família-escola vai ser entendida como o conjunto de interacções produzidas entre estes dois sistemas sociais, que tem como missão facilitar nas

crianças, o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas durante o processo de ensino-aprendizagem.

No presente estudo, da relação entre a família-escola e o rendimento escolar são deduzidas variáveis qualitativas (Relação Escola-Família), quantitativas (rendimento escolar) e sociodemográficas (características da amostra).

#### **5.4.1. Variáveis qualitativas (Relação Escola-Família)**

- Auto-estima
- Comunicação casa-escola;
- Envolvimento em casa;
- Envolvimento da família e encarregados de educação.

#### **5.4.2. Variáveis quantitativas**

Constituem variáveis do rendimento escolar as Notas médias globais das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A eleição destas variáveis prende-se com o facto de a leitura e a aritmética constituírem pilares principais do processo de alfabetização. Também, a literatura tem demonstrado a relação existente entre o envolvimento parental e os resultados na leitura e aritmética em crianças.

Não se trata de ignorar as outras disciplinas, pelo contrário, existe um grande número de trabalhos que enfatizam o impacto positivo que a participação dos pais na educação tem tanto sobre os resultados académicos dos alunos em termos globais como também sobre o seu rendimento em matérias concretas, como leitura e matemáticas.

Em Moçambique, os relatórios e planos estratégicos no sector de educação também enfocam estas duas disciplinas como básicas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas na infância.

#### **5.4.3. Variáveis sociodemográficas**

- Sexo;
- Idade;
- Escola;
- Nível académico dos pais
- Estado civil;
- Número do agregado familiar;
- ESE.

### **5.5. Instrumentos de investigação**

#### **5.5.1. Questionário para os pais**

Quanto à família, no presente estudo foi utilizada para a colecta dos dados o questionário *The Family Involvement Questionnaire-Elementary-FIQ-E* (Manz et al., 2004), um questionário elaborado para as famílias/pais de crianças do ensino primário em grandes cidades, com a finalidade de determinar o envolvimento da família/pais e encarregados da educação na educação dos filhos.

O questionário tem 3 dimensões de envolvimento de acordo com a definição proposta por Childs, Fantuzzo, & Tighe (2000). As 3 dimensões de envolvimento são: Comunicação Casa-escola, Envolvimento em casa e Envolvimento da família/pais e dos encarregados de educação.

O questionário é composto por 42 perguntas e quatro opções de resposta numa escala do tipo *Likert*: nunca, poucas vezes, muitas vezes e quase sempre.

A opção nunca vale 0 pontos e corresponde ao menor envolvimento na actividade mencionada; Quase sempre, vale 3 pontos e corresponde ao maior envolvimento na actividade mencionada; O mínimo de pontos do questionário é de 0 e o máximo, 90 pontos.

Da forma como a escala foi construída não há nenhum item cuja pontuação é invertida como é habitual numa escala deste tipo.

Quanto maior for a pontuação obtida pela família/pais, maior é o seu envolvimento na educação do seu filho. De 0 a 30 pontos (excluído 30) é um envolvimento baixo, de 30 a 60 pontos a pontuação é moderada, e os pais e encarregados deveriam ser convidados a participar em curso de treinamento na escola.

É um questionário validado e bem documentado. Os valores do teste de confiabilidade mostraram um Alfa de Cronbach satisfatório em todas as dimensões (Tabela 10).

Tabela 10  
*Resultados do teste de confiabilidade do Family Involvement Questionnaire-Elementary*

<b>Variáveis</b>	<b>Número de itens</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Comunicação Casa-Escola	12	,850
Envolvimento na Escola	16	,879
Envolvimento em Casa	14	,931
Questionário (geral)	42	,949

### **5.5.2. Questionário para os professores**

O questionário de envolvimento versão para professores QEPE-VP (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2003), é um instrumento que está composto por 24 itens respondidos a partir de uma escala tipo Likert de 4 pontos (desde discordo muito a concordo muito). As características psicométricas do instrumento revelaram bons níveis de confiabilidade e apoio desta versão. A confiabilidade foi explorada mediante a análise da consistência interna, do método do teste e re-teste e da capacidade discriminativa dos itens em relação a grupos extremos (Tabela 11).

Em relação à validade, foi reunida evidência que fundamenta a validade de conteúdo, de critério e de constructo. A análise factorial do instrumento apoia somente parcialmente a distinção das três dimensões do tipo de Epstein (1992), isto é, a comunicação entre a escola e a família; participação da família nas actividades escolares e participação da família em actividades de aprendizagem em casa.

Portanto, nesta escala é possível conseguir três pontuações: uma pontuação global, que resulta do somatório dos 24 itens do questionário (que varia entre 24 e 96 pontos) e duas anotações nas subescalas do questionário, as actividades de aprendizagem em casa/comunicação (entre 13 e 52 pontos) e as actividades na escola (entre 11 e 44 pontos).

Tabela 11

*Resultados do teste de confiabilidade do Questionário de envolvimento parental, versão para professores-QEPE-VPr*

Variáveis	Número de itens	Alfa de Cronbach
Comunicação escola-família	13	,869
Participação dos pais	11	,894
Questionário (geral)	24	,934

### **5.5.3. Questionário para Auto-Estima: Versão modificada para a Língua portuguesa (Hutz, 2000) da Escala de Auto-estima de Rosenberg (1989)**

Quanto à variável auto-estima utilizou-se uma versão modificada para a Língua Portuguesa (Hutz, 2000) da Escala de Auto-estima de Rosenberg (1989), que mantêm a avaliação como uma medida unidimensional com características psicométricas equivalentes aos do instrumento original, mantendo-se seus níveis de confiança.

A Escala é uma medida unidimensional que avalia a auto-estima global. É constituído por dez afirmações relacionadas com o conjunto de sentimentos de auto-estima e auto-aceitação.

O questionário de Auto-estima de Rosenberg (Hutz, 2000) foi administrado a cada aluno. Da análise da consistência interna para a amostra obteve-se um valor do Alfa de Cronbach de .67.

#### **5.5.4. Rendimento escolar**

No caso do Rendimento escolar, a Nota de Média Global de cada aluno integrado na amostra foi obtida mediante a revisão das pautas de notas do primeiro semestre do ano lectivo 2014, das disciplinas de matemática e Língua Portuguesa disponibilizadas pelas instituições de ensino do presente estudo. Optou-se por utilizar as notas do aproveitamento pedagógico prévio ao processo de apreciação e requalificação de modo a obter notas originais e não viciadas.

### **5.6. Procedimentos e Análise dos dados**

Com o objectivo de aceder as escolas. Foi solicitada autorização à Direcção da Província de Educação na cidade a Beira e foi explicado lhe a importância do estudo. Elaborou-se uma carta formal dirigido ao Director da Repartição da Educação junto da Direcção Provincial de Educação da Cidade a Beira, para solicitar autorização para levar a cabo o estudo nas escolas primárias na cidade da Beira. Os pais/famílias e os professores participaram de forma voluntária.

Foram tidos em consideração os procedimentos formais e éticos relativamente à participação de indivíduos em estudos de investigação, nomeadamente explicação e esclarecimento de dúvidas aos pais/famílias e aos professores em relação aos objectivos da investigação, tendo-se igualmente garantido o anonimato aos participantes.

Os professores e famílias/pais assinaram um termo de consentimento após de leitura para compreensão dos objectivos do estudo, facto que antecedeu ao preenchimento dos questionários.

A participação no estudo foi de forma voluntária, excluindo-se do estudo aqueles professores e pais/famílias que não assinaram o termo de consentimento ou que tivessem preenchido os questionários erroneamente. Este procedimento foi tido em conta para evitar-se no máximo a adulteração dos resultados do estudo.

Para obtenção das notas para a realização do estudo foi solicitada a autorização junto do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia do Distrito da Beira para a participação dos professores (sua colaboração e obtenção das notas médias globais dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa). Ainda no concernente às notas do aproveitamento dos alunos, foram excluídos aqueles resultados considerados viciosos.

Todos os dados referentes à auto-estima, rendimento escolar e envolvimento parental foram obtidos no primeiro trimestre do ano 2015. Os resultados do rendimento dos alunos envolvidos neste estudo fazem referência aos índices de aproveitamento pedagógico do ano lectivo 2014.

A análise de dados do envolvimento parental percebido pelos professores e pelos pais bem como da auto-estima dos alunos foi feita recorrendo-se ao pacote estatístico SPSS (versão 20). Foram empregadas as principais técnicas de análise estatística: análise descritiva média aritmética, desvio padrão, análise de variância, coeficiente de correlação linear de Pearson, análise exploratório dos componentes principais e análise de regressão linear múltipla. Para efectuar-se todos estes cálculos estatísticos fixou-se o nível de significância de 0.05, que indica um nível de confiança de 95%, tanto para as correlações simples como para as diferenças encontradas.

Para uma melhor compreensão dos resultados, foram considerados três momentos:

1. Análise e interpretação dos dados da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos;
2. Análise e interpretação dos dados do envolvimento parental percebido pelos professores;

3. E, análise e interpretação dos dados do envolvimento parental percebido pelos pais.

Quanto ao rendimento escolar (nota média global dos alunos), estes correspondem ao desempenho académico do ano lectivo 2014. Foram obtidas após consulta das pautas fornecidas pelas escolas envolvidas neste estudo. No total foram duas escolas envolvidas no estudo, a saber: EPC de Matacungo e EPC de Outubro localizadas no Município da Beira, região centro de Moçambique.

A avaliação da auto-estima dos alunos foi feita através da versão modificada para a Língua Portuguesa (Hutz, 2000) da Escala de Auto-estima de Rosenberg (1989).

Para avaliar o envolvimento parental percebido pelos pais, utilizou-se o *The Family Involvement Questionnaire-Elementary (FIQ-E)* (Manz et al., 2004), que foi administrado às famílias/pais ou encarregados de educação durante o segundo semestre de ano lectivo 2015.

A avaliação do envolvimento parental percebido pelos professores foi realizada aplicando-se o Questionário de envolvimento parental na escola, versão para professores (QEPE-VPr) adaptado de Canavarro, Cardoso, Pereira, & Mendonça (2003).

***CAPITULO VI: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS***

## **6.1. Apresentação dos Resultados**

Este capítulo da tese encontra-se estruturada em quatro planos, que buscam de uma forma sequenciada ilustrar os resultados das distintas análises feitas aos dados da auto-estima, rendimento escolar e envolvimento parental. No primeiro plano centraremos a nossa atenção na descrição dos resultados do conjunto de variáveis (auto estima, família e rendimento escolar). Neste plano faz-se ainda a apresentação e distribuição dos resultados: médias, desvio padrão, os valores mínimos e máximos, e as respectivas frequências e percentagens. Seguidamente são analisados os resultados descritivos em função do género dos alunos, para posteriormente verificar-se a ocorrência de diferenças e sua respectiva interpretação na literatura científica. No segundo plano, são analisadas as relações entre as provas aplicadas e o rendimento escolar dos alunos, através dos testes de correlação, buscando perceber as distintas relações entre as variáveis da auto-estima, rendimento escolar e envolvimento parental. No terceiro plano, faz-se a verificação das distintas hipóteses estabelecidas ao longo do desenvolvimento do trabalho, isso é, a sua validação à luz das respectivas propostas de hipóteses estabelecidas. Finalmente, no quarto plano, faz-se a síntese e discussão dos principais resultados obtidos, buscando-se enquadrá-los à luz da literatura enfatizando-se nas principais contribuições da presente investigação e suas implicações teórico-práticas para a sistema de educação em Moçambique.

### 6.1.1. Auto-estima e rendimento escolar

Os dados da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos são apresentados em forma sequencial. Primeiramente são mostrados os dados descritivos tanto da auto-estima como do rendimento escolar em função do da escola, género e idades e respectivos gráficos ilustrativos. Seguidamente se apresentam as diferenças nas concepções da auto-estima em função do género, escola e idades. Os resultados das correlações entre as diferentes variáveis são ilustrados na secção de verificação das hipóteses do estudo.

Tabela 1

*Descritivos da auto-estima dos alunos das Escolas Primárias Completas Macurungo e 12 de Outubro*

<b>Itens</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo...	0	3	2,17	,94
Eu acho que tenho várias boas qualidades	0	3	2,07	,77
Levando tudo em conta, eu penso que eu sou ...	0	3	1,75	1,01
Eu acho que sou capaz de fazer as coisas ...	0	3	1,87	,99
Eu acho que não tenho muito do que me orgulhar...	0	3	1,04	,52
Eu tenho uma atitude positiva com relação a...	0	3	2,01	,25
No conjunto, eu estou satisfeito comigo	1	3	2,07	,80
Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim...	0	2	,66	,72
Às vezes eu acho que não presto para nada	0	3	1,49	,50
Por vezes penso que não sou nada bom(a)	0	3	1,49	,51
Auto-estima global	6	27	16,62	3,72

Os resultados da análise estatística dos dados dos alunos das Escolas Primárias Completas 12 de Outubro e Macurungo mostraram valores satisfatórios da auto-estima Global. A auto-estima global foi obtida pela soma de todas as dez perguntas que constituem a escala de Rosenberg. Os alunos emitiram uma avaliação positiva da auto-estima nas questões 1, 2, 6, e 7. Uma avaliação negativa foi emitida nas questões 3, 5, 8, 9 e 10.

Estes valores em geral evidenciam a influência de outros factores que exercem influência na auto-estima e que merecem um estudo separado.

Tabela 2

*Dados da Auto-estima dos alunos em função do género e idade*

Idade	Masculino			Feminino			Total		
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP
9	6	15.00	4.15	4	15.75	2.22	10	15.30	3.37
10	75	16.63	3.05	158	16.30	3.06	233	16.41	3.06
11	254	17.10	3.36	294	16.31	3.56	548	16.66	3.49
12	300	16.92	3.50	332	16.17	3.90	632	16.53	3.73
13	218	17.42	3.88	229	16.74	4.10	447	17.07	4.01
14	129	16.66	3.67	159	16.23	4.15	288	16.42	3.94
15	65	16.92	4.22	66	16.29	3.62	131	16.60	3.93
16	24	15.71	3.51	23	16.48	4.73	47	16.09	4.12
17	7	17.00	4.36	5	13.40	5.13	12	15.50	4.83
Total	1078	16.96	3.60	1270	16.33	3.80	2348	16.62	3.72

Os dados da auto-estima dos alunos em função do género e idade são apresentados na Tabela 13. Observaram-se no geral, valores satisfatórios da auto-estima, não se notando diferenças acentuadas entre os géneros, embora o género masculino tenha sobressaído. Os valores mais elevados da auto-estima foram verificados no género masculino nas idades 11, 13 e 17. O valor mais baixo da auto-estima foi verificado no género feminino na idade 17.

Tabela 14

*Dados relativos à auto-estima global dos alunos das Escolas Primárias Completas Macurungo e 12de Outubro*

Auto-estima global		
Auto-estima	Frequência	%
Auto-estima baixa	530	22,6
Auto-estima normal	1815	77,2
Auto-estima alta	3	0,1
Total	2348	100,0

Os dados relativos à auto-estima global dos alunos das Escolas Primárias Completas Macurungo e 12 de Outubro (Tabela 14) mostram que a maior parte dos alunos indagados concentram-se na auto-estima normal (77,2%), seguindo-se a auto-estima baixa (22,6%) e por último a auto-estima alta (0,1%).

Tabela 15  
Dados da auto-estima em função do ESE dos alunos

ESE	Auto-estima			Total N (%)
	Baixa N (%)	Média N (%)	Alta N (%)	
Baixo	247 (10,52)	762 (32,45)	0 (0)	1009 (42,97)
Médio	275 (11,71)	1010 (43,02)	3 (0,13)	1288 (54,86)
Alto	8 (0,34)	43 (1,83)	0 (0)	51 (2,17)
Total	530 (22,57)	1815 (77,30)	3 (0,13)	2348 (100)

A tabela mostra os dados da auto-estima dos alunos em função do ESE. Nota-se que os altos scores da auto-estima (média e baixa) estão relacionados com o ESE médio e baixo respectivamente. Mesmo assim, a auto-estima alta (0,13%) esteve relacionada com o ESE médio 43 % dos alunos com auto-estima média tem ESE alto.

Tabela 16  
Dados do rendimento escolar global dos alunos em função do género e idade

Idade	Masculino			Feminino			Total		
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP
9	6	9.50	.89	4	11.38	1.11	10	10.25	1.34
10	75	9.71	2.03	158	9.80	1.87	233	9.77	1.92
11	254	10.12	1.89	294	9.88	1.94	548	9.99	1.92
12	300	9.85	1.90	332	9.85	2.04	632	9.85	1.97
13	218	9.57	1.75	229	9.43	1.77	447	9.49	1.76
14	129	9.56	1.90	159	9.60	1.79	288	9.58	1.84
15	65	9.41	1.95	66	9.55	1.85	131	9.48	1.89
16	24	9.50	1.66	23	8.76	1.69	47	9.14	1.70
17	7	9.36	1.31	5	9.90	2.07	12	9.58	1.61
Total	1078	9.77	1.88	1270	9.71	1.91	2348	9.74	1.89

Os dados do rendimento escolar global em função do género e idade são apresentados na Tabela 16. Observam-se que um rendimento avaliado de satisfatório em ambos géneros. A avaliação total também foi suficiente. Os resultados mais altos foram registados nas idades 11 anos (masculino), 9 anos (feminino e na totalidade).

Tabela 17

*Dados do rendimento escolar dos alunos na disciplina de Matemática em função do género e idade*

Idade	Masculino			Feminino			Total		
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP
9	6	9.33	1.70	4	12.25	2.50	10	10.50	2.55
10	75	9.61	1.89	158	9.82	2.22	233	9.75	2.12
11	254	9.95	2.14	294	9.82	2.26	548	9.88	2.21
12	300	9.65	2.32	332	9.71	2.46	632	9.68	2.39
13	218	9.45	2.23	229	9.41	2.29	447	9.43	2.26
14	129	9.79	2.19	159	9.67	2.36	288	9.73	2.28
15	65	9.38	2.19	66	9.32	1.98	131	9.35	2.08
16	24	10.13	2.07	23	9.00	2.00	47	9.57	2.09
17	7	9.43	1.62	5	9.20	2.39	12	9.33	1.88
<b>Total</b>	1078	9.69	2.20	1270	9.66	2.32	2348	9.67	2.26

A tabela 17 apresenta os dados do rendimento escolar dos alunos na disciplina de Matemática em função do género e idade. Pode-se verificar que os alunos tiveram uma avaliação suficiente. Os melhores resultados foram observados aos 9 anos no sexo feminino e na globalidade.

Tabela 18

*Dados do rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos em função do género e idade*

Idade	Masculino			Feminino			Total		
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP
9	6	9.67	1.51	4	10.50	.58	10	10.00	1.25
10	75	9.80	2.72	158	9.78	2.23	233	9.79	2.39
11	254	10.30	2.44	294	9.95	2.43	548	10.11	2.44
12	300	10.04	2.32	332	10.00	2.46	632	10.02	2.39
13	218	9.68	2.17	229	9.44	2.08	447	9.56	2.13
14	129	9.33	2.37	159	9.52	2.07	288	9.43	2.20
15	65	9.43	2.22	66	9.79	2.28	131	9.61	2.25
16	24	8.87	1.92	23	8.52	1.95	47	8.70	1.92
17	7	9.29	1.38	5	10.60	2.07	12	9.83	1.75
<b>Total</b>	1078	9.86	2.35	1270	9.76	2.30	2348	9.81	2.33

A Tabela18 apresenta os dados do rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos em função do género e idade. O mesmo cenário verifica-se na disciplina de Língua Portuguesa: uma avaliação suficiente tanto em géneros como na totalidade. Os resultados mais altos foram registados nas idades

11 e 12 anos (masculino), 9, 12 e 17 anos (feminino) e 9, 11 e 12 anos (totalidade).

Tabela 19

Dados do rendimento escolar em função do ESE dos alunos

ESE	Rendimento escolar					Total
	Ins	Suf	Bom	MBom	Excel	
Baixo	421	540	46	2	0	1009
Médio	517	714	54	2	1	1288
Alto	23	24	4	0	0	51
Total	961	1278	104	4	1	2348

A tabela mostra os dados rendimento escolar dos alunos em função do ESE. É possível constatar que os altos scores do rendimento escolar insuficiente e suficiente e baixa estão relacionados com o ESE médio e baixo respectivamente.

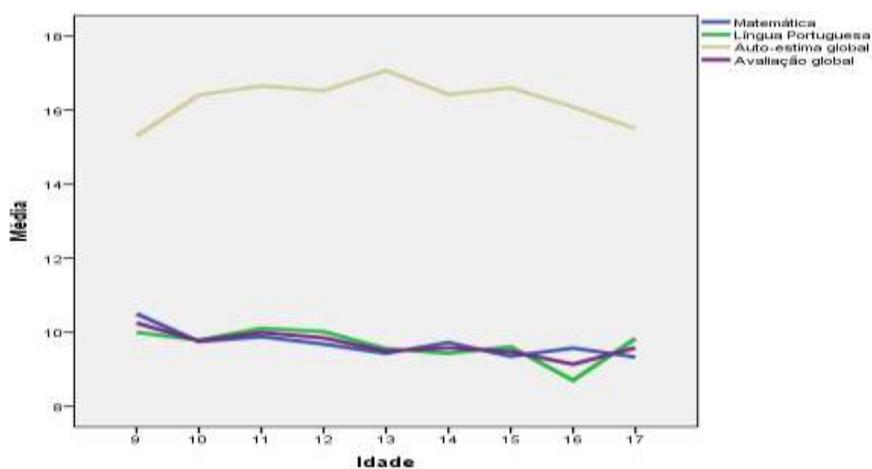


Figura 4. Ilustração gráfica dos valores da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função da idade.

A figura 4 mostra o comportamento gráfico das variáveis auto-estima e rendimento escolar em função da idade. Pode-se observar que os valores do rendimento escolar apresentam um comportamento decrescente à medida que a idade vai avançando embora os valores da auto-estima seja satisfatórios. Os valores do rendimento escolar qualificaram-se como satisfatórios.

Tabela 20

Dados relativos à avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos das EPC's 12 de Outubro e Macurungo

Avaliação		Matemática (n=2348)		Língua Portuguesa (n=2348)	
Qualitativa	Quantitativa	Freq	%	Freq	%
Insuficiente	0 – 9	900	38,3	862	36,7
Suficiente	10 – 13	1312	55,9	1353	57,6
Bom	14 – 15	121	5,2	111	4,7
Muito bom	17 – 18	13	0,5	20	0,9
Excelente	19 – 20	2	0,1	2	0,1

A Tabela 20 mostra os resultados da avaliação dos alunos investigados. Estes evidenciaram uma avaliação qualificada de suficiente nas disciplinas analisadas, Matemática (55,9%) e Língua Portuguesa (57,6%). A avaliação suficiente corresponde aos valores mínimos necessários para aprovar a disciplina, podendo ser um valor arredondado. Dos avaliados, 38,3% (Matemática) e 36,7% (Língua Portuguesa) evidenciaram avaliações insuficientes, isto é, não aprovaram a disciplina, e somente 5,2% (Matemática) e 4,7% (Língua Portuguesa) foram avaliados de Bom. Foram avaliados de Muito bom 0,5% (Matemática) e 0,9% (Língua Portuguesa), e de Excelente 0,1% (tanto em Matemática como na disciplina de Língua Portuguesa).

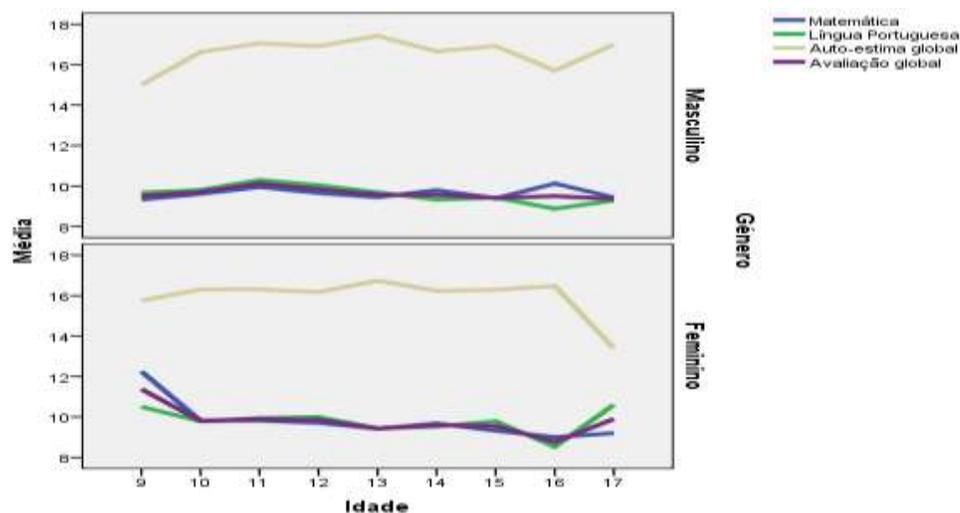


Figura 5. Ilustração da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função do gênero.

A figura 5 ilustra o comportamento gráfico das variáveis da auto-estima e do rendimento escolar em função do género. Os valores da auto-estima mostraram-se satisfatórios em ambos os géneros embora no género feminino tenha-se decrescido no intervalo etário 16-17 anos. Quanto ao rendimento escolar, os valores mostraram-se no geral estabilizados no género masculino e no feminino apresentaram o comportamento decrescente embora no intervalo etário dos 16-17 anos tenha conhecido um incremento significativo.

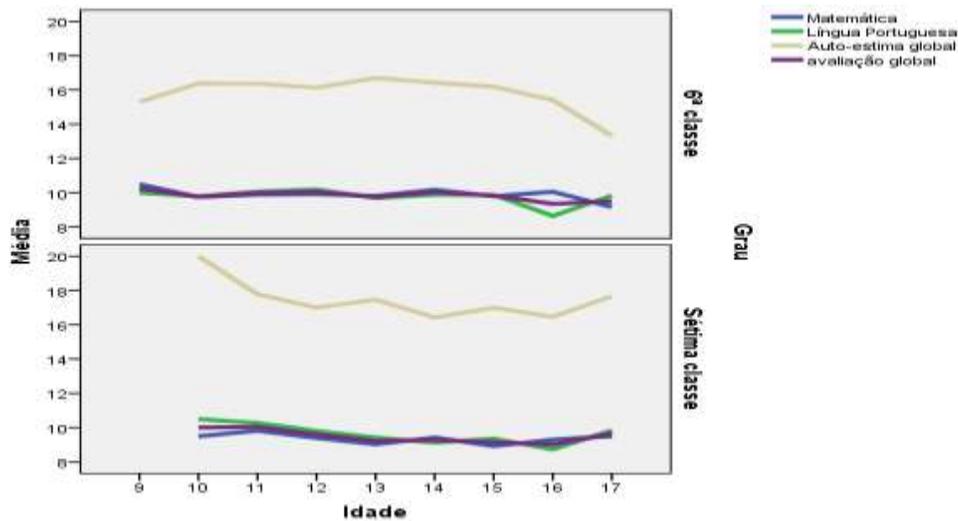


Figura 6. Ilustração da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função do grau académico.

O comportamento gráfico da auto-estima e do rendimento escolar em função do grau académico é ilustrado na figura 6. Embora os valores da auto-estima tenham sido satisfatórios, na 6ª classe nota-se um decréscimo a partir dos 13 anos. Já na 7ª classe nota-se um decréscimo com o avanço da idade destacando-se nos intervalos etários 14-15 e 16-17 anos ligeiros incrementos. Quanto ao rendimento escolar, em ambos graus académicos os resultados mantêm um cenário idêntico ao das análises anteriores.

Tabela 21  
*Dados da auto-estima e da avaliação em Matemática e Língua Portuguesa*

Disciplinas	Auto-estima	Rendimento escolar				Total (%)
		Insuf (%)	Suf (%)	B (%)	MB (%)	
Matemática	Baixa	187 (7,96)	309 (13,16)	28 (5,28)	6 (1,19)	530 (22,57)
	Normal	712 (30,32)	1001 (42,63)	93 (3,96)	9 (0,38)	1815 (77,30)
	Alta	1 (0,04)	2 (0,09)	0 (0)	0 (0)	3 (0,13)
Língua Portuguesa	Baixa	174 (7,41)	319 (13,59)	33 (1,41)	4 (0,17)	530 (22,57)
	Normal	687 (29,26)	1032 (43,95)	78 (3,32)	18 (0,77)	1815 (77,30)
	Alta	1 (0,04)	2 (0,09)	0 (0)	0 (0)	3 (0,13)

**Legenda:** Insuf=Insuficiente; Suf=Suficiente; B=Bom; MB=Muito Bom

A relação entre a auto-estima e a avaliação nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa (Tabela 21), mostra que um grande número de alunos apresentando uma auto-estima normal esteve relacionado com a avaliação qualificada de Insuficiente=30,32%, Suficiente=42,63%, Bom=3,96% e Muito Bom=0,38% na disciplina de Matemática, e Insuficiente=29,26, Suficiente=43,95%, Bom=3,32% e Muito Bom=0,77% na disciplina de Língua Portuguesa.

A auto-estima baixa esteve relacionada com uma avaliação qualificada de Insuficiente=7,96%, Suficiente=13,16%, Bom=5,28%, Muito Bom=1,19, na disciplina de Matemática. Na disciplina de Língua Portuguesa, Insuficiente=7,41%, Suficiente=13,59%, Bom=1,41% e Muito Bom=0,17%.

Estes resultados mostram claramente a relação entre a auto-estima e o rendimento escolar, onde pode-se concluir que os níveis da auto-estima normal estão relacionados com o rendimento escolar.

A figura 7 ilustra graficamente os valores da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função da escola frequentada. Pode-se notar que a auto-estima conhece um acentuado declínio a partir dos 13 anos até os 16. Os valores do rendimento escolar mantêm-se estáveis situando-se nos valores verificados nas análises dos gráficos anteriores.

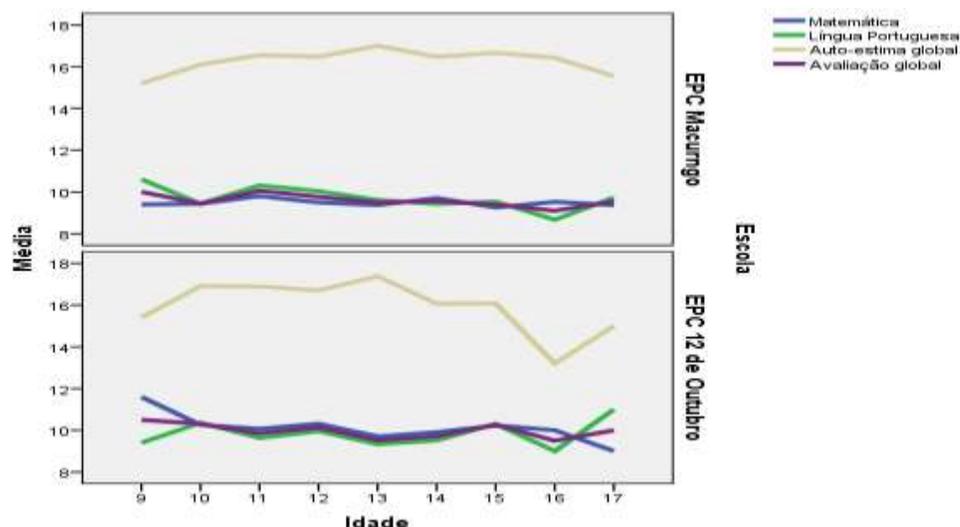


Figura 7. Ilustração da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos em função das escolas frequentadas.

