



**ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada**

**CONCEPÇÃO DE RESPONSABILIDADE, SOLICITAÇÕES NA  
ESCOLARIDADE DOS FILHOS E ENVOLVIMENTO  
PARENTAL: QUE RELAÇÕES?**

PATRÍCIA ISABEL SAMPAIO NUNES

**Orientador de Dissertação:**

MESTRE ISAURA PEDRO

**Coordenador de Seminário de Dissertação:**

PROFESSOR DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

2008/2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Mestre Isaura Pedro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## **Agradecimentos**

À Mestre Isaura Pedro, minha orientadora de Dissertação, aqui expresso os meus agradecimentos pelas valiosas sugestões, pela atenção e disponibilidade.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, meu coordenador de Seminário de Dissertação, pela transmissão dos seus conhecimentos, pelo incentivo, pelas sábias palavras, pela motivação que sempre me soube transmitir.

Aos participantes deste estudo, pela boa vontade e disponibilidade de responderem aos questionários, sem os quais não conseguiríamos elaborar este estudo.

À Sra. Directora da Escola onde foram recolhidos os dados, pelo facto de ter disponibilizado todos os recursos para o bom termo desta investigação.

Aos meus Pais e Irmão, por todo o apoio, compreensão e paciência infinita.

Aqui expresso os meus profundos agradecimentos à minha Avó, pelo amor, carinho, amizade e constante incentivo, fundamentais no processo de elaboração deste trabalho.

Ao meu namorado Nuno, por todo o amor, carinho, compreensão, paciência e motivação.

À Ana, por todo o seu apoio, amizade, carinho e suporte afectivo.

Ao meu pequenino Martim, fonte de toda a minha motivação.

À Isabel, pela partilha de vivências e ansiedades, pelo apoio ao longo de todo o trabalho.

## RESUMO

NOME: Patrícia Isabel Sampaio Nunes

Nº 12452

CURSO: Psicologia Aplicada

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2008/2009

ORIENTADOR: Mestre Isaura Pedro

DATA:

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Concepção de Responsabilidade, Solicitações na Escolaridade dos Filhos e Envolvimento Parental: Que Relações?

---

Este estudo pretende analisar a relação entre a concepção de responsabilidade que os pais têm sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (activa ou passiva), a solicitação dos filhos e da escola para o envolvimento parental na escolaridade e as suas relações com as práticas de envolvimento parental. Pretende igualmente analisar se se verificam diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) e do nível sócio-cultural das mães (inferior e superior à escolaridade obrigatória).

Neste estudo participaram 200 mães de alunos do 6º e 9º ano de escolaridade que frequentam uma escola pública do conselho de Sintra, respondendo ao questionário “Os Pais e a Escolaridade” (Pedro, 2007).

Os resultados apontam para uma relação entre a concepção de responsabilidade na educação dos filhos, as solicitações para o envolvimento dos pais na escolaridade e o envolvimento parental. Uma concepção de responsabilidade na educação mais activa e uma maior percepção às solicitações para o envolvimento dos pais na educação dos filhos, contribui para um maior envolvimento dos pais na escolaridade.

As variáveis consideradas apresentam diferenças significativas em função do ano de escolaridade dos filhos – 6º e 9º ano. As mães dos alunos do 6º ano de escolaridade estão mais envolvidas na educação, apresentam valores mais elevados de responsabilidade e uma maior percepção às solicitações, do que as mães dos alunos do 9º ano. Contudo, não apresentam diferenças significativas em função do nível sócio-cultural das mães. Verificámos ainda que existe uma relação entre a concepção de responsabilidade na educação dos filhos e as práticas de envolvimento parental desenvolvidas.

### **Palavras Chave:**

**Envolvimento Parental; Concepção de Responsabilidade; Solicitações para o Envolvimento Parental**

## ABSTRACT

NOME: Patrícia Isabel Sampaio Nunes

Nº 12452

CURSO: Psicologia Aplicada

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2008/2009

ORIENTADOR: Mestre Isaura Pedro

DATA:

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Responsibility Conception, Invitations for Parental Involvement and the Parental Involvement: What Relations?

---

This study aims to examine the relationship between the concept of responsibility that parents have about their role in the education of children (active or passive), the invitations of the children and the school to parental involvement in schooling and its relations with the practices of parental involvement. It also seeks to examine whether there are differences depending on years of schooling (6 and 9 years) and socio-cultural level of the mothers (lower and upper minimum scholar level approved by the government).

