

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ATITUDE MENTAL E PERCEÇÃO
DO IMPACTO DO COVID-19 NA
CAPACIDADE DE
APRENDIZAGEM E NO SUCESSO
ESCOLAR NUMA AMOSTRA DE
PAIS PORTUGUESES**

Andreia Sofia Duarte Veríssimo

Mestrado em Psicologia da Educação e Aconselhamento

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ATITUDE MENTAL E PERCEÇÃO
DO IMPACTO DO COVID-19 NA
CAPACIDADE DE
APRENDIZAGEM E NO SUCESSO
ESCOLAR NUMA AMOSTRA DE
PAIS PORTUGUESES**

Andreia Sofia Duarte Veríssimo

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves

Mestrado em Psicologia da Educação e Aconselhamento

2022

Dedicatória

Dedico a minha dissertação à minha família que viveu este sonho comigo e sempre me deram asas para voar... voar alto. Em especial, aos que partiram durante esta etapa - ao meu pai e aos meus avós. Serão para sempre uma fonte de inspiração, amor e de fé. Hoje, o céu está em festa. Obrigada!

*“Ora pois, meus amigos, não percamos nós a Terra, que ainda é
a única maneira de não perdermos a lua.”*

José Saramago

Agradecimentos

“Como fica forte uma pessoa quando está segura de ser amada!”

Sigmund Freud

À minha família, um obrigado gigante por me ouvirem, por acalmarem os meus dias e por se orgulharem de mim. Obrigada a todos por serem tudo e darem-me sempre o essencial para ser feliz. Em especial, à minha mãe e ao meu irmão por serem sempre o meu amparo e porto-seguro.

Aos meus queridos amigos- Ana, Max, Tiago, Carlos, Andreia, Sara e Linocas- por trazerem conforto e calma à minha vida, e por confiarem sempre em mim, mesmo quando eu duvido. Em especial, à Ana e ao Tiago. À Ana por estar sempre presente. Ao Tiago por toda a ajuda e por confiar constantemente em mim. Obrigada!

Às minhas amigas, Adriana, Mariana, Maria Inês, Catarina, obrigada por tudo o que acrescentam, diariamente, à minha vida. Em especial, à Catarina por me acompanhar neste percurso, desde o primeiro dia.

À Mafalda e à Sara por fazerem este percurso comigo e por o tornarem ainda mais bonito. Obrigada pela ajuda, pela confiança e por não desistirem de mim.

À Joana Sousa por ser uma fonte de inspiração através da forma bonita como vê a educação e as crianças. Uma verdadeira pessoa- luz.

À Filipa Castro por me acalmar, mesmo no meio do caos.

A todos os meus colegas da escola Teixeira de Pascoais pela flexibilidade que me permitiu aproveitar ao máximo esta experiência.

A todos os pais que contribuíram para este estudo, muito obrigada!

A todos os alunos que se cruzaram comigo, que me ensinaram tanto e me fizeram tão feliz, muito OBRIGADA!

À Professora Doutora M^a João Alvarez e a Professora Doutora Alexandra Marques Pinto pelo apoio, disponibilidade e preocupação. Muito obrigada!

À minha orientadora, à Professora Doutora M^a Dulce Gonçalves por me acompanhar durante esta etapa tão importante.

Por fim, a todos que se cruzaram comigo. Aos que chegaram, aos que partiram e aos que permaneceram durante esta etapa, e deixaram tanto de si e levaram tanto de mim. Obrigada!

Eternamente grata, por todos e por tudo!

Resumo

A *Atitude Mental* dos pais e a forma como percebem os obstáculos influenciam as suas práticas parentais bem como a percepção que as crianças têm sobre elas próprias (Dweck, 2021). A pandemia por COVID-19 obrigou a passagem das aulas para formato *on-line* e foi exigido aos pais que assumissem papéis pedagógicos importantes para apoiar a educação dos seus filhos. Assim sendo, o objetivo geral deste estudo consiste na compreensão da atitude mental dos pais, bem como das suas percepções sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos seus filhos. Para tal, participaram nesta investigação 115 pais residentes em Portugal, com filhos a frequentarem o 1º ciclo do ensino básico, em que 104 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 26 e os 51 anos. Para analisar o impacto da pandemia por COVID-19 na aprendizagem e de modo geral, foram utilizadas oito perguntas de resposta aberta e para compreender a Atitude Mental foi aplicado o Questionário sobre Atitude Mental. Após a análise fatorial exploratória do Questionário sobre Atitude Mental verificou-se a existência de três fatores, o que não coincide com os estudos anteriores (Dweck, 2021), com questões semelhantes. A análise das respostas abertas apresenta a existência de quatro dimensões - *Impacto Positivo*, *Impacto Negativo*, *Impacto Neutro* e *Impacto Geral*- onde sobressai o Impacto Negativo, que vai ao encontro dos estudos anteriores (Delicado & Ferrão, 2021). Por fim, a relação entre estes dois instrumentos parece confirmar que a pandemia por COVID-19, na perspetiva dos pais, é percebida como tendo um impacto negativo na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar, independentemente do tipo de *Atitude Mental* observado.

Palavras-chave: Mindset, COVID-19, Capacidade de Aprendizagem, Sucesso Escolar, Pais

Abstract

Parents' mindset and the way they perceive obstacles influence their parenting behaviors as well as children's perception of themselves (Dweck, 2021). The COVID-19 pandemic forced the transition of classes to an online format and parents were required to assume important pedagogical roles to support their children's education. Therefore, the general objective of this study is to understand the mental attitude of parents, as well as their perceptions about the impact of the COVID-19 pandemic on the learning ability and academic success of their children. In this investigation, participated 115 parents residing in Portugal, with children attending the 1st cycle of basic education, in which 104 are female and 11 are male, aged between 26 and 51 years old. To analyze the impact of the COVID-19 pandemic on learning ability and in general, eight open-answer questions were used and to understand Mental Attitude the Mental Attitude Questionnaire was applied. After exploratory factor analysis of the Mental Attitude Questionnaire, three factors were found, which does not coincide with previous studies (Dweck, 2021), with similar questions. The analysis of open responses shows the existence of four dimensions - Positive Impact, Negative Impact, Neutral Impact and General Impact - where Negative Impact stands out, which is in line with previous studies (Delicado & Ferrão, 2021). Finally, the relationship between these two instruments seems to confirm that the COVID-19 pandemic, from the perspective of parents, is perceived as having a negative impact on learning ability and school success, regardless of the type of Mindset observed.

Keywords: Mindset, COVID-19, Learning Ability, School Success, Parents,

Índice Geral

Introdução.....	12
Capítulo I- Enquadramento teórico	14
1.1 A Atitude mental e o Sucesso	14
1.2 Representações ou conceções pessoais.....	15
1.2.1 Representações ou conceções pessoais de capacidade de aprendizagem e de sucesso escolar.....	16
1.3 Influência dos pais na educação dos filhos.....	20
1.4 Impacto da pandemia por COVID-19 na educação.....	22
1.5 Problema de investigação, objetivos do presente estudo e hipóteses	24
Capítulo II- Método.....	27
2.1 Desenho do Estudo	27
2.2 Participantes.....	27
2.3 Instrumentos.....	29
2.3.1 <i>Conjunto de questões sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)</i>	30
2.3.2 <i>Conjunto de questões sobre o impacto da pandemia por COVID-19, de modo geral</i>	30
2.3.3 <i>Questionário sobre Atitude Mental (Correia, 2017)</i>	30
2.3.4 <i>Questionário sociodemográfico</i>	31
2.4 Procedimento de recolha de dados.....	32
2.5 Procedimento de análise de dados	32
Capítulo III- Apresentação e Análise dos Resultados	36
3.1 A perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem.....	36
3.2 A perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar.....	43
3.3 Análise do Questionário sobre Atitude Mental.....	51

Capítulo IV- Conclusão	57
4.1 Discussão dos Resultados	57
4.2 Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros	61
4.3 Implicações para a prática.....	63
4.5 Conclusões gerais	64
Referências bibliográficas	66

Índice de Tabelas

Tabela 1. Resultados da análise descritiva da informação sociodemográfica da amostra	28
Tabela 2. Sistema de Categorização e Codificação referente à percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem	40
Tabela 3. Sistema de Categorização e Codificação referente à percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar	46
Tabela 4. Estrutura Fatorial do Questionário sobre Atitude Mental	52
Tabela 5. Distribuição dos participantes em função da relação entre a <i>Atitude Mental</i> e a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)	56

Índice de Quadros em Anexo

Quadro 1. Distribuição da amostra em função da idade	24
Quadro 2. Distribuição da amostra em função do sexo.....	24
Quadro 3. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias	24
Quadro 4. Distribuição da amostra em função do concelho de residência	75
Quadro 5. Distribuição da amostra em função do número de filhos a frequentar, atualmente, o 1º ciclo.....	75
Quadro 6. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade do filho 1.....	75
Quadro 7. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade do filho 2.....	76
Quadro 8. Distribuição da amostra em função da existência de retenções do/a(s) filho/a(s) nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021	76
Quadro 9. Distribuição da amostra em função da escola que o/a(s) filho/a(s) frequentava(m) durante a pandemia por COVID-19.....	76
Quadro 10. Impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar. Estatística descritivas.	87
Quadro 11. Proposta de classificação preliminar das respostas obtidas à questão “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles.”	88
Quadro 12. Proposta de classificação preliminar das respostas obtidas à questão “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles.”	104
Quadro 13. Estatísticas descritiva das respostas ao Questionário sobre Atitude Mental	115
Quadro 14. Apresentação dos valores de KMO, segundo Kaiser	116
Quadro 15. Análise de Componentes Principais do Questionário da Atitude Mental	117
Quadro 16. Respostas dos participantes ao Questionário sobre Atitude Mental em função dos fatores obtidos na AFE	118

Introdução

A pandemia por COVID-19 levou os governos, a implementarem restrições para manter o controlo da circulação e transmissão do vírus (Xavier et al., 2020), entre elas a passagem das aulas para formato *on-line*, exigindo aos pais¹ que assumissem papéis pedagógicos importantes para apoiar a educação dos seus filhos (Crispim, 2020; Delicado & Ferrão, 2021).

Segundo Dweck (2021), as opiniões, as lições e as técnicas de motivação dos pais, ou seja, a *Atitude Mental*, influencia o que as crianças pensam sobre elas próprias. Se os pais tiverem uma *atitude mental fixa*, isto é, acreditam que “tens traços de personalidade permanentes e eu estou a julgá-los”, quando as crianças são confrontadas com um obstáculo (e.g., a pandemia causada pelo COVID-19), a sua confiança e motivação reduzem, porque acreditam que o sucesso significa que são inteligentes e o fracasso, significa o oposto. Por outro lado, se os pais tiverem uma *atitude mental progressiva*, defendem que “és uma pessoa em evolução e o teu desenvolvimento interessa-me”, ou seja, orientam as crianças para a evolução através do esforço, estudo, persistência e boas estratégias.

O sucesso escolar é um tema com um grande interesse por parte de todos os agentes educativos, investigadores, sociólogos e pedagogos. A importância do conceito do sucesso escolar influencia de uma forma direta e indiretamente o sistema educacional (Reis & Cosme, 2013). Contudo, atualmente, ainda não existe um consenso relativamente à definição deste conceito pois, dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhes é atribuído, varia (Silva & Duarte, 2012). De um modo geral, a ideia de sucesso escolar é associada ao desempenho dos estudantes (Silva & Duarte, 2012). Mas para cada pai (e para cada estudante) um mesmo desempenho pode ter um significado pessoal muito diferente: o que para uns é sucesso, a outros parece insucesso. Segundo McGeoch (1942), a forma de medir a aprendizagem, traduz-se na mudança que ocorre no desempenho com a prática. Contudo, os indivíduos possuem certas propriedades ou características que determinam o quanto ele melhorará em qualquer prática especificada, sob condições ambientais fixas, que constituem a sua capacidade para melhorar, ou seja, capacidade de aprendizagem. Porém, segundo Dweck e Yeager (2019), as crenças que cada pessoa tem sobre os seus atributos/qualidades, podem orientar tanto a sua motivação como o seu

¹ Neste estudo, o termo *pais* engloba pais e mães.

comportamento, bem como, impedir o desenvolvimento do seu potencial e, consequentemente, definir o seu sucesso.

Com a pandemia por COVID-19 e o fecho dos estabelecimentos de educação (Crispim, 2020, p.153), surgiram diversos desafios à aprendizagem dos alunos, levando os alunos a defenderem terem tido uma perda de aprendizagens durante as aulas à distância (Delicado & Ferrão, 2021). Torna-se, então, pertinente perceber e esclarecer a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar.

Para que possamos intervir, é imprescindível identificar a perceção dos impactos provocados pela pandemia COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos seus filhos, pois se conseguirmos perceber aquilo que os indivíduos pensam acerca de determinado assunto, é possível compreender algumas das suas práticas e atitudes (Monteiro & Manzini, 2008), e, ainda, investigar de que modo podemos atuar.

Partindo de estudos anteriores (Correia, 2017; Dweck, 2007, 2009), neste estudo aplicou-se um questionário *on-line* a uma amostra de pais incluindo duas vertentes: perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar, e a *Atitude Mental*. O principal objetivo deste estudo passa então por analisar e identificar a *atitude mental* dos pais e a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos seus filhos, analisando a possibilidade de a *atitude mental* poder influenciar a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos seus filhos.

Para uma melhor estruturação do trabalho, este foi organizado em cinco grandes capítulos: o Capítulo I, que consiste num enquadramento teórico onde se pretende esclarecer os conceitos mais relevantes para este estudo; o Capítulo II, onde serão caracterizadas as opções metodológicas, tais como o desenho do estudo, a caracterização dos participantes, o procedimento utilizado e a caracterização dos instrumentos; o Capítulo III, que diz respeito à apresentação e análise dos resultados obtidos; e, por fim, o Capítulo IV onde serão apresentadas as conclusões do estudo, a discussão dos resultados, as limitações do estudo e as implicações para estudos futuros.

Capítulo I- Enquadramento teórico

1.1 A Atitude mental e o Sucesso

As crenças que as pessoas têm de si próprios orientam grande parte das suas vidas, podendo ou não terem consciência dessas, e essas crenças afetam o que indivíduo quer e como consegue, ou não, alcançá-lo (Dweck, 2021). É neste sentido que surgem os estudos de Carol Dweck sobre *mindset* ou *atitude mental* (tradução já existente em português do livro da autora mencionada, “*Mindset: a atitude mental para o sucesso*”). Dweck (2021) define *mindset* como sendo “o ponto de vista que adotamos para nós próprios”. Isto é, existem pessoas que acreditam que uma determinada qualidade, como por exemplo, a sua inteligência, o seu talento ou a sua personalidade, pode ser fixa ou, pelo contrário, pode ser moldada e desenvolvida (Dweck & Yeager, 2019). Portanto as crenças que cada pessoa tem sobre os seus atributos/qualidades, podem orientar tanto a sua motivação como o seu comportamento, bem como, impedir o desenvolvimento do seu potencial e, conseqüentemente, definir o seu sucesso (Dweck & Yeager, 2019).

Assim, segundo a autora, existem dois tipos de *mindset*: *fixed mindset* (*atitude mental fixa*) e *growth mindset* (*atitude mental progressiva*). O primeiro diz respeito à crença que as capacidades de cada pessoa são fixas, surgindo a necessidade destes as porem à prova, pois acreditam que o sucesso é provar que se é inteligente ou talentoso (Dweck, 2021; Hochanadel & Finamore, 2015). Já os indivíduos com *growth mindset* acreditam que as qualidades são dinâmicas e que podem ser moldadas e desenvolvidas (Dweck & Yeager, 2019) através do esforço, de novas estratégias e com a ajuda dos outros, contribuindo dessa forma para adquirirem conhecimentos e se desenvolverem (Dweck, 2021; Dweck & Yeager, 2019; Hochanadel & Finamore, 2015).

Os dois grupos de indivíduos têm uma postura distinta perante a variável esforço (Dweck, 2021). As pessoas que acreditam que as aptidões são fixas (*atitude mental fixa*) identificam que o esforço demonstra uma capacidade deficiente e que não conseguem usar apenas o seu talento para serem bem-sucedidos (Dweck, 2021). Como mencionado anteriormente, estas necessitam, constantemente, de provar as suas qualidades ou talento e a melhor forma para isso é alcançar o sucesso sem esforço. Os indivíduos que se identificam com a crença que as aptidões são mutáveis (*atitude mental progressiva*), consideram o esforço como algo positivo que ajuda a aumentar as suas capacidades, transformando-as em competências, e é isso que os faz inteligentes ou talentosos (Dweck, 2021). Relativamente ao fracasso, as pessoas com uma *atitude mental fixa* consideram

que o fracasso é uma contrariedade atribuindo este à sua competência, achando que não são inteligentes ou talentosos, levando-os a perder o desejo de aprender (Dweck, 2021; Macnamara & Rupani, 2017). Por outro lado, as pessoas com uma *atitude mental progressiva* olham para o fracasso como a não realização do seu potencial, um desafio a ser enfrentado, uma possibilidade de desenvolvimento e de novas aprendizagens, levando-os a um maior desempenho acadêmico (Dweck, 2021; Dweck & Leggett, 1988; Macnamara & Rupani, 2017). Por isso, continuam a esforçar-se e a superar fracassos, pois é isso que as faz inteligentes ou talentosas, tal como foi mencionado anteriormente (Dweck, 2021; Dweck & Leggett, 1988; Macnamara & Rupani, 2017).

Concluindo, a atitude mental caracteriza cada pessoa, pode influenciar as suas decisões, percepções e reações, mas pode ser alterada. Segundo Dweck (2021), a *atitude mental fixa* é um obstáculo para o desenvolvimento e para a mudança dos indivíduos, enquanto a *atitude mental progressiva* impulsiona a mudança destes. No entanto, quando as pessoas com *atitude mental fixa* deixam passar oportunidades de aprendizagens, sentem-se rotuladas, passando a aceitar o desafio, aprendem com o fracasso ou mantêm o seu esforço (Dweck, 2021).

1.2 Representações ou concepções pessoais

As crenças individuais são frequentemente partilhadas, organizando-se em teorias de senso comum que facilitam a adaptação e o funcionamento dos indivíduos em situações interpessoais (Bruner, 1990). Segundo o autor (1996), a perspectiva construtivista apresenta interesse pelo estudo da psicologia do senso comum, também designada por vezes, como Psicologia Cultural (*Folk Psychology*), que se encontra relacionada com as crenças que cada indivíduo tem do que deve fazer mesmo em situações que não seja capaz de apresentar os seus princípios pedagógicos. Assim sendo, as representações pessoais são indispensáveis porque representam o sentido que cada indivíduo atribui às coisas, por vezes como bloqueadoras, pois limitam as hipóteses de ação e compreensão perante novas realidades ou certos problemas (Ponte, 1992).

Segundo Dweck (2008), as crenças pessoais dos indivíduos são construídas desde a infância e são uma parte importante da personalidade destes, podendo sofrer modificações, uma vez, que são baseadas nas suas experiências e crenças. Por exemplo, um assunto escolar pode ser entendido e concretizado de formas muito variadas, pois os

indivíduos baseiam-se em concepções pessoais e em diferentes princípios epistemológicos (Gonçalves, 2002).

Concluindo, para estudar a psicologia cultural, as crenças e representações pessoais é importante estudar os fatores mediadores, que têm um papel crucial na compreensão de muitos comportamentos e fenômenos humanos (Gonçalves, 2002).

1.2.1 Representações ou concepções pessoais de capacidade de aprendizagem e de sucesso escolar

O sucesso escolar, assim como, o insucesso escolar são temas que despertam um grande interesse por parte de todos os agentes educativos (alunos, pais, professores e instituições escolares), bem como, investigadores, sociólogos e pedagogos. No entanto, não existe um consenso relativamente à definição destes conceitos pois, dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhes é atribuído, varia (Silva & Duarte, 2012).

De um modo geral, a ideia de sucesso escolar é associada ao desempenho dos estudantes (Silva & Duarte, 2012). Por exemplo, Tavares e Santiago (2001) defendem que o sucesso resulta da razão entre o que se pretende alcançar (objetivos) e o que realmente se conseguiu alcançar (os resultados). Assim sendo, os alunos atingem o sucesso quando cumprem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos, considerando, as suas notas e reprovações (Silva & Duarte, 2012). Já o insucesso escolar ocorre quando os alunos não alcançaram os resultados estabelecidos, nem os objetivos desejados ou as competências expetáveis para aquela fase escolar, levando ao baixo rendimento escolar (Silva & Duarte, 2012).