Tabela 22

Diferenças nas concepções da auto-estima global em função da escola, género e classe

Variáveis	N	M	DP	F	df	Sig.
EPC Macurungo	1811	16,57	3,83			
EPC 12 de Outubro	537	16,80	3,33	1,557	1	,212**
Total	2348	16,62	3,72			
Masculino	1078	16,96	3,60			
Feminino	1270	16,33	3,80	17,012	1	,000*
Total	2348	16,62	3,72			
Sexto grau	1456	16,33	3,55			
Sétimo grau	892	17,10	3,94	23,678	1	,000*
Total	2348	16,62	3,72			

Nota: \* Sig.<0,01; \*\*Sig.>0,05

Os resultados da comparação nas concepções da auto-estima em função da escola, género e grau académico (Tabela 22) usando o Test t de student para amostras independentes, evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os géneros (Sig.< ,001), favorável ao género masculino, e entre à Sexta e Sétima classes (Sig.< ,001), favorável à Sétima classe. Não foram achadas diferenças significativas entre as escolas.

Tabela 23  
*Diferenças no rendimento escolar (escola, género e classe)*

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
EPC Macurungo	1811	9.68	1.87			
EPC 12 de Outubro	537	9.96	1.95	8.982	1	.003**
Total	2348	9.74	1.89			
Masculino	1078	9.77	1.88			
Feminino	1270	9.71	1.91	524	1	.469***
Total	2348	9.74	1.89			
Sexta classe	1456	9.92	1.84			
Sétima classe	892	9.45	1.95	4.893	1	.000*
Total	2348	9.74	1.89			

Nota: \* Sig.<0,01; \*\*Sig.<0,05; \*\*\*Sig.>0,05

A tabela 23 mostra as diferenças no rendimento escola em função da escola, género e classe com recurso ao teste T de student para amostras independentes. Evidenciaram-se diferenças estatisticamente significativas entre escola (Sig.<0,05) favorável à EPC 12 de Outubro, e entre classes (Sig. <0,001), favorável à Sexta classe.

### **6.1.2. Envolvimento parental na percepção dos professores**

O processo educativo que ocorre no contexto escolar tem no professor um sujeito chave para o seu sucesso.

Por isso é importante perceber desde a perspectiva deste sujeito o grau de envolvimento parental em dito processo, isto é, a comunicação escola e família e a participação dos pais nas actividades escolares.

Os resultados referentes às percepções dos professores, suas qualificações académicas, são apresentados neste capítulo por tabelas e seus respectivos gráficos ilustrativos.

Tabela 24  
Habilitações acadêmicas dos professores

Habilitações acadêmicas	Freq	%	Masculino		Feminino	
			Freq	%	Freq	%
Básico	4	4,3	1	1,1	3	3,2
Médio	43	46,2	11	11,9	32	34,3
Bacharelato	12	12,9	2	2,2	10	10,7
Licenciatura	31	33,3	9	9,6	22	23,7
Pós-graduação	3	3,2	3	3,2	0	0
Total	93	100,0	26	28	67	72

Observa-se que 4 (4,3%) dos professores, dos quais 1 (1,1%), referentes ao gênero masculino e 3 (3,2%) ao gênero feminino, têm o nível acadêmico básico. A grande maioria concentra-se no nível da educação média com 43 (46,2%) sendo gênero masculino 11 (11,9%) e o gênero feminino 32 (34,3%). No nível habilitacional mais alto, a grande maioria concentra-se na licenciatura, 31 (33,3%) dos quais 9 (9,6%) são do gênero masculino enquanto 22 (23,7%) são do gênero feminino.

Tabela 25  
Anos de experiência dos professores

Anos de experiência	Freq	%
Menos de 3 anos	1	1,1
3-5 Anos	5	5,4
5-10 Anos	18	19,4
10-15 Anos	22	23,7
15-20 Anos	20	21,5
20-25 Anos	8	8,6
25-30 Anos	5	5,4
Mais de 30 Anos	14	15,1
Total	93	100,0

Pode-se observar na tabela 25 que as concentrações mais altas relativas aos anos de experiência dos professores são verificadas nos intervalos de mais de 30 anos (15,1%), 5-10 anos (19,4%), 15-20 anos (21,5%) e 10-15 anos (23,7%).

Tabela 26

*Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos professores (comunicação casa-escola)*

<b>Questões</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Dão ideias para organizar actividades na....	93	1	4	2,14	,90
Mantêm-se informado acerca das...	93	1	4	2,09	,88
Quando há algum problema com o filho na...	93	1	4	2,49	,93
Encoraja o filho a realizar actividades que...	93	1	4	2,12	,86
Ajudam frequentemente o filho nos...	93	1	4	2,02	,86
Estão activamente envolvidos na resolução..	93	1	4	2,02	,87
São assíduos Às reuniões de pais que...	93	1	4	2,20	,93
Estão disponíveis para participar em...	93	1	4	1,84	,90
Procuram realizar com o filho actividades...	93	1	4	1,69	,82
Quando sabem que se vão realizar...	93	1	4	1,80	,83
Costumam intervir activamente nas reuniões..	93	1	4	2,14	,83
Gostariam de trabalhar voluntariamente...	93	1	4	1,86	,90
Dão ideias para organizar actividades na...	93	1	4	1,90	,85

A tabela sobre os dados descritivos do envolvimento parental na percepção dos professores (comunicação casa-escola) mostra uma percepção moderada com tendência a fraca do envolvimento dos pais na vida académica dos seus educandos.

Tabela 27

*Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos professores (participação dos pais nas actividades)*

<b>Questões</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Procuram manter-se informados sobre...	93	1	4	2,10	,97
Conversam com o filho acerca do que...	93	1	4	2,20	,949
São assíduos Às actividades para pais...	93	1	4	2,01	,87
Tomam a iniciativa para me pedir...	93	1	4	1,97	,88
Tem por hábito procurar na caderneta...	93	1	3	1,75	,75
Tem por hábito verificar se o filho fez...	93	1	4	2,13	,92
Procuram manter-se informados sobre...	93	1	4	1,95	,89
Tentam ensinar o filho a planear e...	93	1	4	1,96	,87
Quando há qualquer problema na escola...	93	1	4	2,44	,85
Quanto sabem que se vão realizar...	93	1	4	1,95	,94
Mantêm-se informados acerca das datas...	93	1	4	2,05	1,03

Os dados descritivos do envolvimento parental na percepção dos professores (participação dos pais nas actividades) mostram resultados similares aos da dimensão comunicação casa-escola, que traduz-se numa participação

moderadamente fraca dos pais nas actividades escolares, que de maneira directa afectam o rendimento escolar dos filhos.

Tabela 28

*Dados descritivos globais do envolvimento parental percebido pelos professores*

<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Comunicação casa-escola	93	.58	1.96	1.10	.30
Participação dos pais	93	.50	1.54	.94	.29
Envolvimento global	93	1.08	3.46	2.03	.56

Os resultados da análise estatística global das dimensões do envolvimento parental percebido pelos professores apontam para um envolvimento moderado, sugerindo a existência de fortes factores socioculturais impeditivos na sociedade Beirense. Segundo os professores o papel dos pais na educação dos filhos ainda encontra-se abaixo do desejado o que em certa maneira reforça a existência dos resultados académicos medíocres verificados neste estudo. O nível global de envolvimento é fraco na percepção dos professores.

Tabela 29

*Envolvimento parental percebido pelos professores em função dos seus anos de experiência como professor*

<b>Anos de experiência</b>	<b>N</b>	<b>Envolvimento global</b>		<b>Comunicação casa-escola</b>		<b>Participação dos pais</b>	
		<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Menos de 3 anos	1	2.88	.	1.46	.	1.42	.
3-5 anos	5	2.10	.31	1.09	.14	1.01	.21
5-10 anos	18	1.86	.61	.99	.32	.88	.30
10-15 anos	22	1.99	.56	1.08	.29	.91	.29
15-20 anos	20	1.96	.48	1.08	.25	.88	.26
20-25 anos	8	1.98	.69	1.09	.39	.89	.31
25-30 anos	5	2.43	.60	1.33	.32	1.11	.31
Mais de 30 anos	14	2.23	.54	1.18	.28	1.05	.28
Total	93	2.03	.56	1.10	.30	.94	.29

Os dados do envolvimento parental percebido pelos professores em função dos seus anos de experiência como professor são apresentados na Tabela 29. Pode-se observar graus de envolvimento global fraco com tendência a moderado.

A comunicação casa-lhes e a participação dos pais mostrou-se bastante fraca segundo a percepção dos professores. No envolvimento global, foram

observadas avaliações moderadas do envolvimento parental em menos de 3 anos, 3-5 anos, 25-30 anos e mais de 30 anos de experiência.

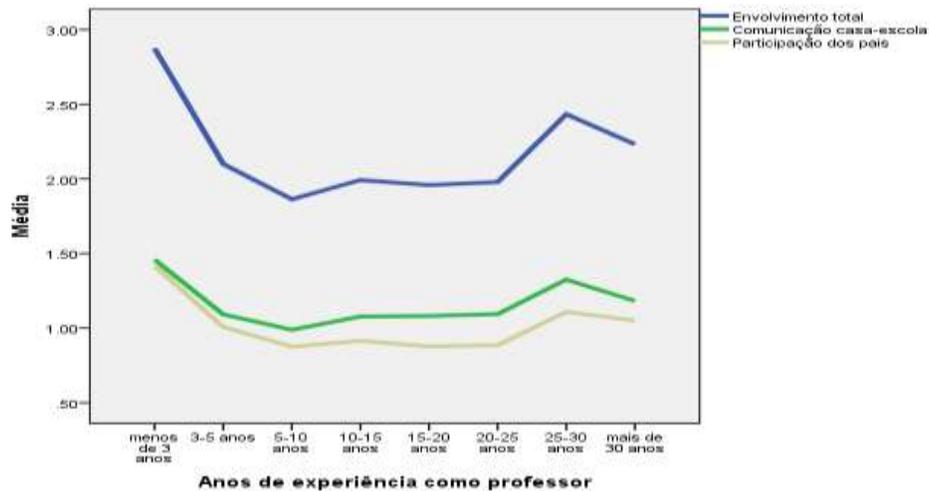


Figura 8. Ilustração do envolvimento parental percebido pelos professores em função dos anos de experiência como professor

O comportamento das variáveis do envolvimento parental percebido pelos professores em função dos seus anos de experiência como professor é ilustrado graficamente na figura 8. Um declínio é notado em todas as formas do envolvimento no intervalo de menos de 3 anos a 5-10 anos de experiência, sendo acentuado no envolvimento total. Um incremento é observado a partir dos 5-10 anos aos 25-30 anos. Dos mais de 30 anos nota-se um decréscimo.

Tabela 30

Envolvimento parental percebido pelos professores em função das suas habilitações literárias (nível de escolaridade)

Habilitações literárias	N	Envolvimento global		Comunicação casa-escola		Participação dos pais	
		M	DP	M	DP	M	DP
Básico	4	2.08	.75	1.08	.36	1.00	.42
Médio	43	2.07	.63	1.12	.35	.95	.32
Bacharelato	12	1.83	.42	.99	.22	.84	.21
Licenciatura	31	2.03	.48	1.09	.24	.94	.27
Pós-graduação	3	2.26	.59	1.22	.31	1.04	.27
Total	93	2.03	.56	1.10	.30	.94	.29

A tabela 30 descreve os dados do envolvimento parental percebido pelos professores em função das suas habilitações literárias. É possível verificar um

envolvimento global moderado. Contudo, avaliações fracas do envolvimento parental foram detectadas tanto na Comunicação casa-escola bem como na participação dos pais.

A figura 9 ilustra de forma gráfica os valores do envolvimento parental percebido pelos professores em função das suas habilitações literárias. O envolvimento total embora moderado foi considerável em professores com nível básico, médio, licenciatura e Pós-graduação.

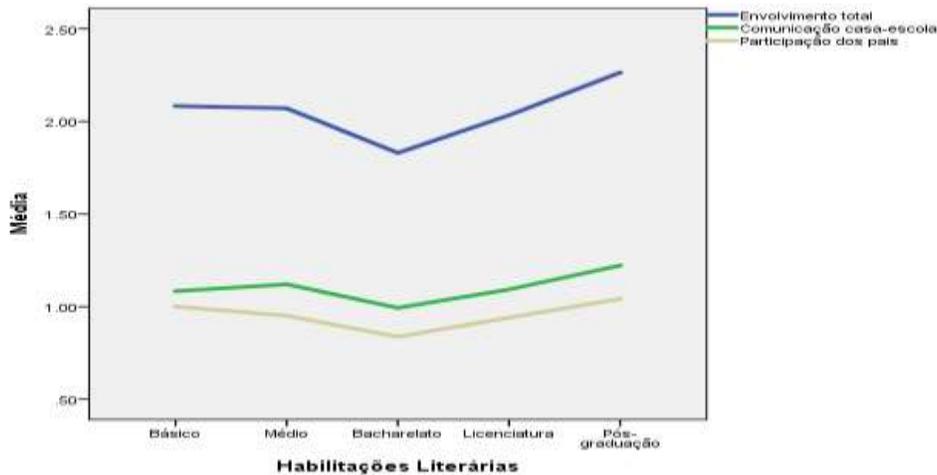


Figura 9. Ilustração do envolvimento parental percebido pelos professores em função das suas habilitações literárias.

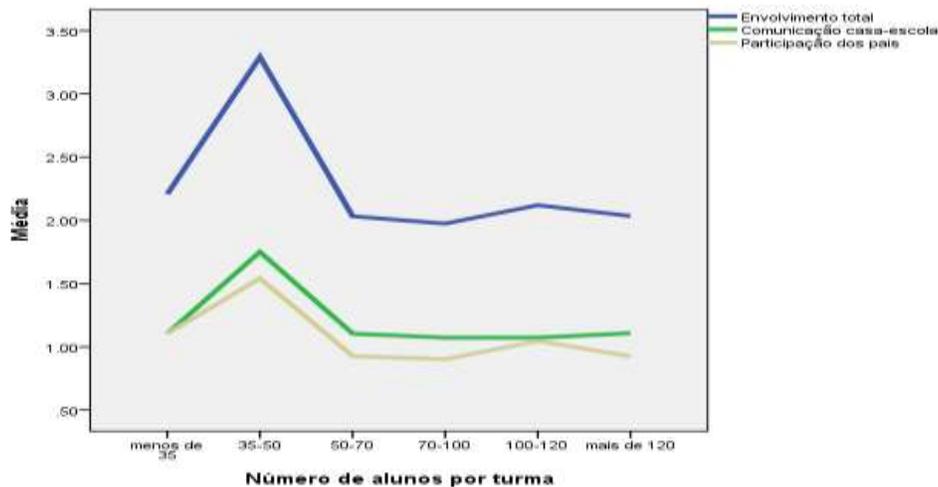
Tabela 31

*Envolvimento parental percebido pelos professores em função do número de alunos por turma*

Número de alunos por turma	N	Envolvimento global		Comunicação casa-escola		Participação dos pais	
		M	DP	M	DP	M	DP
Menos de 35	2	2.21	.12	1.10	.09	1.10	.21
35-50	1	3.29	.	1.75	.	1.54	.
50-70	35	2.03	.58	1.10	.32	.93	.29
70-100	37	1.97	.56	1.07	.29	.90	.28
100-120	8	2.12	.50	1.07	.21	1.05	.30
Mais de 120	10	2.03	.53	1.11	.25	.93	.29
Total	93	2.03	.56	1.10	.30	.94	.29

A Tabela 31 apresenta os dados do envolvimento parental percebido pelos professores em função do número de alunos por turma. Pode-se verificar em geral

um envolvimento moderado ressaltando-se valores mais satisfatórios nas turmas compostas por 35-50 alunos. Quanto à Comunicação casa-escola e Participação dos pais, estes mostraram valores fracos do envolvimento parental.



*Figura 10.* Ilustração do envolvimento parental percebido pelos professores em função do número de alunos por turma

A figura 10 mostra de forma gráfica o dados do envolvimento parental percebido pelos professores em função do número de alunos por turma. Nota-se que envolvimento parental embora moderado era maior nas turmas de 35-50 alunos. Nas turmas de menos de 35 alunos e mais de 50 o envolvimento foi baixo.

Tabela 32

*Dados da comparação por género do envolvimento parental na percepção dos professores*

Dimensões	Género	N	M	DP	F	Sig.
Comunicação casa-escola	Masculino	26	2,27	,49	7,655	,007*
	Feminino	67	1,93	,54		
	Total	93	2,02	,54		
Participação dos pais	Masculino	26	2,34	,64	8,478	,005*
	Feminino	67	1,93	,59		
	Total	93	2,05	,63		
Envioimento total	Masculino	26	,18	,04	8,833	,004*
	Feminino	67	,15	,04		
	Total	93	,16	,04		

Nota: \* Sig.<0,05

Os dados da comparação por género do envolvimento parental na percepção dos professores (tabela 32) utilizando-se o test T de student para amostras independentes, mostram diferenças significativas em ambas dimensões da escala do envolvimento parental incluindo do envolvimento total, favorecendo o género masculino.

Tabela 33

*Dados da comparação do envolvimento parental na percepção dos professores em função do nível académico dos professores*

<b>Dimensões</b>	<b>Habilitações</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Envolvimento total	Básico	4	,16	,058	,570	,685
	Médio	43	,16	,049		
	Bacharelato	12	,14	,033		
	Licenciatura	31	,16	,037		
	Pós-graduação	3	,17	,045		
	Total	93	,16	,043		
Comunicação casa-escola	Básico	4	2,00	,66	,566	,688
	Médio	43	2,07	,64		
	Bacharelato	12	1,83	,41		
	Licenciatura	31	2,02	,44		
	Pós-graduação	3	2,24	,58		
	Total	93	2,02	,54		
Participação dos pais	Básico	4	2,18	,92	,523	,719
	Médio	43	2,07	,69		
	Bacharelato	12	1,83	,47		
	Licenciatura	31	2,06	,58		
	Pós-graduação	3	2,27	,59		
	Total	93	2,05	,63		

Nota: \* Sig.>0,05

A tabela 33 apresenta os dados da comparação do envolvimento parental na percepção dos professores em função do nível académico dos professores. Não foram observadas diferenças estaticamente significativas nas dimensões do envolvimento analisadas.

Os resultados sobre as diferenças entre as relações estabelecidas em relação ao nível de escolaridade segundo as dimensões do envolvimento parental, obtidas através da análise de varianza (ANOVA) mediante a prova post-hoc de Tukey para comparações múltiplas entre os grupos são ilustradas nas tabelas 34, 35 e 36.

*A relação família-escola e o seu impacto no rendimento escolar dos alunos do ensino primário da Cidade da Beira (Mozambique)*

Tabela 34  
*Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Envolvimento total)*

Dependent Variable	(I) Nível de escolaridade	(J) Nível de escolaridade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Envolvimento total	Básico	Médio	.302	7.084	1.000
		Bacharelato	6.083	7.824	.936
		Licenciatura	1.194	7.199	1.000
		Pós-graduação	-4.333	10.350	.993
	Médio	Básico	-.302	7.084	1.000
		Bacharelato	5.781	4.424	.688
		Licenciatura	.891	3.193	.999
		Pós-graduação	-4.636	8.092	.979
	Bacharelato	Básico	-6.083	7.824	.936
		Médio	-5.781	4.424	.688
		Licenciatura	-4.890	4.607	.826
		Pós-graduação	-10.417	8.747	.757
	Licenciatura	Básico	-1.194	7.199	1.000
		Médio	-.891	3.193	.999
		Bacharelato	4.890	4.607	.826
		Pós-graduação	-5.527	8.194	.961
	Pós-graduação	Básico	4.333	10.350	.993
		Médio	4.636	8.092	.979
		Bacharelato	10.417	8.747	.757
		Licenciatura	5.527	8.194	.961

Tabela 35  
*Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Comunicação casa-escola)*

Dependent Variable	(I) Nível de escolaridade	(J) Nível de escolaridade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Comunicação casa-escola	Básico	Médio	-.884	3.737	.999
		Bacharelato	2.167	4.128	.985
		Licenciatura	-.226	3.798	1.000
		Pós-graduação	-3.333	5.461	.973
	Médio	Básico	.884	3.737	.999
		Bacharelato	3.050	2.334	.688
		Licenciatura	.658	1.685	.995
		Pós-graduação	-2.450	4.269	.979
	Bacharelato	Básico	-2.167	4.128	.985
		Médio	-3.050	2.334	.688
		Licenciatura	-2.392	2.431	.862
		Pós-graduação	-5.500	4.615	.756
	Licenciatura	Básico	.226	3.798	1.000
		Médio	-.658	1.685	.995
		Bacharelato	2.392	2.431	.862
		Pós-graduação	-3.108	4.323	.952
	Pós-graduação	Básico	3.333	5.461	.973
		Médio	2.450	4.269	.979
		Bacharelato	5.500	4.615	.756
		Licenciatura	3.108	4.323	.952

Tabela 36  
 Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Participação dos pais)

Dependent Variable	(I) Nível de escolaridade	(J) Nível de escolaridade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Participação dos pais	Básico	Médio	1.186	3.655	.998
		Bacharelato	3.917	4.037	.868
		Licenciatura	1.419	3.715	.995
		Pós-graduação	-1.000	5.341	1.000
	Médio	Básico	-1.186	3.655	.998
		Bacharelato	2.731	2.283	.754
		Licenciatura	.233	1.648	1.000
		Pós-graduação	-2.186	4.176	.985
	Bacharelato	Básico	-3.917	4.037	.868
		Médio	-2.731	2.283	.754
		Licenciatura	-2.497	2.377	.831
		Pós-graduação	-4.917	4.514	.812
	Licenciatura	Básico	-1.419	3.715	.995
		Médio	-.233	1.648	1.000
		Bacharelato	2.497	2.377	.831
		Pós-graduação	-2.419	4.228	.979
	Pós-graduação	Básico	1.000	5.341	1.000
		Médio	2.186	4.176	.985
		Bacharelato	4.917	4.514	.812
		Licenciatura	2.419	4.228	.979

### 6.1.3. Envolvimento parental na percepção dos pais

Os resultados do envolvimento parental na percepção dos pais são apresentados neste espaço em tabelas e gráficos ilustrativos. Em primeiro lugar são apresentados os dados das variáveis sociodemográficas, seguindo-se os dados relativos ao envolvimento parental que são apresentados de forma escalonada.

Tabela 37  
 Estado civil dos pais

Estado civil dos pais	Género		Total (%)
	Masc (%)	Fem (%)	
Solteiro	516 (24,32)	647 (30,49)	1163 (54,81)
Casado	284 (13,38)	370 (17,44)	654 (30,82)
Separado e/ou Divorciado	30 (1,41)	45 (2,12)	75 (3,54)
Viúvo	100 (4,71)	130 (6,13)	230 (10,84)
Total	930 (43,83)	1192 (56,17)	2122 (100)

Analisando-se a tabela 37, pode-se observar que no estado civil dos pais entrevistados, 1163 (54,81 %) são solteiros vivendo ou não maritalmente, 732 (31,26%) são casados, 82 (3,5%) são separados e/ou divorciados, e 259 (11,06%) são viúvos. Por géneros o grosso concentra-se no género feminino.

Tabela 38  
*Dados da extensão do agregado familiar*

<b>Nº agregado familiar</b>	<b>Género</b>		<b>Total (%)</b>
	<b>Masc (%)</b>	<b>Fem (%)</b>	
2	242 (11,40)	281 (13,24)	523 (24,65)
3	286 (13,48)	370 (17,44)	656 (30,91)
4	238 (11,22)	302 (14,23)	540 (25,45)
5	108 (5,09)	151 (7,11)	259 (12,20)
6+	56 (2,63)	88(4,15)	144 (6,79)
<b>Total</b>	<b>930 (43,83)</b>	<b>1192 (56,17)</b>	<b>2122 (100)</b>

Dos dados do agregado familiar (tabela 38), observa-se que as percentagens mais altas encontram-se naquelas famílias constituídas entre 2 a 5 membros, sendo 2 membros (24,65 % no total), 3 membros (30,91 % no total), 4 membros (25,45 % no total) e 5 membros (12,20 %).

Tabela 39  
*Distribuição da amostra em função da zona residencial*

<b>Zona residencial</b>	<b>Género</b>		<b>Total</b>
	<b>Masc (%)</b>	<b>Fem (%)</b>	
Urbana	704 (33,18)	933 (43,97)	1637 (77,15)
Sub-urbana	226 (10,65)	259 (12,20)	485 (22,85)
<b>Total</b>	<b>930 (43,83)</b>	<b>1192 (56,17)</b>	<b>2122 (100)</b>

A tabela 39 mostra distribuição da amostra em função da zona residencial, constatando-se que o grosso das famílias reside na zona urbana (77,15%). As familiares que residem na zona sub-urbana, isto é, nas imediações da cidade, representam um número minoritário (22,85%). O género feminino apresenta maior proporção de indivíduos residindo na zona urbana e sub-urbana.

Tabela 40  
 Dados da situação de empregabilidade da amostra

Situação de empregabilidade	Género		Total (%)
	Masc (%)	Fem (%)	
Trabalha	590 (27,80)	735 (34,64)	1325 (62,44)
Não Trabalha	340 (16,02)	457 (21,54)	797 (37,56)
Total	930 (43,83)	1192 (56,17)	2122 (100)

A tabela 40 mostra o nível de empregabilidade das famílias envolvidas. Um número elevado de pais envolvidos (1325) tem um emprego (62,44 %). Do total da amostra 797 (37,56%) não trabalham, ou melhor não possuem um emprego formal.

Tabela 41  
 Grau de parentesco entre alunos e encarregados de educação

Grau de parentesco	Género		Total (%)
	Masc (%)	Fem (%)	
Pai	215 (10,13)	233 (10,98)	448 (21,11)
Mãe	233 (10,98)	330 (15,55)	563 (26,53)
Pai/Mãe	329 (15,50)	365 (17,20)	694 (32,70)
Irmão/Irmã	67 (3,16)	78 (3,67)	145 (6,83)
Avo	0 (0)	1 (0,05)	1 (0,05)
Tio/Tia	86 (4,05)	185 (8,72)	271 (12,77)
Total	930 (43,83)	1192 (56,17)	2122 (100)

Na tabela 41 é ilustrado o grau de parentesco dos encarregados de educação envolvidos. Observa-se que o maior número dos alunos vive em famílias constituída por ambos progenitores (32,70 %), seguindo-se aqueles que vivem somente com um dos progenitores (mãe, 26,53%; pai, 21,11 %) e daquelas que estão sob cuidado de outros familiares (irmãos, 6,83 %; tios, 12,77 %; avós 0,05 %).

Tabela 42

*Dados do nível de escolaridade dos encarregados de educação*

Nível de escolaridade	Género		Total
	Masc	Masc	
Iletrado	62 (2,92)	64 (3,02)	126 (5,94)
Primário	377 (17,77)	463 (21,82)	840 (39,58)
Secundário	225 (10,60)	286 (13,48)	511 (24,08)
Médio	187 (8,81)	249 (11,73)	436 (20,55)
Universitário	79 (3,72)	130 (6,13)	209 (9,85)
Total	930 (43,83)	1192 (56,17)	2122 (100)

Quanto ao nível de escolaridade, pode-se notar que o grosso dos pais conclui somente o ensino primário (39,58 %). Do restante do pais, 24,08 % concluiu ensino secundário, 20,55 % o ensino médio, 9,85 o ensino universitário e um total de 5,94 não tem formação académica formal.

Tabela 43

*Dados do ESE das famílias envolvidas*

ESE	Género		Total (%)
	Masc (%)	Fem (%)	
Baixo	394 (18,61)	531 (25,02)	925 (43,59)
Médio	509 (23,99)	637 (30,02)	1146 (54,01)
Elevado	27 (1,27)	24 (1,13)	51 (2,40)
Total	930 (43,83)	1192 (56,17)	2122 (100)

Quanto ao ESE das famílias envolvidas no estudo, verifica-se que a maior parte das famílias encontram-se num nível socioeconómico médio (43,59). No nível considerado de baixo encontram-se 43,59 % das famílias. Um pequeno grupo de famílias (2,40 %) encontra-se no nível considerado elevado no presente estudo.

Tabela 44

*Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais (Comunicação Casa-Escola)*

<b>Itens</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Eu falo com os professores sobre o aproveitamento ...	2122	1	4	2,01	,94
Eu converso com os professores sobre o relaciona ...	2122	1	4	1,79	,92
Eu converso com os professores sobre as dificuldades...	2122	1	4	2,01	1,03
Eu falo com os professores sobre as rotinas diárias ...	2122	1	4	1,71	,91
Eu converso com os professores aspectos normas...	2122	1	4	1,76	,95
Eu converso com os professores sobre os TPCs que...	2122	1	4	1,92	1,04
Eu participo nas conferências de professores para...	2122	1	4	1,97	1,08
Eu ouço professor à elogiando meu educando o ...	2122	1	4	2,03	1,10
O professor e eu escrevemos mensagem (sms) ...	2122	1	4	1,35	,72
Eu elogio o meu educando sobre os seus trabalhos ...	2122	1	4	1,90	1,05
Eu sinto que os professores /a direcção da escola ...	2122	1	4	2,32	1,16
Eu converso com o professor via telefone sobre os ...	2122	1	4	1,51	,86

Os dados descritivos do envolvimento parental percebido pelas famílias (Comunicação Casa-Escola) ilustram a “quase” inexistência de laços de comunicação entre os pais e a escola. Um nível satisfatório de comunicação foi verificado nos itens 1, 3, 8 e 11 (poucas vezes).

Tabela 45

*Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais (Envolvimento na Escola)*

<b>Itens</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Eu converso com outros pais sobre as reuniões ...	2122	1	4	2,04	1,072
Eu participo nos seminários e nas conferências ...	2122	1	4	1,98	1,106
Participo em actividades sociais para os pais e ...	2122	1	4	1,88	1,044
Participo na planificação de excursões da escola	2122	1	4	1,62	,903
Eu voluntario-me na sala de aula do meu educando	2122	1	4	1,75	,957
Eu participo no conselho de planificação das ...	2122	1	4	1,59	,923
Eu vou às excursões da turma do meu educando	2122	1	4	1,88	1,039
Eu reservo tempo para o meu educando poder brincar ...	2122	1	4	2,27	1,136
Eu tenho mantido encontros fora da sala de aula com ...	2122	1	4	1,73	,996
Eu falo com as pessoas sobre a minha formação e ...	2122	1	4	1,96	1,084
Eu participo nas actividades de angariações de fundos...	2122	1	4	1,85	1,051
Eu falo com os professores sobre nossos problemas ...	2122	1	4	1,49	,838
Eu busco o meu educando na escola no fim das aulas	2122	1	4	1,68	,893
Eu acompanho o meu educando para a escola	2122	1	4	1,72	,924
Eu programo encontros com o Director da Escola ...	2122	1	4	1,71	,964
Eu sinto que os pais ou encarregados de educação ...	2122	1	4	2,25	1,133

Os dados descritivos do envolvimento parental percebido pelas famílias (Envolvimento na Escola) mostram resultados segundo os quais percebe-se deficiências no grau de participação dos pais nas actividades organizadas pela escola. Poucas vezes os pais envolveram-se nas actividades identificadas pelos

itens 13, 20 e 28 do questionário. Nos restantes itens foi reflectida uma avaliação de “nunca” quanto ao envolvimento na escola.