This study involved 200 mothers of students of 6 and 9 years of schooling who attend a public school's board of Sintra, answering to the questionnaire "Os Pais e a Escolaridade" (Pedro, 2007).

The results suggest a link between the concept of responsibility in the upbringing of children, requests for the involvement of parents in education and parental involvement. A concept of education responsibility more active and greater understanding to invitations for the involvement of parents in children's education, contributes to a greater involvement of parents in education.

The variables considered have significant differences in terms of years of schooling for children - 6 and 9 years. Mothers of students from 6 years of schooling are more involved in education, have higher values of responsibility and a greater awareness to the demands than of the mothers of students in 9th grade. However, no significant differences exist in terms of socio-cultural level of mothers. Noting further that a link exists between the design of responsibility in the education of children and the practices of parental involvement developed.

### **Key words:**

**Parental Involvement; Responsibility Conception; Invitations for Parental Involvement.**

*“Para um filho, um pai é sempre uma figura de referência, o exemplo pelo qual as expectativas em relação a ligações futuras vão ser sempre pautadas”.*

Pedro Strech (2004) (citado por Urra, J. 2007, p.177)

## ÍNDICE

<b>I – Introdução</b> .....	1
<b>II – Revisão da Literatura</b> .....	2
2.1 As Relações Escola-Família .....	2
2.2 O Conceito de Envolvimento Parental .....	5
2.3 Estratégias Educativas Familiares .....	11
2.4 Factores que influenciam o Envolvimento Parental .....	13
2.5 Modelos Explicativos de Envolvimento Parental .....	18
2.5.1. O Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995) .....	18
2.5.2. As Crenças na Construção do Papel Parental .....	19
2.5.3. A Construção do Papel Parental .....	21
2.5.4. A Percepção da Auto-eficácia Parental .....	23
2.5.5. A Percepção das Solicitações para o Envolvimento Parental .....	26
<b>III – Problemática e Hipóteses</b> .....	30
3.1 Objectivos, Questões e Hipóteses .....	30
<b>IV – Método</b> .....	38
4.1 Participantes .....	38
4.2 Instrumento .....	39
4.3 Procedimento .....	47
<b>V – Apresentação e Análise dos Resultados</b> .....	48
<b>VI – Discussão dos Resultados</b> .....	58
<b>VII – Considerações Finais</b> .....	66
<b>VIII – Referências Bibliográficas</b> .....	70
<b>Anexos</b> .....	75
Anexo A – Instrumento – Questionário “Os Pais e a Escolaridade”	
Anexo B – Questionário para as Variáveis Demográficas	
Anexo C – Instruções de Aplicação do Questionário “Os Pais e a Escolaridade”	
Anexo D – Análise Factorial da Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos	

Anexo E – Consistência interna para a Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos

Anexo F – Análise Factorial da Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos

Anexo G – Consistência interna para a Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos

Anexo H - Análise Factorial da Escala das Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos

Anexo I - Consistência interna para a Escala das Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos

Anexo J – Análise das hipóteses formuladas

## ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1** – Caracterização da amostra em função do ano de escolaridade
- Quadro 2** – Caracterização da amostra em função do nível sócio-cultural das mães
- Quadro 3** – Análise factorial após rotação varimax para os itens da escala Responsabilidade da Família na Escolaridade
- Quadro 4** – Valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões da escala Responsabilidade da Família na Escolaridade
- Quadro 5** – Análise factorial após rotação varimax para os itens da escala Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade
- Quadro 6** – Valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões da escala Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade
- Quadro 7** – Análise factorial após rotação varimax para os itens da escala Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos
- Quadro 8** – Valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões da escala Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos
- Quadro 9** – Estatísticas descritivas para as dimensões correspondentes às práticas de envolvimento parental em função do ano de escolaridade do filho
- Quadro 10** – Estatísticas descritivas para as dimensões correspondentes à concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos em função do ano de escolaridade do filho
- Quadro 11** – Estatísticas descritivas para as dimensões correspondentes às solicitações para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos em função do ano de escolaridade do filho
- Quadro 12** – Estatísticas descritivas para as dimensões correspondentes às práticas de envolvimento parental em função do nível sócio-cultural das mães
- Quadro 13** – Correlações entre as práticas de envolvimento parental e a concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos

## I. INTRODUÇÃO

Muitas investigações nacionais e internacionais têm mostrado que o envolvimento parental na escolaridade dos seus filhos traz consequências positivas na motivação e rendimento escolar dos seus filhos estudantes, ou seja, a intervenção dos pais na educação dos filhos tem implicação directa no desempenho escolar destes.