Contudo, estas variáveis que definem o sucesso ou insucesso, dependem do contexto, pois cada instituição escolar segue os seus próprios critérios e procedimentos de avaliação, isto é, estabelecem as suas normas de excelência e o seu nível de exigência, levando à construção das suas próprias representações de sucesso e de insucesso escolar (regidas por algumas diretrizes comuns). Além disso, o sucesso escolar também obedece a critérios subjetivos, que variam de aluno para aluno, dependendo da visão que têm acerca de um determinado assunto, bem como, das suas ambições e perspetivas (Silva & Duarte, 2012), isto é, o desempenho pode ser percecionado de forma diferente dependendo dos objetivos dos alunos (Tavares & Santiago, 2001). Esses objetivos estabelecidos podem ter duas vertentes: objetivos estabelecidos para o aluno ou objetivos

definidos pelo aluno (Tavares & Santiago, 2001). Assim sendo, segundo Tavares e Santiago (2001) os resultados (avaliados de uma forma objetiva) e a satisfação do aluno com esses resultados (avaliados de forma subjetiva) são indicadores de sucesso, pois quando um aluno fica satisfeito com os resultados obtidos, é porque existe uma aproximação entre o que o queria atingir e o que realmente atingiu.

Segundo Dweck (2021), as crenças que as pessoas têm sobre as suas competências básicas de aprendizagem podem definir o seu sucesso. Há pessoas que consideram que o sucesso se avalia através dos elevados resultados ou no baixo esforço quando comparados com os outros, ou seja, provar que se é inteligente ou talentoso. Por outro lado, existem pessoas que defendem que o sucesso acontece quando há uma evolução, ou seja, quando se aumenta a competência em relação a uma realização anterior, através do esforço, que fazem os indivíduos serem inteligentes e talentosos. Surge assim duas interpretações diferentes dos conceitos de capacidade e de esforço. Os estudos de Nicholls (1978) e Nicholls e Miller (1983), com crianças e adolescentes, apresentam que estes conceitos inicialmente eram considerados equivalentes, isto é, consideram que o esforço é um indicador e um sinónimo de capacidade. Levando as crianças a crerem que as que tem melhores aprendizagens e se esforçam mais são mais inteligentes e, devido ao seu esforço, desenvolvem a sua capacidade. Com o decorrer do seu desenvolvimento, os indivíduos alteram a sua perceção sobre o seu nível de realização, através da comparação social, da diferenciação de realização e capacidade, e do papel do esforço no contexto. Contrariamente, ao que acontece nas crianças, nos adolescentes e nos adultos, um aumento no nível de realização do sujeito não tem efeito linear na sua capacidade/competência.

Nesta lógica, as crenças que os alunos possuem sobre aprendizagem refletem e simultaneamente condicionam, tanto o próprio fenómeno da aprendizagem, como a forma destes se comportarem em relação a ele, isto é, as concepções não são construções individuais estáticas, mas sim, ideias mais ou menos estáveis que predisõem o aluno para a ação (Freire, 2006). De acordo com a Teoria Fenomenográfica de Marton e Saljo (1976), as concepções de aprendizagem podem ser definidas em dois tipos- *concepção quantitativa* ou *concepção qualitativa*- consoante o significado que cada aluno atribui ao fenómeno de aprendizagem. A *concepção quantitativa* é caracterizada como uma atividade estereotipada, composta por aquisição (recolha e acumulação) de conhecimentos e com o objetivo de demonstrá-los nas avaliações, subdivide-se em três

dimensões: *aquisição de informação*, recolhem e armazenam a informação por sobreposição da que já está armazenada; *memorização e reprodução*, consiste em memorizar a informação através da repetição, sendo capaz de reproduzi-la nas situações de avaliação escolar; e por ultimo, a *memorização e aplicação*, que consiste em recuperar a informação armazenada e utilizá-la em diversas situações (Freire, 2006). A *conceção qualitativa* é caracterizada como sendo uma atividade estratégica, baseada na compreensão, na construção de significados que resulta do relacionamento entre o conhecimento formal e a experiência, que leva o estudante a atingir crescimento pessoal. Esta conceção também se divide em 3 dimensões: *compreensão*, ocorre em contexto escolar, e consiste em compreender e desenvolver conceções sobre os fenômenos usando uma análise crítica ou do relacionamento entre as ideias; *compreensão interpretativa*, consiste na reinterpretação dos conhecimentos, o que permite a mudança da conceção que os indivíduos têm sobre os fenômenos. Neste caso, esta dimensão é generalizada a outros contextos, para além do contexto escolar e do rendimento escolar; por fim, a *autoatualização*, onde os indivíduos mudam as suas conceções, e além disso, ocorre uma mudança pessoal, através de uma relação mútua, contínua, estabelecida entre o indivíduo e o mundo (Freire, 2006). No entanto, Biggs e Moore (1993) descobriram uma terceira conceção de aprendizagem, denominada *institucional*, que representa a aprendizagem enquanto obtenção de reconhecimento pela escola, através das classificações. Apesar de ser pouco estudada e consistente, corresponde a forma de representar a aprendizagem enquanto sucesso escolar, ou seja, a prova de que a aprendizagem ocorreu é progredindo nos estudos e ter obtido boas notas.

No caso das conceções pessoais de inteligência, Bandura e Dweck (1985) propuseram um modelo teórico, baseado em duas conceções pessoais de inteligência, enquanto crenças implícitas e diferenciadas, acerca da natureza da capacidade intelectual: conceção estática e conceção dinâmica e desenvolvimental. A conceção estática vê a inteligência como um traço global, estável, que se manifesta e pode ser avaliado através dos resultados. Por sua vez, a conceção dinâmica e desenvolvimental vê a inteligência como um conjunto dinâmico de competências que podem alterar-se através do esforço pessoal (Fontaine & Faria, 1989). Estas conceções são designadas como teorias implícitas, devido ao facto de transmitir a ideia de que as percepções dos sujeitos, acerca da natureza da capacidade intelectual, podem ser consideradas sistemáticas e coerentes (Faria, 2003, 2007). Segundo Dweck e Elliott (1983) e Dweck e Leggett (1988), as

concepções pessoais ou implícitas acerca da capacidade intelectual podem ajudar a prever o comportamento dos sujeitos, os objetivos de realização, a escolha de diferentes tarefas, diferentes padrões de realização e as explicações para os resultados. Posto isto, os autores identificaram dois padrões distintos de realização, em contexto escolar: o padrão debilitante, que acarreta consequências negativas para a realização, sobretudo após experienciar o fracasso (Fontaine & Faria, 1989), uma vez que os resultados são alcançados com baixo esforço (o esforço é visto como uma ameaça à competência pessoal) e os erros são considerados sinais de incompetência (Faria, 1999); e, o padrão orientado para a mestria, que pelo contrário, tem consequências positivas para a realização mesmo após o fracasso (Fontaine & Faria, 1989), pois consideram que os erros permitem o desenvolvimento da competência (Faria, 1999, 2003, 2007). Num estudo com crianças com capacidades semelhantes, Dweck e Leggett (1988) identificaram dois tipos de objetivos: objetivos focados no desempenho (i.e., os indivíduos focam-se nos seus resultados), gerando uma preocupação com a imagem pessoal e com os possíveis juízos negativos, e por isso os indivíduos com esta concepção usam estratégias que os permitam proteger a sua imagem (Faria, 2003, 2007; Fontaine & Faria, 1989); e objetivos focados na aprendizagem (i.e., os indivíduos estão focados em aumentar as suas capacidades, ou seja, preocupa-se com a tarefa e com o aumento da competência pela aprendizagem (Fontaine & Faria, 1989). Portanto, as concepções pessoais de competência apresentam-se como conjuntos de crenças ou teorias pessoais, acerca das possibilidades de alcançar o sucesso e das formas de evitar o fracasso, em contextos de realização escolar (Faria & Fontaine, 1989; Fontaine & Faria, 1989). Estas são influenciadas, na sua construção e desenvolvimento, pelos vários contextos sociais em que os sujeitos se encontra inserido (e.g., a família e a escola), pelo nível socioeconómico e pelo género (Faria, 1998).

Neste sentido, Dweck interessou-se pela análise dos comportamentos em situações de realização, principalmente após o fracasso, ou seja, os sujeitos estruturam as situações de realização dependendo dos seus objetivos de realização, com base nas concepções de inteligência: estática ou dinâmica (Dweck, 2021; Hochanadel & Finamore, 2015). Se um indivíduo com uma concepção estática de inteligência tiver uma crença negativa sobre a sua própria competência, vai procurar evitar situações incertas, pois apesar de poderem contribuir para um momento de aprendizagem, podem também confirmar a sua crença sobre a sua incompetência. De forma a proteger a sua imagem social da competência, vai optar por escolher tarefas muito fáceis ou muito difíceis, para dessa forma reduzir a

probabilidade de fracasso ou torna legítimo o fracasso, no caso das tarefas muito difíceis. Por outro lado, um sujeito com uma concepção dinâmica vê a sua baixa competência ou um fracasso, como uma oportunidade de aprendizagem (Faria, 2007; Fontaine & Faria, 1989). Cada sujeito tem a possibilidade de influenciar a sua própria capacidade intelectual, sendo agente do seu próprio desenvolvimento) (Fontaine & Faria, 1989).

Concluindo, existem inúmeras variáveis e circunstâncias que influenciam o sucesso ou insucesso escolar, como sejam a inteligência, o esforço, a dificuldade da tarefa, o cansaço, os currículos e as atividades programadas, a escola e a influência do professor, entre outros. (Silva & Duarte, 2012). Neste sentido, é importante as diferentes concepções de inteligência que os sujeitos têm para identificar as causas dos acontecimentos, assim como, compreender o significado subjetivo que lhes atribuem (Fontaine & Faria, 1989).

1.3 Influência dos pais na educação dos filhos

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, no artigo 4º, refere que os pais têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relaciona com a educação do seu filho, bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Neste sentido, existem vários autores que defendem a influência dos pais no sucesso escolar dos filhos. Isto é, quando os pais se envolvem no processo de educação de seus filhos, o resultado tem sido qualificado como positivo e encorajador, levando ao sucesso na aprendizagem das crianças, em várias populações e grupos etários (Ceka & Murati, 2016; Wilder, 2014). Segundo, Ermisch e Pronzato (2010), o tempo e os bens que os pais disponibilizam aos seus filhos, transmite-lhes habilidades, aspirações e valores que afetam o seu sucesso escolar, bem como o nível de educação que estes vão alcançar. Dweck (2021) defende que as opiniões, as lições e as técnicas de motivação dos pais, indicam às crianças, o que pensar sobre si próprios. Assim sendo, os alunos interpretam as opiniões dos pais consoante a atitude mental destes. Se os pais tiverem uma *atitude mental fixa*, isto é, acreditam que “tens traços de personalidade permanentes e eu estou a julgá-los”. Por outro lado, se tiverem uma *atitude mental progressiva*, defendem que “és uma pessoa em evolução e o teu desenvolvimento interessa-me”. Portanto, segundo vários estudos da autora, quando os pais elogiam a inteligência da criança, prejudicam a

sua motivação e o seu desempenho escolar, pois o elogio provoca-lhes um impulso, mas momentâneo. Assim que as crianças encontram um obstáculo, a confiança e a motivação reduzem porque, acreditam que o sucesso significa que são inteligentes e o fracasso, significa o oposto, o que corresponde a uma *atitude mental fixa*. Perante este facto, Dweck (2021) defende que os pais devem elogiar as crianças pelo processo orientado para a progressão, ou seja, o que conseguiram alcançar através do seu esforço, estudo, persistência e boas estratégias.

Há ainda outros autores que abordam a influência das crenças dos pais na educação dos filhos. Por exemplo, Bronfenbrenner (1979) desenvolveu a teoria ecológica, que pretende explicar o desenvolvimento humano, tanto a nível individual como grupal, sendo que o desenvolvimento é influenciado pelo meio ambiente. Neste sentido, o autor afirma que as crianças são influenciadas por quatro grupos ou “sistemas” que englobam regras e funções, que acarretam consequências no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo (Bronfenbrenner, 1979), que segundo o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, são: o microsistema, o mesossistema, o macrosistema e o exossistema determinada cultura (Assis, Moreira & Fornasier, 2021). O primeiro, o microsistema, refere-se às atividades, papéis e relações interpessoais experimentados pela pessoa num determinado ambiente, por exemplo, a família, colegas ou ambiente escolar (Assis, Moreira & Fornasier, 2021). O mesossistema, diz respeito às ligações entre dois ou mais ambientes que englobam o sujeito, por exemplo, a relação da família com a instituição de educação infantil e a relação família-escola determinada cultura (Assis, Moreira & Fornasier, 2021). O exossistema contém as ligações estabelecidas entre dois ou mais ambientes, em que pelo menos um deles não envolve o sujeito como participante ativo, mas no qual acontecem situações que afetam ou são afetadas pelo que acontece nos microsistemas, por exemplo, o local de trabalho dos pais (e.g., se os pais tiverem situações stressantes no trabalho, poderão chegar em casa mais cansados ou preocupados e, assim, estarão menos disponíveis para interagir com a criança) (Assis, Moreira & Fornasier, 2021). Por fim, o macrosistema que engloba valores, costumes e leis de uma determinada cultura (Assis, Moreira & Fornasier, 2021). No caso do microsistema da escola estão incluídos alunos, pais, membros da família, administração, professores e comunidade envolvente. Já o mesossistema envolve as expectativas dos pais que podem criar uma dinâmica que direta e indiretamente afeta a atmosfera e o clima da escola (Bronfenbrenner, 1979). Assim sendo, tendo em conta o papel relevante dos pais na

transmissão de crenças e expectativas, no reforço dos comportamentos e no desenvolvimento das suas representações pessoais de competências (Faria, Pepi & Alesi, 2004), é extremamente importante encontrar estratégias que promovam a participação dos pais, criando uma relação mais próxima entre a escola e a família (Faria, 1998, 2002).

1.4 Impacto da pandemia por COVID-19 na educação

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 que originou a doença COVID-19, ocorreu de forma rápida e inesperada, dado o curto espaço de tempo que decorreu desde que, em dezembro de 2019, se tomou conhecimento do vírus na cidade de Wuhan, e rapidamente se alastrou a todos os continentes sendo declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde a 11 de março de 2020 (Xavier et al., 2020), ou seja, foi definida como uma “disseminação rápida e mortífera de uma doença por vários continentes, ou mesmo pelo mundo inteiro de forma sustentada, de pessoa para pessoa” (Vicente & Gomes, 2020).

As pessoas portadoras do vírus podem apresentar sintomas ligeiros (tais como febre, tosse, dor de garganta, cansaço e dores musculares, perda do olfato e/ou do paladar), sintomas graves, tais como, pneumonia grave, síndrome respiratória aguda grave (SARS) e choque séptico, podendo conduzir à morte (em casos mais extremos), especialmente no caso de pessoas mais idosas e/ou com doenças crónicas (Alho, 2021), ou podem ser assintomáticos (Vicente & Gomes, 2020).

A pandemia por COVID-19 levou os governos, sob aconselhamento das entidades de saúde, a implementarem medidas/restrições para manter o controlo da circulação e transmissão do vírus, como por exemplo, o isolamento, o confinamento, o distanciamento social, o ensino à distância/ encerramento das escolas e o teletrabalho, que tiveram impactos nas rotinas familiares, no trabalho e na sociabilização das populações (Xavier et al., 2020).

Em Portugal, o fecho dos estabelecimentos de educação ocorreu a 16 de março de 2020. Um dos principais papéis da escola é o de proporcionar e estimular conhecimentos (Crispim, 2020), e nessa lógica, para se manter a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem passou a ser feita em formato digital (Crispim, 2020; Delicado & Ferrão, 2021), através de um conjunto de iniciativas, como por exemplo, uso da plataforma

Google Classroom, Zoom, o programa televisivo “Estudo em Casa”, entre outros (Flores & Gago, 2020).

Neste sentido, a pandemia por COVID-19, impulsionou o processo de mudança para a digitalização. Vários contextos escolares já estavam a introduzir progressivamente estratégias pedagógicas digitais, mas não generalizado a tão larga escala e a todos os níveis de ensino (Delicado & Ferrão, 2021). Por outro lado, revelou as fragilidades e desigualdades dos vários contextos educativos (Delicado & Ferrão, 2021). Isto é, o ensino à distância apresenta restrições na capacidade de identificar dificuldades de aprendizagem, de identificar e motivar os alunos menos atentos e de analisar e trabalhar as dificuldades que vão surgindo aos alunos, através de estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas a cada criança. Assim sendo, esta nova realidade contribuiu para acentuar ainda mais as desigualdades e fragilidades na educação, tais como: a acessibilidade tecnológica, esta não é homogénea, ou seja, muitas famílias não têm acesso a equipamentos e à internet, tendo sido prejudicadas as crianças inseridas em famílias com carências socioeconómicas (Crispim, 2020; Flores & Gago, 2020), ou não os sabem utilizar de forma apropriada- literacia digital (entre gerações) (Delicado & Ferrão, 2021); maior risco de insucesso para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e as que têm limitações físicas e/ ou sensoriais, que representam necessidades educativas especiais (Crispim, 2020); aparecimento de sintomas de ansiedade e depressivos, devido ao distanciamento social, físico e isolamento, que influenciam o desenvolvimento psicomotor das crianças e comportamentos de risco nos adolescentes (e.g., consumo de substâncias ilícitas e comportamentos autolesivos, como por exemplo, ideação suicida) (Crispim, 2020); desigualdade no acesso a uma alimentação correta, variada e equilibrada, pois a frequência da escola permite combater a carência alimentar e todas as consequências que esta condição acarreta (Crispim, 2020, p.155); por fim, as crianças com o isolamento social e o encerramento das escolas ficam mais vulneráveis a maus tratos e negligência (Crispim, 2020, p.155).

Focando no ensino básico, o ensino à distância, foi um grande desafio, pois pretendia-se aplicar o mesmo modelo de aulas, em tempo e forma, à realidade do ensino à distância, sendo completamente inadequado e irrealista, uma vez que o poder de retenção de informação das crianças, entre os 6 e os 10 anos, é extremamente reduzido, pois existe um maior cansaço provocado pelo aumento do tempo de ecrã em aulas síncronas. Acrescenta a isso, o enorme esforço de adaptação dos professores, por exemplo

na gestão das aulas (e.g., dominar técnicas e ferramentas que mantenham os alunos motivados e interessados), gestão das comunicações (ligar e desligar microfones dos alunos) e a necessidade do apoio dos pais que nem sempre estavam disponíveis) (Delicado & Ferrão, 2021; Flores & Gago, 2020; Graça, 2020). Segundo o CNE (2021), foi precisamente na educação básica, sobretudo nos primeiros anos, que se verificaram um maior nível de dificuldades no ensino à distância. Os professores defenderam que os alunos do primeiro ciclo apresentaram maiores dificuldades nas aprendizagens e que os objetivos de aprendizagem propostos não foram atingidos na medida que seria esperado (CNE, 2021).

Perante esta transição abrupta para o ensino à distância, levou a que os alunos defendessem terem tido uma perda de aprendizagens durante as aulas à distância (Delicado & Ferrão, 2021), tais como dificuldades ao nível da leitura, da escrita e da numeracia, áreas com maiores especificidades, onde o ensino à distância foi mais complexo (CNE, 2021).

1.5 Problema de investigação, objetivos do presente estudo e hipóteses

Segundo, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no artigo 6º, no sistema educativo português, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito. É constituído por três ciclos, o primeiro é composto por quatro anos, o segundo ciclo por dois anos e o terceiro ciclo é formado por três anos, o que pressupõe que seja frequentado por crianças e jovens entre os seis e os quinze anos (CNE, 2020). Cada ciclo tem características próprias, sendo que, os primeiros anos escolares são a base para os ciclos seguintes (Barros, 2022). É neste âmbito que a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º46/86, no artigo 7º, estabelece vários objetivos do ensino básico, entre eles, o de “criar condições de promoção do sucesso e educativo a todos os alunos”.

A partir de 2020, a pandemia por COVID-19, tornou-se uma realidade em praticamente todos os países, inclusive em Portugal, tendo tido fortes impactos sociais, económicos, culturais, psicológicos e educacionais. Na educação, as escolas encerraram, as aulas passaram para o formato digital e foi exigido aos pais que assumissem papéis pedagógicos importantes para apoiar a educação dos seus filhos. Vários estudos indicam que o aparecimento de dificuldades de aprendizagem. Na ótica dos pais, que desempenham um papel de suporte importante na vida escolar dos seus filhos, durante a

pandemia por COVID-19, quais terão sido os impactos que sentiram que essa teve no sucesso escolar e na capacidade de aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)?

Esta investigação poderá ser relevante para estudos futuros pois, pretende investigar a relação entre o que os pais pensam que favorece o sucesso escolar e a forma como apoiam os seus filhos, nomeadamente, em momentos de dificuldade ou situações críticas, como é o caso da pandemia por COVID-19. Para além disso, tenciona identificar necessidades de formação e informação aos pais, bem como, orientar a forma como na escola se responde/planeia atividades de apoio às famílias, ou seja, contribuir para a exploração de estratégias que permitam os pais ajudarem os seus filhos a melhorar o seu nível de sucesso e a sua capacidade de aprendizagem, perante obstáculos/crises, como foi a pandemia COVID-19, que obrigou a muitas mudanças, com foco na educação.