Tabela 46  
*Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais (Envolvimento em Casa)*

<b>Itens</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Eu passo o tempo trabalhando com meu educando ...	2122	1	4	2,15	1,096
Eu passo o tempo trabalhando com meu educando ...	2122	1	4	2,28	1,131
Eu passo tempo trabalhando com meu educando em ...	2122	1	4	2,43	1,152
Eu converso com o meu educando sobre o quanto eu ...	2122	1	4	2,42	1,147
Eu levo o meu educando a passear no jardim ...	2122	1	4	1,72	,980
Eu trago materiais educativos para casa (ex: vídeos, ...	2122	1	4	2,20	1,116
Eu converso com familiares e amigos sobre o ...	2122	1	4	2,41	1,129
Eu organizo o lugar para guardar os materiais ...	2122	1	4	2,60	1,117
Eu compartilho histórias sobre as minhas experiências ...	2122	1	4	2,54	1,118
Eu faço revisão do trabalho escolar (TPC, exercícios) ...	2122	1	4	2,48	1,126
Eu mantenho regras claras em casa para que o meu ...	2122	1	4	2,61	1,111
Tenho horários fixos para meu educando assistir à TV ...	2122	1	4	2,48	1,105
Eu mantenho um horário fixo para o meu educando se ...	2122	1	4	2,51	1,100
Eu levo o meu educando à biblioteca	2122	1	4	1,60	,914

Os dados descritivos do envolvimento parental percebido pelas famílias (Envolvimento em Casa) são reportados na tabela 46. Os resultados ilustram deficiências de envolvimento parental também no envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa. Contudo, se comparado com as outras dimensões do envolvimento, o envolvimento em casa reflectiu-se melhor em quase todos os itens de actividades, exceptuando-se os itens 33 e 42 onde não se verificou qualquer tipo de actividade.

Tabela 47  
*Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais em função do género*

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Comunicação Casa-Escola</b>		<b>Envolvimento na Escola</b>		<b>Envolvimento em Casa</b>	
		<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Masculino	930	1,87	,61	1,85	,62	2,32	,81
Feminino	1192	1,85	,61	1,83	,60	2,32	,80
Total	2122	1,86	,61	1,84	,61	2,32	,80

Os dados descritivos do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do género são reportados na tabela 47. Pode-se observar que os pais não têm uma comunicação com a escola e tampouco se envolvem nas actividades

organizadas pelas escolas. Contudo, mostraram resultados um pouco satisfatórios no que se refere ao seu envolvimento em actividades de aprendizagem em casa.

Tabela 48

*Dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu estado civil*

Estado civil dos pais	N	Comunicação casa-escola		Envolvimento na escola		Envolvimento em casa		Envolvimento global	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Solteiro	1163	1.84	.60	1.85	.60	2.33	.80	2.01	.59
Casado	654	1.91	.63	1.87	.64	2.33	.82	2.03	.61
Separado ou Divorciado	75	1.80	.56	1.69	.57	2.24	.80	1.91	.56
Viúvo	230	1.79	.58	1.73	.57	2.26	.79	1.93	.57
Total	2122	1.86	.61	1.84	.61	2.32	.80	2.00	.59

Os dados descritivos do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu estado civil são reportados na tabela 48. Observam-se deficiências na comunicação casa-escola e no envolvimento a escola. Resultados pouco satisfatórios foram detectados no envolvimento em casa e no envolvimento global, embora neste último os pais separados e/ou divorciados e os viúvos apresentassem resultados insatisfatórios quanto ao envolvimento. No geral, o envolvimento foi descrito como razoável.

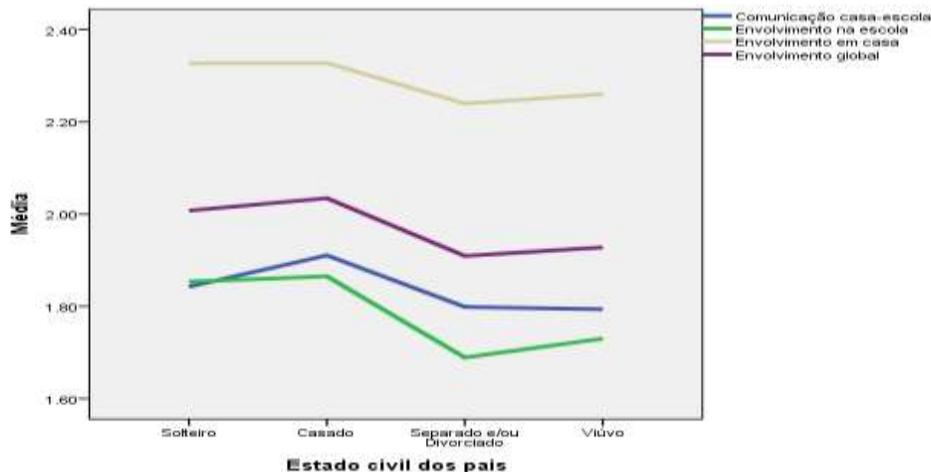


Figura 11. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função do estado civil dos pais.

A figura 11 ilustra graficamente os dados do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do estado civil dos pais. Os melhores

resultados observam-se no envolvimento em casa, sendo maiores entre pais solteiro e casados e baixo entre pais separados ou divorciados e viúvos.

Tabela 49

*Dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu ESE*

ESE	N	Comunicação casa-escola		Envolvimento na escola		Envolvimento em casa		Envolvimento global	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Baixo	925	1.75	.60	1.73	.61	2.17	.83	1.88	.61
Médio	1146	1.92	.60	1.92	.58	2.43	.76	2.09	.55
Elevado	51	2.19	.71	2.13	.80	2.41	.84	2.24	.71
Total	2122	1.86	.61	1.84	.61	2.32	.80	2.00	.59

A tabela 49 reporta os dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu ESE. Pode-se verificar valores insatisfatórios na comunicação casa-escola e no envolvimento na escola. Resultados pouco satisfatórios foram verificados no envolvimento em casa e no envolvimento global em quase todos os níveis do ESE exceptuando-se o caso do Envolvimento global onde segundo o ESE não verificou envolvimento.

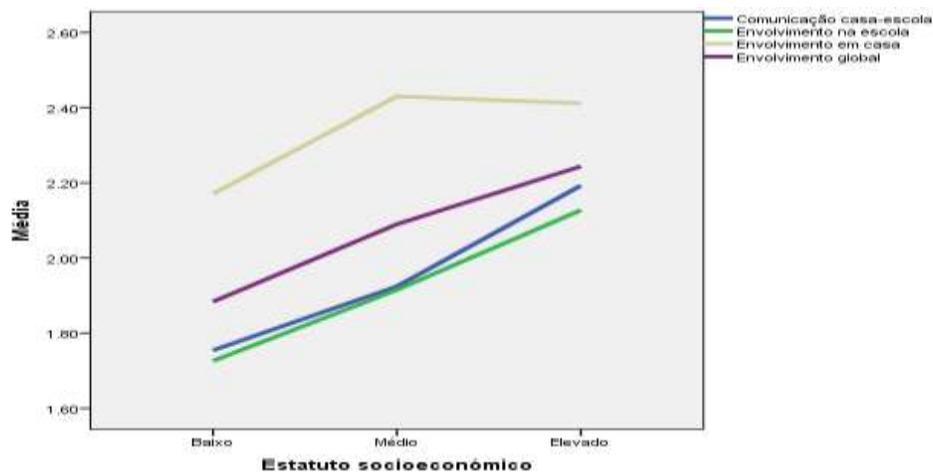


Figura 12. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função do ESE.

A figura 12 ilustra os dados do comportamento gráfico dos dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu ESE. Os melhores resultados observam-se no envolvimento em casa. Em geral, nota-se um incremento do envolvimento com o aumento do ESE. No envolvimento em casa,

nota-se um certo abrandamento do envolvimento quando o ESE é médio e elevado.

Tabela 50

*Dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do grau de parentesco com os alunos.*

Grau de parentesco	N	Comunicação casa-escola		Envolvimento na escola		Envolvimento em casa		Envolvimento global	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Pai	454	1.89	.60	1.84	.57	2.38	.78	2.04	.57
Mãe	554	1.81	.61	1.79	.63	2.24	.83	1.95	.61
Pai/Mãe	695	1.89	.62	1.85	.61	2.31	.81	2.02	.61
Irmão/ã	145	1.75	.54	1.85	.60	2.30	.79	2.00	.56
Avós	1	1.92	.	2.06	.	3.14	.	2.37	.
Tio/a	273	1.86	.61	1.89	.60	2.40	.76	2.06	.56
Total	2122	1.86	.61	1.84	.61	2.32	.80	2.00	.59

Os dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do grau de parentesco com os alunos são reportados na tabela 50. No geral nota-se deficiências no envolvimento. O envolvimento em casa obteve os melhores níveis de envolvimento. Na globalidade, o envolvimento foi melhor quando o encarregado de educação era o pai, pai/mãe, irmão/irmã e tia, contudo foi muito melhor quando os encarregados eram os avós.

Tabela 51

*Dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu nível de escolaridade.*

Nível de escolaridade	N	Comunicação casa-escola		Envolvimento na escola		Envolvimento em casa		Envolvimento global	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Iletrado	126	1.71	.61	1.73	.60	2.10	.87	1.85	.64
Primário	840	1.76	.59	1.73	.60	2.10	.81	1.87	.59
Secundário	511	1.85	.61	1.85	.62	2.36	.81	2.02	.59
Pré-universitário	436	1.97	.60	1.95	.59	2.55	.71	2.16	.54
Superior	209	2.12	.57	2.06	.56	2.71	.63	2.29	.47
Total	2122	1.86	.61	1.84	.61	2.32	.80	2.00	.59

A tabela 51 mostra os dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu nível de escolaridade. Igual como em outras análises, o envolvimento e casa foi maior em função dos níveis de escolaridade dos pais. Na globalidade, o envolvimento era maior em aqueles com nível académico secundário, pré-universitário ou técnico e superior e inexistente em pais iletrados ou com nível primário de escolaridade.

A figura 13 ilustra de forma gráfica os dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função do grau de parentesco com os alunos. Verifica-se que os melhores níveis de envolvimento em todas as dimensões do envolvimento ocorreram quando os encarregados de educação dos alunos eram os seus avós.

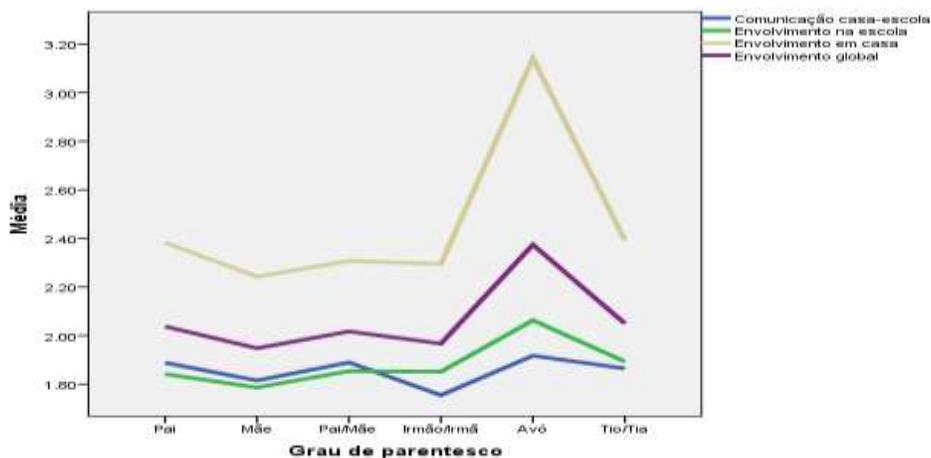


Figura 13. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função do grau de parentesco com os alunos.

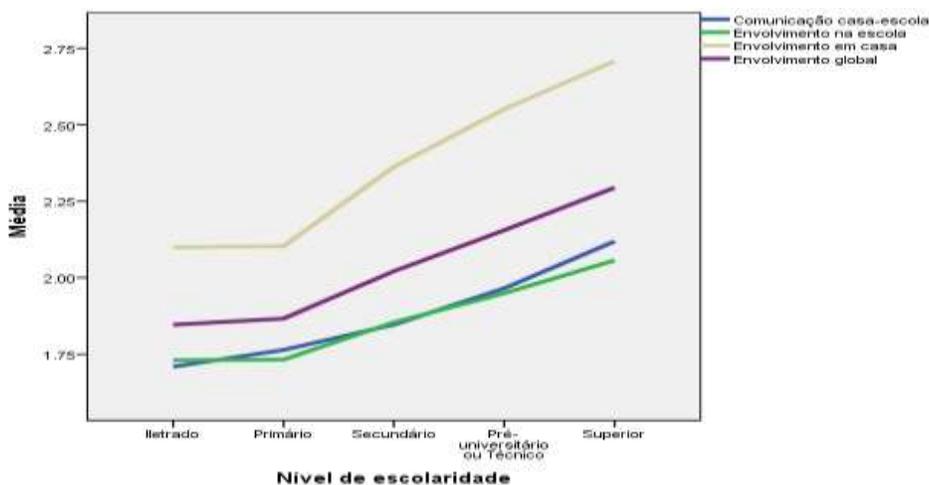


Figura 14: Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu nível de escolaridade.

Na figura 14 apresentada seguidamente, é ilustrado o comportamento gráfico do envolvimento parental percebido pelos pais em função do seu nível de escolaridade. Observa-se que quanto maior for o nível de escolaridade dos pais

melhor é o envolvimento. O envolvimento dos em casa for maior em todos os níveis de escolaridade dos pais, reflectindo-se mais uma vez como a casa como o local onde os pais mais se envolvem.

Tabela 52

*Dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função da sua zona de residência*

Zona residencial	N	Comunicação casa-escola		Envolvimento na escola		Envolvimento em casa		Envolvimento global	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Urbana	1637	1.85	.60	1.83	.60	2.33	.81	2.00	.59
Sub-urbana	329	1.90	.61	1.87	.59	2.23	.75	2.02	.56
Rural	156	1.86	.66	1.84	.68	2.25	.86	1.98	.67
Total	2122	1.86	.61	1.84	.61	2.32	.80	2.00	.59

Os dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função da sua zona de residência são apresentados na tabela 52. Observa-se que no global o envolvimento foi maior nas famílias residentes na zona urbana e suburbana. O envolvimento foi satisfatório se comparado com as outras dimensões do questionário.

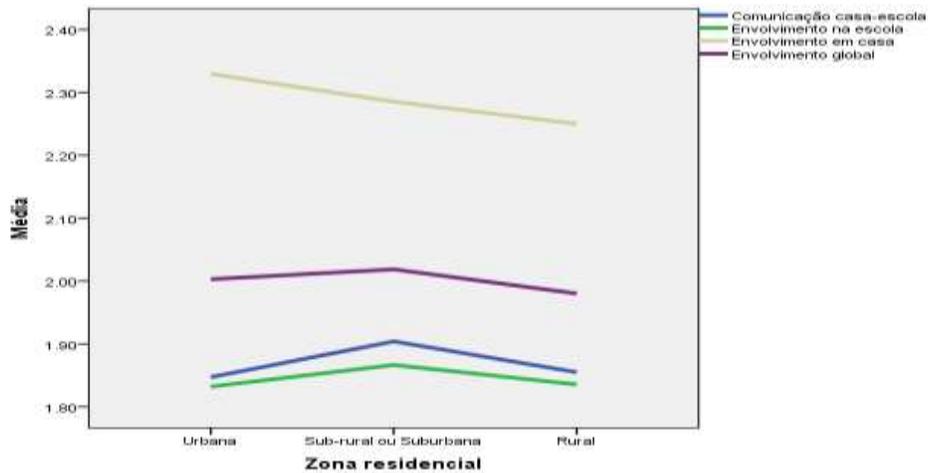


Figura 15. Ilustração gráfica do envolvimento parental percebido pelos pais em função da zona residencial.

A figura 15 ilustra de forma gráfica os dados do envolvimento parental percebido pelos pais em função da zona residencial. Os melhores resultados do envolvimento foram verificados no envolvimento em casa, que foi maior naqueles pais residindo na zona urbana.

Tabela 53

*Dados da comparação do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do género*

<b>Dimensões</b>	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Comunicação Casa-Escola	Masc	930	1,87	,61	,354	,552
	Fem	1192	1,85	,61		
	Total	2122	1,86	,61		
Envolvimento na Escola	Masc	930	1,85	,62	,367	,545
	Fem	1192	1,83	,60		
	Total	2122	1,84	,61		
Envolvimento em Casa	Masc	930	2,32	,81	,002	,967
	Fem	1192	2,32	,80		
	Total	2122	2,32	,81		

Nota: \* Sig.>0,05

A tabela 53 mostra os dados da comparação do envolvimento parental na percepção dos pais em função do género utilizando-se o test T de student para amostras independentes. Não foram detectadas diferenças significativas em nenhuma das dimensões analisadas.

Tabela 54

*Dados da comparação do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do nível de escolaridade.*

	<b>Nível de escolaridade</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Comunicação Casa-Escola	Iletrado	126	1,71	,61	20,639	,000
	Primário	840	1,76	,59		
	Secundário	511	1,85	,61		
	Pré-universitário ou Técnico	436	1,97	,60		
	Superior	209	2,12	,57		
	Total	2122	1,86	,61		
Envolvimento na Escola	Iletrado	126	1,73	,60	18,496	,000
	Primário	840	1,73	,60		
	Secundário	511	1,85	,62		
	Pré-universitário ou Técnico	436	1,95	,59		
	Superior	209	2,06	,56		
	Total	2122	1,84	,61		
Envolvimento em Casa	Iletrado	126	2,10	,87	42,170	,000
	Primário	840	2,10	,81		
	Secundário	511	2,36	,81		
	Pré-universitário ou Técnico	436	2,55	,71		
	Superior	209	2,71	,63		
	Total	2122	2,32	,80		

Nota: \* Sig.<0,01

A comparação do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do nível de escolaridade feita através da prova estatística ANOVA (que identifica as diferenças entre médias e análise de variância) é mostrada na Tabela 54. Foi possível observar diferenças significativas em função do nível de escolaridade das famílias. Ficou destacado o nível superior em todas as dimensões do envolvimento parental com valores de envolvimento superiores que os restantes níveis de escolaridade analisados. Por sua vez, as tabelas 55, 56 e 57 ilustram as diferenças entre as diferentes relações do nível de escolaridade segundo as dimensões do envolvimento parental, obtidas através da análise de variância (ANOVA) mediante a prova post-hoc de Tukey para comparações múltiplas entre os grupos.

Tabela 55  
*Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Comunicação Casa-Escola).*

Dependent Variable	(I) Nível de escolaridade	(J) Nível de escolaridade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Comunicação Casa-Escola	Iletrado	Primário	-.05479	.05714	.873
		Secundário	-.13755	.05949	.141
		Pré-universitário ou Técnico	-.25603	.06049	.000
		Superior	-.40983	.06745	.000
	Primário	Iletrado	.05479	.05714	.873
		Secundário	-.08275	.03355	.099
		Pré-universitário ou Técnico	-.20123	.03530	.000
		Superior	-.35503	.04623	.000
	Secundário	Iletrado	.13755	.05949	.141
		Primário	.08275	.03355	.099
		Pré-universitário ou Técnico	-.11848	.03899	.020
		Superior	-.27228	.04911	.000
	Pré- universitário ou Técnico	Iletrado	.25603	.06049	.000
		Primário	.20123	.03530	.000
		Secundário	.11848	.03899	.020
		Superior	-.15380	.05032	.019
	Superior	Iletrado	.40983	.06745	.000
		Primário	.35503	.04623	.000
		Secundário	.27228	.04911	.000
		Pré-universitário ou Técnico	.15380	.05032	.019

Tabela 56  
Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Envolvimento na Escola).

Dependent Variable	(I) Nível de Escolaridade	(J) Nível de escolaridade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Envolvimento na Escola	Iltrado	Primário	-.00206	.05703	1.000
		Secundário	-.12393	.05937	.226
		Pré-universitário ou Técnico	-.21895	.06037	.003
		Superior	-.32636	.06732	.000
	Primário	Iltrado	.00206	.05703	1.000
		Secundário	-.12187	.03349	.003
		Pré-universitário ou Técnico	-.21689	.03523	.000
		Superior	-.32430	.04614	.000
	Secundário	Iltrado	.12393	.05937	.226
		Primário	.12187	.03349	.003
		Pré-universitário ou Técnico	-.09503	.03892	.105
		Superior	-.20243	.04901	.000
	Pré-universitário ou Técnico	Iltrado	.21895	.06037	.003
		Primário	.21689	.03523	.000
		Secundário	.09503	.03892	.105
		Superior	-.10741	.05022	.204
	Superior	Iltrado	.32636	.06732	.000
		Primário	.32430	.04614	.000
		Secundário	.20243	.04901	.000
		Pré-universitário ou Técnico	.10741	.05022	.204

Tabela 57  
Provas post-hoc DHS Tukey de comparações múltiplas (Envolvimento em Casa).

Dependent Variable	(I) Nível de escolaridade	(J) Nível de escolaridade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Envolvimento em Casa	Iltrado	Primário	-.00377	.07407	1.000
		Secundário	-.26325	.07712	.006
		Pré-universitário ou Técnico	-.45224	.07842	.000
		Superior	-.60859	.08744	.000
	Primário	Iltrado	.00377	.07407	1.000
		Secundário	-.25948	.04350	.000
		Pré-universitário ou Técnico	-.44847	.04576	.000
		Superior	-.60482	.05993	.000
	Secundário	Iltrado	.26325	.07712	.006
		Primário	.25948	.04350	.000
		Pré-universitário ou Técnico	-.18899	.05055	.002
		Superior	-.34534	.06366	.000
	Pré-universitário ou Técnico	Iltrado	.45224	.07842	.000
		Primário	.44847	.04576	.000
		Secundário	.18899	.05055	.002
		Superior	-.15635	.06523	.116
	Superior	Iltrado	.60859	.08744	.000
		Primário	.60482	.05993	.000
		Secundário	.34534	.06366	.000
		Pré-universitário ou Técnico	.15635	.06523	.116

Tabela 58

Dados da comparação do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do ESE.

Dimensões	ESE	N	M	DP	F	Sig.
Comunicação Casa-Escola	Baixo	925	1,75	,60	28,709	,000
	Médio	1146	1,92	,60		
	Elevado	51	2,19	,71		
	Total	2122	1,86	,61		
Envolvimento na Escola	Baixo	925	1,73	,61	31,791	,000
	Médio	1146	1,92	,58		
	Elevado	51	2,13	,80		
	Total	2122	1,84	,61		
Envolvimento em Casa	Baixo	925	2,17	,83	27,608	,000
	Médio	1146	2,43	,76		
	Elevado	51	2,41	,84		
	Total	2122	2,32	,80		

Nota: \* Sig.&lt;0,01

A comparação do envolvimento parental percebido pelas famílias em função do ESE realizada através da prova estatística ANOVA buscando identificar as diferenças entre médias e análise de variância segundo o ESE. Foram verificadas diferenças significativas em todas as dimensões do envolvimento parental, destacando-se valores animadores no ESE elevado na comunicação casa-escola e envolvimento na escola e ESE na dimensão envolvimento em casa.

Tabela 59

Correlação entre a auto-estima global e as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa e avaliação global

		Matemática	Língua Portuguesa	Avaliação global
Mat	r	1	.362**	.820**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	2348	2348	2348
Português	r	.362**	1	.831**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	2348	2348	2348
Avaliação global	r	.820**	.831**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	2348	2348	2348
Auto-estima total	r	-.008	-.049*	-.035
	Sig. (2-tailed)	.690	.019	.092
	N	2348	2348	2348

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

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

Os resultados das correlações entre a auto-estima e o rendimento escolar (tabela 58) demonstraram uma relação linear negativa e significativa da auto-estima somente com a disciplina de Língua Portuguesa ( $r=-,049$ ;  $p<0,05$ ), o que demonstra que estas duas variáveis são dependentes. A auto-estima demonstra uma influência sobre os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Não foi possível observar nenhuma associação entre a auto-estima e a disciplina de Matemática e tampouco com a avaliação global.

A tabela 60 que apresenta os valores da correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e suas habilitações literárias permite invalidar a hipótese 2. Não foi evidenciado nenhuma associação entre as variáveis. O envolvimento parental dos pais não é influenciado pelo nível académico dos professores ou vice-versa.

Tabela 60  
*Correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e suas habilitações literárias*

		<b>Envolvimento total</b>	<b>Comunicação casa-escola</b>	<b>Participação dos pais</b>
Envolvimento total	r	1	.960**	.958**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	93	93	93
Comunicação casa-escola	r	.960**	1	.838**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	93	93	93
Participação dos pais	r	.958**	.838**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	93	93	93
Habilitações Literárias	r	-.011	-.010	-.012
	Sig. (2-tailed)	.914	.926	.910
	N	93	93	93

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

Tabela 61

Correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e seus anos de experiência laboral.

		Envolvimento total	Comunicação casa-escola	Participação dos pais
Envolvimento total	R	1	.960**	.958**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	93	93	93
Comunicação casa-escola	R	.960**	1	.838**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	93	93	93
Participação dos pais	R	.958**	.838**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	93	93	93
Anos de experiência	R	.155	.177	.120
	Sig. (2-tailed)	.137	.090	.251
	N	93	93	93

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

A tabela 61 ilustra os dados da correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e seus anos de experiência laboral. Não são verificadas associações entre as variáveis em análise.

Tabela 62

Correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e o número de alunos por turma.

		Envolvimento total	Comunicação casa-escola	Participação dos pais
Envolvimento total	r	1	.960**	.958**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	93	93	93
Comunicação casa-escola	r	.960**	1	.838**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	93	93	93
Participação dos pais	r	.958**	.838**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	93	93	93
Número de alunos por turma	r	-.052	-.056	-.044
	Sig. (2-tailed)	.621	.596	.677
	N	93	93	93

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

Os valores da Correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e o número de alunos por turma são reportados na Tabela 62. Não foram constatadas associações significativas entre as variáveis do envolvimento

parental percebido pelos professores e o número de alunos nas turmas por si leccionadas, o que sugere que este último aspecto não tem influência directa no envolvimento parental. Esta análise correlacional vem refutar a Hipótese 4.

Tabela 63

*Correlação entre o envolvimento parental percebido pelas famílias e o estado civil dos pais*

		Comunicação Casa-Escola	Envolvimento na Escola	Envolvimento em Casa
Comunicação Casa-Escola	R	1	,697**	,589**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	2122	2122	2122
Envolvimento na Escola	R	,697**	1	,686**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	2122	2122	2122
Envolvimento em Casa	r	,589**	,686**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	2122	2122	2122
Estado civil dos pais	r	-,014	-,064**	-,026
	Sig. (2-tailed)	,533	,003	,223
	N	2122	2122	2122

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

Na tabela 63 é possível constatar uma correlação significativa embora negativa entre o estado civil dos pais e a forma do envolvimento dos pais na escola ( $r=-,064$ ), o que leva a predizer que o estado civil é um factor condicionante do grau de envolvimento dos pais nas actividades organizadas pela escola. Os dados da análise da correlação confirmam parcialmente a hipótese 5, dado pela existência de uma associação somente entre o estado civil dos pais e o Envolvimento dos pais na escola ( $r=-,064$ ;  $p<0,05$ ).

Tabela 64

*Correlação entre o envolvimento parental percebido pelas famílias e o ESE dos pais*

			Comunicação Casa-Escola	Envolvimento na Escola	Envolvimento em Casa
Comunicação Casa-Escola	R		1	,697**	,589**
	Sig. (2-tailed)			,000	,000
	N		2122	2122	2122
Envolvimento Escola	R	na	,697**	1	,686**
	Sig. (2-tailed)		,000		,000
	N		2122	2122	2122
Envolvimento Casa	R	em	,589**	,686**	1
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	
	N		2122	2122	2122
ESE	R		,161**	,171**	,152**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N		2122	2122	2122

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

A análise da correlação entre o ESE e as dimensões do envolvimento parental percebida pelas famílias (tabela 64), mostrou uma associação positiva (comunicação casa-escola  $r=,161$ ; envolvimento na escola  $r=,171$ ; envolvimento em casa  $r=,152$ ).

Tabela 65

*Correlação entre o envolvimento parental percebido pelas famílias e o nível de escolaridade dos pais*

			Comunicação Casa-Escola	Envolvimento na Escola	Envolvimento em Casa
Comunicação Casa-Escola	R		1	,697**	,589**
	Sig. (2-tailed)			,000	,000
	N		2122	2122	2122
Envolvimento Escola	R	na	,697**	1	,686**
	Sig. (2-tailed)		,000		,000
	N		2122	2122	2122
Envolvimento Casa	r	em	,589**	,686**	1
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	
	N		2122	2122	2122
Nível escolaridade	r	de	,191**	,180**	,265**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N		2122	2122	2122

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

A tabela 65 mostra a correlação entre o envolvimento parental percebido pelas famílias e o nível de escolaridade dos pais. O nível de escolaridade e as

dimensões do envolvimento parental percebido pelas famílias associam-se positivamente (comunicação casa-escola  $r=,191$ ; envolvimento na escola  $r=,180$ ; envolvimento em casa  $r=,265$ ).

Tabela 66

*Correlação entre o rendimento académico dos alunos e o nível de escolaridade dos pais*

		<b>Matemática</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
Matemática	r	1	,381**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2122	2122
Língua Portuguesa	r	,381**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2122	2122
Nível de escolaridade	r	,113**	,026
	Sig. (2-tailed)	,000	,225
	N	2122	2122

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

Os dados da correlação entre o rendimento escolar e o nível de escolaridade (tabela 66) mostram uma correlação significativa (fraca) somente entre o nível de escolaridade dos pais e a disciplina de Matemática ( $r=,113$ ).

Tabela 67

*Correlação entre o rendimento escolar e o ESE dos pais*

		<b>Matemática</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
Matemática	r	1	,381**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2122	2122
Língua Portuguesa	r	,381**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2122	2122
ESE	r	,067**	,020
	Sig. (2-tailed)	,002	,355
	N	2122	2122

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

A tabela 61 reporta que o ESE associou-se significativamente (correlação fraca) com o rendimento escolar somente na disciplina de Matemática ( $r=,067$ ), ressaltando o facto do rendimento escolar estar associado aos factores

socioeconómicos como por exemplo a baixa renda, característica de muitas famílias que buscam a educação dos seus filhos nas escolas públicas.

Tabela 68  
Correlação entre o rendimento académico e o estado civil dos pais

		Matemática	Língua Portuguesa
Matemática	r	1	,381**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2122	2122
Língua Portuguesa	r	,381**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2122	2122
Estado civil dos pais	r	-,011	,019
	Sig. (2-tailed)	,614	,394
	N	2122	2122

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

Os dados da correlação entre o rendimento académico e o estado civil dos pais não mostram uma correlação significativa entre estas duas variáveis (tabela 68).

Tabela 69  
Correlação entre o envolvimento parental e o rendimento escolar

		Matemática	Língua Portuguesa	Avaliação global
Matemática	r	1	.381**	.836**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	2122	2122	2122
Língua Portuguesa	r	.381**	1	.826**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	2122	2122	2122
Avaliação global	r	.836**	.826**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	2122	2122	2122
Envolvimento parental	r	.087**	.064**	.091**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.000
	N	2122	2122	2122

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

Os dados da correlação entre o envolvimento parental e o rendimento académico confirmam a existência de uma associação positiva entre o rendimento

escolar (Matemática  $r=.087$ ; Língua Portuguesa  $r=.064$ ; e avaliação global  $r=.091$ ) e o envolvimento parental (tabela 69).