Muito embora este seja já um discurso aceite entre os vários intervenientes neste processo (pais, escola, alunos) a prática tem muitas vezes mostrado que a implementação desta teoria nem sempre tem sido fácil. Quer seja porque os pais não se sentem preparados para ajudar os filhos, ou não sentem que o seu apoio seja bem recebido pela escola, quer seja porque a escola considera que muitos pais continuam difíceis de atrair e acabam por não mostrar receptividade à presença daqueles.

Certas investigações referem diferenças entre o grau e o tipo de práticas parentais exercidas no processo de escolarização dos filhos, em grupos com características demográficas semelhantes.

O envolvimento parental, pode ser impulsionado e motivado através de factores como as crenças dos pais sobre a adequação do seu papel nas responsabilidades parentais, a concepção da responsabilidade dos pais na educação dos filhos, a relação existente entre a percepção da auto-eficácia e o consequente apoio prestado aos filhos em actividades escolares e as solicitações dos filhos ou da escola para o envolvimento parental na educação destes.

O nosso trabalho surge na sequência da literatura revista que refere que os pais que têm uma concepção de responsabilidade mais activa e uma maior percepção às solicitações dos filhos e da escola estão mais envolvidos na escolaridade destes.

Tem como objectivo investigar a concepção de responsabilidade que os pais têm sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (activa ou passiva), a percepção às solicitações dos filhos e da escola no sentido do envolvimento parental na escolaridade e as suas relações com as práticas de envolvimento parental. Pretende igualmente analisar se se verificam diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) e do nível sócio-cultural das mães.

## **II. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. As relações Escola-Família**

A família em Portugal é vivenciada como um valor central. Nela, recai frequentemente a responsabilidade da educação das crianças.

No presente, deparamo-nos com uma significativa evolução do envolvimento e inter-relação entre os dois grandes sistemas da vida de uma criança, o familiar e o escolar.

A relação escola-família tem sofrido alterações significativas nas últimas décadas. Hoje, a criança cresce, desenvolve-se cognitivamente, comportamental, social, moral e emocionalmente nas esferas de diferentes sistemas, a família e a escola.

Bronfenbrenner (1989) sugere-nos que o comportamento da criança deve de ser analisado em função da sua participação em diferentes contextos, bem como da relação que mantêm entre si. As relações que se desenvolvem entre as instituições familiar e escolar, assim como a influência que exercem sobre a criança, ocupam um lugar de destaque nas investigações. Deste modo, a abordagem ecológica enfatiza o estudo das relações entre o funcionamento e o desenvolvimento individuais, e as características particulares dos contextos sociais, onde as crianças se encontram inseridas.

As crianças devem ser entendidas e estudadas em toda a sua amplitude, tendo em especial atenção todo o seu contexto envolvente – os seus diferentes sistemas – sejam eles de um nível mais relacional, social ou cultural.

A criança é, desta forma, influenciada pela relação de todos os sistemas, da qual faz parte, nomeadamente pela relação da escola com a família, que potenciará um forte impacto no desenvolvimento da própria criança.

Segundo Deslandes e Bertrand (2005), o envolvimento parental na escolaridade pode assumir diversas formas. Como são exemplo, a promoção da discussão entre os pais e os filhos sobre temas relacionados com a escola, o apoio e a ajuda prestada na resolução dos trabalhos de casa e o sentimento deliberado dos pais face à escola. Quando se verifica, segundo o autor, uma maior prestação de envolvimento parental, os alunos tendem a progredir nos estudos, atingindo níveis superiores de escolaridade.

Autores como Montandon e Perrenoud (1987), Diogo (1998) e Villas-Boas (2001) reconhecem a estreita relação entre o envolvimento das famílias na vida escolar / académica das crianças e o seu sucesso académico.

Segundo Diogo (1998), tem-se verificado no decorrer dos últimos tempos, uma colossal alteração do envolvimento parental e das respectivas práticas. O autor realça o enorme desenvolvimento sentido nas relações escola-família, onde precedentemente predominava uma relação ligeiramente assimétrica, desempenhando a escola um papel detentor do poder educativo, e os pais um papel mais passivo.