Assim sendo, este estudo tem como objetivo perceber quais os principais impactos provocados por uma situação crítica, como a pandemia por COVID-19, nas perceções de sucesso e capacidade de aprendizagem, descritos pelos pais, e se estas estão correlacionadas com o tipo de atitude mental destes. De uma forma mais específica, esta investigação, pretende:

- 1- Identificar e descrever a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem;
- 2- Identificar e descrever a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar;
- 3- Estudar as propriedades psicométricas do Questionário da Atitude Mental;
- 4- Identificar e descrever diferenças na atitude mental dos pais;
- 5- Relacionar a *Atitude Mental* com a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar.

Este estudo pretende dar resposta a algumas questões de investigação:

- 1- *Qual a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem?*
- 2- *Qual a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar?*

- 3- *O Questionário de Atitude Mental é útil para estudar a atitude mental dos pais portugueses?*
- 4- *Que tipos de atitude mental são referidos pelos pais durante a pandemia por COVID-19?*
- 5- *Haverá relação entre o tipo de Atitude Mental e a perceção descrita pelos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar?*

Capítulo II- Método

2.1 Desenho do Estudo

O presente estudo pretende analisar a atitude mental dos pais, as suas perceções sobre os conceitos sucesso e capacidade de aprendizagem, assim como o impacto da pandemia COVID-19 na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s). Foram utilizadas quatro perguntas abertas e um conjunto de questões sobre a atitude mental dos pais que se designou por “Questionário sobre Atitude Mental”. Tendo em vista a resposta aos objetivos definidos foi adotada uma metodologia mista, que envolveu a recolha e análise integrada de dados de natureza quantitativa e qualitativa para uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em estudo. O estudo obteve aprovação ética da Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. O consentimento informado foi obtido de todos os participantes no estudo.

2.2 Participantes

Neste estudo, participaram 115 pais portugueses ($n= 115$), com filhos a frequentarem o 1º ciclo, residentes em Portugal (39 (33.9%) em Lisboa, 7 (6.1%) em Cascais, 8 (7%) na Amadora, 6 (5.2%) em Coimbra, 5 (4.3%) em Tomar e 50 (43.5% noutros concelhos), com idades entre 26 e 51 anos ($M= 40.55$, $DP= 4.44$), dos quais 90.4% eram do sexo feminino ($n= 104$). No que diz respeito às suas habilitações literárias, 83.6% ($n = 97$) concluiu um curso superior. Dos restantes participantes, 12.2% ($n = 14$) tinham o ensino secundário (12º ano), três (2.6%) tinham um curso técnico-profissional e um tinha o ensino básico (9ºano) ou inferior (0.9%). Relativamente ao número de filhos a frequentar o 1º ciclo, 91.3% ($n= 105$) tem apenas um filho a frequentar, atualmente, o 1ºciclo (dos quais 112 (97.4%) indicaram o ano de escolaridade do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s): 23 (20.0%) estão no 1º ano, 33 (28.7%) no 2º ano, 25 (21.7%) no 3º ano e 31 (27.0%) no 4ºano), e os restantes ($n=10$) têm 2 filhos a frequentar, atualmente, o 1º ciclo (dos quais 7 (6.1%) especificaram o ano de escolaridade do 2º filho, 2 (1.7%) frequentam o 1º ano, 2 (1.7%) o 2º ano, 2 (1.7%) o 3º ano, 1 (0.9%) o 4º ano). Todos os participantes ($N=115$) afirmaram que o/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) não reprovaram nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021. Dos 115 participantes, 84 (73.0%) afirmaram que o/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) frequentavam uma escola pública, 29 (25.2%) uma escola privada e 2 (1.7%) não frequentavam nenhuma das opções anteriores (cf. Tabela 1). Os quadros 1 a 9 (Anexo I) apresentam os resultados mais detalhados das frequências das respostas em

função: da idade; do sexo; das habilitações literárias; do concelho de residência; do número de filhos a frequentar, atualmente, o 1º ciclo; do ano de escolaridade do/a(s) filho/a(s) que frequentam, atualmente, o 1º ciclo; da existência de retenções do/a(s) filho/a(s) nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021; e por fim, o tipo de escola que frequentam (escola privada, escola pública ou outra).

Tabela 1

Resultados da análise descritiva da informação sociodemográfica da amostra (N= 115)

	<i>M ± DP</i>	<i>n (%)</i>
Pais		
Idade (anos)	40.55 ± 4.44	
Sexo		
Feminino		104 (90.4%)
Masculino		11 (9.6%)
Habilitações Literárias		
Ensino básico (9º ano) ou inferior		1 (0.9%)
Ensino Secundário (12º ano)		14 (12.2%)
Ensino Superior		97 (84.4%)
Ensino Técnico-Profissional		2 (2.6%)
Concelho de residência		
Lisboa		39 (33.9%)
Cascais		7 (6.1%)
Amadora		8 (7%)
Coimbra		6 (5.2%)
Tomar		5 (4.3%)
Outro		50 (43.5%)
Número de filhos a frequentar, atualmente, o 1º ciclo		
1		105 (91.3%)
2		10 (9.7%)

Tabela 1 (continuação)

Crianças	
Ano de escolaridade	
Filho 1	112 (97.4%)
1º ano	23 (20.0%)
2º ano	33 (28.7%)
3º ano	25 (21.7%)
4º ano	31 (27.0%)
Filho 2	7 (6.1%)
1º ano	2 (1.7%)
2º ano	2 (1.7%)
3º ano	2 (1.7%)
4º ano	1 (0.9%)
O/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) reprovou nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021?	
Sim	0
Não	115 (100%)
Durante a pandemia por COVID-19 o/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) estava(m) a frequentar...	
Uma escola pública	84 (73.0%)
Uma escola privada	29 (25.2%)
Outra	2 (1.7%)

Nota. DP = Desvio-Padrão.

2.3 Instrumentos

A recolha de dados foi feita *on-line* através de um questionário que incluía: (i) o consentimento informado (anexo II); (ii) 4 perguntas sobre a perceção dos pais do impacto da pandemia por COVID-19 na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) (Anexo III); (iii) 4 perguntas sobre a perceção dos pais do impacto da pandemia por COVID-19, de modo geral (Anexo IV); (iv) um conjunto de questões elaboradas com base no questionário de Vera Correia (2017) - Questionário sobre Atitude Mental (Anexo V); e

(v) um conjunto de questões de recolha de dados demográficos (Anexo VI). O questionário de formato digital e de preenchimento *online* na plataforma *Google Forms* estava organizado em quatro grandes grupos. A escolha do formato digital para este questionário teve duas razões: a primeira, relacionada com a comodidade dos pais, pois assim, poderiam responder de forma autónoma ao questionário; e a segunda, por permitir uma análise de dados mais célebre.

2.3.1 Conjunto de questões sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)

Este grupo focava-se na perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19, na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s), cujo objetivo passava por identificar: o impacto da pandemia por COVID-19, na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s); o grau de envolvimento na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s); o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s); e por fim, o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s), e assim perceber quais as diferentes perceções que os pais tem dos conceitos sucesso escolar e capacidade de aprendizagem.

2.3.2 Conjunto de questões sobre o impacto da pandemia por COVID-19, de modo geral

Este grupo focava-se na perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19, de modo geral. Teve como objetivo perceber o impacto da pandemia por COVID-19 na comunidade envolvente, na sua família nuclear e alargada, na vida do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s), assim como, na sua própria vida.

2.3.3 Questionário sobre Atitude Mental (Correia, 2017)

Para avaliar a *atitude mental* foram aplicados 12 itens construídos e formulados com base no questionário sobre Atitude Mental de Vera Correia (2017), composto por 8 itens, inspirados no questionário original de Carol Dweck, *Test Your Mindset*. Este questionário permite a avaliação dos dois tipos de atitude mental, designadamente *atitude mental fixa* e *atitude mental progressiva* (Dweck, 2021), relativamente ao sucesso e capacidade de aprendizagem dos alunos. A *atitude mental fixa* relaciona-se com o facto

de os indivíduos acreditarem que o sucesso é provar que se é inteligente ou talentoso, sendo que as as capacidades de cada pessoa são fixas (Dweck, 2021; Hochanadel & Finamore, 2015). A *atitude mental progressiva* representa os indivíduos que acreditam que as qualidades são dinâmicas e que podem ser moldadas e desenvolvidas (Dweck & Yeager, 2019) através do esforço (Dweck, 2021; Hochanadel & Finamore, 2015).

Este questionário é composto por um conjunto de 12 itens, formulados e adaptados neste estudo, surgem como uma primeira proposta para o estudo da *atitude mental* sobre o sucesso e a capacidade de aprendizagem, numa amostra de pais portugueses, de forma geral e quando estes vivenciam uma experiência adversa/crítica. Assim, realizou-se uma versão preliminar e, posteriormente, um estudo piloto com 5 pais para averiguar a compreensão dos itens, tendo sido necessário pequenas alterações na linguagem de algumas questões. A resposta a estes 12 itens é realizada numa escala do tipo *Likert* de 6 níveis, que variam entre 1 (*discordo totalmente*) e 6 (*concordo totalmente*), pois a escala deve conseguir responder ao item, assim como, fundir a medição da opinião com a quantidade (e.g., “totalmente” ou “parcialmente”) e qualidade (Cohen, Manion, & Morrison, 2002).

2.3.4 Questionário sociodemográfico

Foi solicitado aos participantes o preenchimento de um conjunto de questões, visando a sua caracterização sociodemográfica. Deste modo, o questionário integra dados relativos à idade e sexo do(a) participante, às habilitações literárias (e.g., ensino básico (9º ano) ou inferior, ensino secundário (12º ano), ensino superior, curso técnico-profissional ou outra), concelho em que reside, e o número de filhos a frequentar, atualmente o 1º ciclo.

Integra ainda questões sobre o percurso escolar do/a(s) filho/a(s), tais como: o ano de escolaridade do/a(s) filho/a(s) das participantes (apenas os que frequentam o 1º ciclo), o número de negativas deste/a(s) aluno/a(s) no 1º período ou semestre do ano letivo 2021/2022, os fatores que podem ter contribuído para essa(s) negativa(s), se o/a(s) filho/a(s) reprovou/reprovaram nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021, em qual/quais o(s) ano(s) letivo(s) de escolaridade, e por fim, quais os fatores que podem ter contribuído para essa retenção ou retenções.

Por fim, são colocadas questões acerca da experiência vivida durante a pandemia por COVID-19 (e.g., “Durante a pandemia por COVID-19, o/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) estava(m) a frequentar... (escola pública, escola privada ou outra)”, “Durante a pandemia por COVID-19, a situação económica do agregado familiar alterou-se de forma significativa? Por favor, justifique a sua resposta.”, “Durante a pandemia por COVID-19, o seu contexto familiar foi afetado de forma significativa? Por favor, justifique a sua resposta.”).

2.4 Procedimento de recolha de dados

Para a realização do presente estudo, foi necessário submeter um Requerimento de Aprovação de Investigação à Comissão de Ética e Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sob a presidência da Professora Salomé Vieira Santos (parecer março de 2022). Após a aprovação, procedeu-se à divulgação do estudo nas redes sociais e em algumas escolas, onde foi solicitado aos pais e às mães o preenchimento *on-line* do questionário através da plataforma *Google Forms*. No âmbito deste estudo, foram estabelecidos como critérios de inclusão residir em Portugal e ter filho/a(s) a frequentar(em) o 1º ciclo, atualmente. A todos os participantes foi apresentado o consentimento informado, onde os participantes tinham a hipótese de concordar, permitindo-os avançar para o preenchimento do questionário, ou discordar e interromper o preenchimento.

2.5 Procedimento de análise de dados

Para proceder à análise dos dados qualitativos recorreu-se à análise de conteúdo temática, com recurso ao software *Nvivo 21* para auxiliar a organização e leitura do conteúdo das respostas dos participantes, em categorias pertinentes para a investigação (Amado, 2017). Apesar de terem sido recolhidas respostas de todos os participantes às oito questões abertas, não foi possível, nesta fase, fazer a análise de conteúdo total das mesmas. A análise de conteúdo envolveu três momentos principais: 1) opção por um critério de segmentação das unidades a categorizar, em função dos objetivos do presente estudo; 2) desenvolvimento de um sistema de categorias de análise; 3) testagem da fidelidade da análise por comparação entre juízes.

A análise de conteúdo temática consistiu no estudo de todas as respostas dadas às seguintes questões: “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles” (Quadro 9, Anexo VII) e “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles” (Quadro 10, Anexo VIII).

Posteriormente, foi realizada a organização de proposições com sentido, retiradas das respostas completas dos participantes, que foram segmentadas de forma indutiva, em função das questões de investigação do presente estudo, para preservar todos os possíveis temas emergentes, mas também devido à reduzida investigação no âmbito das conceções de sucesso e capacidade de aprendizagem. De seguida, foram agrupadas em categorias e subcategorias através de um procedimento aberto, no qual se criou um conjunto de categorias que surgiu da análise dos dados, para posteriormente se realizar a análise e discussão. Na análise considerou-se quer a diversidade quer a frequência do conteúdo analisado. Para assegurar a coerência e ausência de redundância, as categorias foram continua e exaustivamente comparadas para posteriormente, em função da semelhança das suas temáticas, serem incluídas em categorias mais abrangentes – as categorias concetuais. A cada categoria foi atribuída uma designação que representasse o seu significado, bem como as regras para lhe pertencer. Posteriormente, as categorias foram analisadas novamente, para garantir a consistência das mesmas consoante as regras estabelecidas. Por fim, para garantir a fidelidade da análise temática desta investigação, procedeu-se ao método de Acordo Interjuízes (Esteves, 2006). Este processo contou com a colaboração de um indivíduo externo ao estudo, com um bom conhecimento do nosso sistema de categorias e dos nossos critérios de análise, que executou a operacionalização de uma porção aleatória dos dados em análise (15% das unidades segmentadas), de forma independente, para ser possível a comparação com as operacionalizações do investigador, por forma a saber se havia um acordo entre essas categorizações (Amado, 2017). O Acordo Interjuízes¹ foi realizado por um juiz externo e obteve um nível de concordância de 85%, ICC (2.2) = 0.85. Os desacordos foram resolvidos por consenso. Segundo Vala (1986), se o resultado for aproximadamente 0,80, já se pode considerar satisfatório.

Para a análise dos dados quantitativos, os testes utilizados foram selecionados tendo em conta as características das variáveis deste estudo e analisados através do descritiva (frequências, percentagens, média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis da Recolha de Dados Sociodemográficos, relativos à caracterização da amostra (tabela 1). De seguida, realizou-se a estatística descritiva ao Questionário sobre Atitude Mental (Anexo IV), de forma a perceber como é que as respostas dos participantes se distribuem em cada item. Posteriormente, realizou-se a Análise da Estrutura Fatorial do Questionário sobre Atitude Mental, cujos itens foram construídos e adaptados neste estudo.

Numa primeira fase da análise, averiguou-se a adequação dos dados ao procedimento estatístico. Foram utilizados o teste de esfericidade de *Barlett* (nível de significância inferior a .001), usado para testar a hipótese de que a matriz das correlações é a matriz identidade com determinante igual a 1 (Pestana & Gageiro, 2000), e a medida de adequação da amostra de *Kaiser- Meyer- Olkin* (teste KMO), que compara as correlações simples com as correlações parciais entre as variáveis, ou seja, avalia a adequação da análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2000).

De seguida, foi feito o método de extração de componentes principais (*principal components*), dado ser este o método de extração de fatores mais utilizado (Marôco, 2010), e permite examinar a correlação/covariância entre todas as variáveis e extrair uma variável latente das variáveis mensuradas (Pestana & Gageiro, 2000).

Seguiu-se a AFE, com a análise da retenção dos fatores, ou seja, houve uma análise sobre quantos fatores devem ser retidos, capazes de resumir, quase na totalidade, a informação presente nos 12 itens, e consequentemente, que conseguissem explicar uma proporção considerável da sua variância total (Marôco, 2010). Para isso, foram usados os critérios de Kaiser e do *scree plot* de Cattell. O critério de Kaiser determina a retenção dos componentes que expliquem mais variância do que a variância estandardizada de uma variável original (ou seja superior a 1.0) (Marôco, 2010). Por sua vez, o critério da *scree plot* de Cattell consiste em analisar a curva que representa graficamente a relação entre

¹ Para todos os cálculos de coeficientes de acordo, foi utilizada a fórmula sugerida por Bakeman e Gottman (1986): $PA = (Na / (Na + Nd)) / 100$; onde “PA” é a percentagem de acordo; “Na” é a frequência dos acordos; “Nd” é a frequência dos desacordos.

os componentes (no eixo das abcissas) e os respetivos *eigenvalues* (no eixo das ordenadas), e reter os componentes até aquele em que se observa uma inflexão da curva (Marôco, 2010).

Para finalizar a AFE, seguiu-se a rotação dos fatores pelo método *Varimax*, de modo a encontrar uma estrutura fatorial (Marôco, 2018), para que assegurar que os fatores extraídos explicassem pelo menos 5% da variância total (Marôco, 2010). Para retenção de itens, é necessário apresentar *factor loading* acima de 0,40, sendo excluídos os itens que apresentaram um *factor loading* acima de 0,40 num fator e acima de 0,30 noutro (Marôco, 2018). Após a eliminação dos itens que não cumpriam este critério, repete-se o procedimento de rotação dos fatores pelo método *varimax*, até chegar a uma solução que cumprisse este critério, até obter os três melhores itens para cada fator (Pestana & Gageiro, 2000).

Analisou-se, ainda, a consistência interna da escala através do cálculo do *alfa de Cronbach* para avaliar a fiabilidade da dimensão do estudo. Na opinião de Pestana e Gageiro (2000), o *Alpha de Cronbach* é considerado uma das medidas mais utilizadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis, possibilitando a definição entre a correlação que se espera obter entre a escala utilizada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, que avaliem a mesma característica. Quando o *alfa de Cronbach* tem valores entre 0.60 e 0.70, é considerado como um indicador moderador da consistência interna e quando os valores são superiores a 0.70 são considerados fortes (Loewenthal, 2004).

Por fim, tentou-se analisar se existe relação entre a *Atitude Mental* e a perceção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar, ou seja, tentou-se efetuar uma análise da relação entre as informações por participante nos dois instrumentos (cf. Quadro 11- Anexo VIII, Quadro 12- Anexo IX).

Capítulo III- Apresentação e Análise dos Resultados

O presente estudo pretende analisar a *atitude mental* dos pais, compreender as percepções descritas pelos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar, e por fim, analisar se existe uma possível relação entre o tipo de *atitude mental* e as percepções dos pais sobre o impacto da pandemia causado pelo COVID-19 nos conceitos mencionado.

Relativamente às categorias resultantes da análise qualitativa, estas são apresentadas seguidas de um número entre parêntesis, ilustrando o número de participantes que mencionam essa categoria. Adicionalmente, as citações dos participantes serão identificadas pela letra P (participante) e um número aleatório de 1 a 115 que corresponde ao total de participantes.

Deste modo, este capítulo encontra-se dividido por temas relativos aos objetivos propostos.

3.1 A percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem

Sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem do/a(s) filho/a(s), verificou-se que, em média, os participantes relatam um nível moderado de aceitação face ao seu/sua filho/a ($M = 4.31$, $DP = 1.35$, varia entre 1-6) (cf. Quadro 10, Anexo VII).

Relativamente à dimensão (N=115) que resulta das respostas à questão “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles” (quadro 11, Anexo VIII), cujas categorias são sintetizadas e ilustradas com excertos exemplificativos de resposta na Tabela 2, emergiram três metacategorias relativas à percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem- *Impacto Positivo*, *Impacto Negativo*, *Impacto Neutro* e *Impacto Geral*. A distribuição dos participantes- N (%) - pelas dimensões (*Impacto Positivo*, *Impacto Negativo*, *Impacto Neutro* e *Impacto Geral*) foi calculado em conformidade com o N total de participantes (N=115) e por fim, foi calculada a frequência relativa do *corpus*, ou seja, o N (%) de respostas dadas para cada

dimensão em função do N total de segmentos de respostas da amostra que resultaram da categorização a esta resposta (N=129).

Entre as respostas analisadas às metacategorias encontramos referências ao *Impacto Positivo* em 4 participantes (3.48%), ao *Impacto Negativo* em 64 participantes (55.65%), ao *Impacto Neutro* em 23 participantes (20%), ao *Impacto Geral* em 19 participantes (16.52%) e 7 participantes (6.08%) pertencem à categoria *Omissos* (i.e., ou não responderam à pergunta ou não explicaram se houve ou não impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem).

Na dimensão *Impacto Positivo* encontra-se a categoria “Aquisição de novas competências”, com uma incidência de 3.70% na amostra total de segmentos. A categoria Aquisição de novas competências corresponde à percepção que há um impacto positivo na aquisição de novas competências, causado pela pandemia por COVID-19.