## **6.2. Discussão**

Nesta secção é apresentado a discussão dos principais resultados obtidos ao longo do trabalho à margem dos resultados de pesquisas na literatura científica. Num primeiro plano são discutidos os resultados da auto-estima e rendimento escolar, seguindo-se a discussão dos resultados do envolvimento parental. Em última instância, faz a verificação das hipóteses do trabalho.

### **6.2.1. Auto-estima e rendimento escolar**

Analisando-se a auto-estima global, é possível perceber que 77,2 % dos alunos entrevistados mostrou estar num nível considerado normal da auto-estima, seguindo-se a baixa auto-estima com uns 22,6 % e por último, embora há que ter em conta que em Moçambique como em outras regiões africanas aspectos de natureza sociocultural condicionam em grande medida o comportamento dos seus cidadãos em qualquer que seja a sua actuação, isto é, a extrema variação cultural e clivagem social observadas no contexto africano, articuladas com uma enorme diversidade biológica dão origem a ambientes complexos e ricos em factores que tenham larga influência nas características humanas (Fermino, Maia, Nhantumbo, Prista, & Saranga, 2007). Estes factores sejam eles de natureza cultural ou ambiental joga um papel importante quando pretende-se avaliar distintos comportamentos como é o caso da auto-estima.

A literatura tem evidenciado que a auto-estima tem influenciado o rendimento escolar (Gutiérrez-Saldaña et al., 2007; Lozano et al., 2011).

A baixa auto-estima é determinante no rendimento das crianças sendo portanto necessário o empreendimento de todos mecanismos para seu fortalecimento em todas circunstâncias (Yolanda, 2012).

Dorle, Rubin, & Sandidge (1977) afirmam que a maior parte do relacionamento entre a auto-estima e o rendimento escolar para a população escolar em geral pode ser melhor explicado como reflexo de factores subjacentes comuns tais como a sua habilidade e a sua experiência.

É importante fazer ênfase na relação personalidade e rendimento escolar pois o êxito nas tarefas académicas encontra-se altamente relacionado com características positivas da personalidade, e o fracasso escolar encontra-se estreitamente vinculado aos baixos níveis de auto-estima e baixos níveis de capacidade ou habilidade (Kifer, 1975).

A auto-estima infantil pode ter uma significativa influência na vida das crianças. É por isso, que ao pretender-se ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem, devemos obrigatoriamente buscar maximizar a auto-estima com o mesmo foco como na alfabetização ou outros problemas académicos (Tracey, 2012).

O exposto anteriormente é de grande importância pois no âmbito escolar, o aluno que fracassa reiteradamente automarginaliza-se, o que debilita por sua vez a sua auto-estima e o nível das suas aspirações, evitando até os demais companheiros do seu ambiente que tenham melhores qualificações, inibindo com isso o seu comportamento social, entre outros (Llanos & Pérez, 1999).

Tem-se evidenciado de que uma auto-estima positiva traz benefícios associados a uma boa saúde mental, felicidade, ajustamento, sucesso, satisfação e especialmente rendimento escolar (De Vries, Hosman, Mann, & Schaalma, 2004). De contrário, uma auto-estima baixa é um factor de risco para um rendimento escolar baixo (Gutiérrez-Saldaña et al., 2007)

Indicar que os factores psicológicos negativos relevantes da depressão moderada e baixa, achados nos estudantes com baixo rendimento escolar, afectam não só o rendimento e aprendizagem escolar, mas principalmente a

saúde mental e bem-estar psicológico destes indivíduos (Ballestas, Mendoza, & Ortega, 2014).

Inácio (2014) verificou que o nível de prevalência tanto de resiliência como de auto-estima dos estudantes era alto e o de rendimento escolar baixo. Foi ainda verificada uma relação estatisticamente significativa entre os níveis de resiliência, auto-estima e rendimento escolar. Em termos gerais, o nível prevalente de auto-estima dos estudantes também foi alto (76%), contudo o nível prevalente de rendimento escolar foi baixo (54,50 %).

De la Torre, Carpio, Casanova, & García-Linares (2005), notaram que os alunos cujos pais se centram predominantemente no processo de aprendizagem apresentam valores mais elevados para a auto-estima e o autoconceito académico.

Verificou-se através dos dados quantitativos, uma relação positiva e significativa entre o sentimento de competência educativa parental com a auto-estima dos filhos e as notas à Matemática (Afonso, 2011).

Como referem Antunes & Fontaine (2005), quando a criança apresenta desempenho escolar satisfatório, os sentimentos de auto-estima e auto eficácia são favorecidos, contribuindo para motivação e persistência em relação às actividades académicas.

Assim, este estudo mostrou que quanto melhor for a qualidade de interacção familiar melhor é a auto-estima dos adolescentes. Os adolescentes com alto envolvimento dos pais apresentaram maior auto-estima e os adolescentes com baixo envolvimento dos pais, menor auto-estima (Brandenburg, Stasiack, & Weber, 2003).

Os resultados do presente estudo parecem enquadrar-se em alguns achados que sustentam o pressuposto de que as meninas são percebidas mais favoravelmente pelos professores, recebem um menor número de rejeições e tem menor auto-estima física e emocional (Cava & Musitu, 1999).

Contudo têm sido reportados estudos que não evidenciaram diferenças significativas entre os géneros (Dörr & Gorostegui, 2005; Abella, Aznar, Fernández, & Marrero, 2003; Álamo, Alcalay, Berger, & Milicic, 2013; Gorostegui

&, Milicic 1993; Navarro, Oliver, & Tomais, 2006; Piera-Pinedo, 2012; Bandeira Dell'Aglio, & Sbicigo, 2010).

A respeito dos graus a literatura tem variado em termos de resultados evidenciados, apresentando por um lado estudos onde não se apresentam diferenças significativas da auto-estima (Senos, 1997; Álamo et al., 2013), e de outro lado estudos onde se demonstra o oposto (De Tejada Lagonell, 2010).

Um aspecto importante tem a ver com os deficits afectivos sofridos por muitos alunos das escolas públicas. Garrido-Lecca (1997) constatou diferenças significativas na auto-estima de adolescentes com baixo rendimento como resultado dos seus deficits afectivos, em comparação com os de alto rendimento, e consequentemente, os sujeitos do grupo de baixo rendimento apresentavam uma baixa auto-estima em relação ao grupo de alto rendimento.

Isto pode ser justificado pelas características dos alunos que frequentam às escolas públicas moçambicanas em particular, com altos níveis de repetição ou mesmo deserção, dois dos factores que actuam directamente na auto-estima e no desempenho, o que supõe por sua vez impactos significativos do ponto de vista académico e psicológico, ao não dispor-se de tempo ou motivação para o estudo, pois actividades extracurriculares da sobrevivência ocupam grande parte do seu tempo (Urquijo, 2002).

Auto-estima é um sentimento de auto apreciação e é uma emoção indispensável para as pessoas adaptarem-se à sociedade onde estão inseridas. É igualmente um factor psicológico de grande importância para explicar o baixo rendimento escolar.

Esta investigação identificou valores satisfatórios da auto-estima global em ambas escolas. Foi possível constatar que 77,2 % de alunos entrevistados mostrou estar num nível considerado normal da auto-estima. Quanto ao rendimento escolar, os alunos evidenciaram uma avaliação suficiente nas disciplinas analisadas, Matemática (55,9%), e Língua Portuguesa (57,6%).

Um número considerável de alunos que apresentou uma auto-estima normal teve uma evolução qualificada como suficiente (Matemática, 42,63 %; Língua

Portuguesa, 43,95), o que demonstra a relação entre a auto-estima e o rendimento escolar.

Os resultados da comparação nas concepções da auto-estima em função da escola, género e grau académico, evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre o género Masculino e o Feminino (Sig.< ,000), favorável ao género Masculino, e entre o Sexto e Sétimo graus (Sig.< ,000), favorável ao Sétimo grau. Não foram achadas diferenças significativas na auto-estima entre as escolas envolvidas.

Estes resultados permitem concluir que o nível de auto-estima destes alunos tem influência no seu rendimento escolar. Isto sugere posições metodológicas para assegurar que estes factores psicológicos não afectam no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos potenciando em contrapartida o rendimento escolar.

Contudo, estudos mais avançados deverão ser feitos envolvendo mais variáveis da auto-estima e do rendimento escolar em Moçambique e ainda outros contextos da sociedade moçambicana.

### **6.2.2. Rendimento escolar**

Os resultados do rendimento escolar dos alunos da Cidade da Beira investigados neste estudo, são classificados no geral de suficiente. No Sistema Nacional de Educação de Moçambique, a avaliação suficiente corresponde à avaliação mínima necessária para aprovar uma disciplina, podendo ser um valor arredondado.

O rendimento escolar por disciplinas, Matemática e Língua portuguesa mostrou um comportamento distintivo em função do género e idades. Na disciplina de Matemática os resultados mais altos foram registados nas idades 16 anos (masculino), 9 anos (feminino e no somatório total). Na disciplina de Língua Portuguesa os resultados mais altos foram registados nas idades 11 e 12 anos (masculino), 9, 12 e 17 anos (feminino) e 9, 11 e 12 anos (somatório total). Já nos

resultados globais, os resultados mais altos foram registados nas idades 11 anos (masculino), 9 anos (feminino e somatório total).

Do ponto de vista percentual os resultados da avaliação dos alunos investigados evidenciaram uma avaliação qualificada de suficiente nas disciplinas analisadas, Matemática (55,9%) e Língua Portuguesa (57,6%). 38,3% (Matemática) e 36,7% (Língua Portuguesa) evidenciaram avaliações insuficientes, isto é, não aprovaram a disciplina. 5,2% (Matemática) e 4,7% (Língua Portuguesa) foram avaliados de Bom. Foram avaliados de Muito bom 0,5% (Matemática) e 0,9% (Língua Portuguesa), e de Excelente 0,1% tanto em Matemática como na disciplina de Língua Portuguesa.

Bem este cenário pode ser dado por vários factores. Um deles pode claramente estar relacionado com a introdução da política de passagem semi-automática em 2014, no âmbito do novo currículo para o ensino primário, que na opinião de muitos pais e professores, é uma reforma muito mal compreendida e teve um impacto negativo na qualidade do ensino primário (Guibundana, 2013; Nhanisse, 2014).

Lobo & Nhezê (2008) identificaram no PEE 2004-2008, evidências que demonstram que a fraca qualidade da educação estava relacionada com a fraca qualificação dos professores, elevado número de alunos por professor, a fraca gestão escolar, falta de recursos básicos e ainda a fraca relevância do currículo para uma sociedade em rápidas mudanças que afectavam a qualidade de ensino.

Lobo & Nhezê (2008) averiguaram ainda que o aproveitamento escolar não dependia de variáveis como a relação alunos por professor, a relação alunos por turma, as condições de infra-estruturas ou de mobiliário das escolas. Os resultados do seu estudo sobre a qualidade do ensino primário em Moçambique, demonstraram a não existência de qualquer relação entre o número de alunos por turma e o aproveitamento escolar.

A questão da qualidade de ensino é posta em evidência no estudo de Beira, Gonçalo & Vargas (2015), que citam como factores considerados pertinentes para melhorar a qualidade de educação, políticas mais efectivas de orientação ao aluno, formação continuada e integrada dos professores, e profissionais das

escolas, condições de trabalho, gestão democrática e participativa e implementação de sistema de avaliação. Estes autores constataram ainda a importância de uma boa gestão para garantir um melhor desempenho das escolas e dos alunos, exigindo do director esforços para um melhor controlo e análise do processo dentro e fora da sala de aula.

Segundo Macatane (2013) a fraca qualidade do ensino nas escolas públicas moçambicanas origina um clima de repúdio ao sistema educativo por parte da sociedade que prefere colocar seus filhos a fazer actividades rentáveis para a família em troca da escola.

É preciso entender que a qualidade de ensino em Moçambique é vista como um dos maiores desafios do sistema de educação, verificando-se como agentes retardadores do mesmo os inputs insuficientes, altos rácios alunos professor e alunos por turma, existência de professores insuficientemente preparados para a docência e ainda o excesso de instalações pouco adequadas para o pleno funcionamento do PEA (MINED, 2015).

Macamo (2015) apontou como resultado do seu estudo aspectos como a falta de laboratórios eficientemente equipados, a prática de actividades de pastagem pelos alunos, implicando o afastamento da escola por longos períodos de tempo, os casamentos prematuros e a falta de acompanhamento pelos pais e encarregados de educação como factores que tem contribuído para o insucesso escolar, não existe por parte dos professores nem por parte da direcção pedagógica e do presidente do CE a assunção da sua responsabilidade no problema.

Albasini (2011) citou a crise educacional sentida no contexto da Escola Primária Completa Polana Caniço A, onde constatou como indicadores da mesma, o número de alunos por turma, o insucesso escolar e as desistências, o nível de formação de alguns docentes, e o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto língua segunda.

A Língua Portuguesa é a base para o sucesso dos alunos nas restantes disciplinas curriculares, pois o seu domínio é garantia do sucesso nas disciplinas tais como história, geografia, ciências naturais, matemática, etc. (Timbane, 2014).

Timbane (2014) enumera cinco factores cruciais para o sucesso de qualquer sistema educativo: o Ministério que tutela a Educação, os recursos materiais disponíveis, o professor, o aluno e os encarregados de educação.

Castiano (2005) constatou em seu estudo que o facto dos alunos, na saída do ensino primário, não serem capazes de ler e escrever, foi visto como resultado de uma extrema baixa qualidade do sistema escolar em Moçambique. Este cenário é deveras preocupante pois nos países vizinhos de Moçambique (Zimbabwe e Malawi) os alunos que terminam o ensino primário são capazes não só de escrever e ler, mas também de exercer uma certa profissão que de acordo com o ponto de vista dos pais moçambicanos, um aluno finalista do EB em Moçambique não seria capaz fazer.

A figura do professor é exaltada como focal no sucesso escolar dos alunos, a qualidade da sua formação e as suas condições profissionais de trabalho constituem condições para a implementação eficaz de todas as políticas educacionais (Guibundana, 2013).

Um problema vigente em Moçambique é o relacionado à qualidade da formação de professores, pois os baixos níveis de eficácia do sistema de educação podem, de alguma forma, ser explicados pela falta de um modelo corrente de formação de professores, o que de certa forma prejudica o alcance de resultados satisfatórios no exercício da sua profissão e na aquisição de conhecimentos sólidos por parte dos alunos (Passos (2009).

Pereira, Souza, & Wielevsk (2016), ao tentar identificar as dificuldades enfrentadas pela Escola Estadual Vinicius de Moraes em relação à falta de participação das famílias dos alunos dos anos iniciais, constataram que a Escola Estadual Vinicius de Moraes não apresentava dificuldades com as famílias em relação ao acompanhamento das actividades pedagógicas destinadas para casa, pois as famílias participam nas tarefas de casa. A participação da família na execução das tarefas de casa, estimulou a criança a ter bons hábitos de estudo e conseqüentemente melhorar a aprendizagem, e teve um papel fundamental no desempenho escolar dos alunos.

Mutodi & Ngirande (2014), certificaram como o envolvimento parental nas escolas secundárias sul-africanas afectava a performance académica de estudantes na disciplina de Matemática e concluíram que o suporte da casa e da família eram factores determinantes do desempenho dos aprendizes mais significativos. A maior parte dos pais consideravam-se com tendo boa comunicação com os professores de seus filhos e com a escola. Porque o trabalho de casa era considerado importante pelos pais e estes ajudavam positivamente aos seus filhos. Em geral, este estudo demonstrou que quando os pais envolvem-se na educação dos seus filhos, os pais influenciam positivamente o desempenho académico dos alunos.

Tlougan (2011) investigou o impacto do envolvimento familiar na alfabetização precoce de estudantes de Jardim de Infância. Os resultados do estudo produziram uma pequena relação com tendência a moderada entre o envolvimento escolar e as habilidades de envolvimento escolar entre estes estudantes, sugerindo que o envolvimento parental dentro do ambiente escolar é importante, embora os resultados não tenham indicado uma relação preditiva entre nenhuma das três dimensões do envolvimento familiar e da alfabetização precoce ou desenvolvimento social. Os resultados sugeriram igualmente que o envolvimento escolar está positivamente correlacionado com o desenvolvimento de habilidades sociais em estudantes do Jardim de Infância, e que professores e escolas deveriam esforçar-se para envolver famílias dentro do ambiente escolar.

### **6.2.3. *Envolvimento parental***

A análise dos dados relativos ao envolvimento parental percebido pelos professores em ambas dimensões do questionário (comunicação casa-escola e participação dos pais nas actividades), evidenciou um envolvimento moderado com tendência a fraco, o que demonstra um relativo distanciamento dos pais na vida académica dos seus educandos.

Do mesmo modo, a percepção global do envolvimento parental percebido pelos professores apurou um envolvimento moderado, sugerindo a existência de fortes factores socioculturais que parecem impedir um relacionamento sã entre pais e educandos e pais e escola na sociedade Beirense. Segundo os professores a papel dos pais na educação dos filhos ainda encontra-se abaixo do desejado o que em certa maneira reforça a existência dos resultados académicos medíocres verificados neste estudo. Em geral, o nível global de envolvimento é fraquíssimo na percepção dos professores.

Os resultados da comparação do envolvimento parental percebido pelos professores em função do género mostram diferenças significativas em ambas dimensões da escala do envolvimento parental e inclusive no envolvimento total, favorecendo o género masculino.

Em contrapartida, os valores da comparação por graus académicos e pelo nível académico do envolvimento parental percebido pelos professores não mostram diferenças significativas em ambas dimensões da escala do envolvimento parental.

Quanto ao envolvimento parental percebido pelos pais, foi possível constatar défices em todas as dimensões do questionário aplicado, embora os resultados globais mostrarem uma certa melhoria nos resultados referentes ao seu envolvimento em actividades de aprendizagem em casa.

Os dados da comparação do envolvimento parental na percepção dos pais em função do género não mostraram diferenças significativas em nenhuma das dimensões analisadas. Porém, foi possível observar diferenças significativas do envolvimento parental percebido pelos pais em função do nível de escolaridade e em função do estatuto socioeconómico.

No que se refere aos resultados achados no nosso estudo sobre os pobres laços de comunicação entre a escola e as famílias, a literatura evidência resultados semelhantes.

Lobo & Nhezê (2013), afirmam que o envolvimento activo dos pais, encarregados de educação e da comunidade é fundamental no processo de ensino e aprendizagem das suas crianças. Porquanto o envolvimento dos pais e

encarregados de educação deve ser feito, sobretudo a nível da escola e da família, o envolvimento da comunidade imprescindível no apoio às escolas através de recursos materiais, financeiros ou mesmo em trabalho.

Ibarra, Murrieta, & Ruela (2009) verificaram pontuações baixas em comunicação e voluntariado de pais que consideravam inadequado o seu nível de comunicação com a escola e vice-versa, situação que afectava inadequadamente o desempenho do estudante, ademais de fazer comentários negativos sobre o centro escolar. Pontuações altas nos tipos de participação dos pais foram verificadas na assistência nas tarefas dos filhos, pois os pais procurando que filhos tivessem o necessário para a sua aprendizagem em casa, motivavam a sua educação, participavam na tomada de decisões do centro escolar, e colaboravam com a comunidade para apoiar outros pais, a comunidade e as escolas.

Em outro contexto, Barham, Cia, & D’Affonseca (2004) constataram que quanto maior a frequência de comunicações entre pais e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas actividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor era o desempenho académico das crianças, factos que veio demonstrar a importância dos pais para o desempenho académico dos filhos e que apontou ainda para a necessidade de educar os homens para conhecerem as muitas acções que podem melhorar seu desempenho enquanto pais.

Zuback (2015) achou resultados que indicavam que os horários de trabalho e o tempo dos pais foram as principais barreiras, destacando-se a comunicação e o desconhecimento das possíveis oportunidades de voluntariado como aqueles factores altamente observado pelos pais como principais barreiras para o seu envolvimento, sugerindo-se portanto uma necessidade de educar os professores, gestores escolares, pessoal de apoio e os pais para promover o envolvimento parental e por sua vez beneficiar os alunos e a comunidade escolar no geral.

Mata & Prego (2012) salientam que os professores atribuem importância ao envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos, dando mais importância ao envolvimento dos pais em casa e na comunicação ralação ao envolvimento dos pais na escola.

Christovam & Cia (2013) evidenciaram que os factores importantes ao sucesso do aluno segundo os professores seriam o apoio do profissional especializado, e o auxílio aos pais em tudo que envolvesse o desenvolvimento da criança, que supõe a necessidade da escola ser mais atractiva para os pais. Por outro lado, os pais indicaram a importância de auxiliar alunos e professores nas tarefas escolares em casa. Os participantes afirmaram que uma boa relação família-escola seria aquela em que comunicação fosse eficiente. No que diz respeito à promoção da relação, professores afirmam a necessidade da escola ser mais atractiva e pais entendem a necessidade desta oferecer orientações sobre como participar. Embora os participantes compreendessem a importância de uma relação parental próxima, verificaram-se lacunas relativas à melhor forma de concretizar esse envolvimento, indicando-se entre outras saídas a necessidade de acções que promovam o envolvimento parental.

Barradas (2012) identificou um nível de escolaridade baixo dos encarregados de educação, embora estes pais envolvessem-se na escola dos filhos, principalmente em actividades de aprendizagem em casa. Verificou-se ainda pouca comunicação entre a escola e a família. Segundo a percepção dos professores, no respeitante às relações significativas entre o envolvimento parental e os factores sociodemográficos, o género e o grau de parentesco estavam relacionados com o envolvimento parental, facto não verificável na perspectiva dos pais. O rendimento também estava relacionado com o envolvimento parental, segundo a perspectiva dos professores. O nível de escolaridade, segundo a perspectiva de pais e professores influenciou o envolvimento parental na escola. Este estudo constatou em geral que, segundo a percepção dos professores, quanto maior for o envolvimento parental melhor são os resultados escolares, pois para estes professores o envolvimento parental estava fortemente relacionado com o sucesso escolar.

Castro, Expósito-Casas, Gaviria, López-Martín, Lizasoain, & Navarro-Asencio, (2015) evidenciaram que os modelos parentais mais ligados à realização elevada eram aqueles enfocados na supervisão geral das actividades de aprendizagem das crianças. As associações mais fortes ocorreram quando as

famílias tinham expectativas académicas para os seus filhos, e constantemente desenvolviam e mantinham comunicação com eles sobre as actividades escolares, e os ajudavam no desenvolvimento de hábitos de leitura.

Pereira (2008) identificou um grupo de 24 famílias de nível socioeconómico baixo, que apresentava, ao contrário do que era esperado, um nível alto de envolvimento parental na escola e em casa, associado a factores: *i)* o modelo de proximidade que o professor estabelece com os pais, baseado num conhecimento real de cada aluno e de cada família; *ii)* a partilha de informação e a forma como a comunicação se processa, o que permite aos pais minimizarem os anseios, as preocupações e dificuldades, bem como, uma participação mais activa na escola, face a um maior apoio pedagógico; e, por último, *iii)* um acompanhamento mais efectivo das actividades de aprendizagem em casa e nos tempos livres. O bom aproveitamento escolar, associado a expectativas positivas que os pais tinham relativamente aos filhos, facilitou e promoveu o envolvimento parental, ainda que fossem evidentes números crescentes de dificuldades, quer na comunicação com a escola e o professor, quer na compreensão de certas áreas de ensino, decorrentes de uma insuficiente formação académica.

Garcia (2014) observou fruto de uma análise correcional que o nível de educação dos pais estava relacionado com as suas expectativas de envolvimento parental e do rendimento de seus filhos, isto pese embora não houvesse nenhuma relação significativa entre as crenças dos professores e as expectativas de envolvimento parental e o desempenho do aluno. A comunicação era o factor mais importante para o envolvimento parental junto às capacitações extra-escolares.

De Nez & Bhering (2002) perceberam que a comunicação existente impossibilitava a proximidade e trocas de informações entre uma creche e as famílias. A atitude da creche para os pais era calcada numa postura de oferecimento da assistência à criança e a atitude dos pais na receptividade limitada calcada numa postura de favorecimento por estes serviços. O desconhecimento sobre as possibilidades de envolvimento exclui os pais, e delega à creche o poder de decisão sem a participação activa da família. Ficou patente que a creche não era informada sobre comportamentos e situações vividas pela

criança em seu contexto e vice-versa. Os pais acreditam que não tem nada a contribuir para com a instituição em relação à criança e acharam o serviço oferecido pela creche “necessário e suficiente”.

Importa recordar que a educação em geral, e as escolas em particular, começaram a preocupar-se pela relação com as famílias dos seus alunos, ao mesmo tempo que requerem uma maior participação das mesmas no processo educativo, requerimento que é condicionado pelas necessidades que a escola visualiza como importantes, como por exemplo, ajudar nas tarefas escolares ou assistir a reuniões e actos (Dabas, 2000).

Neste contexto relacional, a família é a força fundamental na preparação das crianças para a escola e a vida, e as crianças beneficiam-se quando todos os adultos que lhes brindam seus cidadãos trabalham conjuntamente (Bronfenbrenner, 2005).

Segundo Ramos & Olivencia (2012) não pode-se conceber a educação de meninos e meninas sem se ter em conta o seu núcleo familiar, por ser este o elo da união entre escola e o aluno, sendo por isso vital a colaboração entre estes agentes para o desenvolvimento integral da criança.

A literatura enfatiza os benefícios positivos do envolvimento parental na obtenção de rendimentos académicos satisfatórios em crianças e adolescentes.

Cia, D’Affonseca, & Barham (2004) demonstraram a importância dos pais para o desempenho académico dos filhos por um lado e a necessidade de educar os homens para conhecerem as muitas acções que podem melhorar seu desempenho enquanto pais por outro lado. Segundo estes autores, quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e o envolvimento dos pais nas actividades escolares, culturais e de lazer do filho, tanto maior será o desempenho académico das crianças.

No entanto, estudos mostraram como os professores tendem a valorizar mais as práticas que incluem a adesão dos pais em actividades que os professores indicam e instruem como fazer ao invés da ajuda dos pais nos processos de ensino-aprendizagem na escola, embora o padrão revelado pelas

percepções dos professores sugere um conhecimento limitado sobre as possibilidades de Envolvimento Parental.

Em contrapartida, os pais destacaram o pouco investimento na inclusão da ajuda efectiva dos pais principalmente no que diz respeito às instruções sobre como os pais podem atender as necessidades educativas das crianças (Bhering, 2003).

Por suposto, há que ter consciente que os factores facilitadores e promotores do envolvimento parental estão relacionados ao bom aproveitamento escolar quando associado a expectativas positivas que os pais têm relativamente aos seus filhos (Pereira, 2008).

Segundo Epstein & Dauber (1989) o papel das escolas no processo de envolvimento parental é crucial pois sem a ajuda das escolas, o conhecimento dos pais e as suas acções para ajudar os seus filhos estão fortemente dependentes da sua classe social ou educação, isto é, com a ajuda das escolas, todos os pais podem tornar-se qualificados para a educação dos seus filhos.

Escarameia (2008) constatou em seu estudo que o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos se limitava apenas aos contactos com o professor para receber informações sobre o comportamento e aprendizagens e a presença em festas para os quais são convidados.

Outros estudos mostraram também que segundo a percepção dos professores, o envolvimento parental na escola é significativo na predição dos resultados de desenvolvimento sócio emocional da criança, nomeadamente, do nível de comportamento pro-social, hiperactividade e escala total de dificuldades, isto é, segundo a percepção dos professores, o envolvimento parental em actividades na escola é importante para o desenvolvimento psicossocial da criança, pelo que se torna relevante identificar factores 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 (Vieira, 2013).

Lindberg (2013) constatou em seu estudo acerca do grau de envolvimento de parentes turcos, que os pais tinham a percepção de que os professores e

gestores escolares esperam que eles apoiem a escola financeiramente, ajudem a organizar actividades sociais ou desportivas, mas não apoiando a administração escolar ou mesmo envolver-se em trabalhos da aula ou tarefas escolares para casa. A percepção dos professores pelo contrário, diferia de acordo com o grau académico. Lhes faltava aos pais e professores informação adequada sobre a metodologia de como deveria ser o envolvimento parental bem como formas de melhoramento o rendimento escolar dos seus filhos.

Neste sentido, querendo-se promover a formação em serviço aos professores e gestores escolares sobre o envolvimento parental e reformar o currículo para os futuros professores, é de extrema relevância que os projectos para melhorar a participação dos pais também devam necessariamente incluir estratégias para ajudar a desenvolver uma cultura de democracia, tanto entre os professores e famílias, bem como na sociedade como um todo, dada a cultura colectivista prevalente no país (Lindberg, 2013).

Uma vez que actualmente, nem os professores nem os gestores escolares são treinados em como desenvolver, monitorar e melhorar as ligações entre as escolas e as famílias, Epstein (1989) reforça a necessidade de treinamentos tanto para os professores e gestores escolares no emprego de práticas produtivas do envolvimento parental, que podem no meio escolar ser compreensíveis programas de envolvimento parental que contribuam a criar um clima escolar positivo que chegue a afectar as práticas de todos os professores para envolver os pais dos seus alunos nos programas educacionais anuais. Ao nível da aula, as práticas dos professores podem ajudar os pais a compreender como ajudar seus próprios filhos em casa, partindo da monitoria do trabalho dos alunos, compartilhando ideias, avaliar o progresso em assuntos diferentes bem como discutir trabalhos escolares em casa.

No que se refere ao treinamento, Cia, Barham, & Fontaine (2010) observaram que a curto prazo, um programa de intervenção para pais mostrou-se eficaz, melhorando significativamente o desempenho académico e alguns comportamentos (atributos) das crianças, no contexto escolar, embora um programa de intervenção com esta estrutura devesse nortear o trabalho de outros

pesquisadores e especialistas na área, intervindo com diferentes amostras populacionais.

Ames (1995) constatou que as avaliações globais ao professor feitas pelos pais, sua sensação de conforto com a escola, e seu nível relatado de envolvimento foi maior quando receberam comunicações frequentes e eficazes. Reforçando isto, a motivação das crianças, atitudes em relação ao envolvimento dos pais e percepções de nível de envolvimento dos pais foram mais positivas quando os seus pais receberam comunicações frequentes do professor.

Adoptar estratégias que possam ajudar os professores a desenvolver um sentido de eficácia para envolver os pais podem ser um componente importante em iniciativas baseadas na escola que se destinam a encorajá-los a legitimar programas de envolvimento dos pais.

Além disso, programas que são direccionados para melhorar a sensação de eficácia dos pais pode ser importante para promover o envolvimento dos pais, pois os sentimentos dos pais de conforto, suas avaliações do professor, e os seus conhecimentos sobre os programas, o nível de aprendizagem na sala de aula e experiências de seus filhos na escola, são factores importantes que podem ter consequências alongo prazo de como os pais apreciam a educação dos seus filhos (Ames, 1995).

Ashford, Kenney, Petry, Payne, & Twillie (1992) notaram que os professores e pais diferiam significativamente nas suas atitudes sobre questões educacionais. Quando os pais começaram a perceber o quanto eles não sabiam sobre comunicar as suas expectativas para seus filhos, o seu envolvimento melhorou o que impulsionou que os alunos tivessem um desempenho significativamente melhor em Inglês, matemática e leitura. Aqui pode-se deduzir que ainda que taxativamente não podemos identificar de forma isolada um factor que tenha contribuído para a melhoria do rendimento escolar, o aumento da atenção que os alunos presumivelmente receberam de seus pais e professores sem dúvida contribuiu para o seu desempenho escolar.