O autor salienta que, actualmente de um modo relevante na óptica da pedagogia, a díade escola-família está muito mais próxima, sendo fomentada uma relação de parceria, cooperação e colaboração entre ambas as partes. Os pais tomam um papel mais activo nas decisões e no desenvolvimento pedagógico dos seus filhos.

Diogo (1998) refere que a relação escola-família desenvolve-se na base de três grandes modelos, a comunicação escola-casa, o interactivo e o de parceria.

Relativamente ao modelo proposto pelo autor de comunicação escola-casa, salienta que, os professores têm a expectativa de que os pais desenvolvem uma linha de orientação que apoie a escola no desenvolvimento das suas actividades lectivas e que ensinem aos seus filhos os comportamentos sociais requeridos para o sucesso pessoal, escolar e social. O autor reconhece que, quanto maior for o grau de envolvimento parental, mais as crianças estão preparadas para o sucesso escolar.

A importância do papel dos pais ou encarregados de educação na educação dos filhos é fundamental, segundo o autor, na medida em que devem proporcionar aos seus educandos todo o tipo de apoio necessário à resolução das tarefas escolares em casa. Neste seguimento, promove-se o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais ao progresso escolar dos filhos. Os pais mediante este tipo de envolvimento parental, desenvolvem importantes papéis, em parceria com o professor, no sucesso escolar dos seus educandos.

O encorajamento, o incentivo, a actividade e o interesse dos pais em casa, tal como a sua participação na instituição educativa dos seus filhos, potencializa as aquisições, as atitudes, as aspirações e as expectativas dos alunos face à escola. É deste modo estimulada nas famílias e nas crianças a noção que, a via para o sucesso, tanto ao nível económico, social ou cultural é, sem sombra de dúvidas, a educação. Os pais assumem assim um papel fulcral no sucesso educativo dos seus filhos. Para que tal se proporcione da forma mais eficaz possível, a díade pais-professores deverá assentar numa base de confiança, onde a troca de informação deverá

ser o mais simples e clara possível. Se assim for, os professores terão a oportunidade de definir quais as melhores estratégias a serem utilizadas e desenvolvidas pelos pais em casa, visando a melhoria das capacidades e competências dos seus filhos, (Diogo, 1998).

O modelo interactivo, assenta no respeito mútuo na relação pais-professores, visto que os objectivos e as aprendizagens são definidos em conjunto. O autor afirma que, a um nível prático, este modelo raramente é aplicado, tomando como exemplo as minorias étnicas, normalmente associadas a um fraco envolvimento parental nas actividades escolares e extra-curriculares.

O fraco envolvimento parental, segundo o autor, pode ser solucionado com a utilização de uma via de comunicação mais informal na relação escola-família e com um aumento da interacção dessa mesma relação. Teria como objectivo, a promoção de trocas de experiências e de informação, que tenderiam a ser fundamentais no processo de desenvolvimento do sucesso académico das crianças.

O modelo apresentado por Diogo (1998), avulta a importância da parceria escola-família como preditor de sucesso escolar das crianças.

O autor afirma que, são essenciais as elevadas expectativas de sucesso para todas as crianças, motivando-as desta forma, assim como, as suas famílias, no processo de escolarização. Neste contexto, torna-se essencial a revisão curricular, a fim de fornecer uma aprendizagem activa e de promover o raciocínio crítico das crianças. É igualmente fulcral a promoção do sentimento de parceria entre todos os colaboradores da comunidade educativa e os membros da família, estimulando a partilha de informação, o diálogo, a cooperação e a colaboração entre as mesmas.

A colaboração e a parceria entre o sistema familiar e o sistema educativo, apresentam-se como dois componentes de uma escola de sucesso. A escola aproxima-se da família com o objectivo de auxiliar e apoiar os pais. As elevadas expectativas escolares para as crianças e a clarificação da forma como a família poderá desempenhar o seu papel no apoio ao sucesso escolar dos seus filhos tendem a ser confirmadas, (Diogo, 1998).

Para a transformação do envolvimento parental num apoio significativo para o sucesso escolar e para uma conseqüente melhoria contínua do rendimento escolar, é necessário que os programas de envolvimento parental sejam claramente planeados, fundamentados e organizados, (Diogo, 1998).

O modelo de parceria, partilhado pelas correntes de diversos autores, invoca a extrema relevância da relação escola-família para com o sucesso académico dos estudantes.