A metacategoria *Impacto Negativo* compreende as categorias: “Reação Emocional” (os pais descrevem que a pandemia por COVID-19 teve um impacto nas reações emocionais, de forma negativa, por exemplo, no nível de frustração, desmotivação, desconcentração e cansaço); “Dificuldades de Aprendizagem” (a pandemia por COVID-19 provocou, segundo os pais, o surgimento de dificuldades de aprendizagem nos filhos); “Aquisição de conhecimento” (os pais percebem que a pandemia por COVID-19 teve um impacto negativo na aquisição de conhecimentos, como por exemplo, um atraso na aquisição, perda de competências ou prejuízo nas aprendizagens); “Relação Interpessoal” (a pandemia por COVID-19 tem impacto negativo nas relações interpessoais); “Adaptação ao Ensino à distância” (os pais descrevem que a pandemia por COVID-19 provocou um impacto negativo na adaptação ao ensino à distância, tais como, a digitalização, a preparação dos docentes e alterações nas rotinas); por fim, o “Geral” (os participantes perceberam que houve um impacto negativo, causado pela pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem dos seus filhos, mas não o especificam). Atendendo à incidência destas categorias pode observar-se que a “Reação Emocional” é a mais representada (20.93% da amostra de segmentos de resposta), com foco na “Desconcentração” (10.85%) e na “Desmotivação” (7.75%), seguida da “Aquisição de Conhecimento” (em perto de 13.18%), com maior incidência no “Prejuízo nas aprendizagens” (8.53%), e por fim, a “Adaptação ao Ensino à distância” (cerca de 7.75%). As restantes apresentam uma representatividade muito reduzida (inferior a 5%).

A metacategoria *Impacto Neutro* agrupa as categorias: “Competências Fixas” (os indivíduos não perceberam nenhum impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem dos seus filhos, porque as acreditam que as competências são fixas) e “Geral” (a pandemia por COVID-19, segundo a percepção dos pais, não teve qualquer tipo de impacto na capacidade de aprendizagem dos seus filhos). A categoria “Competências fixas” representa 13.04% dos *N total dos segmentos de respostas* a esta pergunta.

Por fim, a dimensão *Impacto geral* (os pais descrevem que a pandemia por COVID-19 teve impacto na capacidade de aprendizagem dos seus filhos, mas não especificam qual) apresenta uma representatividade de 14.73% no *N total de segmentos de respostas*.

Tabela 2

Sistema de Categorização e Codificação referente à percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem

Metacategoria	Categoria	Excerto ilustrativo	Frequência Relativa no Corpus (N=129)
Impacto Positivo N=4 3,48%	Aquisição de novas competências	“Os confinamentos serviram para que a minha filha ganhasse mais segurança em algumas aprendizagens” (P12); “desenvolveu a capacidade de trabalho autónomo e permitiu uma maior individualização do apoio” (P68); “Aprendeu bem mais” (P112)	3.70%
	Impacto Negativo N=64 55.65%	Reação Emocional	20.93%
	- Frustração	“A alternância entre aulas online e o voltar à escola, traduziu-se na minha filha em alguns momentos de frustração” (P1)	0.7%
	- Desmotivação	“Está muito desmotivado e desinteressado por aprender” (P41)	7.75%
	- Desconcentração	“...haver instabilidade traduziu-se em dificuldades de concentração” (P1); “se distraia facilmente” (P55); “a perda de	10.85%

	convívio e do contexto escolar foi prejudicial para a concentração dela” (P64)	
- Cansaço	“...talvez estejam mais cansados” (P52); “Ficava mais cansada com as aulas online...” (P102)	1.55%
Dificuldades de Aprendizagem	“Dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita” (P58); “dificuldades mais difíceis de colmatar” (P77); “Não aprendeu nada” (P89); “...regrediu na leitura e escrita...” (P102)	5.43%
Aquisição de Conhecimentos		13.18%
- Atraso na aquisição	“Atrasou a aquisição de competências” (P5); “Sinto que a assimilação da informação não aconteceu da mesma maneira” (P21); “não avançou como seria suposto” (P22); “Demorou mais tempo na aprendizagem de novas matérias” (P88)	3.10%
- Perda de competências	“Menos competências” (P13); “...regrediu...na sua confiança e ritmo de trabalho” (P102)	1.55%
- Prejuízo nas aprendizagens	“...sinto que algumas coisas poderiam ter sido mais aprofundadas” (P9); “...não recuperando o não aprendido como suposto...” (P35)	8.53%
Relação Interpessoal	“O isolamento impede o desenvolvimento de competências e comparação com os pares que contribuem para a aprendizagem” (P10); “A ausência de contacto pessoal e a convivência em ambiente escolar prejudicam a capacidade de aprendizagem” (P34);	4.65%

	Adaptação ao Ensino à distância		7.75%
	- Digitalização	“O digital apenas veio entreter/ocupar o tempo das crianças e pais, não permitindo que a matéria fosse consolidada” (P73); “O facto de ser ensino online fez com que o tempo de concentração fosse bastante curto durante as aulas...” (P92)	3.88%
	- Preparação dos docentes	“...os professores (ninguém) não estavam preparados para esta situação e tornou-se quase impossível lecionar” (P11)	0.78%
	- Alterações nas rotinas	“Principalmente, a quebra da rotina de trabalho no contexto de sala de aula” (P101)	3.10%
	Geral	“Pode ter prejudicado um pouco, mas nada de grave” (P65)	2.33%
Impacto Neutro	Competências fixas	“É uma criança com muita facilidade na aquisição de aprendizagens, a pandemia não teve influência” (P2); “As capacidades continuam as mesmas...” (P84);	13.04%
N=23			
20%			
	Geral	“Não acho que tenha afetado a capacidade dele” (P14)	6.96%
Impacto Geral		“Acredito que sim” (P3)	14.73%
N=19			
16.52%			
Omissos			5.43%
N=7			

6.09%

3.2 A percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar

Sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar do/a(s) filho/a(s), verificou-se que, em média, os participantes relatam um nível moderado de aceitação face ao seu/sua filho/a ($M = 4.60$, $DP = 1.28$, varia entre 1-6) (cf. Quadro 10, Anexo VII).

Ao analisar a dimensão que resulta das respostas ($N=115$) à questão “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles” (quadro 11, Anexo X), emergiram quatro grandes categorias relativas à percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar- *Impacto Positivo*, *Impacto Negativo*, *Impacto Neutro* e *Impacto Geral* - cujas categorias são sintetizadas e ilustradas com excertos exemplificativos de resposta na Tabela 3. A distribuição dos participantes- N (%) - pelas dimensões (*Impacto Positivo*, *Impacto Negativo*, *Impacto Neutro* e *Impacto Geral*) foi calculado em conformidade com o N total de participantes ($N=115$) e por fim, foi calculada a frequência relativa do *corpus*, ou seja, o N (%) de respostas dadas para cada dimensão em função do N total de segmentos de respostas da amostra que resultaram da categorização a esta resposta ($N=129$).

Entre as respostas analisadas às metacategorias, encontramos referências ao *Impacto Positivo* em 8 participantes (6.96%), ao *Impacto Negativo* em 50 participantes (43.48%), ao *Impacto Neutro* em 27 participantes (23.48%), ao *Impacto Geral* em 17 participantes (14.78%) e 18 dos 115 participantes (15.65%) pertencem à categoria *Omissos* (i.e., ou não responderam à pergunta ou não explicaram se houve ou não impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar).

A metacategoria *Impacto Positivo* engloba as categorias: “Aquisição de novas competências tecnológicas” (os pais perceberam um impacto positivo da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar dos seus filhos, especificamente no desenvolvimento das competências tecnológicas); “Melhoria do rendimento escolar” (os pais acreditam que a pandemia por COVID-19 proporcionou uma melhoria no rendimento escolar); “Adaptação ao Ensino à distância” (a pandemia por COVID-19, segundo os pais, teve um impacto positivo na transição para o ensino à distância, por exemplo, impossibilita a ocorrência de *bullying* e diminui a percepção de discrepâncias na capacidade de aprendizagem); e, por fim, a “Relação Interpessoal” (a pandemia por COVID-19

apresenta impacto positivo nas relações entre pares, segundo os pais). Atendendo à incidência destas categorias pode observar-se que a Aquisição de novas competências tecnológicas é a mais representada (3.10% da amostra de segmentos de resposta), seguida da Adaptação ao ensino à distância (1.55%) e as restantes apresentam uma representatividade muito reduzida (inferior a 1%) (cf. Tabela 3).

Na dimensão *Impacto Negativo* encontram-se as categorias: “Reação Emocional” os pais descrevem que a pandemia por COVID-19 teve um impacto nas reações emocionais, de forma negativa, por exemplo, no nível de desmotivação, ansiedade, medo, compromisso com a escola, impaciência e desconcentração); “Dificuldades de Aprendizagem” (a pandemia por COVID-19, segundo os pais, provocou dificuldades de aprendizagem nos filhos); “Aquisição de conhecimento” (os pais percebem que a pandemia por COVID-19 teve um impacto negativo na aquisição de conhecimentos, como por exemplo, um atraso na aquisição, perda de competências ou prejuízo nas aprendizagens); Relação Interpessoal (a pandemia por COVID-19, segundo os pais, prejudicou as relações interpessoais dos filhos); “Adaptação ao Ensino à distância” (os pais descrevem que a pandemia por COVID-19 provocou um impacto negativo na adaptação ao ensino à distância, tais como, a digitalização, a preparação dos docentes e alterações nas rotinas); “Piora o rendimento escolar” (os pais defendem que a pandemia por COVID-19 provocou um prejuízo no rendimento escolar dos seus filhos); “Expetativas” (a pandemia por COVID-19, segundo os pais, teve um impacto negativa referente às expetativas iniciais dos indivíduos sobre o nível de sucesso escolar dos filhos); e por fim, a categoria “Geral” (os pais indicam que a pandemia por COVID-19 teve um impacto negativo no sucesso escolar dos filhos, mas não o especificam). Atendendo à incidência destas categorias pode observar-se que: a “Reação Emocional” é a mais representada (11.63% da amostra de segmentos de resposta), com foco na “Desmotivação” (5.43%), na “Desconcentração” (2.33%) e na “Ansiedade” (1.55%); a Aquisição de Conhecimento (8.53%) apresenta maior incidência no “Prejuízo nas aprendizagens” (6.20%) e no “Atraso na aquisição” (1.55%); a “Adaptação ao Ensino à distância” (cerca de 5.43%) tem maior representatividade nas “Alteração nas rotinas” (3.10%) e na “Digitalização” (1.55%); a Expetativas representa cerca de 5.43%; as Dificuldades de Aprendizagem com uma representatividade de 4.65%; a “Geral” com uma representatividade de 3.10%; o “Pior Rendimento Escolar” com 2.33%; e as restantes com uma representatividade muito reduzido (inferior a 1%) (cf. Tabela 3).

Na dimensão *Impacto Neutro* emergem as categorias: “Expetativas” (a pandemia por COVID-19, na visão dos pais, não teve impacto nas expetativas iniciais de sucesso escolar sobre os seus filhos), “Competências Fixas” (segundo os pais, a pandemia por COVID-19 não teve impacto no sucesso escolar porque as competências dos seus filhos são fixas) e “Geral” (na perceção dos pais, a pandemia por COVID-19 não teve qualquer tipo de impacto no sucesso escolar dos seus filhos). A categoria “Expetativas” é a mais representativa, nesta dimensão, do *N total de segmentos de resposta* (cerca de 13.95%), seguida da Geral (5.43%) e das Competências fixas (1.55%) (cf. Tabela 3).

Por fim, *Impacto geral* (os pais indicaram que a pandemia por COVID-19 teve impacto no sucesso escolar dos seus filhos, mas não evidenciam o tipo de impacto) foi apresentado pela amostra cerca de 13.18% (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Sistema de Categorização e Codificação referente à percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar

Metacategoria	Categoria	Excerto ilustrativo	Frequência relativa no corpus (N=129)
Impacto Positivo N= 8 6.96%	Aquisição de novas competências tecnológicas	“Mais pesquisa e curiosidade de conteúdo <i>online</i> ” (P78); “Melhorias em termos informáticos” (P103)	3.10%
	Melhor rendimento escolar	“...teve um melhor aproveitamento...” (P108)	0.78%
	Adaptação ao Ensino à distância		1.55%
	- Impossibilidade de ocorrer <i>bullying</i>	“A minha filha sofria <i>bullying</i> na escola e nas aulas <i>online</i> isso não é possível” (P109)	0.78%
	- Diminuição da percepção de discrepâncias na capacidade de aprendizagem	“...minimiza a percepção de que o meu filho precisa de apoio” (P18)	0.78%
	Relação Interpessoal	“Estar mais tempo em família” (P111)	0.78%
	Impacto Negativo N=50 43.48%	Reação Emocional	
- Desmotivação	“Ele acabou por perder o interesse” (P16); “No sucesso não propriamente, mas o prazer de aprender sim” (P96)	5.43%	
- Ansiedade	“...crises de ansiedade” (P27); “Causou ansiedade...” (69)	1.55%	

- Medo	“...medo de não conseguir aprender e acompanhar a professora” (P69)	0.78%
- Compromisso com a escola	“Numa situação normal, as crianças estariam muito mais comprometidas com a escola” (P59);	0.78%
- Impaciência	“Menos paciência para realizar tarefas repetitivas” (P10)	0.78%
- Desconcentração	“As máscaras trazem a distração...” (P79);	2.33%
Dificuldades de Aprendizagem	“...note maiores dificuldades na minha filha” (P12); “Dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita” (P58); “... começam a surgir dificuldades vindas dos dois últimos anos de COVID-19” (P61); “...entre confinamentos houve uma grande dificuldade na aprendizagem e consequente sucesso escolar” (P108)	4.65%
Aquisição de Conhecimentos		8.53%
- Atraso na aquisição	“As matérias são dadas de forma diferente, de maneira a todos acompanharem, mas com isso as crianças atrasam-se” (P20); “A minha filha tem fragilidades nos conhecimentos que deviam ter sido apreendidos nos últimos 2 anos” (P31); “Atrasos na aprendizagem” (P101)	1.55%

- Perda de competências	“...houve passos que ficaram por dar” (P9); “...perder hábitos de trabalho que tinha adquirido anteriormente” (P94);	0.78%
- Prejuízo nas aprendizagens	“...houve passos que ficaram por dar” (P9); “Os conteúdos lecionados durante a pandemia não foram consolidados...” (P50)	6.20%
Relação Interpessoal	“Tendo em conta que teve boa parte de um ano letivo em casa, sem contato social com os colegas, prejudicando a relação social que estimula o gosto para ir à escola e aprender. O sucesso ficou comprometido” (P95);	3.10%
Adaptação ao Ensino à distância		5.43%
- Digitalização	“Aulas de zoom para crianças pequenas funcionam de forma pouco autónoma e muito demoradas. São um desafio para a concentração...” (P28); “...a exposição aos ecrãs foi excessiva” (P67);	1.55%
- Preparação dos docentes	“Sei que as professoras dos meus dois filhos se tiveram de adaptar e que o ritmo da turma...foi bastante prejudicado...” (P9)	0.78%
- Alterações nas rotinas	“...adaptar a contextos diferentes de aprendizagem foi desafiador, havia menos oportunidades por vezes para	3.10%

		esclarecer dúvidas em aulas <i>online</i> .” (P1); “...mudança total do dia-a-dia” (P70); “Foi necessário trabalhar mais para voltar a ganhar o ritmo normal” (P106)	
	Pior rendimento escolar	“Baixou muito as notas” (P43); “Começou a ter de ir para uma explicadora, a aprendizagem era praticamente nula. Assim que voltou para as aulas presenciais as notas negativas eram mais que muitas.” (P113)	2.33%
	Expetativas	“Apesar do meu filho ser bom aluno vejo que podia ter ido mais longe” (P22);	5.43%
	Geral		3.10%
Impacto Neutro	Expetativas	“...não sei se os resultados poderiam ser melhores porque foram muito bons” (P25); “Felizmente continuou a ser o bom aluno” (P38); “O que vale é que o meu filho aprende bem...” (P44); “Não teve muita influência, pois atingiu níveis bastante bons” (P54)	13.95%
N= 27			
23.48%			
	Competências fixas	“Devido à facilidade de aprendizagem... não notei influência no sucesso escolar” (P2); “Apesar da pandemia o meu filho tem tido sucesso e tem facilidade em adquirir conhecimentos e competências” (P104)	1.55%

Geral	“Nem bem, nem mal. Ele é muito desligado” (P3); “não acho que tenha influenciado mais ou menos o sucesso” (P71); “Não noto na pequena” (P107)	5.43%
Impacto Geral N=17 14.78%	“Agora é que está a ler melhor” (P19)	13.18%
Omissos N=18 15.65%		13.95%

3.3 Análise do Questionário sobre Atitude Mental

O processo inicia-se com a estatística descritiva (Anexo IX). Verificou-se que a maioria dos itens apresenta valores que ronda os 4 pontos (DP=0,32) numa escala de 6 pontos. Salienta-se ainda que os itens 5 “Nunca se pode realmente alterar a capacidade de aprendizagem com que nascemos.” e 6 “Independentemente de aprendermos coisas novas, não podemos aumentar o nosso nível de sucesso.” são aqueles que apresentam os valores médios mais baixos na escala de 1 a 6 considerada. Por outro lado, os itens 4 “Todos podemos melhorar a nossa capacidade de aprendizagem de forma significativa.” e 8 “Mesmo uma pessoa com muito sucesso, pode sempre melhorar as suas capacidades.” são aqueles que revelam valores médios mais altos na escala de 1 a 6 considerada. Tendo em conta que os valores mais baixos que se verificam nos itens, correspondem a uma *atitude mental fixa* e que os valores mais altos nos itens, correspondem a uma *atitude mental progressiva*, os resultados sugerem que os participantes desta amostra apresentam, maioritariamente, uma *atitude mental progressiva*.

De seguida, para estudar a estrutura fatorial dos itens do Questionário de Atitude Mental, e tratando-se do primeiro estudo de validade da escala, optou-se por realizar a Análise Fatorial Exploratória (AFE). Para decidir se a AFE tem utilidade na estimação de fatores comuns, foram utilizados o critério da medida de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* (teste KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett* (Marôco, 2018). É recomendado que o valor do teste de KMO seja superior a .6 (cf. Quadro 14, Anexo XI) e que o valor do teste de *Bartlett* seja significativo ($p < 0,05$) (Tabachnick & Fidell, 2007). Na última análise fatorial, o KMO é considerado razoável (KMO=.691) e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta um valor de 553.076 ($p < ,001$). Assim sendo, rejeita-se a HO, concluindo-se que as variáveis estão correlacionadas significativamente, o que permite utilizar este procedimento de análise ao instrumento em estudo (Maroco, 2018).

Procedeu-se, então, à análise de estrutura fatorial através da AFE, utilizando uma extração de componentes principais (*principal components*), seguido da rotação dos fatores pelo método *Varimax*, a regra de retenção dos *eigenvalues*, como critério (superior a 1) para a retenção de fatores (que tem como objetivo analisar a distribuição dos diversos itens nos respetivos fatores) e a técnica do *Scree Plot* (Maroco, 2018). Posteriormente, foi usada uma estratégia composta por quatro critérios, que permitem a exclusão dos itens mais pobres (cargas cruzadas acima de 0,40 em dois componentes), com uma repetição subsequente das análises fatoriais, até que todos os itens restantes estavam de acordo com

esses critérios: valor *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) acima 0,70; as comunalidades dos itens acima de 0,40; exclusão de itens com cargas saturadas acima de 0,40 em dois ou mais fatores com diferença inferior a 0,40; e por fim, a retenção de fatores com *eigenvalues* acima de 1 em conjunto com o *scree plot* com rotação *Varimax* (Stewart et al., 2001). De acordo com estes critérios, o processo de interpretação dos fatores consistiu no grau de correspondência entre as cargas fatoriais de cada item e o fator. Da primeira para a última análise, foram eliminados os itens 5,6,9 e 12 por estarem a saturar em dois componentes e por apresentarem *loadings* muito próximos entre si. Desta forma, resulta um questionário constituído por 8 itens divididos em três fatores, com quatro itens retidos no fator 1, dois no fator 2 e dois no fator 3, com cargas acima de 0,70, *eigenvalues* de 3.3 e 1,2, explicando 78.29% da variância total (o fator 1 explica cerca de 41.47%, o fator 2 explica cerca de 21.38% e o fator explica cerca de 3, 15.44% da variabilidade) (Quadro 13, Anexo XII). Sendo que o fator 1 e o fator corrobora a teoria de Dweck (2021), mencionada anteriormente, da existência de dois tipos de *mindset*: *fixed mindset* (*atitude mental fixa*) e *growth mindset* (*atitude mental progressiva*).