Fendrich, Izzo, Kaspro, & Weissberg (1999) relataram fruto de um estudo longitudinal, que a frequência dos contactos entre pais e professores, qualidade

das interações entre pais e professores, e participação dos pais na escola diminuiu de Anos com o passar dos anos. A participação dos pais nas actividades educacionais em casa previu a mais ampla gama de variáveis de desempenho, pois promover o envolvimento dos pais na educação dos alunos tem relação directa com as melhorias de funcionamento escolar.

Da Silva (2014), achou resultados que mostravam como as divergentes significações de pais e professores sobre a sua relação, apontaram para um distanciamento entre as duas instituições de origens, histórias, propósitos, culturas e saberes diferentes, com dificuldades de ambas as partes para promover a aproximação, ainda que ambas instituições colocassem a presença da família como importante para o rendimento e o comportamento do aluno, e para acompanhar os filhos.

Fernandez, Lima, Pontes, Santos, & Silva (2014) constataram que a percepção que os pais tinham sobre a tarefa escolar era de que a referida actividade fazia parte da dinâmica académica dos alunos, devendo esta corresponder às investidas de envolvimento exigidas pela escola. Apesar desta visão, os pais revelaram, também, sentimentos negativos que permeiam este envolvimento no dia-a-dia, indicando a necessidade de discutir o aparente consenso em torno da prescrição da tarefa.

Os resultados permitem evidenciar que tanto uns quanto outros revelam que a família deve promover a valorização da escola e de auxílio às tarefas, bem como a escola precisa rever os seus valores e procedimentos em relação ao aluno e à família. Assim, destacamos a necessidade de os pais serem mais bem orientados pela escola para poderem assessorar seus filhos.

Estratégias sugeridas pela escola, ou outros pais, podem auxiliar pais que, por trabalharem, não possam estar presentes na escola. Com o envolvimento dos pais no quotidiano escolar dos filhos, as actividades planeadas e executadas pela escola podem favorecer o sucesso no processo de aprendizagem dos filhos.

As mudanças nas visões da família acerca da escola, se de facto estiverem ocorrendo, podem tornar-se importantes para o sucesso escolar dos filhos, desde que a escola ganhe maior consciência sobre a verdadeira importância dos pais

nesse processo, e conjuntamente ajustarem os seus ritmos de actuação, negociem e recriem os significados de cada um dos envolvidos sobre a educação escolar.

Poder-se-ia suspeitar que o tipo de auxílio que as famílias oferecem a seus filhos está relacionado à forma com que os pais foram educados e às dificuldades recorrentes da baixa escolaridade que estes possuem.

Andrade & Chechia (2005) concluíram que os pais participavam, auxiliavam e assessoravam, mas mesmo assim sentiam falta de uma melhor orientação por parte da escola para garantir o sucesso académico dos seus filhos. Um facto que assinalar foi a não existência de diferenças significativas no nível de escolaridade entre os pais dos alunos com sucesso e com insucesso, o que fez concluir que as dificuldades dos pais destes alunos possam ter origens em outros factores.

Uma possibilidade constatada pudesse ser que percepção negativa da escola e a modalidade de participação de alguns pais derivasse da falta de esforço da estrutura educacional actual, para entender que a história escolar, tanto dos pais quanto dos filhos, pode, enfim, propiciar experiências cumulativas de frustração, capazes de impedir que a família reconheça o valor da escola e da sua participação na vida escolar de seus filhos (Andrade & Chechia, 2005).

Beltrame & Bottoli (2010), reconhecem que ser pai, na actualidade, na visão da mulher e do homem, afasta-se dos modelos tradicionais, pois o escasso tempo de lazer é uma das dificuldades encontradas pelo pai, que se mostra mais afectuoso com as crianças à medida que se permite redignificar a sua relação com os filhos, encontrando-se em um momento de transição, exercendo antigos e novos papéis. Na actualidade, nota-se que o pai busca através de seus próprios parâmetros, pautados em questões transgeracionais, construir uma relação baseada no desejo de realizar trocas afectivas com seus filhos, juntamente com o que a sociedade lhe exige.

Soliz (2002), verificou que muitos pais sentiam que o seu papel na educação dos seus filhos estava centrada em ajuda-los nos trabalhos de casa, portanto, achando que desta forma estavam envolvidos activamente na educação dos filhos.

O estudo de Soliz (2002) destacou ainda a necessidade de administradores e professores para acabar com o desconhecimento dos factores que criam barreiras para os pais hispânicos dentro das escolas, o que contribuiria significativamente para o melhoramento do rendimento escolar pois apesar de tais barreiras, os pais hispânicos perseveravam e se sacrificavam para prover um melhor futuro para os seus filhos num ambiente estrangeiro.

Pimenta (2012), concluiu que o envolvimento parental oscilava de acordo com o tipo de actividades considerado, sendo que uma maior participação dos pais nas tarefas de Cuidados e de Socialização, estava relacionada de modo significativo e negativo com a existência de conflito entre o trabalho e a família.

Por sua vez, Fevorini, & Lomônaco (2009), verificam que os pais mostraram-se muito interessados e preocupados com a educação escolar dos filhos, foram criteriosos na escolha da escola, participam das reuniões de pais e eventos pedagógicos, além de procurarem os educadores quando têm questões específicas sobre os filhos. Pais e mães muito envolvidos com a escolaridade dos filhos, afirmaram não delegar à escola tarefas como a formação de valores e o estímulo à disciplina. Viu-se que para que a escola desenvolva uma parceria efectiva com as famílias de seus alunos seria necessário entre outros, estabelecer relações simétricas e de co-responsabilidade com os pais, oferecendo a eles espaços de reflexão sobre as questões que vivenciam com seus filhos.

Barbosa-Ducharme, Cruz, Prata, & Gonçalves (2013) constataram que o nível de escolaridade das mães, a monitorização parental e o investimento vocacional revelaram-se preditores do rendimento escolar, destacando-se, como principal preditor do rendimento escolar dos adolescentes, o nível de escolaridade das mães, facto que converge com o que tem vindo a ser defendido na literatura. Ficou ainda evidente que a monitorização parental e o investimento vocacional são determinantes para o rendimento escolar dos adolescentes, sendo importante ter em conta que não actuam isoladamente, mas cumulativamente.

O envolvimento dos pais na educação de seus filhos é um factor significativo da eficácia escolar. O envolvimento efectivo dos pais na educação de seus filhos envolve seminários de formação, que estão disponíveis para os pais

que desejam participar activamente no processo de tomada de decisão e controle da unidade escolar.

Segundo Konstantia (2014) para efectivar-se o anteriormente exposto uma condição necessária para a implementação de todo o exposto é a existência de um sistema de educação descentralizado, no seio do qual professores e pais operam de forma autónoma. Além disso, os professores devem perceber que os pais das crianças não são ameaça para escola, e os pais devem perceber que os professores agem com o objectivo básico de tornar melhor o futuro dos seus filhos, para criar o sucesso escolar e para melhorar a eficiência da escola.

Conceição (2014) verificou que a maioria dos pais/encarregados de educação verificou mudanças nas aprendizagens matemáticas realizadas pelos seus educandos, fruto da implementação de um programa de Matemática, observadas na interacção com eles em casa e nos manuais escolares. Os pais/Encarregada de Educação referiram que os alunos, ao sentirem-se apoiados, tornaram-se mais responsáveis, motivados e seguros, o que os ajudou também a valorizar a escola. Os pais/Encarregada de Educação consideraram, ainda, este acompanhamento como indispensável para o futuro dos educandos.

Santos (2015), concluiu que os pais de classes populares, se envolvem na escolaridade dos filhos, havendo, no entanto, diferentes formas de envolvimento de turma para turma, tendo sido identificados diferentes perfis de envolvimento parental. Foi ainda verificado que as práticas do Director de Turma pareciam ser influenciadas pelo envolvimento dos Encarregados de Educação e em contrapartida o envolvimento dos Encarregados de Educação influenciado pelas práticas do Director de Turma.

Segundo Cai, Moyer & Wang (1997) existe um consenso actual generalizado de que os educadores e professores de Matemática devem promover práticas que estimulem a participação dos pais na aprendizagem de matemática por parte dos alunos.

No estudo de Cai et al. (1997) estudantes com mais apoio dos pais, demonstraram maiores resultados académicos e atitudes mais positivas que os estudantes com pouco apoio familiar. Ainda assim ficou provado que muitos pais

acreditavam que deviam desprender-se dos seus filhos enquanto eles transitam para o ensino secundário já que as crianças nestas idades procuram e precisam de independência, embora seja consensual que ainda que os adolescentes necessitem mais autonomia, eles ainda precisam saber que os seus pais apoiam a sua educação e seus empreendimentos.

Lopes (2013) conclui que o reforço positivo, o apoio parental e o acompanhamento dos educandos revelou uma forte correlação com o sucesso académico do adolescente.

Segundo Beja (2012) a escola deve estimular os pais à participação, deixando que estes tenham um papel mais activo, estando presentes nos órgãos da escola, fazendo força para que esta possa melhorar e ajudando a procurar soluções adequadas às necessidades das crianças, pois é evidente que a participação dos pais ainda é pouco activa nas nossas escolas, muitas das vezes os pais limitam-se a participar nas actividades a convite dos professores, sendo pouco ou nada impulsionadores no processo educativo do seu educando.

Carrascal & Rotela (2009) revelaram que os pais atribuem importância à educação desde as suas visões, expectativas e significados, mas carecem de condições necessárias para impulsionar o processo; as suas práticas educativas, recursos, hábitos, tempo, responsabilidades eram limitadas, o que é um obstáculo para o êxito na aprendizagem dos filhos. Pelo contrário a escola considera que os pais de família não colaboram nem subministram o seu máximo esforço no acompanhamento escolar. A escola sentia ainda que a família lhe delegava toda a responsabilidade do processo, isto porque os pais não participavam activamente nas representações, nem nas reuniões. A escola se vê separada da sua comunidade envolvente.

Para Konstantia (2014) os estudantes têm bom desempenho académico quando os pais são activos no ambiente escolar. Com a orientação e apoio dos pais por parte dos professores são estabelecidas condições de cooperação, solidariedade e respeito.

Por sua vez, Lopez & Yoder (2013) constataram que os pais estavam optimistas acerca do seu envolvimento na educação dos filhos, embora

fracassassem nos esforços para tornarem-se activamente envolvidos por sentirem-se marginalizados.

Georgiou (1999) examinou as atribuições de desempenho em alunos greco-cipriotas e seus pais. Buscava em essência investigar o papel das atribuições do desempenho os como parâmetro do desempenho escolar da criança e examinar a existência de diferenças entre atribuições feitas pelos alunos e seus pais, numa amostra de 477 alunos e seus respectivos pais. Os resultados mostraram que os alunos de baixo desempenho atribuíam o seu desempenho escolar a factores externos tais como, sorte, papel de outros (pais e professores), enquanto os alunos com alto desempenho escolar atribuíam aos seus próprios esforços e outros factores internos.

Um estudo realizado em Moçambique permitiu destacar a necessidade do envolvimento dos pais nos seus programas educacionais promovidos pela escola, e de encetar esforços para que os pais percebam que os alunos precisam do seu acompanhamento integral, apesar desses mesmos alunos terem passado pelos ritos de iniciação (Henriques, 2015). Também não se descartou o papel das autoridades comunitárias locais dado a sua influência na comunidade, pois estes podem facilitar na sensibilização dos pais no sentido destes últimos desempenharem de forma exemplar o seu papel como educadores.

Os dados do envolvimento parental sugerem uma atenção especial para aquelas actividades escolares desenvolvidas em casa. O facto de os pais mostrarem certa prontidão para auxiliar os filhos nas tarefas escolares de casa, sugere uma série de estratégias que podem ser implementadas pelas autoridades gestoras da educação para potenciar esta área (sem descurar das outras dimensões do envolvimento) para potenciar o rendimento escolar dos alunos na Cidade da Beira.

#### **6.2.4. Verificação das hipóteses do estudo**

Nesta secção é apreciado o grau de relação entre as variáveis da auto-estima e o rendimento académico, por um lado, e as diferentes associações entre as variáveis do envolvimento parental percebido tanto pelos professores como pelos pais/encarregados de educação, por outro lado. Sendo assim, são considerados os resultados obtidos na Escala de Rosenberg (auto-estima), Questionário de envolvimento parental, versão para professores (QEPE-VPr) e The Family Involvement Questionnaire-Elementary-FIQ-E, aplicado às famílias, bem como os resultados do rendimento escolar dos alunos envolvidos. No total são, é feita a verificação de 11 hipóteses propostas neste estudo em função das variáveis da auto-estima, rendimento escolar e do envolvimento parental.

#### **Hipótese 1: Existe uma associação entre a auto-estima e o rendimento escolar dos alunos.**

A determinação do grau de associação entre as variáveis rendimento escolar e auto-estima (Tabela 53), utilizando a prova do produto dos momentos de Pearson, permite validar parcialmente a hipótese da existência de uma associação entre a auto-estima e o rendimento académico dos alunos.

Os resultados das correlações entre a auto-estima e o rendimento escolar demonstraram uma relação linear negativa e significativa da auto-estima somente com a disciplina de Língua Portuguesa ( $r=-,049$ ;  $p<0,05$ ), o que demonstra que estas duas variáveis são dependentes. A auto-estima demonstra uma influência sobre os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Não foi possível observar nenhuma associação entre a auto-estima e a disciplina de Matemática e tampouco com a avaliação global.

Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs (2003), sustentam que as modestas correlações entre a auto-estima e o rendimento escolar não indicam que uma alta auto-estima conduz a um bom rendimento. Contudo, auto-estima alta é parcialmente ou resultado de um bom rendimento escolar. Ainda assim, os esforços para promover a auto-estima têm demonstrado melhorar o rendimento escolar e, as vezes podem ser contra produtivos.

Contudo, pesquisas enfatizam que os níveis de diferentes formas de auto-estima em adolescentes associam-se com os níveis do rendimento escolar, já que os sentimentos negativos acerca de um mesmo, como também a sensação de incapacidade e fracasso, influiriam negativamente no rendimento escolar (Abouserie, 1995; Alcalay, Berger, Milicic, & Torretti, 2014; González & Morales, 2014; Leondari, 1993; Senos, 1996; Urquijo, 2002; Villarroel, 2000).

Ainda neste capítulo, Marsh (1992), Sovik & Valas (1993), evidenciaram também correlações significativas entre a auto-estima e o rendimento escolar.

Urquijo (2002) apresentou resultados que indicaram correlações estatisticamente significativas entre as diversas formas de autoconceito e o desempenho académico, tanto em línguas como também em matemáticas.

Igualmente, Inacio (2014) percebeu em seu estudo a existência de uma relação estatisticamente significativa entre os níveis de auto-estima e rendimento escolar.

Num estudo conduzido por Pereira (2008) ficou evidente que em alunos dos 13 aos 15 anos com insucesso escolar a auto-estima eram menor que em alunos com sucesso escolar, o que revelou a relação de dependência entre a auto-estima e o rendimento escolar. Os valores de auto-estima foram superiores naqueles alunos com sucesso escolar satisfatório.

Estudos de Rankin & Skaalvik (1994) e Reed & Wu (1994), não evidenciaram nenhuma relação significativa entre estas variáveis, resultados que convergem com os achados por Loureiro (2013), que não constatou valores de correlação significativos entre nenhuma das variáveis a saber, Auto-Estima de Rosenberg respondida pelos pais e as variáveis de Rendimento Escolar dos alunos. Contudo, importa referir que alguns estudos experimentais têm postulado

a ideia de que perante o insucesso escolar, ou seja, uma série de desempenhos académicos negativos, o individuo monta uma estrutura de protecção de auto-estima (Pereira, 2008).

**Hipótese 2: As habilitações literárias dos professores motivam o envolvimento dos pais.**

A tabela 53 dos valores da correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e suas habilitações literárias permite invalidar a hipótese 2. Não foi evidenciado nenhuma associação entre as variáveis. O envolvimento parental dos pais não é influenciado pelo nível académico dos professores ou vice-versa.

Perrenoud (2016) destaca dez domínios de competências como prioritárias na formação contínua dos professores de ensino fundamental, nomeadamente: organização e direcção de situações de aprendizagem; administração da progressão da aprendizagem; concepção e evolução dos dispositivos de diferenciação; envolvimento dos alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalho em equipa; participação da administração da escola; informação e envolvimento dos pais; utilização de novas tecnologias; enfrentando dos deveres e os dilemas éticos da profissão; e administração da sua própria formação contínua.

Marques (1994) e Mendonça (2007) sustentam que a valorização da escola, da educação e dos professores passa pela aproximação da escola às famílias e às comunidades”. Uma escola em que a colaboração com as famílias e comunidades em geral se revela deficitária, não existe correspondência biunívoca entre as partes e os objectivos dos alunos e os resultados obtidos serão divergentes.

Macamo (2015) afirma que o recrutamento e selecção de professores para um determinado nível de leccionação é um dos factores com interferência no sucesso que actua directamente relacionado com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas. Competências diferentes, podem influenciar

o grau de instrução dos alunos para o sucesso ou fracasso. Porém, o sucesso das reformas introduzidas no sistema educativo em Moçambique depende, sobretudo, da existência de professores qualificados.

Para Reis (2008) a existência em cada escola, de professores com uma formação adequada para incrementar e desenvolver programas ou estratégias que facilitem uma maior comunicação e aproximação das famílias, permite estabelecer relações positivas entre as famílias e a escola, contribuindo para a diminuição das descontinuidades culturais, e conseqüentemente para o desenvolvimento junto dos alunos, de uma atitude mais positiva em relação à escola e à aprendizagem aumentando a sua probabilidade de sucesso escolar e social.

Salimo & Seuane (2013) constataram que os factores socioculturais tais como o bom relacionamento entre pais e filhos, uso de canais televisivos para assistir informação construtiva, e principalmente a existência de professores qualificados, influenciam de forma positiva o desempenho escolar do aluno quando forem bem controlados, e podem também influenciar no insucesso escolar quando forem mal geridos.

### **Hipótese 3: O grau de envolvimento parental percebido pelos professores é condicionado pelos seus anos de experiência laboral.**

A tabela 55 ilustra os dados da correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e seus anos de experiência laboral. Não são verificadas associações entre as variáveis em análise. Os anos de experiência laboral dos professores parecem não influenciar no grau de envolvimento parental. A análise da correlação efectuada refuta esta preposição segundo a qual os anos de experiência dos professores poderiam influenciar o envolvimento parental. Por outras palavras, havia o pensamento de que quanto mais experiente fosse o professor melhor seria o seu relacionamento com os pais e/ou encarregados de educação, facto que não foi constatado.

Morris & Taylor (1998) revelaram no seu estudo que as experiências por parte dos professores do curso fizeram uma diferença significativa na melhoria das percepções dos alunos sobre os seus níveis de conforto e também na competência na hora de planificar e implementar programas que promovam o envolvimento familiar.

Leatherman & Niemeyer (2005) acharam, em seu estudo sobre as atitudes dos professores em relação à inclusão, evidências que sugerem que as atitudes dos professores em relação à inclusão parecem ser influenciadas pelas suas experiências anteriores em salas de aula inclusivas. Mesmo assim, o treinamento adequado, o apoio de administradores e de outros intervenientes são importantes para proporcionar um ambiente inclusivo bem-sucedido.

Rocha (2006) evidenciou resultados que de um modo geral realçaram a importância e a necessidade do diálogo entre todos os parceiros do processo educativo, de forma a inferir mudança de atitudes e práticas, impondo-se nesta perspectiva a regularização da comunicação e especialmente uma maior aposta na formação dos professores na área do envolvimento parental.

Artal & Borrell (2014) destacam a necessidade de formação dos professores para que seja favorecida a participação da diversidade das famílias na escola e a importância da existência de um clima escolar participativo., isto é, a formação do corpo docente pode ser um mecanismo-chave para a detecção de lacunas entre a instrução recebida e o resultado de sua prática no relacionamento com os pais.

**Hipótese 4: O número de alunos por turma condiciona o envolvimento parental segundo a percepção dos professores.**

Os valores da Correlação entre o envolvimento parental percebido pelos professores e o número de alunos por turma são reportados na Tabela 56. Não foram constatadas associações significativas entre as variáveis do envolvimento parental percebido pelos professores e o número de alunos nas turmas por si

leccionadas, o que sugere que este último aspecto não tem influência directa no envolvimento parental. Esta análise correlacional vem refutar a Hipótese 4.

É um facto real que a situação das turmas numerosas na maior parte dos estabelecimentos de ensino em Moçambique (incluindo instituições de ensino superior) contribui sobremaneira no rendimento escolar, embora nesta análise a variável número de alunos por turma não foi um factor determinante do grau de envolvimento parental. Deve haver um rácio aluno/professor adequado que permita um acompanhamento de todos alunos. Por outro lado, o professor deve estar motivado por um salário justo e devem estar criadas as condições materiais para realizar o seu trabalho (Macamo, 2015).

Macamo (2015) ao investigar as causas do insucesso escolar no ensino básico em Moçambique, verificou que os entrevistados não consideravam que as turmas com elevado número de efectivos pudessem contribuir para o insucesso escolar, pois o rácio aluno/turma era de 35 alunos, achando-se este ser um efectivo normal em sala de aulas, se comparado com algumas escolas do país em que o rácio aluno/turma, chega a atingir 60 alunos por turma.

Um estudo desenvolvido em Moçambique CESC (2011) em parceria com o Movimento de Educação Para Todos, apontou que o grande problema, que as escolas enfrentavam, era o da insuficiência de salas de aulas, que originava turmas numerosas para assegurar que todos alunos tivessem acesso à educação.

Foram criadas turmas numerosas o que induziram a que os professores não conseguissem dar assistência a todos os alunos, afectando-se deste modo o rendimento escolar destes. Esta situação favoreceu em contrapartida a um maior envolvimento da comunidade na construção de salas anexas à escola com recurso ao material local.

Chamuaita & Deixa (2018) evidenciaram os problemas das turmas numerosas no processo de avaliação, ao constatarem que os professores não conseguem avaliar devidamente os seus alunos por causa de elevado número de alunos por turma, tendo sugerido para o efeito que os professores fossem criativos, formando pequenos grupos para a realização de tarefas onde avaliação sumativa deixaria de ser decisiva no aproveitamento do aluno.

**Hipótese 5: O estado civil dos pais é um factor chave do envolvimento parental.**

Na tabela 57 é possível constatar uma correlação significativa embora negativa entre o estado civil dos pais e a forma do envolvimento dos pais na escola ( $r=-,064$ ), o que leva a predizer que o estado civil é um factor condicionante do grau de envolvimento dos pais nas actividades organizadas pela escola. Os dados da análise da correlação confirmam parcialmente a hipótese 5, dado pela existência de uma associação somente entre o estado civil dos pais e o Envolvimento dos pais na escola ( $r=-,064$ ;  $p<0,05$ ).

No que refere ao estado civil Ibarra, Murrieta, & Ruela (2009), verificaram que o estado civil e o facto de as crianças viverem ou não com os pais estava relacionado com o nível de Participação dos pais na Educação de crianças, bem como com cada um dos tipos de Participação identificada neste estudo. O facto de que as crianças vivam com ambos os pais, com apenas uma ou qualquer outro membro da família está directamente relacionado à forma de envolvimento dos pais na escola, considerando o grau de compromisso com a educação dos filhos. Notou-se que quando ambos os pais estão presentes, o envolvimento é favorecido e existe uma maior oportunidade para qualquer parte.

Um estudo conduzido por Hsu, Ju, Kwok, Li, & Zhang (2010) usando uma amostra de Taiwan, avaliou o papel do envolvimento da mãe e do pai no rendimento académico de adolescentes. O envolvimento do pai e da mãe relacionado com o rendimento académico foi mensurado através de quatro tipos de envolvimento: discussão do plano de carreira, escutar o pensamento adolescente, monitoria do progresso académico, e participação nas actividades escolares. Os resultados indicaram que as mães estavam mais envolvidas do que os pais na educação e que o envolvimento materno teve maior poder preditivo no rendimento académico dos adolescentes.

Grzybowski & Wagner (2010) mostraram resultados contrários, pois em seu estudo foram achadas evidências claras de como as características dos pais, em particular o nível de escolaridade mostraram-se fortemente associados ao envolvimento parental após o divórcio dos pais. Por sua vez, Arnold, Doctoroff, Ortiz, & Zeljo (2008), obtiveram resultados nos quais ficou claro que o estatuto de progenitor único estava associado a um menor envolvimento parental na educação pré-escolar.

**Hipótese 6: O ESE das famílias é um factor chave do seu grau de envolvimento parental.**

A análise da correlação entre o ESE e as dimensões do envolvimento parental percebida pelas famílias (tabela 58), mostrou uma associação positiva (comunicação casa-escola  $r=,161$ ; envolvimento na escola  $r=,171$ ; envolvimento em casa  $r=,152$ ).

O Estatuto socioeconómico condiciona o grau de envolvimento dos pais na educação dos filhos. A análise da correlação efectuada permitiu confirmar a hipótese de que o factor socioeconómico ser preponderante no grau de envolvimento parental.

Nesta vertente, Epstein & Sanders (2000) e Mahlo & Maphoso (2014), sustentaram em seus estudos que os factores socioeconómicos relacionados na sua maioria com baixos ingressos são um entrave ao envolvimento dos pais em todos os níveis da educação dos filhos.

Legum, Norton, & Jeter-Twilley (2007) também evidenciaram em seu estudo que o ESE é uma barreira para o envolvimento parental pois famílias de baixo ESE são menos envolvidas na escola em relação às de ESE elevado.

Benz, Bowman-Perrott, Hsu, Kwok, & Zhang (2011) examinaram a influência da raça/etnia e ESE no envolvimento de pais de nível básico em ambientes escolares e domésticos (ex., participação nas actividades escolares, conversar com o filho acerca das experiências na escola, e expectativas para que

a criança se gradue do ensino médio) e a relação destes compromissos com o rendimento dos alunos. Foi achado um impacto positivo do envolvimento em casa no rendimento dos, embora a participação na escola não tenha afectado significativamente o rendimento dos alunos.

**Hipótese 7: O nível de escolaridade dos pais condiciona o seu grau de envolvimento na escola.**

O nível de escolaridade e as dimensões do envolvimento parental percebido pelas famílias associam-se positivamente (comunicação casa-escola  $r=,191$ ; envolvimento na escola  $r=,180$ ; envolvimento em casa  $r=,265$ ). Estes resultados suportam o facto de o baixo nível de escolaridade dos pais reflectir no seu envolvimento parental. A análise da correlação apresentada na Tabela 59 permite confirmar a hipótese de que o nível de escolaridade dos pais condiciona o seu envolvimento na educação dos filhos.

Existe a tendência de os pais com um elevado nível de escolaridade estarem mais envolvidos na educação dos filhos em relação aos pais com baixa escolaridade (Cruz, 2008).

Estudos mostram que quanto maior for o nível académico dos pais maior o seu envolvimento na educação dos filhos (Epstein & Sanders, 2000; Miller & Shumow, 2001; Ibarra, Murrieta, & Ruela, 2009; Mahlo & Maphoso, 2014; Garcia (2014).

Para Bourdieu (1998), a escolaridade dos pais é um dos factores que direcciona também a conduta dos alunos e seu grau de comprometimento com os estudos, além de sua trajectória académica. Dessa forma, o grau de escolaridade dos pais é um dos factores que mais se relaciona com o desempenho escolar das crianças, e específico da repetência, quanto maior a instrução, menor a possibilidade dessa ocorrência (Alves, Franco, & Ortigão, 2007).

Em outros termos, Luz (2006) relata em sua pesquisa que devido, especialmente, à baixa escolaridade da mãe, foi possível detectar a defasagem educacional dessas crianças, visto que os ganhos de aprendizagem aumentavam

conforme o nível educacional da mãe, ou então eram inexistentes quando a escolaridade dos dois se aproximava ou se igualava.

Na pesquisa de Freitas, Maimoni, & Siqueira (1994), o envolvimento dos pais com os estudos dos filhos parece ser influenciado por dois motivos: o nível de necessidade da criança e a disponibilidade maior do pai e não o da mãe. O estudo ainda acrescenta que não há relação entre o nível socioeconómico e cultural e o envolvimento, dos pais com a escolaridade dos filhos.

Ferreira & Barrera (2010) observaram no seu estudo uma relação de dependência entre o nível de escolaridade das mães e os RAF. Os resultados sugeriram que, quanto mais o ambiente familiar apresentava recursos culturais e um adulto capaz de mediar esses recursos, melhor era o desempenho escolar da criança, e isso desde a Educação Infantil. Em outra análise ficou notório que quanto mais escolarizada fosse a mãe, mais direccionados eram os RAF para influenciar positivamente nas questões educacionais., isto possivelmente, porque a figura da mãe é sempre mais presente no dia-a-dia da criança. Entretanto, nem sempre a mãe, ou responsável pela criança, possui nível elevado de escolaridade, o que mais uma vez aponta para importância dos educadores como os principais mediadores na construção do conhecimento escolar.

### **Hipótese 8: O nível de escolaridade dos pais é um factor inibidor do rendimento académico dos alunos.**

Os dados da correlação entre o rendimento escolar e o nível de escolaridade (tabela 60) mostram uma correlação significativa (fraca) somente entre o nível de escolaridade dos pais e a disciplina de Matemática ( $r=,113$ ). O nível de escolaridade dos pais influencia o rendimento escolar dos filhos, ou seja, quanto menor o nível de escolaridade dos pais menor o rendimento escolar e quanto maior o nível de escolaridade dos pais maiores rendimento escolar.

O nível de escolaridade dos pais associado à sua profissão é também apontado como sendo dentre vários factores, aquele favorável ao

desenvolvimento de indivíduos talentosos, isto é, indivíduos com um rendimento escolar acima da média (Aspesi, 2007; Chagas, 2007; Dessen & Polonia, 2007).

**Hipótese 9: O rendimento escolar dos alunos é condicionado pelo ESE das famílias.**

O ESE associou-se significativamente (correlação fraca) com o rendimento escolar somente na disciplina de Matemática ( $r=,067$ ), ressaltando o facto do rendimento escolar estar associado aos factores socioeconómicos como por exemplo a baixa renda, característica de muitas famílias que buscam a educação dos seus filhos nas escolas públicas. Quanto menor for o ESE dos pais menor é o rendimento académico.

Harvey & Jacobs (2005), referem que os alunos pertencentes a famílias monoparentais e com um baixo poder económico apresentam baixos resultados escolares, verificando-se ainda que os seus pais apresentavam menores expectativas, relativamente ao seu percurso escolar.

Alguns dos estudos analisados por Cooper & Crosnoe (2007), referem a existência de uma relação bem estabelecida entre o baixo ESE, fracos resultados a nível físico, social, cognitivo e emocional, bem como com os resultados académicos. Este cenário reside no facto de as pessoas provenientes de estatutos socioeconómicos mais baixos habitarem em bairros pouco seguros, frequentarem escolas pouco eficazes e receberem poucos cuidados com a saúde.

Hung, Lin, Lin, Lin, & Lin (2009) realizaram um estudo com uma amostra de alunos do Taiwan, cujo objectivo era investigar as relações entre o desempenho dos alunos na disciplina de Matemática e as características dos alunos, foi possível notar que as variáveis ESE dos pais e orientação para a aprendizagem (*learning-goal orientation*) foram as variáveis encontradas como preditoras do desempenho dos alunos nesta disciplina. Assim, os resultados deste estudo indicam que um melhor desempenho na disciplina de Matemática está associado a um elevado ESE e a uma maior orientação para a aprendizagem.