Villas-Boas (2001) afirma que o sucesso escolar das crianças pode resultar do interesse que os pais demonstram pelo trabalho desenvolvido pelos filhos. Destaca a noção de que na sociedade actual, muitas são as famílias em que ambas as figuras parentais estão inseridas no mundo do trabalho. E, mesmo possuindo um estatuto sócio-cultural elevado, o tempo de dedicação à profissão, impede ou condiciona o tempo dedicado à educação escolar dos seus filhos. Neste sentido, segundo a autora, os pais assumem a perspectiva de que a responsabilidade primária da educação escolar dos seus filhos é exclusiva dos seus professores, agindo mediante uma larga delegação da responsabilidade na educação dos seus filhos.

A autora refere ainda que existe uma necessidade dos pais se aperceberem que podem e devem efectivamente ajudar os seus filhos nas suas aprendizagens, desenvolvendo uma maior familiaridade com a cultura escolar. Facilita-se a interiorização de um conjunto de atitudes favoráveis ao sucesso escolar dos seus filhos.

Ritblatt, Beatty, Cronan e Ochoa (2002) referem que o grau de envolvimento parental na educação dos filhos está estreitamente associado com a assiduidade escolar, a promoção de atitudes positivas nas crianças face à educação e à cidadania, o empenho das crianças nas actividades lectivas, e o conseqüente sucesso escolar das mesmas.

O envolvimento parental na educação e na escolaridade dos filhos, segundo Ritblatt et al. (2002) fomenta o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, assim como a formação e desenvolvimento da relação pais-filhos.

De forma a compreendermos esta temática em toda a sua amplitude, é fundamental perceber o conceito de envolvimento parental.

## **2.2. O conceito de Envolvimento Parental**

Ao longo da História, a família foi sempre considerada como um agente fundamental na educação da criança/jovem, na aprendizagem de normas, condutas e valores da sociedade, pelos quais a família se rege, (Connors, 1995).

A participação e o envolvimento das famílias na educação das crianças e dos jovens é, de facto, fundamental para o desenvolvimento harmonioso das competências pessoais, sociais e morais da criança.

O modelo de envolvimento parental proposto por Epstein (1995) e Epstein e Sandler (2000), combina as dimensões psicológica, educacional e sociológica para compreender e explicar as relações existentes entre os pais, a escola e os contextos sociais das crianças. Os autores avultam a importância de três contextos fulcrais ao desenvolvimento educacional e social da criança: a família, a escola e a comunidade.

Epstein e Dauber (1991), apresentam-nos um modelo de envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos, no âmbito da investigação. Neste, os autores propõem-nos uma tipologia de cooperação escola-família, em seis tipos de envolvimento parental.

*Tipo 1* – Obrigações básicas da família – Materializado através das práticas familiares relacionadas com a satisfação das necessidades básicas da criança, a segurança, o afecto, a saúde, o bem-estar, a alimentação e com o estabelecimento e negociação das regras do seu comportamento.

*Tipo 2* – Obrigações básicas da escola – Estas práticas concretizam-se na transmissão de informação aos pais, através de atendimento individual, informação por escrito ou contacto telefónico. Nestas são transmitidas informações acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e do desenvolvimento escolar dos alunos.

*Tipo 3* – O envolvimento na escola – Verificam-se através da participação e apoio voluntário na instituição educativa, da frequência e participação nos atendimentos e nas reuniões de pais e da formação parental (quando existentes).

*Tipo 4* – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa – Relaciona-se com as actividades de apoio e ajuda na realização dos trabalhos de casa e no estudo. Este, é desenvolvido em congruência com a matéria leccionada na sala de aula. Os professores fornecem aos pais, noções e estratégias para melhor aceder às necessidades educativas dos filhos, podendo deste modo auxiliar o estudo e potenciar uma melhor preparação para as avaliações escolares periódicas dos filhos.

*Tipo 5* – Participação na tomada de decisões – Contempla a influência e, se possível, a participação nas tomadas de decisão na escola mediante associações de pais, concelhos de escola e pedagógicos.

*Tipo 6* – A colaboração e intercâmbio com a comunidade – Espelham as ligações das famílias e das escolas com diligências comunitárias, sejam empresas ou grupos de apoio social, através da identificação e integração dos recursos e serviços da comunidade nos programas escolares.