Tabela 4

Estrutura Fatorial Do Questionário sobre Atitude Mental

	1	2	3
Fator 1- Atitude Mental Progressiva			
4. Todos podemos melhorar a nossa capacidade de aprendizagem de forma significativa.	,816		
3. É sempre possível aumentar significativamente o nosso nível de sucesso.	,775		
7. Podemos aumentar consideravelmente a capacidade de aprendizagem com que nascemos.	,739		
8. Mesmo uma pessoa com muito sucesso, pode sempre melhorar as suas capacidades.	,717		
Fator 2- Atitude Mental Fixa			
1. Temos um determinado nível de capacidade de aprendizagem e pouco se pode fazer para mudar isso.		,967	

Tabela 4 (Continuação)

2. A capacidade de ter sucesso numa determinada área é algo que não se pode mudar.	,967
Fator 3- Oportunidade para a Capacidade de Aprendizagem e para o Sucesso	
10. Passar por situações muito difíceis constitui um desafio para aprender mais e melhor.	,895
11. A vivência de situações muito críticas incentiva à superação e ao sucesso.	,888

Relativamente, à fiabilidade do construto medido, analisou-se a consistência interna através do *alfa de Cronbach* para cada fator. Assim sendo, analisando de forma detalhada o conteúdo e o significado dos itens que compõem estes três fatores, sugerem-se as seguintes designações:

Fator 1- Atitude Mental Progressiva (com 4 itens, $\alpha = .792$)

Fator 2- Atitude Mental Fixa (com 2 itens, $\alpha = .975$)

Fator 3- Oportunidade para a Capacidade de Aprendizagem e para o Sucesso (com 2 itens, $\alpha = .815$)

O fator 1, com a designação “Atitude Mental Progressiva”, inclui 4 itens ($\alpha = .792$), que em conjunto, pretendem descrever as características como um conjunto de traços que podem sofrer alterações.

O fator 2, com a designação “Atitude Mental Estática”, inclui apenas 2 itens, mas devido ao seu *alfa de Cronbach* elevado ($\alpha = .975$), não foram excluídos. Estes itens, parecem refletir sobre as características como sendo um conjunto de competências que o individuo dificilmente consegue alterar.

Por fim, o fator 3- “Oportunidade para a Capacidade de Aprendizagem e para o Sucesso” - inclui apenas 2 itens, mas como acontece no fator 2, também apresenta um *alfa de Cronbach* elevado ($\alpha = .815$). Estes itens em conjunto refletem que passar por situações complicadas é uma oportunidade para a capacidade de aprendizagem e para o sucesso.

Assim sendo, apesar das alterações anteriormente mencionadas (eliminação de 4 itens), considera-se que o plano fatorial obtido é plausível e que explica o construto psicológico em estudo.

3.4 Análise da relação entre os fatores identificados e a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na Capacidade de Aprendizagem e no Sucesso

Numa tentativa de analisar a relação entre a *Atitude Mental* e a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na Capacidade de Aprendizagem e no Sucesso, tentou-se efetuar uma análise da relação entre as informações por participante (cf. Quadro 11- Anexo VIII, Quadro 12- Anexo IX).

Nesta análise, os resultados serão apresentados divididos pelos fatores que resultaram da análise fatorial exploratória - *Atitude Mental Progressiva*, *Atitude Mental Progressiva e Oportunidade para a Capacidade Aprendizagem e para o Sucesso*. Assim sendo, entram na análise os participantes que apresentam valores entre 4 e 6 nos itens de apenas um dos três fatores (cf. Quadro 16, Anexo XIII). Para efetuar a análise da relação entre as respostas dos participantes às perguntas sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e sucesso escolar dos seus filhos, e o tipo de *Atitude Mental*, dividiu-se a tabela em Capacidade de Aprendizagem e em Sucesso escolar.

Na tabela 5, encontra-se a distribuição dos participantes em função da relação entre a *Atitude Mental* e a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s). O N (%) da atitude mental é calculado em comparação com o N total (115 participantes), enquanto o N (%) referente à percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos seus filhos, é calculado pelo número de participantes que compõem aquele fator. Assim sendo, dos 115 participantes, 85 participantes (73.91%) relacionam-se com a *Atitude Mental Progressiva*, 1 participante (0.87%) - participante 115- com *Atitude Mental Fixa*, e os restantes participantes identificam-se com mais do que uma *Atitude Mental* ou não se identifica com nenhum tipo de *Atitude Mental* que resultou da análise estatística (cf. Quadro 16, Anexo XIII).

Relativamente aos 85 participantes que apresentam uma *Atitude Mental Progressiva*, que é a mais representada da amostra deste estudo, 80 participantes defendem que houve a pandemia por COVID-19 teve impacto na Capacidade de Aprendizagem dos quais: 3 (3.53%) defendem que houve um impacto positivo, 49 (57.64%) um impacto negativo, 22 (25.88%) impacto neutro, 10 (11.76%) um impacto geral e por fim, 5 participantes (5.88%) não esclarecem se houve ou não impacto (omisso) (cf. Tabela 15). Relativamente ao impacto da pandemia por COVID-19 no Sucesso do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s), 74 participantes afirmaram que houve impacto (34 (40%) defendem que houve impacto negativo, 7 (8.24%) que ocorreu impacto positivo, 23 (27.06%) acreditam no impacto neutro e 11 (12.94%) creem que teve um impacto geral) e 11 participantes (12.94%) não responderam à pergunta (Omissos) (cf. Quadro 16, Anexo XIII). Assim sendo, neste estudo, foi apenas considerado os participantes que apresentam uma *Atitude Mental Progressiva* ou uma *Atitude Mental Fixa*, excluído os restantes desta análise por não apresentarem exclusividade no tipo de *Atitude Mental*.

Na *Atitude Mental Fixa*, composta por apenas um participante que defende que a pandemia por COVID-19 teve um impacto geral na Capacidade de Aprendizagem e no Sucesso escolar (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Distribuição dos participantes em função da relação entre a Atitude Mental e a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na Capacidade de Aprendizagem e no Sucesso do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s).

		Percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar N (%)				
		<i>Impacto Positivo</i>	<i>Impacto Negativo</i>	<i>Impacto Neutro</i>	<i>Impacto Geral</i>	<i>Omissos</i>
<i>Atitude Mental Progressiva</i> N (%) 85 (73.91%)	Capacidade de aprendizagem	3 (3.53%)	49 (57.65%)	22 (25.88%)	10 (11.76%)	5 (5.88%)
	Sucesso escolar	34 (40%)	7 (8.24%)	23 (27.06%)	11 (12.94%)	11 (12.94%)
<i>Atitude Mental Fixa</i> N (%) 1 (0.87%)	Capacidade de aprendizagem	0	0	0	1 (100%)	0
	Sucesso escolar	0	0	0	1 (100%)	0

Capítulo IV- Conclusão

4.1 Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como objetivo geral contribuir para o conhecimento da *Atitude Mental* dos pais, assim como identificar a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e do sucesso escolar. Assim sendo, este estudo pretendeu responder às seguintes questões de investigação: “Qual a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem?”, “Qual a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar?”, “O Questionário de Atitude Mental é útil para estudar a atitude mental dos pais portugueses?”, “Que tipos de atitude mental são referidos pelos pais durante a pandemia por COVID-19?” e “Haverá relação entre o tipo de atitude mental e o tipo de impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar?”. De forma a responder a estas questões, são apresentados de seguida a discussão dos resultados, provenientes desta investigação.

Segundo estudos empíricos anteriores sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na educação, o impacto pode ser definido perante duas dimensões: *impacto positivo e impacto negativo*. Neste estudo, através da análise temática de conteúdo realizada às respostas dos participantes, às perguntas “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles” e “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles”, verificou-se que algumas das percepções categorizadas, replicam percepções de senso comum já observadas por estudos empíricos anteriores mencionados – *Impacto Negativo e Impacto positivo*. Contudo, surgem outras duas hipóteses de dimensões: *Impacto Neutro e Impacto Geral*. Relativamente a estas duas novas possibilidades de caracterizar o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos seus filhos, devem ser exploradas em estudos futuros. O *Impacto Neutro* apresenta um grande interesse para o desenvolvimento da teoria, nesta área, uma vez que não existem estudos que coloquem a hipótese de a vivência da pandemia por COVID-19 não ter tido impacto na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos seus filhos, podendo ser o ponto de partida para estudos futuros sobre as percepções que os indivíduos têm da função dos

desafios (como é o caso da pandemia por COVID-19) na capacidade de aprendizagem e sucesso escolar dos seus filhos. Já o *Impacto Geral* deve ser explorado em estudos futuros bem como as concepções pessoais de capacidade de aprendizagem e sucesso escolar, de forma a minimizar a *subjetividade* das respostas dos indivíduos.

Para ambas as perguntas o *Impacto Negativo* bem como o *Impacto Positivo* foram os que mais se destacaram na análise das respostas dos participantes. O *Impacto Negativo* foi a categoria mais representativa das respostas da amostra (55.65% dos participantes consideram que a pandemia por COVID-19 teve um impacto negativo na capacidade de aprendizagem e 43.48% no sucesso escolar dos seus filhos). Contrariamente, o *Impacto Positivo* obteve os valores mais baixos na amostra (3.70% dos pais considera que houve um impacto positivo na capacidade de aprendizagem e 6.96% no sucesso escolar dos seus filhos).

Relativamente, à primeira questão de investigação, como mencionado anteriormente, destacou-se o *Impacto Positivo* através da categoria “Aquisição de novas competências” que parece replicar a descrita em estudos empíricos prévios, sobre o benefício da pandemia por COVID-19 no processo de mudança para a digitalização (Delicado & Ferrão, 2021). Relativamente ao *Impacto Negativo*, atendendo às frequências relativas das categorias desta dimensão na amostra, foi possível observar que se destaca a “Reação emocional” (a pandemia por COVID-19 tem um impacto nas reações emocionais, que podem ser negativos, como por exemplo, frustração, desmotivação, desconcentração e cansaço), surgindo em cerca de 20.93% dos participantes, seguida da “Aquisição de Conhecimento” (a pandemia por COVID-19 tem um impacto negativo na aquisição de conhecimentos, como por exemplo, um atraso na aquisição, perda de competências ou prejuízo nas aprendizagens), em cerca de 13.18% dos participantes. Ambos confirmam a literatura que considera que os objetivos de aprendizagem propostos não foram atingidos na medida que seria esperado (CNE, 2021) e que os alunos apontaram uma perda de aprendizagens durante as aulas à distância (Delicado & Ferrão, 2021) bem como o surgimento de reações negativas, devido ao distanciamento social, físico e isolamento, tais como desmotivação, cansaço e desconcentração devido ao excessivo tempo de exposição aos ecrãs (Crispim, 2020). Contudo, era expectável, que a categoria “Dificuldades de Aprendizagens” (a pandemia por COVID-19 provoca dificuldades de aprendizagem) fosse a que representasse a maioria das respostas dos participantes sobre a perceção do impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem dos seus filhos, visto que, segundo o CNE

(2021), nos primeiros anos de escolaridade se verificou um maior nível de dificuldades com a transição para o ensino à distância. No entanto, segundo outros estudos (Crispim, 2020; Flores & Gago, 2020), o ensino à distância também apresenta restrições na capacidade de identificar dificuldades de aprendizagem, uma vez que é difícil identificar e trabalhar as dificuldades que vão surgindo aos alunos, podendo justificar este resultado. No caso da categoria *Impacto Neutro* sobressai as “Competências Fixas” (a pandemia por COVID-19 não teve impacto na capacidade de aprendizagem porque as competências dos indivíduos são fixas), o que não afirma os resultados obtidos no Questionário sobre Atitude Mental. Segundo a teoria de Dweck (2021), apenas os indivíduos com a *Atitude Mental Fixa* consideram que as competências dos indivíduos são fixas, assim sendo apenas o participante com *Atitude Mental Fixa* devia apresentar esta resposta sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem dos seus filhos, que não acontece.

Em resposta à segunda questão de investigação, como anteriormente mencionado, a amostra destacou o *Impacto Negativo* (cerca de 43.48%) como impacto principal, e o *Impacto Positivo*, como sendo o menos representativo (cerca de 6.96%). As perceções identificadas neste estudo, quase todas, corroboram os estudos anteriores. Na dimensão *Impacto Positivo* surgiu uma maior incidência nas categorias “Aquisição de novas competências tecnológicas” que parece replicar os resultados de estudos empíricos prévios, que consideram que a pandemia por COVID-19 impulsionou o processo de mudança para a digitalização (Delicado & Ferrão, 2021), assim como “Adaptação ao Ensino à distância” que vai ao encontro da literatura que defende que na tentativa de se manter a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem passou a ser feita em formato digital (Crispim, 2020; Delicado & Ferrão, 2021), através de um conjunto de iniciativas, como é o caso do uso da plataforma *Google Classroom*, do *Zoom* e do programa televisivo “Estudo em Casa” (Flores & Gago, 2020). Já as categorias “Melhoria do rendimento” como a “Relação Interpessoal” não comprovam os resultados empíricos, que consideram que houve um aumento das dificuldades de aprendizagens e insucesso escolar, e que o isolamento e o afastamento físico tiveram um grave impacto socioemocional nos alunos. Na dimensão *Impacto Negativo* as categorias mais representativas, “Reação emocional” (a pandemia por COVID-19 tem um impacto nas reações emocionais, que podem ser negativos, como por exemplo, desmotivação, ansiedade, medo, compromisso com a escola, impaciência e desconcentração), “Aquisição de Conhecimento” e “Expetativas” confirmam os estudos anteriores, que apresentaram o surgimento de sintomas de

ansiedade e depressivos, devido ao distanciamento social, físico e isolamento (Crispim, 2020), um crescimento das dificuldades de aprendizagens (CNE, 2021), e por fim, que as expectativas dos pais influenciam as percepções pessoais de competência dos seus filhos (Bronfenbrenner, 1979) quando expostos a um desafio (como pode ser o caso da pandemia por COVID-19), podendo acreditar que o sucesso significa que são inteligentes e o fracasso, o oposto (Dweck, 2021). Como mencionado, na análise anterior sobre a percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem dos seus filhos, também era esperado, que a “Adaptação ao Ensino à distância”, as “Dificuldades de Aprendizagem” e o “Pior Rendimento Escolar” apresentassem uma maior representatividade, na percepção dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar dos seus filhos, pois a literatura defende que houve um aumento das dificuldades de aprendizagem, de insucesso escolar e que a tentativa de manter o mesmo modelo de aulas, em tempo e forma, à realidade do ensino à distância, demonstrou-se inadequado e irrealista (Crispim, 2020; Delicado & Ferrão, 2021). Este resultado poderá ser justificado pelas concepções pessoais dos indivíduos sobre sucesso escolar, uma vez que não existe uma definição consensual para o conceito sucesso escolar. Relativamente à dimensão *Impacto Neutro* emergem as categorias: *Expectativas* (a pandemia por COVID-19 não teve impacto nas expectativas iniciais dos pais sobre o sucesso escolar dos seus filhos), *Competências Fixas* (a pandemia por COVID-19 não teve impacto no sucesso escolar porque os indivíduos têm competências são fixas) e “Geral” (a pandemia não teve qualquer impacto na percepção de sucesso escolar), que convergem com os estudos empíricos apresentados, em que é esperado que as *Competências Fixas*, estejam associadas a uma *Atitude Mental Fixa*, o que leva a supor que, nesta amostra, não deve ter uma grande representatividade. Pelo contrário, as “Expectativas” que é a categoria mais representativa desta metacategoria (13.95%), confirma a teoria de Dweck (2021) que considera que os indivíduos com *Atitude Mental Progressiva* vêem os desafios como uma oportunidade de evolução, e pode-se relacionar com a teoria de Bronfenbrenner (1979), que defende que as expectativas dos pais criam uma dinâmica que influenciam o contexto onde as crianças estão inseridas.

Em resposta à terceira questão de investigação, as análises realizadas à validade da escala construída- Questionário sobre Atitude Mental- permite concluir que a mesma apresenta propriedades psicométricas adequadas. Nesta análise, os 8 itens da escala final apresentam *factorial loadings* superiores a .40 em relação aos fatores que integram, e os

índices de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) estão de acordo com os critérios de aceitabilidade. Em suma, o Questionário sobre Atitude Mental é um instrumento viável para o estudo da *atitude mental* relativa aos conceitos capacidade de aprendizagem e sucesso escolar, numa amostra de pais portugueses.

Relativamente à quarta questão de investigação, os resultados encontrados através da análise fatorial exploratória não confirmam a existência de dois tipos de *Atitude Mental* proposta por Dweck (2021), mas sim de três tipos de *Atitude Mental* - *Atitude Mental Fixa*, *Atitude Mental Progressiva* e *Oportunidade para a Capacidade de Aprendizagem e para o Sucesso*- mas quando foi feita analisada a possível relação entre a análise qualitativa e a análise quantitativa, percebeu-se que as respostas dadas pelos participantes aos itens que compõem o fator 3, encontram-se relacionado com a *Atitude Mental Progressiva*, acabando por serem excluídos da análise de uma possível relação entre as variáveis em estudo.

Por fim, o último objetivo deste estudo, prendia-se com a análise da relação entre os fatores identificados no Questionário sobre Atitude Mental e os dados qualitativos. Verificou-se que, maioritariamente, os participantes desta amostra têm um *Atitude Mental Progressiva* (73.91% dos participantes). No entanto, independentemente, do tipo de *atitude mental*, a maioria dos participantes indicaram que a pandemia por COVID-19 teve um impacto negativo na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos seus filhos.

Pode-se concluir que esta investigação, apesar de se tratar de um estudo exploratório, traz benefícios para o estudo das perceções dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos indivíduos, assim como, o estudo da *Atitude Mental*. Permitiu a formulação de um conjunto de questões (Questionário sobre Atitude Mental) de forma a ver como os participantes percecionam as suas características, em situações adversas, como é o caso da pandemia por COVID-19. É também, o primeiro estudo, a englobar estas duas vertentes- Capacidade de Aprendizagem e Sucesso Escolar, numa amostra constituída por pais. Por fim, apresenta sugestões de novas dimensões sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar dos alunos.

4.2 Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros

Durante a investigação foram encontradas algumas limitações que poderão ser contornadas em estudos futuros. Primeiramente, salienta-se o reduzido número de participantes, tornando pouco viável generalizar os resultados encontrados à população

portuguesa. Outra lacuna, relacionada com o reduzido número de participantes é a amostra não ser equilibrada em termos de sexo, visto que apenas 11 dos 115 participantes pertencem ao sexo masculino, o que inviabiliza a comparação dos resultados em função do sexo. Assim sendo, sugere-se que seja realizada uma investigação com uma amostra de participantes mais numerosa e mais diversificada, tentando abranger uma amostra com um número maior de participantes do sexo masculino, possibilitando a análise da *Atitude Mental* em função do sexo.

O ano de escolaridade das crianças considerada no estudo pode igualmente consistir numa limitação, uma vez, que a retenção dos alunos no 1.º, 2.º e 3.º ano é uma decisão “delicada”. Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, no 1.º ano de escolaridade não existe reprovação. No 2.º e 3.º ano, o aluno poderá reprovar se não desenvolver as aprendizagens definidas que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das aprendizagens do ano de escolaridade subsequente. Nesta lógica, sugere-se que investigação futura procure explorar as relações analisadas neste estudo em pais com crianças mais velhas, como, por exemplo, crianças a frequentarem o 2.º ciclo, 3.º ciclo ou secundário. Este alargamento também possibilitaria comparar os resultados de pais com filhos em diferentes fases de desenvolvimento e diferentes grupos etários. Além disso, incluir em estudos futuros pais de crianças mais velhas contribuiria também para melhor se compreender qual o período em que fase do desenvolvimento, o nível de influência dos pais na educação tem maior impacto, para assim intervir junto das famílias.

Outra limitação prende-se ao facto de nem todos os participantes terem conseguido responder adequadamente às questões, o que levou a que os *N* totais fossem sempre diferentes, não permitindo aferir todas as perceções dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso. Não obstante, o presente estudo conseguiu aferir 129 preposições, em ambas as perguntas (3.1 e 4.1), com sentido e significado para executar a análise qualitativa. Surgindo assim a dificuldade em analisar aprofundadamente a vertente qualitativa do estudo, principalmente devido à extensão do número de respostas. Assim, a opção tomada prendeu-se com a realização da análise preliminar das respostas à questão 3.1 e 4.1. No entanto, em estudos futuros é importante analisar as respostas à pergunta sobre o grau de envolvimento dos pais na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s), pois o envolvimento parental na educação dos filhos tem sido apresentado como tendo um impacto positivo e consistente no sucesso escolar das crianças, em várias populações e grupos etários (Wilder, 2014).

Principalmente, o envolvimento parental na aprendizagem da criança em casa tem uma relação mais significativa com o sucesso escolar do que o envolvimento dos pais no contexto escolar (Jeynes, 2007).