Hoover-Dempsey & Sandler (1997), realçam a utilidade que o envolvimento parental apresenta no desempenho académico dos filhos, salientando a importância dos pais acreditarem que através do seu envolvimento poderão exercer uma influência positiva nos resultados educacionais dos seus filhos.

Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli (1996), partindo de um modelo que explica as influências de vários factores no desempenho académico das crianças, referem que no que respeita ao impacto socioeconómico no desempenho académico, este afecta o desenvolvimento da criança, apresentando um impacto a nível dos processos familiares, dos pais e da própria criança.

No modelo conceptual desenvolvido por Bandura et al., (1996), considerava-se que quanto mais elevado fosse o ESE, maior seriam as aspirações académicas dos pais para os seus filhos, e também o sentimento de eficácia parental poderia promover o desenvolvimento académico das crianças.

Diogo (2006) e Schulz (2005) referem que o estatuto económico das famílias tem sido uma variável consistentemente considerada importante para explicar a variação no desempenho escolar dos alunos.

A hipótese do Rendimento Académico variar em função do Nível de Escolaridade dos pais, foi confirmada neste estudo, uma vez que se verificou que os alunos cujos pais tinham como Nível de Escolaridade, um curso superior, apresentaram melhores notas do que alunos filhos de pais com um Nível de Escolaridade inferior (1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo), realçando a importância que o Nível de Escolaridade dos pais apresenta no desempenho escolar dos filhos (Coelho, 2010).

Um estudo realizado na Zâmbia, Chansa-Kabali & Westerholm, (2014) sobre o papel da família na aquisição de capacidades iniciais de leitura, com 72 estudantes a frequentar o primeiro ano de escolaridade e respectivos pais, no qual o nível socioeconómico dos pais foi identificado como baixo, permitiu concluir que as experiências de literacia que ocorrem dentro da família não se restringem a factores contextuais, desafiando a visão persistente de muitos estudos de que as famílias de baixos recursos apresentam uma homogeneidade de práticas e ambientes de literacia. Este estudo sugeriu que a estrutura económica e social das

famílias pode ser relevada para segundo plano se a atitude dos pais em relação às aprendizagens dos filhos for empenhada. Deste modo os autores concluem que os pais e as famílias desempenham um papel crítico no processo de aprendizagem das crianças devendo estar conscientes da sua responsabilidade em ensinar os seus filhos em ambientes informais.

Assim, no estudo realizado por Graminha & Santos (2005), verificou-se que os alunos cujos pais apresentam um ESE baixo, bem como um baixo nível de escolaridade, apresentam baixo rendimento escolar, comparativamente aos alunos cujos pais possuem um ESE mais elevado, os quais apresentam um melhor rendimento académico. Esta ocorrência pode ser explicada através do facto dos pais com ESE elevado reunirem melhores condições que possibilitam o acesso a actividades e a materiais que proporcionem um melhor desenvolvimento dos seus filhos. Neste sentido Davis-Kean & Sexton (2009), verificaram que a variável escolaridade dos pais, demonstrou ser uma variável preditiva das expectativas dos pais face ao percurso educacional dos filhos.

Por sua vez, Reardon (2011) examinou se e como a relação entre as características socioeconómicas da família e o desempenho académico havia mudado durante 50 anos e concluíram que o hiato de renda entre famílias de renda alta e baixa havia sido ampliado, assim como a diferença de rendimento entre crianças em famílias de alta e baixa renda. Este estudo verificou ainda que a relação entre a educação dos pais e o desempenho das crianças permaneceu relativamente estável o período de 50 anos estudado, enquanto a relação entre rendimento e realização aumentou acentuadamente. A renda familiar foi quase tão forte quanto a educação dos pais como um preditor da conquista das crianças.

**Hipótese 10: Existe uma associação significativa entre o rendimento académico dos alunos e o estado civil dos pais.**

Os dados da correlação entre o rendimento académico e o estado civil dos pais não mostram uma correlação significativa entre estas duas variáveis. O

estado civil dos pais não pareceu ser um factor determinando do rendimento escolar dos alunos. Os resultados do estudo realizado por Clements, Gershoff, Wagmiller, & Veliz, (2010) mostraram que o casamento das mães solteiras estava associado com modestas mas melhorias estatisticamente significativas nas trajectórias do rendimento escolar das crianças, embora fosse somente em casos mais avançados.

**Hipótese 11: Uma boa relação família-escola pode melhorar o rendimento escolar das crianças no ensino primário na cidade de Beira, Província de Sofala independente do nível de auto-estima que apresentem.**

Os dados da correlação entre o envolvimento parental e o rendimento académico confirmam a existência de uma associação positiva entre o rendimento escolar (Matemática  $r=.087$ ; Língua Portuguesa  $r=.064$ ; e avaliação global  $r=.091$ ) e o envolvimento parental (tabela 63).

Cia, D’Affonseca, & Barham (2004), evidenciaram que quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas actividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor era o desempenho académico das crianças. Os resultados deste demonstraram a importância do pai para o desempenho académico dos filhos.

Outros estudos também demonstraram a importância da qualidade do relacionamento entre pai e filho para o desempenho académico das crianças (Bacete & Betoret, 2000; Buchanan & Flouri, 2003; Casanova, García-Linares, & Pelegrina, 2003).

Falhas nos processos de comunicação, dificultam a resolução de conflitos (Gómez, 2010).

De la Torre et al. (2005) compararam a distribuição dos estilos educacionais parentais e ambas pontuações reportadas pelos pais e alunos de várias características familiares (aceitação, controlo, envolvimento, e expectativas) e factores sócio demográficos (ESE, estrutura familiar, número de filhos, e ordem de

nascimento dos filhos) num grupo de adolescente de rendimento normal e num grupo que apresentou baixo rendimento. Igualmente foi examinado que variáveis predizem rendimento académico nos dois grupos de adolescentes. Os resultados indicaram diferenças na distribuição dos estilos parentais nos dois grupos na maioria das variáveis analisadas. Foi igualmente observado um padrão diferencial na previsão do sucesso académico. No grupo de adolescentes com rendimento académico normal as variáveis sociodemográficas tem uma melhor predição do rendimento, enquanto em estudantes de baixo rendimento, as variáveis familiares jogam um papel mais importante na predição do rendimento.

Lau & Leung (1992) examinaram como as relações entre os pais e escola estão relacionadas com o desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos alunos chineses, e com o desempenho académico. Uns totais de 1660 alunos de escolas secundárias foram entrevistados. Os resultados mostraram que a boa relação com os pais estava associada a um alto desempenho escolar como ficou evidenciado nos altos escores em Chinês, Inglês, Matemática, Educação Física e música. Pelo contrario, a má relação com os pais esteve associada tanto com a delinquência bem como com conduta inapropriada na escola.

Chen & Fan (2001) conduziu um estudo de meta-analysis baseado na revisão de literatura sobre a relação entre o envolvimento parental e o desempenho académico dos alunos e constatou haver uma pequena a moderada e praticamente insignificante relação entre envolvimento parental e o desempenho académica. Também ficou revelado que as aspirações/expectativas dos pais para o desempenho escolar das crianças tinham uma relação muito forte, enquanto a supervisão parental em tarefas de casa tinha uma relação muito fraca com o desempenho académico dos alunos. Contudo, este estudo apresentou uma serie de limitações e sugeriu estudos adicionais sobre a matéria.

Fan (2001) avaliou o efeito do envolvimento parental no aumento do desempenho académico durante os anos do ensino secundário. Os resultados mostraram entre outros aspectos o envolvimento parental tinha um carácter multidimensional; as amostras dos grupos étnicos reportaram graus comparáveis de envolvimento parental; e as aspirações paternas para o desempenho

académico dos filhos tiveram um efeito positivo e consistente no crescimento académico dos alunos.

Ball, Hill, & Rowan (2005), investigaram se e como o nível de conhecimento dos professores na disciplina Matemática trazia ganhos no desempenho dos alunos na disciplina de Matemática. Os achados mostraram que o nível de conhecimento dos professores na disciplina Matemática estava fortemente relacionado com os ganhos no desempenho dos alunos nos níveis de ensino estudados. Este estudo sustenta as iniciativas desenhadas para melhorar o desempenho dos alunos na disciplina de Matemática através da elevação do nível de conhecimento dos professores na disciplina de Matemática.

***CAPÍTULO VII: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES***

## **7.1 Conclusões**

Esta tese de doutorado buscou conhecer o grau de relação família-escola e o seu impacto no rendimento escolar dos alunos do ensino primário na Cidade Beira, Moçambique. Em função dos objectivos e hipóteses propostas nesta tese de Doutorado, feita a análise e discussão dos resultados obtidos na presente investigação, são assumidas as conclusões que se destacam a seguir.

Quanto ao primeiro objectivo, no geral os resultados evidenciaram uma auto-estima normal nos alunos investigados. Em termos percentuais, 77,2 % dos alunos apresentou um nível considerado normal da auto-estima, 22,6 % baixa auto-estima e somente 0,1 % uma auto-estima avaliada como alta. Por sua vez, os resultados do rendimento escolar foram classificados no geral de suficientes (no SNE de Moçambique, a avaliação suficiente corresponde à avaliação mínima necessária para aprovar uma disciplina, podendo ser um valor arredondado). No referente ao rendimento escolar por disciplinas, isto é Matemática e Língua portuguesa, os alunos investigados tiveram uma classificação avaliativa de suficiente, equivalente à pontuação de 10 valores arredondados das médias alcançadas.

Quanto ao segundo objectivo, a avaliação do envolvimento parental feita aos professores mostrou um nível de envolvimento parental na escola quase fraco, isto é, em ambas dimensões do questionário aplicado aos professores (comunicação casa-escola e participação dos pais nas actividades), ficou demonstrado a existência de um relativo distanciamento dos pais quando da vida académica dos seus educandos se refere. Os pais foram os que mais se envolveram na vida escolar dos filhos em detrimento das mães e outros familiares.

O envolvimento parental foi notório em turmas de professores com níveis básico, médio, licenciatura e pós-graduação, tendo sido igualmente verificável em turmas de 35 a 50 alunos.

Concernente ao objectivo três, que buscava analisar o envolvimento parental percebido pelos pais, foram detectadas anomalias no envolvimento em todas as dimensões do questionário aplicado. Em contrapartida, os resultados globais evidenciaram resultados um pouco satisfatórios no envolvimento em actividades de aprendizagem em casa. A análise do envolvimento parental na percepção dos pais também evidenciou que o nível de escolaridade e o estatuto socioeconómico foram co-variáveis determinantes do envolvimento dos pais na escola. Em função do estado civil dos pais, verificou-se um envolvimento maior entre pais solteiros e casados, e baixo entre pais separados ou divorciados e viúvos. Um facto peculiar foi verificado ao analisar-se o envolvimento parental em função do grau de parentesco entre os encarregados de educação e os alunos. Foi evidenciado aqui que o maior envolvimento aconteceu através dos avós e não dos progenitores (pai e mãe) dos alunos.

A análise correlacional feita no presente estudo buscou estabelecer diferentes associações de modo a explicar os diferentes enfoques quanto aos resultados obtidos. Quanto à hipótese 1, a análise da associação entre as variáveis rendimento escolar e auto-estima permitiu observar uma associação significativa somente com a disciplina de Língua Portuguesa, não se verificando nenhuma associação com a disciplina de Matemática ou mesmo com a avaliação global. No referente à hipótese 2, a análise de person permitiu invalidar esta hipótese pois não foi detectada nenhuma relação significativa entre as habilitações literárias dos professores e o envolvimento dos pais. Situação idêntica é verificada na hipótese 3, ao não verificar-se nenhuma associação significativa entre os anos de experiência laboral dos professores e o grau de envolvimento parental. No referente à hipótese 4, também não foi verificada uma relação significativa entre o número de alunos por turma e o grau de envolvimento parental segundo a percepção dos professores. Já no concernente à hipótese 5 foi constatada uma correlação significativa embora negativa entre o estado civil dos pais e a forma do envolvimento dos pais na escola.

A análise correlacional permitiu validar também a hipótese 6, ao verificar-se uma associação positiva entre o ESE das famílias e o seu grau de envolvimento

parental, facto verificado em todas as dimensões do envolvimento. Foi também validada a hipótese 7, fruto da constatação de que o nível de escolaridade dos pais está associado ao seu grau de envolvimento na escola. A hipótese 8 é também validada parcialmente pelos resultados da análise de pearson também. Os dados da correlação entre o rendimento escolar e o nível de escolaridade mostraram uma correlação significativa (fraca) somente entre o nível de escolaridade dos pais e a disciplina de Matemática. A hipótese 9 também é parcialmente validada pela análise de pearson, pois o ESE associou-se significativamente (correlação fraca) com o rendimento escolar somente na disciplina de Matemática.

Os dados da correlação entre o rendimento académico e o estado civil dos pais não mostram uma correlação significativa entre estas duas variáveis, o que permitiu invalidar 10. Foi validada a hipótese 11, ao evidenciar-se uma associação positiva entre o envolvimento parental e o rendimento académico dos alunos. Em geral, os resultados do presente estudo vem elucidar ainda mais a necessidade de investigações mais profundas por um lado, sobre os deficits no rendimento escolar dos alunos e por lado, sobre as anomalias verificados no envolvimento parental na escola.

É tarefa de toda uma nação cooperar para garantir um ambiente escolar mais saudável, através da interacção cada vez mais participativa dos diferentes intervenientes do negócio escolar, de modo a proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa. O envolvimento paterno é um factor determinante da avaliação do desempenho escolar dos alunos e é ainda uma base sólida para garantir-se um sistema educativo mais coerente e eficaz.

Esta percepção (professores e pais) relativa ao envolvimento parental vem uma mais sugerir a existência de fortes factores socioculturais que parecem impedir um relacionamento saudável entre pais e educandos e pais e escola na sociedade Beirense. Também, este cenário parece explicar de certa forma categórica a necessidade de uma colaboração conjunta para alavancar os resultados escolares pouco satisfatórios dos alunos constatados no presente estudo.

## **7.2 Limitações**

O processo de desenvolvimento de qualquer trabalho de pesquisa passa por vicissitudes que podem de certa forma condicionar até os resultados finais. Em Moçambique, são vários os obstáculos socioeconómicos encontrados, derivados das conjunturas sociais e culturais característicos dos países do terceiro mundo.

Em Moçambique, a insuficiente literatura relacionada com a temática em estudo nesta investigação, impossibilitou sobremaneira a recolha de estudos para assim construir um quadro teórico mais contextualizado e fazer as consequentes relações com os resultados obtidos.

Aliado a este factor, a burocracia existente em algumas instituições de ensino nos graus pretendidos derivada da falta de autonomia das escolas moçambicanas na tomada de decisões, fez com somente junto dos organismos centrais que regem a educação na província e distrito fosse possível recolher as autorizações para recolha de dados. Este aspecto contribuiu para a redução do número de escolas participantes no estudo e para que fosse limitado o tempo para a recolha de dados. Ainda adiante, o actual modelo de leccionação em trimestres (três anuais), colocou o processo de recolha de dados numa espécie de maratona para adequar o tempo e poder-se ter um melhor controlo das amostras do estudo.

Também o facto de esta pesquisa centrar-se numa população composta por alunos, seus familiares e professores de duas instituições de ensino primário da Cidade da Beira, trouxe implicações metodológicas e também ao nível da análise estatística dos dados, condicionando a generalização dos resultados obtidos em indivíduos do mesmo nível de ensino. Este cenário propicia a necessidade de ampliar os horizontes de estudo, realizando estudos com amostras similares em outros contextos da província e mesmo do país e se possível compará-los com outros paralelos a nível internacional.

Uma limitação de natureza social não menos importante teve que ver por um lado pelo baixo nível de escolaridade de muitas famílias, o que de certa forma perturbou a recolha de dados para a realização deste estudo.

A guerra civil reacendida em 2013 e que conheceu um cessar-fogo em Dezembro de 2016, trouxe implicações não menos favoráveis para a realização da pesquisa. Se os factores anteriormente citados prejudicaram no número de escolas para recolha de dados, a guerra civil inviabilizou a recolha de dados em zonas fora do contexto da Cidade de Beira, pois a impossibilidade de viajar via terrestre propiciou o encarecimento dos meios de transporte aéreos suportado pela existência de uma única companhia de transporte aéreo no país.

O exercício de uma actividade profissional paralela aos estudos limitou o espaço de tempo para desenvolver a investigação, e este factor constitui um obstáculo (embora vencido) para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa no tempo e espaço requeridos.

O exercício de actividades de geração de renda dado que muitas famílias praticam este tipo de actividade como forma subsistência, não facilitou a comunicação para a recolha de informação necessária para o conhecimento do envolvimento parental na educação dos alunos. Uma medida adoptada foi a utilização dos professores como veículo de comunicação.

### **7.3 Implicações**

Embora no presente estudo a auto-estima tenha tido um impacto não tanto significativa somente na avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, estudos tem demonstrado que ela tem um impacto no rendimento escolar.

Sabendo-se que a base para a formação da auto-estima reside nas interacções familiares na infância, será de maior valia para o alcance de um rendimento escolar satisfatório a promoção de uma variedade de programas que incluam pais e famílias com o objectivo final de adquirir-se uma postura de práticas parentais positivas, que estimulem entre outros o envolvimento nas diversas tarefas escolares e as relações afectivas entre pais e filhos, bem como permitir aos pais promover a sua e a auto-estima dos seus filhos.

De forma generalizada, a auto-estima não pareceu ser o factor preditor do rendimento escolar das crianças estudadas, devendo estudos futuros identificar com exactidão as motivações do baixo rendimento escolar.

Outro tanto, os resultados parecem reflectir uma certa camuflagem do que realmente acontece no dia-a-dia no ambiente escolar, isto é, no que diz respeito aos assuntos relacionados com a avaliação da aprendizagem. Este facto coloca em causa o grau de conhecimentos assimilados e o modelo de transição automática que preconiza a transição dos alunos de uma classe a outra descurando-se em muitos casos o grau de conhecimento adquiridos ao longo do processo.

O facto de os resultados do envolvimento parental apresentaram valores não muito satisfatórios tanto na percepção dos professores como dos pais, sugere a possibilidade de perceber em estudos futuros a génese destes resultados buscando-se incluir mais variáveis sociodemográficas e socioeconómicas para melhor perceber este fenómeno.

Também abre-se um horizonte na percepção de variáveis que contribuam para o sucesso escolar justificando-se a necessidade de direccionar o

envolvimento parental não somente na perspectiva da participação dos pais e encarregados de educação nas reuniões do CE mas também na participação em actividades particulares da vida académica dos filhos como a ajuda nas tarefas de casa e o estabelecimento de um clima de relacionamento entre pais e professores e as direcções escolares.

Espera-se que este estudo abra as portas para estudos cujo interesse focal seja o grau de envolvimento parental na escola, aumentando o nível de consciência sobre os benefícios do envolvimento parental no sucesso dos projectos educativos quer ao nível do ensino público bem como do privado.

Embora exista uma crescente proliferação de instituições de ensino maioritariamente privado, o envolvimento parental ainda é marcado mais por interesses administrativos carecendo de um redireccionamento para questões ligados à aprendizagem na escola e nas tarefas escolares em casa.

É uma longa jornada que pode ser vencida com a divulgação de conhecimentos sobre a sua eficácia orientados para uma mudança de comportamentos que promovam a implementação de plataformas de comunicação saudáveis e redireccionadas entre escolas e famílias.

## Referências bibliográficas

- Abella, M. C., Aznar, M. P. M., Marrero, R. J., & Fernández, I. I. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(123), 51-78.
- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079512331381770>
- Afonso, A. L. (2011). *A Relação entre o Sentimento de Competência Educativa Parental, o Apoio Social, a Autoestima e o Rendimento Escolar em Alunos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não editada, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10348/2239>.
- Ahmed, Z., Bartholomew, A., & Takala, T. (2010). Avaliação a Meio Percurso da Iniciativa 'Fast Track' da EPT-Estudo Nacional: Maputo, Moçambique.
- Ahmed, Z., Bartholomew, A., Takala, T. (2010). *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Country Desk Study*. Recuperado de: [http://www.cambed.com/fasttrackinitiative/download/FTI\\_CR\\_Nicaragua\(Feb2010\).pdf](http://www.cambed.com/fasttrackinitiative/download/FTI_CR_Nicaragua(Feb2010).pdf).
- Alamos, P., Berger, C., & Milicic, N. A. L., (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666.
- Albasini, A. M. D. C. (2011). *aLer+ nas Escolas do Sistema de Ensino de Moçambique*. Tese de doctoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado de: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6260/1/ulfpie039989\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6260/1/ulfpie039989_tm.pdf).
- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado:

- descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3):169-177.
- Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J., & Torretti, A. (2011). Familia y Escuela. ¿Una Alianza Posible? Una Mirada Desde la Perspectiva de los Estudios. *Psykhē*, 12(2), 101-110.
- Alegret, P.L.C., Hecheverría, A. R. P. Gutiérrez & Rodríguez, F. (2011). Enfoques y experiencias en las relaciones escuela- familia - comunidad. Recuperado de: <http://www.cubaeduca.cu>.
- Alesi, M. Faria, L., & Pepi, A. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 4 (22), 747-764.
- Ali Khan, M., Fatima, T., Rafiq, H. M., Saleem, M., & Sohail, M. M. (2013). Parental Involvement and Academic Achievement; A Study on Secondary School Students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(8), 209-223.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M. D. D. C., & Campira, F. P. (2014). Autoconceito em alunos moçambicanos: resultados em função do género e do contexto sociocultural. *I Seminário Internacional sobre Cognição, Aprendizagem e Rendimento*, pp.21-30. Portugal: Braga. Uminho, Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & da Silva Almeida, L. (2017). Cognitive performance and academic achievement: How do family and school converge?. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 49-56. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.001>
- Alvarez, B., Bloom, B. S., Kellaghan, T., & Sloane, K. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. (187, XVI). The Jossey-Bass education series. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Álvarez, C. R., Candelario, M. R. A., Delgado de la Cruz, Y., & Mayo, A. E. M. (2014). El papel de la familia. Importancia en la orientación de los jóvenes. *Revista Digital*. Buenos Aires, 18(190), 1.

- Álvarez, P. S., de Jorge Martínez, M. E., & García, M. I. R. (2012). *Familia y educación: guía práctica para escuelas de padres y madres eficaces* (1ª edición). Región de Murcia: Consejería de Educación y Empleo y Servicio de Publicaciones y Estadística. Recuperado de: [http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1000269](http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000269).
- Alvarez-Icaza, M. A. V., Gómez-Maqueo, E. L., & Patiño, C. D. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27(4), 18-25.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-62. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410120101242>
- Amengual, M., & Calafat, A. (2000). *Actuar es posible: Educación sobre el alcohol*. Ministerio del Interior. Recuperado de: [http://www.prevencionfamiliar.net/uploads/PDF/Calafat\\_Amengual\\_1999\\_EducacionAlcohol.pdf](http://www.prevencionfamiliar.net/uploads/PDF/Calafat_Amengual_1999_EducacionAlcohol.pdf).
- Amengual, M., & Calafat, A. (1999). *Educación sobre el alcohol. Actuar es posible*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas. Recuperado de: <http://www.irefrea.eu/index.php?page=2-1-75>.
- Ames, C. (1995). *Teachers' School-to-Home Communications and Parent Involvement: The Role of Parent Perceptions and Beliefs*. Report No. 28. Document Service and Children's Learning, Michigan State University MI: ERIC. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383451.pdf>.
- Andrade, A. D. S., & Chechia, V. A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300012>
- Anicama, C., Zhou, Q., & Ly, J. (2017). Parent involvement in school and Chinese American children's academic skills. *The Journal of Research on Adolescence*, 27(0), 0,1-10. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1323718>

- Ansong, D., Chowa, G. A. N., & Osei-Akoto, I. (2012). Parental involvement and academic performance in Ghana (Youth Save Research Brief 12-42). St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development.
- Antunes, C., & Fontaine, A. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(32), 355-366. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2005000300005>
- Antunes, C., Sousa, M. C., Carvalho, A., Costa, M., Raimundo, F., Lemos, E., & Andrade, A. (2006). Auto-estima e comportamentos de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 117-123.
- Archer, D., Edge, K., Legault, E., & Marphatia, A. A. (2010). *The role of teachers in improving learning in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda: great expectations, little support*. Institute of Education and Action Aid. Recuperado de: <http://www.actionaid.org/publications/role-teachers-improving-learning-burundi-malawi-senegal-and-uganda-great-expectations-1>.
- Arndt, C., & Muzima, J. (2004). *Terá Aumentado a Eficiência no Sector de Educação em Moçambique?* Ministério de Planificação e Desenvolvimento. Moçambique. Recuperado de: [http://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo\\_documentos\\_oficiais/fd\\_7.pdf](http://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo_documentos_oficiais/fd_7.pdf).
- Arshad, M., Zaidi, S. M. I. H., & Mahmood, K. (2015). Self-Esteem & Academic Performance among University Students. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 156-162.
- Artal, C. U., & Borrell, S. R. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela/Teacher Training and a Participative Culture in Schools: Keys for Encouraging Family-School Partnership. *Estudios sobre Educación*, 27, 153-169. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>

- Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of Applied Sciences*, 10(20), 2474-2477. DOI: <https://doi.org/10.3923/jas.2010.2474.2477>
- Ashford, C., Kenney, G. E., Payne, R., Petry, J. R., & Twillie, L. D. (1992). Improving Academic Achievement in Inner-City Schools: Do Attitudes of Parents and Teachers Make a Difference? Presented at the Twenty-first Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Knoxville, TN. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355325.pdf>.
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno e a família* (pp. 29-47). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. Dos Santos & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação Transcultural de Escala de Auto-Estima para Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 397-405. Recuperado de: <http://www.scielo.br/prc/v20n3/a07v20n3.pdf>.
- Babatunde, M. M., & Olanrewaju, M. K. (2014). Parental Involvement and School Infrastructural Facilities as Determinants of Secondary School Students' Learning Achievement in Itesiwaju Local Government Area of Oyo State, Nigeria. *International Journal of Research*, 1(4), 299-311.
- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65.
- Baginsky, M., & Jowett, S. (1988) Parents and education: a survey of their involvement and a discussion of some issues. *Educational Research*. 30, 36-45. DOI: <https://doi.org/10.1080/0013188880300105>
- Bahrami, D., & Bahrami, M. A. (2015). The relationship of self-esteem and achievement goals with academic performance. *African Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(1), 65-72. DOI: <https://doi.org/10.5829/idosi.ajbas.2015.7.1.9324>

- Ball, D. L., Hill, H. C., & Rowan, B. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Ballestas, F. L., Mendoza, V. M., & Ortega, F. R. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(2), 35-47.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations* 47, (2), 149-157.
- Banco Mundial (2015). Moçambique: *Indicadores de Prestação de Serviços. Educação. Dados para resultados e responsabilidades*. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/442101468187768256/pdf/95999-PORTUGUESE-WP-PUBLIC-Box391432B-ADD-SERIES-WB-Mozambique-SDI-Brief-PUBLIC.pdf>.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138.
- Bandeira, D. R., Dell'Aglio, D. D., & Sbicigo, J. B. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico USF*, 15(3), 395-403.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*. 6(3), 1206-1222.
- Barbosa-Ducharne, M., Cruz, O., & Gonçalves, C., Prata, A. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31(3), 235-243.
- Barradas, M. T. C. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar: estudo de caso*. Dissertação doutoral não editada, Universidade Católica Portuguesa, Porto. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/13432>.

- Barrera, S. D., & Ferreira, S. H. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da Educação Infantil. *Psico*, 41 (4), 464-472.
- Barreto, M. A. (2012). Papel da sociedade civil na educação e na formação em Moçambique: Potencialidades e constrangimentos. *Atas do Congresso Internacional Saber Tropical em Moçambique: História, Memória e Ciência*, (pp.24-26). Jardim Botânico Tropical: Lisboa. Recuperado de: [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=13372](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=13372).
- Barrón, A., & Sánchez, E. (2003). Social psychology of mental health: the social structure and personality perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 6(1) 3-11.
- Basílio, A. (2014). *Papel do conselho de escola no sistema educativo moçambicano: Um estudo de caso*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Recuperado de: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14907>.
- Batle, M., & Hernández, M. (2009). *Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia*. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Bauman, S. A. (2012). *The importance of self-esteem in learning and behavior in children with exceptionalities and the role magic tricks may play in improving self-esteem and in motivating learning*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Central Florida, Orlando.
- Beira, J. C., Vargas, S. M. L., & Gonçalo, C. R. (2015). Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: um estudo em escolas primárias e públicas. *Navus-Revista de Gestão e Tecnologia*, 5(4), 65-77.
- Beja, A. S. D. P. (2012). *Percepção dos Professores do 1º CEB sobre o Envolvimento Parental de Alunos com Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor*. Dissertação de mestrado não editada, Instituto Politécnico de Beja, Baixo Alentejo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.26/3986>.

- Bellosi, T. C., Defilippo, J. G., Laguardia, R. M., Oliveira, F. A., & Sant'Anna, P. F. (2013). A avaliação educacional em Moçambique. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 2(1) 133-142.
- Beltrame, G. R., & Bottoli, C. (2010). Retratos do envolvimento paterno na atualidade. *Barbarói*, 1(32), 205-226. Doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.1380
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1053-1064. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bernad, O., & Llevot, N. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Bernad, O., Garreta, J., & Llevot, N. (2011). *La relación familia d'origen immigrant em escola primária de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Contrapontos*, 3(3), 483-510.
- Bhering, E., & De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100008>
- Bima, H. & Schiavoni, C. (1980). *El mito da dislexia*. Ateneo: Nuevo Mar.
- Blanco, M. Á. (2012). *Programa de autoestima para la mejora del rendimiento académico destinado a alumnos de 5º curso de Educación Primaria*. Trabajo de fin de grado no editado, Universidad Internacional de la Rioja, Logroño. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/172>
- Blanco, R. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. In Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana OREALC/UNESCO. Chile. Recuperado de: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/familias.pdf>.
- Boardman, A., Roberts, G., Scammacca, N., & Torgesen, J. K. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with

- Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00264.x>
- Bock, A M B; Furtado, O., & Teixeira, M.T. (2009). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia* (14ª Ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bogas Vargas, M. (2013). *Autoestima y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidade de Almería, Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/2300>.
- Boipono, M., & Uandii, P. B. (2014). Parental Involvement Level: A Factor Associated with Differences in Performance among Students at Tsodilo Secondary School in Botswana. *Research Journal of Educational Science*, 2(1),8-12.
- Boletim de Republica de Mocambique. *Diploma Ministerial no 46/2008 de 14 de Maio*. – Série Numero 20-Ministerio de Educacao e Cultura.
- Bonde, R. A. (2016). *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*.Dissertação de Mestrado não editada. Universidade Federal do Rio de Janeiro,Universitária
- Borsa, J. C., Koller, S. H., & Petrucci, G. W. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- Boutte, G., Keepler, D., Tyler, V., & Terry, B. (1992). Effective techniques for involving "difficult" parents. *Young Children*, 47(3), 19–22.
- Brambatti, F. F.(2010). A importância da Família na Educação de seus filhos com Dificuldades de Aprendizagem Escolar sob a Ótica de Psicopedagogia. *Revista de Educação do IDEAU*, 5(10), 2-16.
- Brandenburg, O., Stasiack, G. R., & Weber, L. N. D. (2003). Percepção da interação familiar e auto-estima de adolescentes. *Aletheia*, 17(18), 95-105.
- Brandt, R. (1989). On parents and schools: A conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, 47(2), 24-27.
- Briones, M. I., & Lassen. D. R. (2010). *Relação Família Escola: Compartiendo la tarea de educar*. Tesis de doutoramento não editada, Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago, Chile.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cai, J., Moyer, J. C., & Wang, N. (1997). *Parental Roles in Students' Learning of Mathematics*. University of Pittsburgh.
- Camacho-Calderón., Gutiérrez-Saldaña, P., N., & Martínez-Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39(11), 597-603. DOI: <https://doi.org/10.1157/13112196>
- Camos, P. R., Castillo, J., & Retuerto B, F., (2015). La Labor Tutorial y el nivel de autoestima de las estudiantes de la IE. 20320 Domingo Mandamiento Sipan, 2014.
- Campbell, J. D., Baumeister, R. F., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1),1-44. DOI: <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., Mendonça, D. V. & Pereira, A. I. F. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2),109-132.
- Capece, J. A., & Tomo, C. D. M. (2009). Entrevista-parte I: Para uma apropriação das experiências do projecto da Ligação Escola-comunidade e dos saberes das comunidades locais no currículo: caso da Província de Sofala, em Moçambique. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 3(5),123-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p123-148>
- Carrascal, R. E., & Rotela, R. (2009). Family influence in the educative process of minors in the Costa Azul neighbourhood of Sincelejo, Colombia. *Investigacion & Desenvolvimento*, 17 (1), 84-105.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de educação, gênero e relações escolafamília. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: *Fundação Carlos Chagas*, 34(121),41-58. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>

- Casanova, L. V., & Ferreira, V. S. (2016). A produção do conhecimento sobre a relação escola e família em treze anos de ANPEd. *Roteiro*, 41(2), 355-378. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i2.8549>
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., & Pelegrina, S. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? *Journal of Adolescence*, 26(6), 651-665 DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00062-9](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00062-9)
- Casarin, N. E. F. (2007). *Família e aprendizagem escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio, Grande do Sul.
- Caspe, M., López, M. E., & Weiss, H., (2006). *Family involvement in early childhood education. Family Involvement Makes a Difference. Harvard Family Research Project No1*. Recuperado de: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-ourpublications/family-involvement-in-early-childhood-education>.
- Castro J.L., M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cataldo, C. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor
- Cava, M. J., & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311. DOI: <https://doi.org/10.1174/021347400760259730>
- Cava, M. J., Buelga, S., & Martinez-Anton, M. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.

- Cayetano-Poma, N. (2012). *Autoestima en estudiantes de sexto grado de primaria de instituciones educativas estatales y particulares de Carmen de La Legua-Callao*. Tesis para optar al grado académico de Maestro en Educación no publicada, Universidad San Inacio de Loyola, Lima- Perú
- CESC-Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil. (2011). *Avaliação da qualidade dos serviços da educação na óptica dos beneficiários*. Maputo
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionando às altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 15-23). Porto Alegre: Artemed.
- Chamuaita, J. & Deixa, G. (2016). Percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas. *UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica*, 7(26), 170-179.
- Chansa-Kabali, T., & Westerholm, J. (2014). The Role of Family on Pathways to Acquiring Early Reading Skills in Lusaka's Low-Income Communities. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 10(1), 5-21.
- Chen, H. H., Giger, J. T., Liang, Y. C., & Newland, L. A. (2016). Mother educational involvement as a mediator between beliefs, perceptions, attachment, and children's school success in Taiwan. *Journal of Family Studies*, 22(1), 1-19. DOI: [doi:10.17011/ht/urn.201405281857](https://doi.org/10.17011/ht/urn.201405281857)
- Chiejine, K. M. (1999). *MLA Project Assesses Young Students in Nigeria*. UNICEF Education Update, 2(1). Recuperado de: [https://www.unicef.org/nigeria/children\\_1937.html](https://www.unicef.org/nigeria/children_1937.html).
- Childs, S., Fantuzzo, J., & Tighe, E. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-370. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford press.

- Christenson, S., & Christenson, J. C. (1998). *Family, school, and community influences on children's learning: A literature review*. (Report No. 1). Live and Learn Project. Minneapolis: University of Minnesota Extension Service.
- Christovam, A. C. C., & Cia, F. (2013). O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais Especiais. *Rev. Bras. Educ. Espec*, *19(4)*, 563-581.
- Christovam, A. C. C., & Cia, F. (2016). Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, *1(1)*, 133-146. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X13441>
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *23(3)*, 533-543. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300014>
- Cia, F., D'Afonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, *14(29)*, 277-286. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300004>
- Cid, M. F. B., & Pereira, L. M. (2016). Adolescentes com dificuldades relacionadas à saúde mental, moradores de áreas rurais: percepções sobre família, escola e contexto de moradia/Adolescents with mental health challenges residents of rural areas: perceptions about family, school and neighborh. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, *24(3)*, 543-555. DOI: <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0724>
- Coelho, A. I (2010). *Estatuto socioprofissional dos pais e sua influência no rendimento acadêmico, nas expectativas parentais e no sentimento de eficácia parental*. Dissertação de Mestrado não editada. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Collado, C. F., Lucio, P. B., & Sampieri, R. H. (2003). *Metodología de la Investigación* (3er Edición). McGraw: Hill. Interamericana.
- Colvin, R. (2000). Losing Faith in Self-Esteem. *School Administrator*, *57(2)*, 28-33.

- Conceição, S. C. F. D. (2014). *O programa de matemática do 1º ciclo do ensino básico: conhecimento, conceções e envolvimento parental*. Doctoral dissertation não publicada, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu.
- Concha, R. J., Melo, E. P. G., & Paredes, S. T. (2013). Factores familiares y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista Virtual Universidade Católica del Norte*, (40), 122-140.
- Conselho de Ministros (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015. XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros*. Maputo, Moçambique.
- Conselho de Ministros (2009). *Estratégica da Educação e Cultura. 14ª Sessão Ordinária Ministros*, Maputo, Moçambique.
- Constantino, J. P., & Mayaute, L. M. E. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 9-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4026>
- Cooper, C. & Crosnoe, R. (2007). The engagement in schooling of economically disadvantage parents and children. *Youth & Society*.38 (3).372-391. DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118X06289999>
- Correa, J. (2004). Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: un análisis multinivel. *Revista Sociedad y Economía*, (6) 81-105.
- Cortese, I., Gallardo, G. & Pérez, L. (2007). *Manual para profesores jefe. Construyendo una alianza efectiva familia-escuela*. Santiago: UNICEF. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/manual-para-profesores-jefe-construyendo-una-alianza-efectiva-familia-escuela-marzo-de-2007/> .
- Costa, C. E., Sampaio, A. C. P., & Souza, S. D. (2004). Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. *Contextos Clínicos*, 1(2), 113-124.
- Costa, M., & Faria, L. (2017). Parenting and Parental Involvement in Secondary School: Focus Groups with Adolescents' Parents. *Paidéia -Ribeirão Preto*), 27(67), 28-36. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704>.

- Crosnoe, R. (2001). Academic orientation and parental involvement in education during high school. *Sociology of Education*, 74 (3), 210-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2673275>
- Cruz, A. R. S. D. (2008). *A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadoras no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- Cuervo, A. A. V., Escobedo, P. A. S., & Pavon, M. M. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.
- Cuervo, A. A. V., Murrieta, M. U., Amezaga, T. R. W., & Acuña, G. M. T. (2014). Relation between Family Dynamics and Teachers' Practices with the Participation of Mothers in the Education of the Children. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 309-315. DOI: <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v3n3a25>
- Cunha, M. (2011). *O Insucesso Escolar no 3º Ciclo do Ensino Básico: Fatores pessoais e familiares*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Cunha, M. E., & Tamayo, A. (1983). Autoconceito, sexo e frequência de actividade sexual pré-marital. *Ciência e Cultura*, 35(7), 800.
- Da Silva Santos, M. D. C., & Baldin, S. R. (2017). A relação dos pais com a escola no processo de aprendizagem dos filhos. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 10 (1). Recuperado de: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4597>.
- Da Silva, D. N. (2014). *Significações de pais e professores sobre a relação família-escola: as armadilhas de um (des)encontro*. Tese Doutoral. Instituto de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Da Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ª ed. Ver. Atual. Florianópolis: UFSC.

- Da Silva, J. C. (2012). *Reflexões sobre a política da relação família-escola*. Trabalho de Conclusão de Curso não publicada. Universidade Estadual de Londrina, Londrina,
- Dabas, E. (2000). Compartiendo territorios: relações familia-escuela. *Ensayos y Experiencias*, 7(36), 14-23.
- Daniel, H. (2014). Family Involvement in the Schools of Belize. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.601>
- Davis-Kean, P., & Sexton, H. (2009). Race differences in parental influences on child achievement: Multiple Pathways to Success. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3). 285-318.
- De Carvalho, M. E . P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 143-155. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010015742000000200006>
- de Freitas Pereira, A. I., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- de Garrido-Lecca, M. (1997). Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de Psicología*, 15(2), 179-199.
- de Miguel, C. R. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.17706>
- De Pieri, M. G. C., Maimone, E. H., de Oliveira, M. O. B., & Vieira, G. M. S. (2010). Família-escola: uma relação possível. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 14(15), 153-168. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v14i15.163>
- de Tejada Lagonell, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. *Liberabit*, 16(1), 95-103.
- De Vries, N. K. Mann, M. M., Hosman, C. M., & Schaalma, H. P. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health*

- Education Research*, 19(4), 357-372. DOI: <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>
- Deffendi, L. T., & Schelini, P. W. (2014). Relação entre autoestima, nível intelectual geral e metacognição em adolescentes. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 313-320. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/018275>
- del Estado, C. E. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. *Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Diniz, T., & Senos, J. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16(2), 267-276.
- Diogo, A. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interacções*. 2(2), 87-112.
- Donkor, A. K. (2010). Parental Involvement in Education in Ghana: The Case of a private Elementary School. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), 23-38.
- Donnellan, M., Robins, R. & Trzesniewski, K. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205–220. DOI: [10.1037/0022-3514.84.1.205](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.205)
- Dorle, J., Rubin, R. A., & Sandidge, S. (1977). Self-esteem and school performance. *Psychology in the Schools*, 14(4) 503-507. DOI: <https://doi.org/10.1002/1520-6807>
- Dörr, A., & Gorostegui, M. E. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de

- educación general básica (EGB) (1992-2003): *Psykhé*, 14 (1), 151-163.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100012>
- Duarte, P. M. L. (2009). *Qualidade da relação entre pais e filhos e auto-estima: Estudo exploratório com adolescentes* Tese de Doutoramento não publicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Duma, M. A. (2013). The principals' Views on parent participation in Governance of Rural Schools in South Africa. *Stud Home Com Sci*, 7(2), 99-107. DOI: <https://doi.org/10.1080/09737189.2013.11885399>
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., & Trivette, C. M. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/0271121410364250>
- Eduardo, T. (2012). *Mozambique: Effective Delivery of Public Services in the Education Sector. Discussion of Paper Open Society Initiative for Southern Africa*. University of Nairobi Library. Recuperado de: <http://uonlibrary.uonbi.ac.ke/content/mozambiqueeffective-delivery-public-services-education-sectordiscussion-paper-review-afrimap>.
- Edwards, P. A. (1991). Strategies and techniques for establishing home-school partnerships with minority parents. In A. Barona & E. E. Garcia (Eds.), *Children at risk: Poverty, minority status, and other issues in educational equity* (pp. 217-236). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Egeland, B., Englund, M. M., Luckner, A. E., & Whaley, G. J. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.72>
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M.J .Elias & H. Arnold (Eds), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*, (pp 4-14). Thousand Oak, CA: Corwin Press.

- Encyclopaedia of the Nations (2016). Education in Mozambique. Recuperado de: <http://www.nationsencyclopedia.com/Africa/MozambiqueEDUCATION.html#ixzz4S00NLOeY>.
- Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12.
- Epstein, J. L. (2010). School/ family/ community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-712. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1989). *Teacher Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools*. Report No. 32. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle schools.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). *Connecting home, school, and community. In Handbook of the Sociology of Education* (pp.285-306). Springer US.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K.C., Sanders, M.G., & Simon, B.S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erlendsdottir, G. (2010). *Effects of parental Involvement in Education: A Case Study in Namibia*. Unpublished M. Ed. Thesis in Educational Administration. School of Education, University of Iceland, Stakkahlíð, Reykjavík
- Escarameia, B. D. C. (2008). *Relação escola-família em contextos multiculturais: percepção dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à participação das famílias na vida da escola*. Dissertação mestrado não publicada em Ciências da Educação, Universidade do Algarve, Gambelas
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modelling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220970109599497>
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Experimental Education* 70(1), 27-61. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220970109599497>

- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology, 42*(6), 461-475. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.002>
- Fariña, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas, (14)*, 251-265. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4682>.
- Fendrich, M., Izzo, C. V., Kaspro, W. J., & Weissberg, R. P. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*(6), 817-839. DOI: [10.1023/A:1022262625984](https://doi.org/10.1023/A:1022262625984)
- Fermino, R., Maia, J., Nhantumbo, L., Prista, A., & Saranga, S. (2007). Efeitos da idade, do sexo e da área geográfica no crescimento somático e Aptidão Física nas crianças e jovens rurais de Calanga, Moçambique. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, 21 (4)*, 271-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092007000400003>
- Fernandez, A. P. D. O., Lima, M. B. S., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. C., & Santos, C. O. D. (2014). Envolvimento parental na tarefa escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18*(3), 529-536. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/018378>
- Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(1), 35-44. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100005>
- Ferrer, M. H., Pozo, M. L. M., & Siquier, M. B. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. IN. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 1*(1), 45-68.
- Favorini, L. B., & Lomônaco, J. F. B. (2009). O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psicologia da Educação, (28)*, 73-89.

- File, N., Powell, D. R., San Juan, R. R., & Son, S. H. (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48*(4), 269-292. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Flores, B. I. M., & Hernández, R. L. (2013). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud, 18*(1), 117-122.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence, 26*(1), 63-78. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00116-1](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00116-1)
- Forgasz, H., & Murimo, A. E. (2007). Depictions of females and males in Mozambican and Victorian (Australia) primary mathematics textbooks. *Pythagoras, 66*(6), 85-96. DOI: <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v0i66.83>.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicología: Teoría e Práctica, 6*(1), 13-29.
- Foster, J. (2010). El niño con problemas de conducta y/o aprendizaje escolar. Boletín Especial Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia. Recuperado de: <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/probcond.html>.
- Fragoso, T., & Alcántara, M. (2001). *Influencia de los factores estresantes en el rendimiento escolar en alumnos de segundo de secundaria*. México: Universidad Franco - Mexicana.
- Francisco, A., & Sugahara, G. T. (2011). Envelhecimento Populacional em Moçambique: Ameaça ou Oportunidade? Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE). Recuperado de: [http://www.iese.ac.mz/lib/noticias/2012/IESE\\_sem\\_PS.pdf](http://www.iese.ac.mz/lib/noticias/2012/IESE_sem_PS.pdf).
- Frederico, M. (2012). Situação da educação em Moçambique face aos objectivos 2 e 3 de desenvolvimento do milénio. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais, 2* (2), 53-72.

- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5), 184-188. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>
- Froes, R., Teixeira, A. T. J., & Zago, E. C. (2012). A comunicação e o relacionamento da família actual em virtude dos novos tempos. *Revista electrónica de comunicação*, 1(1),1-7. Recuperado de: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rec/article/view/422/405>
- Fujii, C., Hosogi, M., Noguchi, K., Okada, A., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychoSocial Medicine*, 6(1), 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/1751-0759-6-9>
- Fukuda, M. T. H., Mishima-Nascimento, F., Santos, K. A. S., & Zuanetti, P. A., (2016). Desempenho escolar de crianças com distúrbio de aprendizagem: comparação entre crianças com e sem deficiência intelectual. *Distúrbios da Comunicação*, 28(2), 202-10.
- García, A., Ramírez, S., & Sánchez, C. A. (2011). *El éxito escolar. ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, Madrid.
- Garcia, J. N. (2014). *Teacher and parent beliefs and expectations of parental involvement and how it relates to student academic achievement*. Unpublished Thesis doctoral, Texas State University, San Marcos.
- García, K. S. L., Maldonado, R. M., Pedrão, L. J., Castillo, M. M. A., & Rodriguez, N. N. O. (2008). Auto-estima, auto-eficácia percebida, consumo de tabaco e álcool entre estudantes do ensino fundamental, das áreas urbana e rural, de Monterrey, Nuevo León, México. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(especial), 614-620. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692008000700018>
- Garreta, B, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.

- Garrido-Lecca, M. (1997). *Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pontificia Universidad del Perú, Lima.
- Gatsi, R., Goronga, P., & Mutasa, J. (2013). Parental Involvement: An Untapped potential For Transforming Special Needs Education in Zimbabwe. *American Based Research Journal*, 2(6), 22-35.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48(1), 37-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/352226>
- Georgiou, S. N. (1999). Achievement attributions of sixth grade children and their parents. *Journal experimental Educational Psychology*, 19(4), 399-412. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144341990190402>
- Germes, A. O., Miguel, J. M. T., & Navarro, E. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, (88), 7-26.
- Gil, C. H., & Marchesi, A. (2004). *Fracasso escolar: una perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, M. A. V. M. M. (2007). *Auto-conceito/auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico: contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar* Doctoral dissertation. Universidade Aberta.
- Gómez, M. G. (2011). *La baja autoestima en el rendimiento escolar de los estudiantes de séptimo año de educación básica de la escuela fiscal mixta maría larraín, de la ciudad de pelileo, durante el año lectivo 2009-2010*. Trabajo de Graduación no publicada. Universidad Técnica de Ambato.
- González, A. C., & Naranjo, C. R. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- González, G., & Morales, N. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen

- rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 215-228.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100013>
- González, V.S. (2009). *Relación entre aprovechamiento académico y hábitos de estudio de los estudiantes no nivel elemental*. Tesis de maestría não publicada. Escuela de Educación de la Universidad Metropolitana, Grande do Sul.
- Graminha, S., & Santos, P. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia*, 15(31), 217-226. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200009>
- Grijalvo, F. Martín-Albo, J., Núñez, J., & Navarro, J. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>
- Grobler, B., Mestry, R., & (2007). Collaboration and communication as effective *Educational Research and Review*, 2(7), 176-185.
- Guerrero, C. L., & Ordonez, N. C. (2009). Riesgo familiar total en familias con escolares segundo rendimento académico. *Avances en Enfermería*, 77(2), 127-138.
- Guibundana, D. H. (2013). *Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal Kamaxakeni*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Juíz de Fora, Brasil.
- Gürbüz Türk, O., & Şad, S. (2013). Primary school students' parents' level of involvement into their children's education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1006-1011.
- Gutierrez, D. M., Mascarenhas, S., & Lozano, A. B. (2012). Efeitos das relações família-escola sobre o rendimento académico de estudantes universitários Brasileiros. *Revista Amazônica* 4(1), 264-295.

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*. (pp. 275-385). New York: John Wiley.
- Hausller, I. & Milicic, N. (1996). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Chile: Dolmen Educación. Head Start. *NHSA Dialog*, 16, 65-80
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. Em S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp.219-233). Washington, DC: American Psychological Association.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. USA: National Committee for Citizens in Education.
- Henriques, J.J. (2015). *O Papel da Família na educação em Moçambique: uma análise no Ensino Básico na Escola e bairro de Assumane (1992-2014)*. Monografia científica não publicada, Universidade Pedagógica de Moçambique, Lichinga.
- Hernández, J. A., & Padrón, R. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, (11), 86-99.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (2000). *Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.
- Hoover- Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*. 67(1).3- 42. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hung, P. H., Lin, C. J., Lin, S. W., Lin, B. H., & Lin, F. L. (2009). The power of learning goal orientation in predicting student mathematics

- achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(3), 551-573. DOI: [10.1007/s10763-008-9132-0](https://doi.org/10.1007/s10763-008-9132-0)
- Hutz, C. (2000). *Adaptação brasileira da Escala de Autoestima de Rosenberg*. Tese de mestrado não editada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Mimeo.
- Hwang, Y. G., & Tobin, R. (1997). The dangers of the self-esteem rhetoric in educating children with disabilities. *Education*, 118(1), 130.
- Hyltenstam. H., & Stroud, C. (1998). *Final Report and Recommendations from The evaluation of teaching materials*. Stockholm University, Uppsala
- Ibarra, L. M., Murrieta, M. U., & Ruelas, C. S. T. (2009). Participación de los padres de familia en dos escuelas secundarias de ciudad Obregón, Sonora. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa | área 16: sujetos da educação*. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0563-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0563-F.pdf).
- Inacio, E. H. (2014). Prevalencia de resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate Vitarte, Lima. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(2), 202-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2014023>
- INDE. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Políticas, Estruturas, Planos de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo-Moçambique
- INE (2007). *III Recenseamento Geral da População e Habitação, 2007 Indicadores Socio-Demográficos Distritais - Maputo* .
- INE (2012). *Mulheres e Homens em Moçambique indicadores Seleccionado de Género-2011*. Moçambique. Recuperado de: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/mulheres-e-homens/mulheres-e-homens.pdf/>.
- Ishak, I., Lubis, S. H., Omar, B., Othman, H., Rosli, Y., & Saat, N. Z. M. (2012). Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of University Kebangsaan Malaysia, Kuala

- Lumpur Campus. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 60, 582-589. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.426>
- Jacobs, N. & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving Students. *Educational Studies*. 31(4). 431-448. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055690500415746>
- Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología*, 14(1), 35-45.
- Jensen, K. Joseng, F. & Lera, M. J. (2007). Familia y Escola. Golden *Aéreas: Construindo relações*. Recuperado de: <http://www.golden5.org>.
- Jeter-Twilley, R., Legum, H., & Norton, F. (2007). Parental and Community Involvement in Schools: Does Socio-Economic Status Matter?. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496815.pdf>.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jimenez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, (24), 21-48.
- Joseph, O. B., & Olanrewaju, M. K. (2014). Academic Efficacy and Self Esteem as Predictors of Academic Achievement among School Going Adolescents in Itesiwaju Local Government Area of Oyo State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 5(22), 169-176.
- Joshi, S., & Srivastava, R. (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 33-39.
- Junges, L. A. S. (2015). *A Relação Família-Escola sob a perspectiva do Professor de Ensino Fundamental*. Unpublished Doctoral dissertation. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
- Justiniano, M. & Nielsen, N. S. (2005). Multifaceted Challenges. *A Study on the Barriers to Girls' Education, Zambezi Province, Mozambique*. Recuperado

- de: [http://www.unicef.org/Moçambique/pt/Barriers\\_to\\_Girls\\_Education\\_-\\_2005\\_ENG.pdf](http://www.unicef.org/Moçambique/pt/Barriers_to_Girls_Education_-_2005_ENG.pdf).
- Kabarere, V., Makewa, L. N., Muchee, T., & Role, E. (2003). Parental Involvement in High and Low Performing Schools in Gasabo District, *Rwanda. International Journal*, 7(1), 30-42.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36(3), 335-363. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9)
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73(6), 1569-1605. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x>
- Kifer, E. (1975). Relationships between academic achievement and personality characteristics: A quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12(2), 191-210. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312012002191>
- Kim, E. M., Koziol, N. A., Minke, K. M., Sheridan, S. M., & Ryoo, J. H. (2014). Congruence in Parent-Teacher Relationships. *The Elementary School Journal*, 114(4), 527-546. DOI: <https://doi.org/10.1086/675637>
- Klees, S., Matangala, A., Spronk, B. & Visser, J. (1997). *Alcançando os beneficiários da aprendizagem não alcançados em Moçambique. Relatório sobre Moçambique*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/lwf/dl/moz97\\_11p.pdf](http://www.unesco.org/education/lwf/dl/moz97_11p.pdf).
- Klein, H. A., O'Bryant, K., & Hopkins, H. R. (1996). Recalled parental Authority Style and Self-Perception in College Men and Women. *The Journal of Genetic Psychology*, 157(1), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221325.1996.9914842>
- Konstantia, K. (2014). The Effect of Parental Involvement in Educational Process. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(7), 138-147.

- Lacasa, P. (2004). Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ª ed.): (vol. 2: Psicologia da educação escolar, pp. 403-419). Porto Alegre: Artmed.
- Lau, S., & Leung, K. (1992). Relations with parents and school and Chinese adolescents' self-concept, delinquency, and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 193-202. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01013.x>
- Le Vine, R. A. (1974). Parental goals: A cross-cultural view. *Teachers College Record*, 76(2), 226-239.
- Leal, A. L. F. (2012). *A complexidade do self e a sua relação com o autoconceito académico, auto-estima e rendimento académico*. Doctoral dissertation não publicada. Instituto Universitário ISPA, Lisboa.
- Leatherman1, J. M., & Niemeier, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36. DOI: <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357- 371. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305569930190309>
- Lima, L. P. D., & Silva, A. P. S. D. (2015). A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 475-483. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193875>
- Lindberg, E. N. A. (2013). Turkish Parents' and Teachers' Opinions towards Parental Participation in a Rural Area. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 17(3), 321-328.
- Llanos, A. B. J., & Pérez, D. L. C. (1999). Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 13(9), 47-58.

- Lobo, M. F., & Nhêze, I. C. (2008). *Qualidade de Ensino no Ensino Primário. Maputo: Movimento de Educação para Todos*. Recuperado de: <http://www.mept.org.mz/>.
- Loos-Sant'Ana, H; Ferreira de Brito, M R; (2017). Atitude e Desempenho em Matemática, Crenças Autorreferenciadas e Família: uma path-analysis. *Boletim de Educação Matemática*, 31(58), 590-613. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291252468005>.
- Lopera, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Q: Educación, Comunicación y Tecnología*, 3(6), 12.
- Lopes, I. (2013). *A influência das práticas parentais no sucesso escolar de adolescentes imigrantes e portugueses*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Algarve.
- Lopez, A., & Yoder, J. R. (2013). Parent's perceptions of involvement in children's education: Findings from a qualitative study of public housing residents. *Child and adolescent social work Journal*, 30(5), 415-433. DOI: [10.1007/s10560-013-0298-0](https://doi.org/10.1007/s10560-013-0298-0)
- López, E. E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de deducibilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIEP.
- Loureiro, K. K. C. D. C. (2013). *Relação entre a autoeficácia e autoestima parentais e rendimento escolar dos filhos*. Dissertação de Mestrado não editada, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Lourenço, L. P. R. (2008). *Envolvimento dos encarregados de educação na Escola: concepções e práticas*. Doctoral dissertation nao publicada, Universidade de Lisboa, Cidade da Lisboa.
- Lozano, A. B., de Mejía, A. F., & Mejía, R. (2011). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de República Dominicana. *Revista Galego-portuguesa de*

- Psicología e educación. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 19(2), 197-214.
- Luis, R. (2012). *Ensino e Educação de jovens e Adultos em Moçambique*. Johannesburg. Open Society Initiative for South Africa and DVV International.
- Luz, L. S. (2006). Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. *Anais*, 1-20.
- Macedo, P., Monteiro, A. P., & Simões, M. (2015). A percepção dos professores face à importância da família e da escola no desenvolvimento do aluno com deficiência mental. *Atas do 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura* ( pp 293-300). Vila Nova de Gaia: ISPGaya.
- Machen, S. M., Notar, C. E., & Wilson, J. D. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-17.
- Mahlo, D., & Maphoso, L. S. (2014). The Influence of Parental Involvement on Academic Achievement in Boarding and Non-Boarding Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(2), 155. DOI: [10.5901/mjss.2014.v5n2p155](https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n2p155)
- Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?. *Paidéia -Ribeirão Preto*, 22(51),91-99. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>
- Marques, R. (1994). Colaboração Escola-Famílias: um conceito para melhorar a Educação. *Revista ESES*, 5, 4-11.
- Marsh, H. (1992). Content specificity of relations between academic and achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.35>
- Martínez, Y. G., & Velázquez, J. A. (2000). *Involving Migrant Families in Education*. ERIC Digest.
- Martini, G., & de Moraes Horta, A. L. (2016). Efeito do Curso cuidando do cuidador na autoestima e estresse. *Temas em Educação e Saúde*, 11,42-63. DOI: <https://doi.org/10.26673/rtes>

- Martins, F. D. C. C., & Nascimento, V. S. (2014). Família e escola-Uma parceria necessária. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, 3(4),38-42.
- Martins, T., Negreiros, J., & Romano, A., (2007). Contributos para validação da Escala de Autoestima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 109-116.
- Marturano, E. M.(2006). O inventario de recurso do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*,19(3), 498-506.
- Mata, M. D. L. E. N., & Prego, J., (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. Recuperado de: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1613/1/CIPE%202012%201421-1432.pdf>.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985: em busca de fundamentos filosófico-antropológicos*.Tese de dissertação não publicada ,Faculdade de Educação.Universidade de São Paulo, Brasil.
- Mecca, A. M., Smelser N.J., & Vasconcellos J. (1989). The social importance of self-esteem. Berkeley: University of California Press.
- MEC-Ministério da Educação e Cultura (2003). *Plano estratégico da Educação, Moçambique*. Recuperado de: <http://www.mined.gov.mz/>.
- Mendez, J., Thibeault, M. A., & Westerberg, D. (2013). Examining the role of self efficacy and communication as related to dimensions of Latino parent involvement in head start. *Dialog*,16(1),65-80.
- Mendonça, A. (2007). Era uma vez.a Reforma Educativa dos Adultos.mestrado não Publicada, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Menin, M. S. D. S., & Oliveira, A. P. (2015). *Relações entre escola e família em projetos bem sucedidos de educação moral*.41st Association for Moral Education Conference. Recuperado de: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1328/796>
- Migues, A. R., Lozano, A. B., & Uzquiano, M. P., (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria.*Psicothema*, 22(4), 790-796.

- Milicic, N., & Rivera, M., (2006). Alianza familia-escola: percepções, creencias, expectativas y aspirações de padres y profesores de ensino general básica. *Psykhe Santiago*, 15(1), 119-135.
- Miller, J. D., & Shumow, L. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- MINED. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Moçambique.
- MINED. (2005). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola*. Maputo, Moçambique.
- MINED. (2006). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo, Moçambique.
- MINED. (2011). *Plano Tecnológico da Educação: As TIC a potenciarem o Ensino em Moçambique*. Maputo.
- MINED. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Vamos Aprender, Construindo Competências para o Desenvolvimento de Moçambique*, Maputo.
- MINED. (2013). *Agenda do Professor 2014*.
- MINED. (2014). *Evolução do Sistema Educativo 2010-2014. Progressos e Desafios na Implementação do Programa do Governo na Área de Educação*. Maputo, Moçambique.
- MINEDH. (2016). *Ensino em Moçambique*. Maputo.
- Ministério da Educação (1996). *Desenvolvimento of Education: National Report. Moçambique*. Maputo.
- Ministério da Educação e Cultura. (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura Maputo, Moçambique 2006*. Recuperado de: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Moçambique/Moçambique\\_PEEC\\_por.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Moçambique/Moçambique_PEEC_por.pdf).
- Ministério da Educação. (1997). *Plano Estratégico 1997-2001*. Maputo. Moçambique.
- Ministério da Educação. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Aprovado pelo Conselho de Ministros, Maputo*. Moçambique. Recuperado de: [http://www.mec.gov.mz/DN/DIPLAC/DP/Documents/PEE2012-2016\\_Vers%C3%A3oAgosto2012\\_PO.pdf](http://www.mec.gov.mz/DN/DIPLAC/DP/Documents/PEE2012-2016_Vers%C3%A3oAgosto2012_PO.pdf).