No que concerne a outras sugestões de investigação futura, seria importante explorar a dimensão *Impacto Geral* bem com analisar as concepções dos pais sobre capacidade de aprendizagem e sucesso, pois para que possamos intervir, é imprescindível o estudo das concepções, pois se conseguirmos perceber aquilo que os indivíduos pensam acerca de determinado assunto, é possível compreender algumas das suas práticas e atitudes (Monteiro & Manzini, 2008), e, ainda, investigar de que modo podemos atuar.

4.3 Implicações para a prática

Não obstante de todas as limitações, o presente estudo admite várias implicações para a prática e teoria. Primeiramente, ressaltar que este estudo apresentasse como uma mais-valia o desenvolvimento do conhecimento sobre este tema, devido aos escassos estudos realizados sobre o impacto das percepções dos pais no sucesso escolar das crianças, assim como estudos que envolvem os conceitos “capacidade de aprendizagem” e “sucesso escolar”. Além de admitir bons resultados, demonstra a atenção que deve ser dada ao envolvimento dos pais no processo de educação, que é considerado positivo e impulsionador para o sucesso escolar das crianças (Ceka & Murati, 2016; Wilder, 2014). Nesta lógica, é benéfico a integração do estudo da *Atitude Mental* dos pais, pois segundo Dweck (2021), as expectativas destes influenciam o que os filhos pensam sobre eles próprios. Se os pais tiverem uma *atitude mental fixa*, isto é, acreditam que “tens traços de personalidade permanentes e eu estou a julgá-los”, as crianças acreditam que o sucesso significa que são inteligentes e o fracasso, significa o oposto. Por outro lado, se tiverem uma *atitude mental progressiva*, defendem que “és uma pessoa em evolução e o teu desenvolvimento interessa-me”, orientam as crianças para a progressão que podem alcançar através do seu esforço, estudo, persistência e boas estratégias. Deste modo este estudo pode ser apenas o ponto de partida teórico para desenvolver outros estudos, tanto com pais, como com outros agentes educativos com o objetivo de identificar o impacto da pandemia por COVID-19 na educação, bem como, o impacto da *Atitude Mental* nas representações de capacidade de aprendizagem e sucesso escolar das crianças.

Além de ser bastante relevante para a teoria, o presente estudo admite uma enorme importância para a prática, porque relaciona o que os pais pensam que favorece o sucesso escolar e a forma como apoiam os seus filhos, nomeadamente, em momentos de dificuldade ou situações críticas, como é o caso da pandemia por COVID-19, podendo ser utilizado como base para a criação de estratégias que promovam a participação dos pais, criando uma relação mais próxima entre a escola e a família (Faria, 1998, 2002), que permita aos alunos melhorarem o seu nível de sucesso escolar e a sua capacidade de aprendizagem, perante obstáculos/crises, como foi a pandemia COVID-19, que obrigou a muitas mudanças na área da educação.

4.5 Conclusões gerais

Este estudo pretende contribuir para aprofundar as perceções dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) e a sua *atitude mental*. Isto porque, através da literatura é possível perceber que a maioria dos estudos realizados nesta área focam-se nos restantes agentes educativos (e.g., os professores ou os alunos) e apenas consideram dois tipos de impacto da pandemia por COVID-19- impacto negativo e impacto positivo.

Assim sendo, para ajudar as crianças a ultrapassar os impactos que a pandemia por COVID-19 possa ter tido na sua capacidade de aprendizagem e sucesso escolar, é importante primeiramente identificá-los. Como mencionado anteriormente, os pais apresentam uma grande influência no sucesso escolar dos seus filhos. Por isso, é essencial o estudo da *Atitude Mental* desta população, que influencia a perceção que as crianças têm das suas competências intelectuais, ou seja, os pais com uma *Atitude Mental Fixa* levam as crianças a acreditar que o sucesso significa que são inteligentes e o fracasso, significa o oposto. Por outro lado, se tiverem uma *atitude mental progressiva*, orientam as crianças para a progressão que podem alcançar através do seu esforço, estudo, persistência e boas estratégias.

Para além de contribuir para o conhecimento das perceções dos pais sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar, e de atitude mental, este estudo proporcionou o estudo psicométrico do Questionário sobre Atitude Mental.

Por fim, é importante reforçar a necessidade continuar a investir em estudos nesta área e nesta amostra, que tem um impacto tão grande no sucesso escolar dos alunos.

Referências bibliográficas

- Alho, L. J. N. D. S. (2021). *Pandemia COVID-19: bem-estar e saúde mental de profissionais da saúde e da educação* [Master's thesis, Universidade da Madeira]*. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3975>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Assis, D. C. M., Campos Moreira, L. V., & Fornasier, R. C. (2021). Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>
- Bandura, M., & Dweck, C. (1985). Self-conceptions and motivation: Conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect and behavior. *Unpublished manuscript, Harvard University*.
- Barros, E. D. (2022, maio de 22). *A importância do treino e da consolidação das aprendizagens*. Público. <https://www.publico.pt/2022/05/20/impar/opiniao/importancia-treino-consolidacao-aprendizagens-2006796>
- Biggs, J.B. & Moore P.J. (1993). *The process of learning* (3ª ed.). New York: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard university press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Ceka, A., & Murati, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 61-64.
- Crispim, J. N. (2020). Estabelecimentos de Educação e Ensino: Do Regresso às (In)seguranças. In Paulino, M., & Dumas- Diniz, R. (Ed.), *A Psicologia da Pandemia: Compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 149- 159). PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>

- Conselho Nacional de Educação. (2020). O Estado da Educação 2019. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf
- Conselho Nacional da Educação. (2021). EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA |Problemas, respostas e desafios das escolas. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2021). Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade. https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2021). Estado da Educação 2020. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf
- Dec.-Lei nº 54/2018. Presidência do conselho de ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Dec.- Lei nº 17/2016. Educação. (2016). Diário da República: I série, n.º 65/2016. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>
- Delicado, A. & Ferrão, J. (Eds.) (2021). Portugal Social em Mudança. Impactos Sociais da Pandemia COVID-19. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/50298>
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current directions in psychological science*, 17(6), 391-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x>
- Dweck, C. S. (2021). Mindset: A atitude mental para o sucesso (4ª edição). *Vogais: Amadora, Portugal*.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development*, 4, 643-691. New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>

- Ermisch, J., & Pronzato, C. (2010). *Causal effects of parents' education on children's education*. ISER Working Paper Series. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/65988/1/632258780.pdf>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105- 126). Porto: Porto Editora.
- Faria, L. (1995). Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. [Doctoral dissertation, Universidade do Porto] *. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14972>
- Faria, L. (1998). Concepções pessoais de competência: promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11, 47-55. <https://hdl.handle.net/10216/21554>
- Faria, L. (1999). Aspetos desenvolvimentais dos padrões de realização durante a infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 249-260. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55770/2/81998.pdf>
- Faria, L. (2002). Teorias implícitas da inteligência: estudos no contexto escolar português. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12, 93-103. <https://hdl.handle.net/10216/22317>
- Faria, L. (2003). Concepções Pessoais de Inteligência: Teoria e Prática Revisitadas. *Psicologia e Educação*, II (2), 37-55. <https://hdl.handle.net/10216/56927>
- Faria, L. (2007). Concepções pessoais de inteligência: na senda de um modelo organizador e integrador no domínio da motivação. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8 (1), 13-20. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6937/2/83840.pdf>
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30. <https://hdl.handle.net/10216/5373>
- Faria, L., et al., (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: que diferenças entre estudantes português e italianos? *Análise Psicológica*, 4(XXII), 747- 764. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6928/2/82904.pdf>
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>

- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6688/2/82319.pdf>
- Freire, L. G. L. (2006). Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Ciências & Cognição*, 9. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300019
- Gonçalves, M. D. (2002). Concepções científicas e concepções pessoais sobre o conhecimento e dificuldades de aprendizagem. [Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42394>
- Graça, L. (2020). Educação e Ensino à Distância: Desafios da Adaptação à (Nova) Realidade. In Paulino, M., & Dumas- Diniz, R. (Ed.), *A Psicologia da Pandemia: Compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 195- 204). PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research (JIER)*, 11(1), 47-50. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kline, R.B. (1998). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. New York, NY: The Guilford Press. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=Q61ECgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Principles+and+Practice+of+Structural+Equation+Modeling&ots=jFklYpufkl&sig=j_znr09g3pVYGpJZGg2I9BNIY30#v=onepage&q=Principles%20and%20Practice%20of%20Structural%20Equation%20Modeling&f=false
- Lei nº46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República: Série I, n.º 237/1986. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/p/cons/20090827/pt/html>
- Loewenthal KM. (2004). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). Hove, UK: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315782980>
- Macnamara, B. N., & Rupani, N. S. (2017). The relationship between intelligence and mindset. *Intelligence*, 64, 52-59. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.07.003>

- Marôco, J. 2010. *Structural Equation Analyses: Theoretical foundations, Software and Applications [Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software and Aplicações]*. Report Number Lda.: Pêro Pinheiro.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics.: 7ª edição*. Report Number Lda.: Pêro Pinheiro. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=Ki5gDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=An%C3%A1lise+Estat%C3%ADstica+com+o+SPSS+Statistics&ots=zNupjyD5iJ&sig=DW3ErT5_fF5a1leh_Wxj9q_hCPE#v=onepage&q=An%C3%A1lise%20Estat%C3%ADstica%20com%20o%20SPSS%20Statistics&f=false
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- McGeoch, J. A. (1942). *The psychology of human learning*. New York: Longmans, Green and Co.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 800-814. <https://doi.org/10.2307/1128250>.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child development*, 951-959. <https://doi.org/10.2307/1129899>
- Pereira, A. (2006). *SPSS—Guia prático de utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Ponte, JPD (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. IN J.P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 185-239. <http://hdl.handle.net/10451/2985>
- Reis, R., & Cosme, A. (2013). Conceções e reflexões sobre o (in) sucesso escolar: o formal e o informal nos discursos de professoras. *O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias: atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação*. <https://hdl.handle.net/10216/126594>
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 67-84. <http://hdl.handle.net/10400.19/1200>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Tavares, J. & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Orgs). *Metodologias das ciências sociais*, (pp. 102-128). Porto: Ed. Afrontamento.
- Vicente, M., & Gomes, E. (2020). COVID-19: Uma nova pandemia, uma nova era?. In Paulino, M., & Dumas- Diniz, R. (Ed.), *A Psicologia da Pandemia: Compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 1-16). PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Woodrow, H. (1946). The ability to learn. *Psychological Review*, 53(3), 147–158. <https://doi.org/10.1037/h0053639>
- Xavier, B., Camarneiro, A. P., Loureiro, L., Menino, E., Oliveira, A. C., & Monteiro, A. P. (2020). Impacto da COVID-19 nas dinâmicas sociofamiliares e académicas dos estudantes de enfermagem em Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, V (4). <https://www.redalyc.org/journal/3882/388265454009/388265454009.pdf>

Anexos

Anexo I. Quadros de caracterização da amostra

Quadro 1

Distribuição da amostra em função da idade

Variável	Mínimo	Máximo	M ± DP
Idade	26	51	40.55 ± 4.44

Quadro 2

Distribuição da amostra em função do sexo

Variável	n (%)
Sexo	
Feminino	104 (90.4%)
Masculino	11 (9.6%)

Quadro 3

Distribuição da amostra em função das habilitações literárias

Variável	n (%)
Habilitações literárias	
Ensino básico (9ºano) ou inferior	1 (0.9%)
Ensino Secundário (12º ano)	14 (12.2%)
Ensino Superior	97 (84.3%)
Curso Técnico- Profissional	3 (2.6%)

Quadro 4

Distribuição da amostra em função do concelho de residência

Variável	n (%)
Concelho de residência	
Lisboa	39 (33.9%)
Cascais	7 (6.1%)
Amadora	8 (7%)
Coimbra	6 (5.2%)
Tomar	5 (4.3%)
Outro	50 (43.5%)

Quadro 5

Distribuição da amostra em função do número de filhos a frequentar, atualmente, o 1º ciclo

Variável	n (%)
Número de filhos a frequentar, atualmente, o 1º ciclo	
1	105 (91.3%)
2	10 (8.7%)

Quadro 6

Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade do filho 1

Variável	n (%)
Ano de escolaridade- filho 1	
1º ano	23 (20.0%)
2º ano	33 (28.7%)
3º ano	25 (21.7%)
4º ano	31 (27.0%)
Total	112 (97.4%)

Quadro 7

Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade do filho 2

Variável	n (%)
Ano de escolaridade- filho 2	
1º ano	2 (1.7%)
2º ano	2 (1.7%)
3º ano	2 (1.7%)
4º ano	1 (0.9%)
Total	7 (6.1%)

Quadro 8

Distribuição da amostra em função da existência retenções do/a(s) filho/a(s) nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021

Variável	n (%)
O/a (s) seu/sua (s) filho/a(s) reprovou/reprovaram nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021?	
Sim	0 (0%)
Não	115 (100%)

Quadro 9

Distribuição da amostra em função da escola que o/a(s) filho/a(s) frequentava(m) durante a pandemia por COVID-19.

Variável	n (%)
Durante a pandemia, o/a(s) filho/a(s) frequentava(m)...	
Escola pública	84 (73.0%)
Escola privada	29 (25.2%)
Outra	2 (1.7%)

Anexo II. Consentimento Informado: texto e imagem que antecederam a recolha de dados
- disponíveis *online*



Consentimento Informado

O questionário que se segue tem como objetivo perceber, no ponto de vista dos pais, quais foram os impactos da pandemia por COVID-19 na aprendizagem dos seus filhos.

A resposta ao questionário demorará cerca de 15/20 minutos. As perguntas estão divididas em três partes: a primeira parte inclui perguntas sobre a influência da pandemia por COVID-19, na aprendizagem do/a(s) filho/a(s); a segunda parte é composta por perguntas sobre a influência, de modo geral, da pandemia por COVID-19; e, por fim, a última parte inclui 12 perguntas sobre o sucesso e a capacidade de aprendizagem.

A sua participação é voluntária e poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Não existem respostas certas ou erradas, apenas estamos interessadas em conhecer a sua perceção ou experiência. Assim, pedimos-lhe que reflita e responda de acordo com a sua experiência pessoal. Todas as respostas são confidenciais e serão apenas utilizadas no âmbito deste estudo.

Esta investigação poderá contribuir para a identificação das necessidades de formação e informação aos pais, que possam ter surgido devido à pandemia por COVID-19, bem como orientar a forma como na escola se responde/planeia atividades de apoio às famílias. A sua colaboração, através da resposta a este questionário, é por isso muito importante.

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da dissertação por Andreia Sofia Duarte Veríssimo e conta com a supervisão da Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, para obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação e Aconselhamento.

Caso pretenda receber os resultados deste estudo ou para qualquer esclarecimento adicional poderá entrar em contacto através do e-mail andreiaverissimo@edu.ulisboa.pt.

Ao preencher este questionário, concorda e consente com a utilização dos seus dados e respostas no âmbito deste estudo.

Agradecemos desde já a sua colaboração!

Declaro que li e compreendi a informação supramencionada: *

Sim

Anexo III. Perguntas sobre a percepção dos pais do impacto da pandemia por COVID-19 na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)

Neste bloco de questões, pretende-se saber a sua opinião sobre o impacto da pandemia por COVID-19 na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s). Não existem respostas certas ou erradas. Pedimos uma resposta sincera.

1. Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? *

1 2 3 4 5 6
Nenhum impacto Bastante impacto

1.1. Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles. *

A sua resposta _____

2. Durante a pandemia, qual tem sido o seu grau de envolvimento na aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? *

1 2 3 4 5 6
Nenhum envolvimento Bastante envolvimento

2.1. Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles. *

A sua resposta _____

3. Na sua opinião, a pandemia teve alguma influência na capacidade de aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? *

1 2 3 4 5 6
Nenhuma influência Bastante influência

3.1. Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, *
por favor, especifique para cada um deles.

A sua resposta

4. Na sua opinião, qual tem sido a influência da pandemia no sucesso escolar *
do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)?

1 2 3 4 5 6
Nenhuma influência Bastante influência

4.1. Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, *
por favor, especifique para cada um deles.

A sua resposta

Anterior

Seguinte

Limpar formulário

Anexo IV. Perguntas sobre a perceção dos pais do impacto da pandemia por COVID-19, de modo geral

Neste bloco de questões pretende-se saber a sua opinião sobre o impacto da pandemia por COVID-19, de modo geral. Não existem respostas certas ou erradas. Pedimos uma resposta sincera.

5. Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na sua comunidade envolvente? *

1 2 3 4 5 6

Nenhum Impacto Bastante impacto

5.1. Por favor, justifique a sua resposta. *

Texto de resposta longa

6. Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na sua família nuclear e alargada? *

1 2 3 4 5 6

Nenhum impacto Bastante impacto

6.1. Por favor, justifique a sua resposta. *

Texto de resposta longa

7. Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na vida do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? *

1 2 3 4 5 6

Nenhum impacto Bastante Impacto

7.1. Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles. *

Texto de resposta longa

8. Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na sua própria vida? *

	1	2	3	4	5	6	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante impacto

8.1. Por favor, justifique a sua resposta. *

Texto de resposta longa

Anexo V. Questionário sobre Atitude Mental

Pedimos agora que reflita sobre as seguintes afirmações e avalie o seu grau de concordância com as mesmas.

I- Temos um determinado nível de capacidade de aprendizagem e pouco se pode fazer para mudar isso. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

II- A capacidade de ter sucesso numa determinada área é algo que não se pode mudar. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

III- É sempre possível aumentar significativamente o nosso nível de sucesso. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

IV- Todos podemos melhorar a nossa capacidade de aprendizagem de forma significativa. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

V- Nunca se pode realmente alterar a capacidade de aprendizagem com que nascemos. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

VI- Independentemente de aprendermos coisas novas, não podemos aumentar o nosso nível de sucesso. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

VII- Podemos aumentar consideravelmente a capacidade de aprendizagem com que nascemos. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

VIII- Mesmo uma pessoa com muito sucesso, pode sempre melhorar as suas capacidades. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

IX- A experiência de situações desafiantes/críticas diminui significativamente a capacidade de aprendizagem. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

X- Passar por situações adversas constitui um desafio para aprender mais e melhor. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

XI- A vivência de situações críticas incentiva à superação e ao sucesso. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

XII- Passar por grandes dificuldades prejudica gravemente o sucesso na escola. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Discordo parcialmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo
- 6- Concordo totalmente

Anexo VI. Recolha de Dados Demográficos

Dados Sociodemográficos ✕ ⋮

Por fim, pedimos-lhe, por favor, que responda a alguns dados sobre si.

Idade *

Texto de resposta curta
.....

Sexo *

Masculino

Feminino

Habilitações literárias (assinalar o último nível concluído) *

Ensino básico (9ºano) ou inferior

Ensino Secundário (12ºano)

Ensino Superior

Curso Técnico-Profissional

Outra

Concelho em que reside *

Texto de resposta curta
.....

Número de filhos a frequentar, atualmente, o 1º ciclo *

1

2

3

mais de 3

Ano de escolaridade do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) (apenas os que frequentam o 1º ciclo)

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Filho/a 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho/a 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho/a 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho/a 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho/a 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Número de negativas deste/a(s) aluno/a(s) no 1º período ou semestre do ano letivo 2021/2022

	0	1	2	3	4	mais de 4
Filho/a 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho/a 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho/a 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho/a 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho/a 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na sua opinião, que fatores podem ter contribuído para essa(s) negativa(s)? Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles.

Texto de resposta longa
.....

O/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) reprovou/reprovaram nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021? *

- Sim
 Não

Se sim, indique, por favor, em que ano(s) letivo(s) e em que ano(s) de escolaridade.

Texto de resposta longa
.....

Se sim, na sua opinião, que fatores podem ter contribuído para essa retenção ou retenções? Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor, especifique para cada um deles.

Texto de resposta longa
.....

Durante a pandemia por COVID-19, o/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) estava a frequentar... *

- uma escola pública
 uma escola privada
 outra

Durante a pandemia por COVID-19, a situação económica do agregado familiar alterou-se de forma significativa? Por favor, justifique a sua resposta. *

Texto de resposta longa
.....

Durante a pandemia por COVID-19, o seu contexto familiar foi afetado de forma significativa? *
Por favor, justifique a sua resposta.

Texto de resposta curta
.....

Anexo VII.

Quadro 10. Impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem e no sucesso escolar do/a(s) filho/a(s). Estatísticas descritivas.

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Max.
Impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem	4.31	1.35	1	6
Impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar	4.60	1.28	1	6

Anexo VIII.

Quadro 11. Proposta de classificação preliminar das respostas obtidas à questão “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 na capacidade de aprendizagem do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor especifique para casa um deles.”

Participante	Transcrição da resposta	Hipótese
1	A alternância entre aulas online e o voltar à escola, traduziu se na minha filha em alguns momentos de frustração (1) . O 1. Ano de escolaridade é fundamental para serem adquiridas as primeiras competências de estudo e a aprendizagem principalmente da escrita. O facto de haver instabilidade traduziu se em dificuldades de concentração (2) que foram superadas pela boa organização da professora que enviava os planos das aulas e também por um acompanhamento maior da minha parte. Atualmente noto que a Beatriz recuperou essas alturas mais tumultuosas, e que conseguiu recuperar algumas dificuldades que teve inicialmente.	(1) Impacto Negativo: Reação emocional- Frustração (2) Impacto Negativo: Reação emocional- Desconcentração
2	É uma criança com muita facilidade na aquisição de aprendizagens, a pandemia não teve influência. (1)	(1) Impacto Neutro: Competências Fixa
3	Acredito que sim (1) , mas não quis envolver em ensiná-lo nada, porque todos temos maneiras diferentes de ensinar, e não queria que quando iniciasse o ensino que desmotivasse	(1) Impacto Geral

4	Não considero que tenha tido qualquer influência uma vez que a minha filha tem correspondido com facilidade aos desafios propostos. (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
5	Atrasou a aquisição de competências (1) , sobretudo no caso da mais nova. Não poder socializar foi muito grave (2) .	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Atraso na aquisição (2) Impacto Negativo: Relação Interpessoal
6	Menos concentração para aprender matéria via zoom (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
7	Têm a mesma capacidade de aprendizagem (1) . Não aprenderam, e sobretudo não experienciaram, tanto.	(1) Impacto Neutro: Competências Fixa
8	Ambos se habituaram a novos métodos com facilidade (1)	(1) Impacto Geral
9	No caso da minha filha (4 anos no início da pandemia e agora com 6) que frequentava o pré-escolar sinto que ficou muito prejudicada nas aprendizagens (1) . Muito embora eu tenha tido a oportunidade de fazer um acompanhamento diário e exaustivo verifiquei que nada substitui o ambiente escolar, nesta fase as crianças aprendem muito melhor através do contato com os pares (2) . No caso do meu filho que frequentava o primeiro ano e que está agora no terceiro ano a minha experiência foi ligeiramente diferente, não só pelas características pessoais dele, mas também pelo envolvimento da professora que foi	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- prejuízo nas aprendizagens (2) Impacto Negativo: Relação Interpessoal

	inexcedível em todos os campos. Houve também um trabalho grande da nossa parte, no entanto sinto que algumas coisas poderiam ter sido mais aprofundadas (1) .	
10	O isolamento impede o desenvolvimento de competências e comparação com os pares que contribuem para a aprendizagem (1)	(1) Impacto Negativo: Relação Interpessoal
11	Apenas pela forma de lecionar, pois os professores (ninguém) não estavam preparados para esta situação e tornou-se quase impossível lecionar. (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos-
12	Os confinamentos serviram para que a minha filha ganhasse mais segurança em algumas aprendizagens (1) precisamente pelo acompanhamento tão próximo que tivemos de lhe dar por falta de envolvimento da professora titular.	(1) Impacto Positivo: Aquisição de novas competências
13	Menos competências (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Perda de competências
14	Não acho que tenha afetado a capacidade dele (1) . Apenas o conhecimento mais tardio de novas matérias (2) .	(1) Impacto Neutro: Geral (2) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Atraso na aquisição
15	Difícil aprender durante esse período (1) , sempre que os pais tinham de trabalhar simultaneamente.	(1) Impacto Negativo: Geral

16	Houve uma quebra no ritmo de trabalho que tem sido difícil de alcançar (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alterações nas rotinas
17	Sem professor presencial é muito difícil aprender (1) e nas aulas presenciais a máscara na cara da professora não ajuda (2) .	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Digitalização (2) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alterações nas rotinas
18	É difícil avaliar porque o meu filho necessita de acompanhamento, independentemente da pandemia. Mas julgo que agravou a sua necessidade, sim. (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
19	Sim, horário a tempo inteiro com a professora, em vez de duas horas por semana. (1)	(1) Impacto Geral
20	As crianças andam demasiado preocupadas com os problemas exteriores que, por vezes, se abstraíam do mundo escolar (1)	(1) Impacto Geral
21	O meu filho é bastante cumpridor das regras, e por isso quando tinha alguma tarefa queria cumpri-la, mas a motivação não era a mesma (1) . E muitas vezes existiam dúvidas que podiam ser esclarecidas no momento e sinto que a assimilação da informação não aconteceu da mesma forma (2) .	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação

		(2) Impacto Negativo: Aquisição do conhecimento- Atraso da aquisição
22	Teve muita influência porque não avançou como seria suposto se estivesse na escola. (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição do conhecimento- Atraso da aquisição
23	Teve um muito bom aproveitamento. (1)	(1) Impacto Geral
24	Não me parece que tenha tido, ele revelou sempre curiosidade e grande capacidade de integrar novos conhecimentos. (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
25	Não notei (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
26	O tempo de concentração e foco diminuiu. (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
27	A capacidade mantém-se (1). Elas absorvem tudo. Não tinham era nada de muito útil para absorver.	(1) Impacto Neutro: Competências Fixas
28	Com os pais mais envolvidos, havia um estímulo diferente para a aprendizagem, não sendo apenas as professoras como adulto de referência nesta tarefa. (1)	(1) Impacto Geral
29	NA (1)	(1) Omisso

Quadro 11 (continuação)

30	As capacidades, incluindo a motivação para a aprendizagem e o estudo, são promovidos não só pelos pais, mas também pela abordagem pedagogicamente competente dos docentes. Não podendo estar presencialmente na Escola, os esforços foram duplicados com claros prejuízos para esta geração de iniciantes (1) .	(1) Impacto Negativo: Aquisição do conhecimento- Prejuízo nas aprendizagens
31	Na capacidade de aprendizagem não senti, senti no nível de atenção e foco (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
32	Não tenho termo de comparação pois é o meu 1º filho (1)	(1) Omisso
33	Ela dizia que eu explicava melhor do que a professora, o que só posso atribuir à relação de um para um, uma vez que não tenho formação alguma na área nem a mínima vocação - acho eu. (1)	(1) Impacto Geral
34	A ausência de contacto pessoal e a ausência convivência em ambiente escolar prejudicam a capacidade de aprendizagem. (1)	(1) Impacto Negativo: Relação Interpessoal
35	Foram algumas semanas que mesmo não recuperando o não aprendido como suposto (1) , não creio que afetem as capacidades pois tiveram acompanhamento em casa, o que lhes valeu ter outras valências (2) .	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens (2) Impacto Positivo: Aquisição de novas competências
36	Teve de se adaptar (1) . Ainda é demasiado cedo para conseguir identificar capacidades comprometidas	(1) Impacto Geral
37	Não sei. Não tenho comparação do antes. (1)	(1) Omisso

38	Ficou um pouco desmotivado (1) e perdeu um pouco da concentração (2)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação (2) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
39	O de 11 aprendeu normalmente (1) o de 6 anos não pois na minha opinião não foi desenvolvido pela educadora (2) .	(1) Impacto Neutro: Geral (2) Impacto Negativo: Geral
40	Continua a ser um miúdo muito inteligente (1)	(1) Impacto Neutro: Competências Fixas
41	Está muito desmotivado e desinteressado por aprender (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
42	Privou das aulas presenciais, alterou os períodos de férias (1)	(1) Impacto Geral
43	O uso da máscara condiciona a aprendizagem da verbalização (1)	(1) Impacto Negativo: Dificuldades de Aprendizagem
44	Alguns conteúdos posteriormente tiveram de ser reforçados para a sua aprendizagem (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
45	A capacidade mantém-se (1) . A forma como são realizadas a consolidação é que mudou e precisou de apoio (2)	(1) Impacto Neutro: Competências Fixas

		(2) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
46	O tempo de atenção foi muito prejudicado (1). Apesar da turma ser reduzida, a aprendizagem presencial tem muitas vantagens que o <i>zoom</i> não consegue compensar (2)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração (2) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Digitalização
47	Pelos mesmos motivos que enumerei na primeira questão (1)	(1) Omissio
48	Sim, condicionou a disponibilidade para aprender, o que não acontecia em ambiente normal (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
49	Penso que não, teve boas motas, aprendeu o esperado nessa altura. Conseguiram dar a matéria prevista. (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
50	O ensino <i>online</i> apesar de o encarar como um bom recurso, não tem de todo capacidade para substituir um ensino presencial. (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Digitalização
51	Penso que o período de aulas não presenciais o poderá ter influenciado, pois acho que não conseguiam avançar tanto como nas aulas presenciais. (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Atraso na aquisição

52	Acho que a capacidade é a mesma (1) , talvez estejam mais cansados (2)	(1) Impacto Neutro: Competências Fixas (2) Impacto Negativo: Reação Emocional- Cansaço
53	Não consigo comparar, mas não penso que tenha sido relevante (1)	(1) Omisso
54	Como a sua adaptação foi boa, não acho que tenha tido muita influência (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
55	Porque, muitas vezes, ele não conseguia acompanhar (1) , as tarefas ficavam incompletas, e se distraia facilmente. (2)	(1) Impacto Negativo: Dificuldades de aprendizagem (2) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
56	No de nove talvez alguma dificuldade em perceber, porque eu não sou professora. (1)	(1) Impacto Negativo: Dificuldades de aprendizagem
57	Menos interesse (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
58	Dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita (1)	(1) Impacto Negativo: Dificuldade de aprendizagem
59	Foi uma entrada atípica num primeiro ano (1)	(1) Impacto Geral
60	Penso que terá tipo somente influência a nível socialização/integração no grupo (1)	(1) Impacto Negativo: Relação Interpessoal
61	Sim, é muito diferente o <i>online</i> do presencial (1)	(1) Impacto Geral

62	Não. Porque sempre tentei que a casa se tornasse na sua escola. Durante as aulas virtuais não havia qualquer barulho em casa e sentava-me com ela na tentativa de me tornar "um colega" para que não se sentisse sozinha. (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
63	Capacidade de aprendizagem é a mesma (1) . O que varia eventualmente é a quantidade e/ou área de estudo durante o período (2) .	(1) Impacto Neutro: Competências Fixas (2) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alterações nas rotinas
64	A perda do convívio e do contexto escolar foi prejudicial para a concentração dela. (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
65	Pode ter prejudicado um pouco, mas nada de grave. (1)	(1) Impacto Negativo: Geral
66	S (1)	(1) Omisso
67	Apesar de não ter termo de comparação antes da pandemia, uma vez que entrou no 1. ano já durante a mesma (1)	(1) Omisso
68	Ao nível das aprendizagens considero que desenvolveu a capacidade de trabalho autónomo e permitiu uma maior individualização do apoio. (1)	(1) Impacto Positivo: Aquisição de novas competências
69	Meu filho teve dificuldade em acompanhar o processo a distância (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Digitalização

70	Ambos: falta de foco (1) e de motivação (2)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração (2) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
71	Na capacidade de aprendizagem não (1) , mas talvez na capacidade de estar concentrado (2)	(1) Impacto Neutro: Geral (2) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
72	Teve acesso a acompanhamento individual. (1)	(1) Impacto Geral
73	O digital apenas veio entreter/ocupar o tempo das crianças e pais não permitindo que a matéria fosse consolidada (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Digitalização
74	Para uma criança com déficit de atenção, dislexia, aulas por videoconferência com tantos distraídos, e outros a falar em simultâneo.... Aprendizagem 0 (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
75	Não afetou em nada (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
76	Não, percebo que rapidamente voltaram ao ritmo de aprendizado que tinham antes da pandemia. (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
77	Dificuldades mais difíceis de colmatar (1)	(1) Impacto Negativo: Dificuldades de Aprendizagem
78	Felizmente o meu filho é de aprendizagem fácil (1)	(1) Impacto Geral

79	Já respondido no ponto 1 (1)	(1) Omisso
80	Não se notou diferença nas aprendizagens. (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
81	Primeiramente, iniciar o primeiro ano com escola <i>online</i> que nunca é igual ao presencial. Posteriormente, estar na escola de máscara, com tantas regras, divisões de recreio não podendo estar como crianças livremente. A professora estar de máscara onde as crianças estão a aprender as primeiras letras não podendo ver a cara da professora, os movimentos dos lábios, ouvir os sons corretamente tudo prejudica a aprendizagem (1) .	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
82	Na comunicação e na livre socialização com as pessoas. (1)	(1) Impacto Geral
83	É diferente estar em sala de aula ou estar em casa. A motivação para trabalhar e diferente (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
84	As capacidades continuam as mesmas (1) , mas foram trabalhadas de forma diferente	(1) Impacto Neutro: Competências Fixas
85	Não teve porque ela teve apoio nosso e do atl (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
86	Acho que a sua capacidade de aprendizagem não foi afetada (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
87	Apesar de os métodos de aprendizagem serem diferentes fui conseguindo gerir (1)	(1) Impacto Geral
88	Demorou mais tempo na aprendizagem de novas matérias (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Atraso na aquisição

89	Não aprendeu nada (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
90	Se não tem bases não entendem o resto (1)	(1) Impacto Geral
91	O simples fato de ter sido facilitado e estar em casa com muitas distrações (1) . No regresso à escola, foi uma nova adaptação (2) e um correr atrás do prejuízo (3)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração (2) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alterações de rotinas (3) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo de aprendizagens
92	O facto de ser ensino online fez com que o tempo de concentração foi bastante curto durante as aulas, que por si eram muito extensas e pouco adequadas as suas necessidades (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
93	A capacidade manteve-se, as oportunidades é que não. (1)	(1) Impacto Geral
94	Desmotivou e muito a vontade de saber e aprender. (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
95	A quebra da motivação para as aulas de ensino à distância foi um fator que quebrou o gosto e interesse pelas aprendizagens. (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação

96	Na capacidade de aprendizagem de conteúdo penso que não (1) , mas socialmente um pouco. (2)	(1) Impacto Neutro: Geral (2) Impacto Negativo: Relação Interpessoal
97	Na mais velha penso que ao falhar o pré-escolar e depois tantas interrupções no primeiro ano e as aulas <i>online</i> comprometeram a capacidade de atenção (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
98	Eu é que ensinei a ler e a subtração (1)	(1) Impacto Geral
99	Aprendizagens sociais, sim. Na escola acho que dificultou, mas não impediu a aprendizagem. (1)	(1) Impacto Negativo: Relação Interpessoal
100	Mais dificuldade na transmissão de temas através do ensino a distância prejudicou as crianças (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância-Digitalização
101	Principalmente a quebra da rotina de trabalho no contexto da sala de aula (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alterações nas rotinas
102	Sim, com o encerramento das escolas, a minha filha regrediu na leitura e escrita (1) e na sua confiança e ritmo de trabalho (2) . Ficava mais cansada com as aulas <i>online</i> (3) e não tinha a mesma motivação para fazer os trabalhos escolares (4)	(1) Impacto Negativo: Dificuldades de Aprendizagem

		(2) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Perda de competências (3) Impacto Negativo: Reação Emocional- Cansaço (4) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
103	Dificuldade na leitura (1)	(1) Impacto Negativo: Dificuldades de Aprendizagem
104	Ele, os professores e os colegas ainda usam máscara na sala de aula. A máscara "mascara" a comunicação. Ele iniciou processo da leitura e escrita com máscara. Os recreios são separados, trabalhos em grupo à distância, não fez nenhuma visita de estudo... (1)	(1) Impacto Geral
105	Teve alguma influência, na medida em que o uso de tecnologias o privou de ler, levando a que tenha perdido o hábito de leitura de livros (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância-Digitalização
106	Não penso que tenha afetado a capacidade de aprender (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
107	Não noto na pequena (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
108	Dependendo da autonomia e capacidade de concentração das crianças houve um impacto muito grande. Ao nível do JI e Pré-escolar não tanto, mas com um filho que fez os 3ºs e	(1) Impacto Negativo: Geral

	4ºs anos em pandemia vi um impacto muito negativo na sua capacidade de aprendizagem. (1)	
109	As capacidades são as mesmas (1)	(1) Impacto Neutro: Competências Fixas
110	Desmotivação (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
111	Menos capacidade de concentração (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
112	Aprendeu bem mais (1)	(1) Impacto positivo: Aquisição de novas competências
113	Diminuiu drasticamente. (1)	(1) Impacto Negativo: Geral
114	O ambiente não é propício (1)	(1) Impacto Negativo: Geral
115	Inexistência de aulas (1)	(1) Impacto Geral

Anexo IX.

Quadro 12. Proposta de classificação preliminar das respostas obtidas à questão “Na sua opinião, qual o impacto da pandemia por COVID-19 no sucesso escolar do/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)? Por favor, justifique a sua resposta. Caso tenha mais do que um(a) filho/a, por favor especifique para casa um deles.

Participantes	Transcrição das respostas	Hipótese
1	No seguimento do já explicado nas respostas anteriores, o facto da minha filha ter de se adaptar a contextos diferentes de aprendizagem foi desafiador (1) , havia menos oportunidade por vezes para esclarecer dúvidas em aulas online (2) . Na escola também ocorreu separação de turmas-anos o que na minha opinião também causou estranheza e afastamento dos colegas (3) .	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alterações nas rotinas (2) Impacto Negativo: Aquisição de Conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens (3) Impacto Negativo: Relação Interpessoal
2	Devido à facilidade de aprendizagem em ambas as vertentes de ensino (presencial e à distância), não notei influência no sucesso escolar (1)	(1) Impacto Neutro: Competências Fixas
3	Nem bem nem mal, ele é muito desligado (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
4	Considero que a minha filha teria o mesmo sucesso escolar que tem tido, ainda que não existisse pandemia. (1)	(1) Impacto Neutro: Expetativas

5	No mais velho nenhuma influência (1) . Muito orientado para o sucesso. Na mais nova acabou por não ser grave graças à intervenção da educadora, da terapeuta da fala e nossa (pai e mãe). Também ajudou termos adiado a entrada no 1ano do 1 ciclo, uma vez que era condicional. Acredito que muitas crianças terão ficado com um atraso considerável no desenvolvimento (2) .	(1) Impacto Neutro: Geral (2) Impacto Negativo: Aquisição de Conhecimentos- Atraso na Aquisição
6	N.a.	Omisso
7	Ambos têm sucesso	Omisso
8	Ambos têm facilidade de aprendizagem.	Omisso
9	No caso da minha filha mais nova sinto que a situação é mais gritante, embora tenha feito um trabalho de acompanhamento bastante exaustivo durante o confinamento sinto que houve passos que ficaram por dar (1) . Sei que as professoras dos meus dois filhos se tiveram de adaptar e que o ritmo da turma, no caso do meu filho mais velho, foi bastante prejudicado, ele sempre foi um excelente aluno e continua a ser (2) . No entanto sei que poderia ser ainda melhor caso não tivesse passado por esta experiência (3) .	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens (2) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- preparação dos docentes (3) Impacto Negativo: Expetativas
10	Menos paciência para realizar tarefas repetitivas (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Impaciência

11	Felizmente, temos conseguido equilibrar a situação, mas a tranquilidade de assistir a uma aula sem máscara, ou sem preocupações externas é algo que diminui a qualidade de uma aula (1) .	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alterações nas rotinas
12	O facto da matéria ser dada muito rapidamente, de modo a que os conteúdos que não foram ensinados no ano passado e os que são suposto serem dados este ano, não fiquem por dar, noto maiores dificuldades na minha filha (1)	(1) Impacto Negativo: Dificuldades de aprendizagem
13	Sabem muito pouco (1)	(1) Impacto Negativo: Expetativas
14	Teve influência claro, mas não acho que tenha sido uma lacuna grave. Eles têm muito tempo na sua vida para aprender tudo o que tiver de ser (1)	(1) Impacto Geral
15	Apenas teve 1 semana em confinamento porque apenas entrou este ano no primeiro ano	Omisso
16	Ele acabou por perder o interesse (1)	(1) Impacto Negativo: Reação emocional- desmotivação
17	Acho que ele se mantém com sucesso (1)	(1) Impacto Neutro: Expetativas
18	Mais uma vez, é difícil quantificar pelas razões acima. Por um lado, julgo que a pandemia veio nivelar por baixo o progresso do ensino dos miúdos da turma (1) pelo que, de certa forma, minimiza a perceção de que o meu filho precisa de apoio (2)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimento- Prejuízo nas aprendizagens

		(2) Impacto Positivo: Adaptação ao Ensino à distância- Alteração nas rotinas
19	Agora é que está a ler melhor. (1)	(1) Impacto Geral
20	As matérias são dadas de forma diferente de maneira a todos acompanharem, mas com isso as crianças atrasam se na matéria que pode ser prejudicial para o ano letivo seguinte (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alteração nas rotinas
21	Ele faz trabalho com qualidade e tem tido boas notas e redações sem erros. O que me preocupa não é tanto a parte intelectual do processo ensino-aprendizagem, acho que para já isso está acautelado; o que me preocupa mais é a parte emocional, inteligência emocional, relações interpessoais e desenvolvimento de competências sociais (1). sabemos que esta área afeta, e muito, a aprendizagem mais intelectual... e não sei qual o impacto deste "déficit" emocional e relacional no futuro...	(1) Impacto Negativo: Relação Interpessoal
22	Apesar do meu filho ser bom aluno vejo que podia ter ido mais longe (1)	(1) Impacto Negativo: Expetativas
23	É um aluno de excelência	Omisso
24	Até ao momento não teve impacto, mas não descarto a possibilidade de se vir refletir no futuro, por alguns conteúdos poderem ter sido menos bem integrados (1)	(1) Impacto Neutro: Expetativas
25	A pandemia apanhou os 2 primeiros anos de escolaridade e não sei se os resultados poderiam ser melhores porque foram muito bons	Omisso