- Ministério da Planificação e Desenvolvimento. (2010). *Pobreza e bem-estar em Moçambique: Terceira Avaliação Nacional da Pobreza*. Maputo: Ministério da Planificação e Desenvolvimento -Direcção Nacional de Estudos e Análise de Políticas. Moçambique, Maputo.
- Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, 6, 20-30.
- Modaf, L., Philips, J., & Smith, B. (2004). Please don't call on me: Self-Esteem, Communication Apprehension and Classroom Participation. Recuperado de: [https://www.uwlax.edu/urc/juronline/PDF/2001/Phillips\\_Smith\\_and\\_Modaff.pdf](https://www.uwlax.edu/urc/juronline/PDF/2001/Phillips_Smith_and_Modaff.pdf).
- Monteiro, I. F. (2012). *Estilos educativos parentais, rendimento académico, consumo de álcool e tabaco*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Monzón-Pedrozo, L. A. (2012). *Autoestima según género en el cuarto grado de primaria de instituciones educativas de la Red N° 6 de Ventanilla*. Tesis doctoral no publicada, Universidad San Ignacio de Loyola.
- Moreira, M. G., & Rosa, P. C., (2015). *A relação família e escola*. In Congresso de Oliveira Educação-Câmpus de Iporá (Vol. 1, No. 01, pp. 241-246). Recuperado de: [http://www.ipora.ueg.br/conteudo/7018\\_v\\_cosemp](http://www.ipora.ueg.br/conteudo/7018_v_cosemp).
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-231.
- Muhate, R. D. O (2016). *Papel dos Pais e Encarregados de Educação na Gestão Participativa da Escola: Caso da Escola Primária do 1º e 2º Grau 24 de Julho (2013-2015)*. Monografia Científica no publicada. Universidade Pedagógica, Delegação de Gaza.
- Mullis, R. L., Mullis, A. K., & Rathge, R., (2003). Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 541-548.
- Munar, V. P. M. (2015). Autoestima y optimismo: un estudio en alumnos de educación primaria. *RES, Revista de Educacion Social*, (20), 1-21.

- Mundial, B. (2005). *Moçambique: Análise de Pobreza e Impacto Social. Admissão e Retenção no Ensino Primário – O Impacto das Propinas Escolares. Desenvolvimento Humano. Departamento do País AFCO2. Relatório N° 29423-MZ.* Recuperado de: [http://siteresources.worldbank.org/INTPSIA/Resources/4900231120841262639/moz\\_educ\\_psia\\_por.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTPSIA/Resources/4900231120841262639/moz_educ_psia_por.pdf).
- Muñoz, L. (2011). *Autoestima, factor clave en el éxito escolar: relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel socio-económico bajo.* Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica Infanto-Juvenil sin publicar, Universidad de Chile, Santiago
- Mutodi, P., & Ngirande, H. (2014). The Impact of Parental Involvement on Student Performance: A Case Study of a South African Secondary School. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), 279.
- Navas, J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educacion Siglo XXI*, 28 (1), 17-40.
- Neeleman, W., & Nhavoto, A. (2003). Educação a Distância em Moçambique. *RBAAD-Brazilian Review of Open & Distance Learning*, 2 (2), 1-7.
- Nhane, J., Santos, F., & Sitei, F. (2009). *ACA2K Relatório do País: Moçambique.* Recuperado de: <http://www.aca2k.org>.
- Nhanisse, C. R. (2014). *Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico.* Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.
- Nhantumbo, Q. L. (2013). *Autonomia na gestão das escolas técnico-profissionais em Moçambique: um estudo de caso* Unpublished Master's thesis. Universidade de Aveiro, Aveiro
- Njoroge, P. M., & Nyabuto, A. N. (2014). Parental Involvement on Pupils' Performance in Mathematics in Public Primary Schools in Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 19.

- Nogueira, M. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 31(2), 155-169.
- Norte, G.M. (2006). *Escolaridade em Moçambique: diferenciais regionais e determinantes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Centro de Desenvolvimento e Planeamento Regional Faculdade de Ciências Económicas da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estud. Psicol. (Campinas)*, 27(1), 99-108.
- Oludipe, B. D. (2009). Influence of Early Literacy parental Involvement on science Achievement of Junior Secondary School Students in Nigeria. *Ethiopian Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 309-325. DOI: <https://doi.org/10.4314/Ejesc.V4i2.51671>
- Ondieki, L. G. (2012). *A study of parental involvement in preschoolers' academic work in Dandora Educational Zone of Nairobi County, Kenya*. Doctoral dissertation published, University of Nairobi, Nairobi.
- Paro, V. H. (2011). Oliveira, Bruno...[et al.]. *Administração Escolar: À luz dos clássicos da Pedagogia*. 1ª Ed. São Paulo: Xamã.
- Passos, A. F. (2009). *A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Moçambique and other SACMEQ Countries*. Ph.d: Policy Studies presented to the University of Pretoria, South Africa.
- Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB 1. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8(1), 27-32.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244.
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* Doctoral dissertation não publicada. Universidade do Minho, Braga.

- Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self- conceptions to self-worth: On the sources and structures of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 672-680.
- Peradotto, P. R., Vargas, J. D., & Valdivia, R. M. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de Psicología*, 21(1), 102-115.
- Pereira, E. L. R., Souza, C. C. D., & Wielevsk, A. M. (2016). A Participação da Família na Realização das Tarefas Escolares das Crianças do 2º E 3º Ano Do Ensino Fundamental da Escola Estadual Vinicius de Moraes. *Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso*,5(1), 3-22.
- Pereira, E. M. M. (2008). *Autoconceito académico e auto-estima em alunos com insucesso escolar* Dissertação de mestrado não publicado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pereira, M. P. I. F. C. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Málaga, Málaga.
- Perrenoud, P. (2016). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Artmed Editora.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Tese de doutorado não publicado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa
- Piera-Pinedo, N. E. (2012). *Autoestima según género en estudiantes de quinto grado de la red educativa N° 4–Ventanilla*. Tesis de Maestría no publicada en Educación Mención en Psicopedagogía de la Infancia. Universidad San Inacio de Loyola.
- Pimenta, M. J. (2012). *Caracterização do envolvimento parental em famílias bi-parentais de crianças a frequentar o jardim de infância/pré-escolar*. Tese Doutoral não publicada, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa.
- PNUD (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Portugal.

- PNUD. (2009). *Informe sobre el Desarrollo Humano, 2009*. Recuperado de: <http://www.undp.org/spanish/publicações/annualreporto2008/downloads.shtml>.
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. D. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo, 12(2)*, 247-256.
- Prew, M. (2009). Community Involvement in School Development Modifying School Improvement Concepts to the Needs of South African Township Schools. *Educational Management Administration & Leadership, 37(6)*, 824-846.
- Pronk, A. (2010). *The Notion of Parental Involvement and education Burkina Faso: The influence of class related cultural factors*. Master's dissertation Unpublished. Utrecht University and Christian Relief and Development organization, Burkina Faso.
- Quigley, D. D. (2000). *Parents and Teachers Working Together to Support Third Grade Achievement: Parents as Learning Partners*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Recuperado de: <http://www.directionservice.org/cadre/pdf/the%20impact%20of%20parent%20ofamily%20involvement.pdf>
- Rabell-Cuadras, M. (2012). *Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria*. Trabajo de fin de grado no publicada. Universidad, Internacional de la Rioja, Barcelona.
- Ramos, D., Sotelo, M., & Vales, J. (2011). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. In Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aprendizaje y Desarrollo Humano*. (pp. 978-607). Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_01/1652.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1652.pdf).

- Ramos, M. A., & Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas tic: análisis y reflexiones educativas. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (40), 7-19. Recuperado de: <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=36823229001>.
- Rankin, R., & Skaalvik, E. (1994). Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 419-428.
- Reardon, S. F. (2011). *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*. Whither Opportunity: Russell Sage Foundation. Recuperado de: <https://www.russellsage.org/publications/whither-opportunity>
- Reed, J. & R. Wu. 1994. "Gifted Chinese girls get the best mix of family processes, to bolster their math achievement. *International Journal of Educational Research*, 21(7), 685-695.
- Reis, I. D. G. F. D. (2012). *Práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica), autoestima, autoconceito académico, motivação e self-handicapping* Tese de doutorado não publicada. ISPA, Instituto Universitário, Lisboa.
- Reis, M. P. I. F. C. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Málaga, Málaga.
- Relton, A., & Priyadharshini, J. (2014). A Self-Esteem and Academic Performance of freshmen at Karunya University. *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 1(4), 21-26.
- RMC Research Corporation (2008). *School, Family, and Community Partnerships*. Recuperado de: <http://knowledgeloom.org>
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, 5(1), 105-113.
- Robles-Agreda, L. A. (2012). *Relación entre Clima Social Familiar y Autoestima en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa del Callao*. Tesis

- para optar al grado académico de Maestro en Educación no publicada. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Rocha, H. M. P. D. (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rodríguez, A.G. (2012). *Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas mapuches: contextualizando la primera infancia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Romanini, L. S. M. (2012). *Perturbação de hiperatividade com défice de atenção: importância do envolvimento parental no percurso escolar: estudo de caso comparativo*. Dissertação de Mestrado não publicada em Educação Especial. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Coimbra.
- ROSC- Forum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança. (2015). *O acesso a educação primária de qualidade como um direito fundamental da criança. Documento de Trabalho N° 4*. Maputo. Moçambique.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton. University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middletown: Wesleyan University Press.
- Sacatucua, S. C. C. (2014). *Community involvement in Mozambican school management*. Doctoral dissertation unpublished, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Salimo, A., & Seuane, S. S. (2013). *Identificação e análise dos factores familiares e escolares que influenciam no bom desempenho ou fracasso escolar dos alunos. Caso de estudo da escola primária de Khobe, na Machava Socimol, Distrito de Matola*. Monografia Científica não publicada, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.
- Salimo. A. (2013). *Identificação e análise dos factores familiares e escolares que influenciam no bom desempenho ou fracasso escolares dos alunos. Caso de estudo de Escola Primária de Khobe, na Machava Socimol, Distrito de Matola*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique.

- Sánchez, J. N. G., & Ramón, P. R. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Sánchez, X., & Villarroel, G. (2002). Relación Familia y Escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos -Valdivia*, (28), 123-141.
- Sané, A. (2010). *A diversidade linguística e políticas organizacionais: o caso dos sistemas educacionais no Senegal e em Moçambique*. X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária em América del Sur, 1-10. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25887>
- Santos, C. S. L. (2015). *Envolvimento parental nas classes populares e papel do diretor de turma*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Sarmiento, T., & Sousa, M. M. D. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17(14), 141-156.
- Schulz, W. (2005). Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003. Annual Meetings of the American Educational Research Association in San Francisco, 1-29. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/8556/ece8cd7efee893fc5510921e5cc81c08ff00.pdf>.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(14), 111-121.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(15), 123-137.
- Serra, A. S. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2(6), 101-110.
- Sheridan, S. M. (2004). Family-school partnerships: Creating essential connections for student success. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/cyfsposters/18>.
- Silva, D. C., & Varani, A., (2010). A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229), 511-527.

- Silva, R. D. L. F. D. (2016). *Inter-relação escola e família: análise acerca da superação de conflitos e promoção do desenvolvimento infantil*. Trabalho de conclusão não publicada. Universidade Estadual da Paraíba-João Pessoa.
- Silveira, I. M. (2007). *A Interacção família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível?* Tese Doutoral não publicada, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Solé, I. (1996): Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 8(4), 11-17.
- Soliz, I. R. (2002). *A Hispanic parent-participation study of their role and responsibility in their child's education at one elementary school*. Master's Dissertation unpublished, California State University, California
- Sousa, M. D. S. G. S. (2016). *A relação família/escola: um estudo de caso na escola estadual de ensino fundamental Tiradentes*. Monografia científica não publicada, Universidade Estadual da Paraíba João Pessoa.
- Sovik, N., & Valas, H. (1993). Variables affecting student's intrinsic motivation for school mathematics: two empirical studies based on Deci and Ryan's theory on motivation". *Learning and Instruction*, 3(4), 281-298.
- Strategies for parent involvement in public schools. *Educational Research*
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Teixeira, J. P. L. (2011). *A escola e a comunidade: perspectivas dos directores do conselho de Fafe*. Dissertação de Mestrado não publicada Instituto Superior de Educação e Trabalho. Cidade de Porto.
- Tlougan, L. M. (2011). *The influence of family involvement on kindergarteners 'early literacy and social development*. Doctoral dissertation unpublished, University of Wisconsin: La Crosse.
- Tornero, A. (1998). El valor de educar" de Fernando Savater. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28(2), 157-159.

- Tracey, D. (2006). Self-esteem and children's learning problems. Recuperado de: [http://www.learninglinks.org.au/wp-content/uploads/2012/11/LLIS-14\\_Self-Esteem.pdf](http://www.learninglinks.org.au/wp-content/uploads/2012/11/LLIS-14_Self-Esteem.pdf).
- Trusty, J. (1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational experiences. *Journal of Research and Development in Education*, 32(4), 224–233.
- Tyrell, H., & Vanderstraeten, R. (2017). Familia y escuela: Algunas reflexiones sobre la diferenciación interna del sistema de la educación. *Revista Mad*, 0 (36), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2017.46139>
- UNESCO (2000). Situación y Tendencias 2000. Evaluación del Aprovechamiento Escolar. Foro mundial sobre a educacion. Recuperado de: <http://www.education.unesco.org/efa>.
- UNESCO (2014). Situação das Crianças em Moçambique. Recuperado de: [http://sitan.unicef.org.mz/files/UNICEF\\_FULL\\_Situacao-das-Crianças-em-Moçambique\\_Portugues.pdf](http://sitan.unicef.org.mz/files/UNICEF_FULL_Situacao-das-Crianças-em-Moçambique_Portugues.pdf).
- UNESCO (2015). *Educação para todos 2000-2015. Progressos e desafios*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>.
- UNICEF (2006). *Mozambique: The Children- primary school years*. Recuperado de: [http://www.unicef.org/Moçambique/children\\_1594.html](http://www.unicef.org/Moçambique/children_1594.html).
- UNICEF (2007). *A human rights-based approach to education for all*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/publications/files/A\\_Human\\_Rights\\_Based\\_Approach\\_to\\_Education\\_for\\_All.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf).
- UNICEF (2008). The child care transition. Innocenti Report Card, 8. Recuperado de: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf).
- UNICEF (2012). Estamos sozinhos mas queremos terminar a escola, Moçambique. Recuperado de: <http://www.unicef.org.mz/estamos-sozinhos-mas-queremos-terminar-a-escola/>.
- UNICEF (2015). Annual Report 2015. Maputo, Mozambique. Recuperado de: <https://www.mozabanco.co.mz/media/2298/annual-report-moza-2015.pdf>.

UNICEF (2015). Informe Orçamental 2015: Educação. Moçambique. Recuperado de:

[http://budget.unicef.org.mz/informes/2015UNICEF\\_BB2015\\_Educacao.pdf](http://budget.unicef.org.mz/informes/2015UNICEF_BB2015_Educacao.pdf)

United Nations in Mozambique (1997). Common Country Assessment for Mozambique. Maputo. Recuperado de:

[http://www.sida.se/contentassets/c661bb4001df41b59f0c739cb9c4b69a/mozambique-country-analysis-01\\_2659.pdf](http://www.sida.se/contentassets/c661bb4001df41b59f0c739cb9c4b69a/mozambique-country-analysis-01_2659.pdf).

Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.

Ustunel, E. (2009). The comparison of parental involvement for German language learning and the academic success of the students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 271-276.

Uzquiano, P.M., & Amado, M. L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 309-322.

Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.

Velázquez, L. E., & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270.

Vieira, F. R. D. B. (2013). *Envolvimento parental na escola e desenvolvimento sócio-emocional de crianças no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Portucalense, Porto.

Vieira, M. A. (2006). *Educação de Adultos, Analfabetismo e pobreza em Moçambique*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

Virginia Department of Education. (2002). Collaborative Family-School Relationships for Children's Learning. Beliefs and Practices. James Monroe Building, Richmond. Recuperado de:

[http://www.doe.virginia.gov/support/student\\_family/family-school\\_relationships/collaborative\\_family-school\\_relationships.pdf](http://www.doe.virginia.gov/support/student_family/family-school_relationships/collaborative_family-school_relationships.pdf).

- Wentzel, K. (1998). Social relationship and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- World Health Organization. (2003). *Diet, nutrition and the prevention of chronic disease*. In: *World Health Organization. Technical report series*. Geneva: OMS. p. 149. Recuperado de: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42665/1/WHO\\_TRS\\_916.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42665/1/WHO_TRS_916.pdf).
- World Bank. (2014). *Mozambique Public Expenditure Review*. Chapter 5, Section 2b, Pgs. 75-76. Recuperado de: [http://budget.unicef.org.mz/briefs/2015UNICEF\\_BB2015\\_Education.pdf](http://budget.unicef.org.mz/briefs/2015UNICEF_BB2015_Education.pdf)
- Zuback, T. N. (2015). *Perceptions of parental involvement at school: examination of a primary-middle school parent volunteer program*. Masters Thesis of Education unpublished, Vancouver Island University, Vancouver Island

**APÊNDICE E ANEXOS**

**Anexo 1:**

**QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS**

Family Involvement Questionnaire - FIQ (Adaptado de Fantuzzo et al., 2000)

**Parte I: Dados do Aluno**

<b>Nome de Escola:</b>
<b>Nome do seu filho:</b>
<b>Classe: 6<sup>a</sup> ( ) 7<sup>a</sup> ( )</b>
<b>Turma:</b>
<b>Idade:</b>
<b>Género: Masculino ( ) Feminino ( )</b>

**Parte II: Dados do encarregado de educação/ família)**

<b>Nome completo</b>	<b>Itens</b>
<b>Estado civil:</b>	<b>Solteiro ( ) Casado( ) Separado( ) Divorciado( ) Viúvo ( )</b>
<b>Nº de agregado familiar</b>	
<b>Zona de residência:</b>	<b>Urbana ( ) Sub-Rural ( ) Rural ( )</b>
<b>Trabalha?</b>	<b>Sim ( ) Não ( )</b>
<b>Sexo</b>	<b>Masculino ( ) Feminino ( )</b>
<b>Relação de parentesco do respondente com o aluno</b>	<b>Pai ( ) Mãe ( ) Irmão/irmã ( ) Primo/Prima Tio/Tia ( ) avó /avô Outro/a ( )</b>
<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Nenhum ( ) Primaria ( ) Secundário( ) Médio ( ) Universitário ( )</b>
<b>Nível Socioeconómico</b>	<b>Tem agua canalizada (1) Sim ( ) Não ( ) Tem energia em casa (2) Sim ( ) Não ( ) Tem Tv em casa (3) Sim ( ) Não ( )</b>

### Parte III

#### Questionário para os Pais/ Família/Encarregados de Educação do Aluno/a

O presente questionário é dirigido aos pais/encarregados de educação e tem por objectivo avaliar o nível de envolvimento da família na educação dos filhos, os resultados do mesmo servirão de dados para a elaboração da tese para a obtenção do grau de Doutoramento em Educação/Metodologia de Investigação Educativa pela Universidade Internacional Ibero-americana (UNINI) – México.

#### I. Instrução sobre o modo de preenchimento do questionário

Para cada questão são apresentados quatro espaços vazios marcados com as letras A,B,C e D, para responder bastará apenas assinalar com “X” no espaço vazio correspondente a opção que achar adequada a sua realidade. De salientar que as referidas letras A,B,C e D constantes nos espaços vazios são traduzidas pela seguinte legenda: **A=Nunca; B=Poucas vezes; C=Muitas vezes; D=Quase sempre.**

**Ex:** Na questão em que se pretende saber se “o encarregado de educação partilha histórias com o seu educando” se a resposta for “poucas vezes”, preencha da seguinte forma:

Questão	A	B	C	D
Partilho histórias com o meu educando		X		

#### II. Indica com que frequência pratica as seguintes actividades:

Nº	Item	A	B	C	D
1	Eu falo com os professores sobre o aproveitamento escolar do meu educando				
2	Eu converso com os professores sobre o relacionamento entre colegas da turma e meu educando				
3	Eu converso com os professores sobre as dificuldades escolar do meu educando				
4	Eu falo com os professores sobre as rotinas diárias escolar do meu educando				
5	Eu converso com os professores aspectos normas na sala de aula				
6	Eu converso com os professores sobre os TPCs que o meu educando é dado para resolver em casa				
7	Eu participo nas conferências de professores para conversar sobre o comportamento do meu educando				
8	Eu ouço professor à elogiando meu educando o quanto ele/ela manifesta interesse para aprender				
9	O professor e eu escrevemos mensagem (sms) /cartas relacionado as às actividades escolares do meu educando				
10	Eu elogio o meu educando sobre os seus trabalhos escolares na presença do professor				
11	Eu sinto que os professores /a direcção da escola acolhem e incentivam os pais a se envolverem nas actividades escolares.				
12	Eu converso com o professor via telefone sobre os assuntos do meu filho				
13	Eu converso com outros pais sobre as reuniões e eventos da escola				
14	Eu participo nos seminários e nas conferências organizadas pela escola				
15	Participo em actividades sociais para os pais e famílias orientadas pela escola				
16	Participo na planificação de excursões da escola				
17	Eu voluntario-me na sala de aula do meu educando				
18	Eu participo no conselho de planificação das actividades escolar com o professor				
19	Eu vou às excursões da turma do meu educando				

20	Eu reservo tempo para o meu educando poder brincar com os colegas quando estes vêm a casa visita-lo				
21	Eu tenho mantido encontros fora da sala de aula com outros pais e encarregados de educação.				
22	Eu falo com as pessoas sobre a minha formação e oportunidades de desenvolvimento de carreira				
23	Eu participo nas actividades de angariações de fundos para o desenvolvimento da escola.				
24	Eu falo com os professores sobre nossas problemas familiares e pessoais				
25	Eu busco o meu educando na escola no fim das aulas				
26	Eu acompanho o meu educando para a escola				
27	Eu programo encontros com o Director da Escola para obter informações sobre o meu educando				
28	Eu sinto que os pais ou encarregados de educação apoiam-se mutuamente para o bem dos seus educandos				
29	Eu passo o tempo trabalhando com meu educando em actividades relacionadas com as habilidades aritméticas				
30	Eu passo o tempo trabalhando com meu educando em actividades recreativas e de lazer (como por exemplo: cantando, dançando, desenhando, contando história)				
31	Eu passo tempo trabalhando com meu educando em actividades que desenvolvem habilidades de leitura e escrita				
32	Eu converso com o meu educando sobre o quanto eu gosto de aprender novas coisas				
33	Eu levo o meu educando a passear no jardim zoológico, museus, etc.				
34	Eu trago materiais educativos para casa (ex: vídeos, livros e cassetes) para eu educando				
35	Eu converso com familiares e amigos sobre o processo de ensino- aprendizagem do meu educando				
36	Eu organizo o lugar para guardar os materiais escolares do meu educando em casa				
37	Eu compartilho histórias sobre as minhas experiências escolares com meu educando				
38	Eu faço revisão do trabalho escolar (TPC, exercícios) do meu educando				
39	Eu mantenho regras claras em casa para que o meu educando obedeça				
40	Tenho horários fixos para meu educando assistir à TV e vídeo				
41	Eu mantenho um horário fixo para o meu educando se deitar, acordar e descansar.				
42	Eu levo o meu educando à biblioteca				

**Anexo 2:**

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Questionário de envolvimento parental na escola versão para Professores  
(adaptado de Pereira,A.I.F.,Canavarro,J.M.,Cardoso,M.F.,Mendonca,D.V, 2003)

**Objectivo:** Avaliar a percepção dos professores sobre o envolvimento parental na escola e seu impacto no rendimento escolar dos alunos no subsistema no ensino primária na cidade da Beira, Província de Sofala

**Dados sóciodemográficos**

Nome de Escola:

1. **Sexo:** Masculino ( ) Feminino( )

2. **Habilitação:**

Nível básico( ) Nível médio ( ) Bacharelato ( ) Licenciatura ( )

Pós-graduação( ): Mestrado ( ) Doutoramento ( )

3. **Experiência como professor/a**

Menos de 3 anos( ) De 3 - 5 anos( ) De 5-10 anos( ) De 10-15 anos( )

De 15-20 anos( ) 25-30 anos( ) Mais de 30 anos ( )

4. **Número de alunos que lecciona:**

de 35-50 alunos( ) de 50 a 70 alunos( ) 70 a 100 alunos( ) 100 a 120 alunos( )  
) Mais 120 alunos( )

**Questionário**

---

**Instruções:** Abaixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao envolvimento da família na escola do educando. Para cada afirmação 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 as famílias se envolvem na Escola. É importante que responda a todas as questões.

---

**Estes pais/famílias...**

Nº	Item	1	2	3	4
1	Dão ideias para organizar actividades na escola (ex. Festas, actividades desportivas jogos)				
2	Mantêm-se informado acerca das aprendizagens/ competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa				
3	Quando há algum problema com o filho na escola, procuram manter -me informado				
4	Encoraja o filho a realizar actividades que o ajudam na aprendizagem (ex: na leitura)				
5	Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos para casa (TPC)				
6	Estão activamente envolvidos na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência)				
7	São assíduos Às reuniões de pais que convoco				
8	Estão disponíveis para participar em actividades na sala de aula que eu proponho (ex. Ler historias Às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar matarias)				
9	Procuram realizar com o filho actividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (ex. lêem-lhe historias, vão a uma biblioteca)				
10	Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos) oferecem ajuda				
11	Costumam intervir activamente nas reuniões de pais				
12	Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em actividades na escola9ex.pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios)				
13	Dão ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos)				
14	Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola				
15	Conversam com o filho acerca do que se passa na escola				
16	São assíduos Às actividades para pais que a escola organiza				
17	Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos /dificuldades do filho				
18	Tem por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado				
19	Tem por hábito verificar se o filho fez os trabalhos para casa				
20	Procuram manter-se informados sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola				
21	Tentam ensinar o filho a planear e organizar melhor o seu tempo				
22	Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuram manter-se informado				
23	Quanto sabem que se vão realizar determinadas actividades na escola ( ex. festas, actividades desportivas , jogod0 oferecem ajuda				
24	Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o filho a estudar				

**Anexo 3:**

**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**

Versão modificada para a Língua Portuguesa (Hutz, 2000) da Escala de Auto-estima de Rosenberg (1989).

**Objectivo:** Conhecer o nível de Auto-Estima dos Alunos

**Instrução:** para cada item faça uma cruz sobre o rectângulo que corresponde à concepção de valor que tem por si próprio(a), segundo o exemplo que se segue:

**Dados sóciodemográficos**

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

**Questionário**

Marque com um "X" na opção que melhor reflete a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

Concordo Completamente	Concordo	Discordo	Discordo Completamento
1	2	3	4

---

**Afirmações**

1 2 3 4

- 1.Sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas
  - 2.Eu acho que tenho várias boas qualidades
  - 3.Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso
  - 4.Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas
  - 5.Eu acho que não tenho muito do que me orgulhar
  - 6.Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo
  - 7.No conjunto, eu estou satisfeito comigo
  - 8.Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo(a)
  - 9.Às vezes eu acho que não presto para nada
  - 10.Por vezes penso que não sou nada bom(a)
-

**Anexo 4:** Termo de consentimento informado dirigido aos pais, encarregados de educação e professores

**Universidade Internacional Ibero-americana (UNINI)**

**Doutorado em Educação**

**Termo de Consentimento informado**

1. Eu \_\_\_\_\_, confirmo ter lido e compreendido a carta de informações para investigação “A relação família-escola e o seu impacto no rendimento escolar dos alunos do ensino primário da Cidade da Beira (Mozambique)” acima e tive a oportunidade de fazer perguntas.

2. Eu entendo que a minha participação é voluntária e que sou livre de retirar o meu questionário a qualquer momento que achar conveniente sem causar prejuízos à investigação.

3. Concordo que os meus dados, recolhidos para este estudo possam ser armazenados (de forma anónima e confidencial), podendo serem usados para efeitos de trabalho de pesquisa.

Beira, aos \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

O(a) Vountário(a)

\_\_\_\_\_

O(a) pesquisador(a)

\_\_\_\_\_

**Anexo 5:** Carta de autorização da entidade empregadora para realização de pesquisa



**GABINETE DO DIRECTOR**

**CREDENCIAL N° 02/2013/UCM/CED**

De 10 de Fevereiro de 2014

Pela autoridade que me compete, ao abrigo da alínea d) do n.º 4 do artigo 24º dos Estatutos da Universidade Católica de Moçambique (UCM), o Decreto n.º 43/95 de 14 de Setembro, credencio ao Dra. **Bridgette Simone Bruce** (Coordenadora de Curso de Educação Física e Assistente Coordenadora do Centro de Pesquisa Científica e Extensão Comunitária), do Centro de Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique (UCM), na Beira.

A presente credencial dá poderes ao Dra. **Bridgette Simone Bruce**, para solicitar vossa colaboração no fornecimento de dados referentes: **Aproveitamento Escolar dos Alunos da Província de Sofala e a Relação Família-Escola**, com o objectivo de usa-los na realização da sua Tese de Doutoramento em Educação pela Universidade Internacional Iberoamericana de México.

As informações são estritamente confidenciais e os resultados serão codificados. Esperamos a vossa colaboração e endereçamos nosso cumprimento.

Beira, aos 10 de Fevereiro de 2014.

O Director do Centro de Ensino à Distância

  
\_\_\_\_\_  
(Dr. Wisdom Machachá)



**Anexo 6:** Visto de autorização dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) do Distrito da Beira para realização de pesquisa.

Visto  
reencaminhe-se a  
credenciada para  
DEPLA.  
12.02.14

UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DE MOÇAMBIQUE

GABINETE DO DIRECTOR  
CREDENCIAL N° 02/2013/UCM/CED  
De 10 de Fevereiro de 2014

Visto  
Autorização de  
apresentar no SDEJT de  
Beira para  
realizar a pesquisa da  
Tese de Doutoramento em  
Educação pela Universidade  
Internacional Iberoamericana  
de México.

Pela autoridade que me compete, ao abrigo da alínea *d*) do n.º 4 do artigo 24º dos Estatutos da Universidade Católica de Moçambique (UCM), o Decreto n.º 43/95 de 14 de Setembro, credencio ao Dra. **Bridgette Simone Bruce** (Coordenadora de Curso de Educação Física e Assistente Coordenadora do Centro de Pesquisa Científica e Extensão Comunitária), do Centro de Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique (UCM), na Beira.

A presente credencial dá poderes ao Dra. **Bridgette Simone Bruce**, para solicitar vossa colaboração no fornecimento de dados referentes: **Aproveitamento Escolar dos Alunos da Província de Sofala e a Relação Família-Escola**, com o objectivo de usa-los na realização da sua Tese de Doutoramento em Educação pela Universidade Internacional Iberoamericana de México.

As informações são estritamente confidenciais e os resultados serão codificados. Esperamos a vossa colaboração e endereçamos nosso cumprimento.

Beira, aos 10 de Fevereiro de 2014.  
O Director do Centro de Ensino à Distância  
*[Assinatura]*  
(Dr. Wisdom Machacha)