26	No geral e agora que já passou o confinamento parece estar tudo a estabilizar	Omisso
27	Felizmente a minha filha conseguiu apanhar o ritmo e no retorno à escola (entrada para 1ºano) teve poucos isolamentos, contudo sei de crianças que têm sofrido com demasiados isolamentos e crises de ansiedade que não os permitem continuar a evoluir (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Ansiedade
28	Aulas de zoom para crianças pequenas funcionam de forma pouco autónoma (1) e, as muito demoradas, são um desafio para a concentração (2) , na altura as minhas filhas tinham 3 e 5 anos.	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Digitalização (2) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desconcentração
29	NA	omisso
30	Se medir o sucesso pelas notas finais, a pandemia não teve influência (1) . Mas, compreendendo o sucesso escolar como a aptidão e a vontade de fazer mais, melhor e de interiorização dos benefícios da aprendizagem, então aqui a influência da pandemia tem uma leitura diferente (2)	(1) Impacto Neutro: Expetativas (2) Impacto Geral
31	A minha tem fragilidades nos conhecimentos que deviam ter sido apreendidos (1) nos últimos 2 anos e que são conhecimentos base para o resto da vida	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
32	Limita os contactos e convivência interpessoal (1)	(1) Impacto Negativo: Relação Interpessoal

33	Já justificado acima.	Omisso
34	O sucesso escolar parece estar comprometido para a maioria dos alunos (1)	(1) Impacto Negativo: Expetativas
35	É pouca pois além das 5 semanas em casa (mais os casos de covid nas turmas), as máscaras nos professores são o grande tema de comunicação (1)	(1) Impacto Geral
36	Os resultados parecem facilitados como por pena dos alunos (1)	(1) Impacto Geral
37	Já especifiquei na primeira.	omisso
38	Felizmente continuou a ser o bom aluno (1)	(1) Impacto Neutro: Expetativas
39	6 anos teve bastante influência (1) , no de 11 não (2)	(1) Impacto Geral (2) Impacto Neutro- Geral
40	Nenhuma, ja que ele continua a trabalhar em casa (1)	(1) Impacto Neutro- Expetativas
41	Muito tempo parado originou desinteresse (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Expetativas
42	Influência no sucesso? As medidas da pandemia só veio atrasar o país em todos os níveis e fazer crescer o medo e colocar as pessoas umas contra as outras (1)	(1) Impacto Negativo: Expetativas
43	Baixou muito as notas (1)	(1) Impacto Negativo: Pior Rendimento Escolar
44	O que vale é que o meu filho aprende bem e eu estou sempre em cima do acontecimento (1)	(1) Impacto Geral

		(1) Impacto positivo: Aquisição de novas competências tecnológicas
45	Apenas o uso de tecnologia de informática ficou mais dilatado (1)	
46	As aprendizagens foram conseguidas na mesma, foram foi muito mais custosa e menos divertida para ela (1)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Desmotivação
47	Já referi em cima	Omisso
48	De certo modo uma influência negativa (1)	(1) Impacto Negativo: Geral
49	No caso dela não acho (1), é uma menina como todos os outros. Algumas dificuldades normais, mas de resto tem boas notas.	(1) Impacto Neutro: Expetativas
50	Os conteúdos lecionados durante a pandemia não foram consolidados (1), o que fará com que essas lacunas acompanhem as crianças futuramente.	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
51	Tem tido o expectável. (1)	(1) Impacto Neutro: Expetativas
52	Conseguiram atingir as metas com relativo sucesso (1)	(1) Impacto Neutro: Expetativas
53	Não consigo comparar, mas não penso que tenha sido relevante	Omisso
54	Não teve muita influência, pois atingiu níveis bastante bons (1)	(1) Impacto Negativo: Expetativas
55	Neste momento está no terceiro ano e muitas coisas não foram bem adquiridas (1), o que /dificulta a compreensão de alguns conteúdos (2)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens

		(2) Impacto Negativo: Dificuldades de Aprendizagem
56	No de 9 anos, não senti grande influência no seu sucesso (1) , alguma dificuldade no início da pandemia, porém depois adaptou-se e foi relativamente fácil. No mais novo sinto que se tivesse sido mais estimulado talvez tivesse mais sucesso durante percurso (2) , mas sinto que acompanha o seus pares sem qualquer dificuldade.	(1) Impacto Neutro: Geral (2) Impacto Negativo: Expetativas
57	A recuperar matérias que ficaram pouco desenvolvidas (1)	(1) Impacto Negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
58	Dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita (1)	(1) Impacto negativo: dificuldades de aprendizagem
59	Numa situação normal as crianças estariam muito mais comprometidas com a escola (1)	(1) Impacto negativo: Reação Emocional- Compromisso com a escola
60	Pouco (1)	(1) Impacto Geral
61	Neste 5o ano começam a surgir as dificuldades vindas dos dous últimos dois anos de covid (1)	(1) Impacto negativo: dificuldades de aprendizagem

62	Tal como disse anteriormente, tentava que ela estudasse exatamente da mesma maneira como se tivesse fisicamente na escola. Acordava à mesma hora e vestia-se igualmente como se da ida para a escola se tratasse (1)	Omisso
63	Já referido na resposta à pergunta qual o impacto	Omisso
64	Ela acabou por ter um acompanhamento mais próximo, por termos que fazer o papel de professor (1)	(1) Impacto geral
65	A pandemia fez desenvolver outro tipo de interações (1)	(1) Impacto positivo: aquisição de novas competências tecnológicas
66	Na pandemia as avaliações foram um pouco desvalorizadas (1)	(1) Impacto geral: Expetativas
67	Não tendo termo de comparação, considero que a exposição aos ecrãs foi excessiva (1)	(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância-digitalização
68	Mantém a motivação e os resultados pré pandemia (1)	(1) Impacto Neutro: Expetativas
69	Causou ansiedade (1) e medo de não conseguir aprender e acompanhar a professora (2)	(1) Impacto Negativo: Reação Emocional- Ansiedade (2) Impacto negativo: Reação Emocional- Medo

		(1) Impacto Negativo: Adaptação ao Ensino à distância- Alteração nas rotinas
70	Ambos: mudança total do dia a dia (1)	
71	Não acho que tenha influenciado mais ou menos sucesso (1)	(1) Impacto Neutro: Geral
72	Acompanhamento individual (1)	(1) Impacto Geral
73	Muita influência sobretudo na escrita e organização do caderno e método de estudo (1)	(1) Impacto Geral
74	É só ler a resposta anterior.... (1)	Omisso
75	Não afetou nada nem negativa nem positivamente as aquisições de competências (1)	(1) Impacto neutro: expectativas
76	Minhas filhas estão bem na escola, acho que já superaram a fase da pandemia.	omisso
77	constantemente isolamentos (1)	(1) Impacto geral
		(1) Impacto positivo: Aquisição de novas competências tecnológicas
78	Mais pesquisa e curiosidade de conteúdo online (1)	
		(1) Impacto negativo: Reação emocional- Desconcentração
79	As máscaras trazem a distração (1), falta de compreensão auditiva e até mesmo visual (2).	(2) Impacto negativo: dificuldades de aprendizagem
80	Tiveram sucesso sempre (1)	(1) Impacto neutro: expectativas
81	A influência tem sido negativa (1)	(1) Impacto negativo: geral

82	Desde a pandemia que a prioridade do processo de aprendizagem passou por estar na natureza, aprender em contexto, com um maior envolvimento de todos para aprendizagens Significativas (1)	(1) Impacto geral
83	Sinto que as aprendizagens deste filho não estão tão consolidadas (1) como do meu filho mais velho	(1) Impacto negativo: Aquisição de conhecimentos- Prejuízo nas aprendizagens
84	Como não quer trabalhar fora da escola, o seu sucesso é muito menor (1) e está a repercutir-se, nestes anos seguintes	(1) Impacto negativo: pior rendimento escolar
85	Veja respostas anteriores	Omisso
86	Não acho que tenha tido (1) . Ela não tem notas máximas, mas não tem a ver com a pandemia e também não acho que o sucesso escolar dela seja medido pelas notas... 😊	(1) Impacto neutro: expetativas
87	O meu filho é muito sociável e felizmente aprende bem (1)	(1) Impacto neutro: expetativas
88	O sucesso escolar poderia ter sido melhor com as aulas presenciais (1)	(1) Impacto negativo: expetativas
89	Prejudicou e teve de recuperar com explicações particulares (1) . Atualmente tem 2 consultas de psicologia por mês	(1) Impacto negativo: geral
90	Na minha filha não vi grande influência porque felizmente consegui dar algumas respostas e apoio (1)	(1) Impacto neutro: geral
91	Influencia principalmente a motivação (1) e a falta de resultados (2)	(1) Impacto negativo: reação emocional- desmotivação

		(2) Impacto negativo: pior rendimento
92	Criou instabilidades na aprendizagem (1)	(1) Impacto negativo: geral
93	O acompanhamento em casa foi maior, pelo que a influência foi muito menor. (1)	(1) Impacto geral
		(1) Impacto negativo: Reação Emocional- Desmotivação
94	O facto de não ter o "estar na aula presencialmente" o não ter o apoio apenas presente na sala foi motivo para desmotivar (1) e perder hábitos de trabalho que tinha adquirido anteriormente (2)	(2) Impacto negativo: Aquisição de conhecimentos- Perda de competências
95	Tendo em conta que teve boa parte de um ano letivo em casa, sem contato social com os colegas, prejudicando a relação social (1) que estimula o gosto para ir à escola e aprender, o sucesso ficou comprometido.	(1) Impacto negativo: Relação interpessoal
96	No sucesso não propriamente, mas o prazer de aprender sim (1)	(1) Impacto negativo: Reação emocional- Desmotivação
97	Apesar de todas as dificuldades é boa aluna e gosta da escola por isso parece-me que não causou impacto nessa dimensão (1)	(1) Impacto neutro: Expetativas
98	Acompanhamento diária e explicações sobre as matérias não compreendidas (1)	(1) Impacto geral
99	Está no primeiro ano.... Não tenho termo de comparação	Omisso
100	Mais dificuldades (1)	(1) Impacto negativo: dificuldades de aprendizagem

		(1) Impacto negativo: aquisição de conhecimentos- atraso na aquisição
101	Atrasos na aprendizagem (1)	
102	Tem tido notas bom e muito bom, mas penso que poderia ter tido mais de tivesse estado sempre presencialmente na escola (1). Sem os constrangimentos da pandemia (distamento, falta de atividades em grupo, visitas de estudo, etc)	(1) Impacto negativo: expetativas
103	Melhorias em termos informáticos (1).	(1) impacto positivo: aquisição de novas competências tecnológicas
104	Apesar da pandemia o meu filho tem tido algum sucesso e tem facilidade em adquirir conhecimentos e competências (1).	(1) Impacto neutro: competências fixas
105	Como aprende facilmente, não senti grande alteração no seu sucesso. Continuou a ser bom aluno (1).	(1) Impacto neutro: expetativas
106	Foi necessário trabalhar mais para voltar a ganhar o ritmo normal (1).	(1) Impacto negativo: adaptação ao Ensino à distância- alteração nas rotinas
107	Não noto na pequena (1).	(1) Impacto geral
108	No seguimento da resposta acima. Para uma criança com menor capacidade de concentração/atenção (1) que passou o 3º e 4ºs anos entre confinamentos houve uma grande dificuldade na aprendizagem e conseqüente sucesso escolar.	(1) Impacto negativo: Reação Emocional- Desconcentração

	Outro filho no pré-escolar e 1º ano teve um melhor aproveitamento (2) porque tem também uma maior capacidade de concentração. Ao nível do JI e pré-escolar a opção foi por deixá-los apenas brincar ao seu ritmo.	(2) Impacto Positivo: Melhoria do rendimento escolar
109	A minha filha sofria <i>bullying</i> na escola e nas aulas <i>online</i> isso é impossível (1).	(1) Impacto positivo: adaptação ao Ensino à distância- Impossibilidade de ocorrer <i>bullying</i>
110	Desmotivação (1).	(1) Impacto negativo: reação emocional- Desmotivação
111	Estar mais tempo em família (1).	(1) Impacto positivo: relação interpessoal
112	Tem as bases, o que é importante para a continuação do seu percurso escolar (1).	(1) Impacto neutro: expetativas
113	Começou a ter de ir para uma explicadora, a aprendizagem era praticamente nula. Assim que voltou para as aulas presenciais as notas negativas eram mais que muitas (1).	(1) Impacto negativo: Dificuldades de aprendizagem
114	O confinamento afastou as crianças umas das outras e do ambiente de aprendizagem (1).	(1) Impacto negativo: Relação interpessoal
115	Inexistência de atividade letiva (1).	(1) Impacto geral

Anexo X.**Quadro 13.** Estatística descritiva das respostas ao Questionário sobre Atitude Mental

Variável	N	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	S	SE S	K	SE K
Item 1	115	1	6	2,03	1,09	1,40	,23	2,20	,45
Item 2	115	1	6	2,05	1,08	1,37	,23	1,97	,45
Item 3	115	1	6	5,15	,92	-2,23	,23	7,57	,45
Item 4	115	1	6	5,18	,84	-1,61	,23	5,30	,45
Item 5	115	1	6	1,98	1,08	1,61	,23	3,74	,45
Item 6	115	1	6	1,73	,89	1,85	,23	5,18	,45
Item 7	115	1	6	5,14	,88	-1,47	,23	4,18	,45
Item 8	115	4	6	5,51	,54	-0,40	,23	-1,12	,45
Item 9	115	1	6	2,47	1,29	1,00	,23	,50	,45
Item 10	115	1	6	4,56	,97	-1,02	,23	2,10	,45
Item 11	115	1	6	4,37	1,04	-,69	,23	1,10	,45
Item 12	115	1	6	3,93	1,08	-,20	,23	-,31	,45
TOTAL	115	2,67	5,25	3,67	0,32				

Anexo XI.

Quadro 14. Apresentação dos valores de KMO , segundo Kaiser

KMO	Análise fatorial
1 - 0,9	Muito boa
0,8 – 0,9	Boa
0,7 – 0,8	Média
0,6 – 0,7	Razoável
0,5 – 0,6	Má
< 0,5	Inaceitável

Anexo XII.**Quadro 15.** Análise de Componentes Principais do Questionário de Atitude Mental

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of	Cumulative	Total	% of	Cumulative	Total	% of	Cumulative
		Variance	%		Variance	%		Variance	%
1	3,318	41,474	41,474	3,318	41,474	41,474	2,432	30,405	30,405
2	1,710	21,377	62,851	1,710	21,377	62,851	1,978	24,720	55,125
3	1,235	15,440	78,292	1,235	15,440	78,292	1,853	23,167	78,292
4	,626	7,820	86,112						
5	,417	5,212	91,324						
6	,354	4,430	95,754						
7	,293	3,668	99,422						
8	,046	,578	100,000						

Anexo XIII.

Quadro 16. Respostas dos participantes ao Questionário sobre Atitude Mental em função dos fatores obtidos na AFE

Participante	Fator 1				Fator 2		Fator 3	
	<i>Item 3</i>	<i>Item 4</i>	<i>Item 7</i>	<i>Item 8</i>	<i>Item 1</i>	<i>Item 2</i>	<i>Item 10</i>	<i>Item 11</i>
1	5	4	5	6	3	3	4	3
2	5	4	4	6	2	2	3	2
3	5	5	5	6	2	1	5	1
4	5	6	6	6	4	2	4	2
5	6	6	6	6	1	1	5	1
6	6	6	6	6	1	2	5	1
7	6	5	6	6	2	2	5	2
8	4	4	4	5	4	3	4	3
9	4	4	4	6	3	3	3	3
10	5	5	6	5	3	3	4	3
11	4	4	5	5	2	2	4	2
12	6	6	6	6	1	1	5	1
13	6	6	6	6	2	1	5	1
14	5	4	5	5	2	2	5	2
15	5	5	4	5	2	2	5	2
16	4	4	5	5	2	2	5	2
17	5	5	6	6	2	2	4	2
18	5	6	6	6	1	1	6	1
19	5	5	5	4	1	5	5	5
20	6	6	6	6	5	2	5	2

21	4	5	5	5	2	2	5	2
22	5	6	5	6	2	3	6	3
23	5	5	5	5	2	2	5	2
24	5	5	6	6	2	1	5	1
25	5	5	5	5	1	1	5	1
26	5	5	5	5	2	2	4	2
27	5	4	5	5	2	2	5	2
28	5	5	6	6	5	4	4	4
29	5	5	4	5	2	2	4	2
30	6	6	5	6	1	1	3	1
31	5	5	5	5	2	2	4	2
32	5	5	5	5	2	2	6	2
33	2	2	4	5	4	2	4	2
34	4	4	4	5	3	5	5	5
35	6	5	5	6	2	1	4	1
36	5	5	5	5	2	2	4	2
37	5	5	6	5	3	3	6	3
38	5	5	5	5	2	1	5	1
39	5	5	5	6	2	1	6	1
40	5	6	5	6	1	1	1	1
41	5	5	5	5	4	3	4	3
42	6	6	6	6	1	1	5	1
43	5	4	4	5	4	4	5	4
44	6	6	5	6	5	3	6	3

Quadro 16 (continuação)

45	6	6	6	6	1	1	5	1
46	6	6	5	5	1	1	3	1
47	6	6	6	6	2	3	5	3
48	6	6	6	6	1	1	6	1
49	5	6	5	5	1	2	5	2
50	6	6	6	6	1	1	4	1
51	5	6	5	5	1	2	5	2
52	5	5	5	5	2	2	3	2
53	6	6	6	6	2	2	6	2
54	6	6	6	6	1	1	4	1
55	6	6	6	6	1	1	4	1
56	6	6	6	6	2	1	5	1
57	6	6	6	6	5	2	5	2
58	5	6	6	6	3	2	5	2
59	6	5	6	6	1	2	5	2
60	6	6	6	6	1	1	5	1
61	5	5	5	5	4	4	5	4
62	5	5	5	5	3	5	5	5
63	5	5	6	6	2	2	5	2
64	5	5	6	5	1	1	5	1
65	6	5	5	5	1	1	5	1
66	5	5	5	6	3	1	3	1
67	5	6	5	5	3	3	5	3
68	5	5	5	5	2	1	5	1

69	5	4	5	4	5	2	5	2
70	5	5	5	6	4	3	5	3
71	5	5	4	5	2	2	5	2
72	6	6	6	6	1	1	5	1
73	4	4	4	5	3	2	5	2
74	5	5	5	5	2	1	6	1
75	5	5	5	5	2	2	5	2
76	6	6	6	6	1	1	4	1
77	5	5	4	5	2	2	4	2
78	4	4	5	5	2	2	5	2
79	6	6	6	6	2	1	6	1
80	5	5	5	5	2	3	6	3
81	6	6	5	5	2	2	5	2
82	5	5	6	6	2	1	3	1
83	6	6	6	6	2	2	5	2
84	5	5	4	5	2	2	4	2
85	4	4	4	5	4	2	5	2
86	5	5	5	6	4	3	4	3
87	5	5	5	5	2	2	4	2
88	6	6	6	6	2	2	6	2
89	6	6	6	6	1	1	4	1
90	6	6	5	6	3	2	5	2
91	5	5	5	5	4	4	4	4
92	5	6	6	6	1	4	6	4
93	5	5	4	6	2	1	5	1
94	5	4	5	5	5	2	4	2

95	6	6	6	6	1	2	4	2
96	6	6	6	6	1	1	4	1
97	6	4	3	6	4	1	4	1
98	6	6	4	6	1	4	3	4
99	6	6	6	6	1	1	5	1
100	5	5	5	5	2	2	4	2
101	5	5	5	6	2	2	5	2
102	5	5	5	5	3	2	4	2
103	1	6	4	6	5	1	4	1
104	5	4	6	5	2	3	4	3
105	5	5	6	6	2	2	5	2
106	5	5	2	5	3	2	5	2
107	5	6	6	6	1	1	5	1
108	6	5	5	6	1	2	4	2
109	5	5	5	5	2	2	4	2
110	6	6	6	6	1	1	3	1
111	2	5	4	5	2	2	2	2
112	6	5	5	6	2	5	3	5
113	5	5	5	6	2	5	6	5
114	5	4	4	5	2	2	5	2
115	1	1	1	6	6	6	1	6