A autora afirma ainda que a escola e a família partilham os mesmos objectivos no que respeita à educação das crianças. A prioridade da relação escola-família residirá no suporte das famílias.

Epstein e Dauber (1991) sugerem-nos uma perspectiva teórica de sobreposição de diferentes áreas de influência, relativa ao modelo de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. O modelo de *overlapping spheres* apresentado pelos autores, assenta na interacção de três esferas de influência, a escola, a família e a comunidade. Este, representa a intersecção e a sobreposição das esferas de influência, reportando a sua estrutura externa às práticas institucionais, contribuindo para o aumento ou diminuição da área de intersecção. A sua estrutura interna aponta para as relações interpessoais e para o modo como as práticas institucionais influenciam a motivação e a aprendizagem dos alunos, e a sua estrutura externa remete para as práticas institucionais que contribuem para alargar ou reduzir a área de intersecção. A informação sobre a escola, como entidade essencial para o processo de aprendizagem dos alunos, é transmitida, através das interacções existentes entre as esferas de influência. Estas relações sociais podem ser compreendidas em duas dimensões: a dimensão institucional – quando a interacção entre os pais e os professores é efectuada na escola, como em eventos escolares, ou no envio de comunicações escola – família; e a dimensão individual – quando a interacção entre os pais e os professores é efectuada fora do espaço escolar, como conferências ou comunicações via telefone.

O modelo proposto pelos autores, reconhece a importância de três contextos: a família, a escola e a comunidade, nos quais se verifica o desenvolvimento, tanto a nível cognitivo, social como emocional das crianças.

Neste modelo, os autores referem que existem algumas práticas que as famílias, a escola e a comunidade desenvolvem tanto separadamente como em parceria. O objectivo primordial desta parceria consiste na estimulação e na influência positiva do desenvolvimento académico e social dos alunos.

O modelo interno dessa interacção (a intersecção das esferas) demonstra *onde, como e o quanto* essencial são as relações entre os indivíduos em casa, na escola e na comunidade.

A “produção” de estudantes de sucesso, não é o objectivo central da relação de parceria escola-família-comunidade. Materializa-se, através de actividades de parceria, envolver, encaminhar, incentivar e motivar os alunos a produzirem o seu próprio sucesso académico.

Os alunos, confrontados com tarefas difíceis associadas a um nível de exigência cognitiva elevado, o seu grau de motivação normalmente diminui, quando se verifica uma ausência de estímulos e suportes afectivos. Neste sentido, é importante que os alunos se sintam apoiados e encorajados no seu processo de escolarização, a fim de desenvolverem as suas capacidades e competências essenciais ao processo de aprendizagem, (Epstein & Dauber, 1991).

Ironicamente, segundo os autores, os estudantes desempenham também um papel fundamental no sucesso das relações de parceria escola-família-comunidade, efectuando uma transmissão de informação, entre estes.

Com base nestas relações de parceria, as escolas desenvolvem programas, onde os professores ajudam os estudantes a compreender e a transmitir as informações às famílias, nomeadamente, através de circulares de informações redigidas na caderneta do aluno, da interacção com os membros das famílias sobre os trabalhos escolares em casa e da participação nas reuniões pais/escola/comunidade.

Fundamentados nesta relação de parceria, a administração da escola e os professores criam um ambiente mais agradável na sua interacção com as famílias. Neste tipo de relação, cada aluno é encarado individualmente, fazendo com que se sinta especial e incluído no seu processo de ensino.

Epstein e Dauber (1991) referem que a presença da família na escola é bem-vinda. Esta reforça a importância da escola, dos trabalhos de casa e promove actividades que estimulam as capacidades e as competências dos filhos, assim como os sentimentos positivos acerca da escola.

Os autores defendem que a comunidade também desempenha um papel fundamental, estimulando grupos de pais a trabalhar em parceria com escola, criando deste modo, oportunidades de interacção como eventos e programas que incentivam e fomentam nos alunos estratégias essenciais ao bom progresso académico.

Estão associadas consequências positivas na relação de parceria entre a escola, a família e a comunidade, em que o sentimento de pertença entre as esferas é enaltecido, (Epstein & Dauber, 1991).

Deste modo, os pais e outros membros da família, ao envolverem-se nas actividades educativas dos filhos, como sendo a organização dos trabalhos escolares em casa, sustentam, na óptica dos autores, o seu bom desenvolvimento académico. Consequentemente os professores ao reconhecerem este envolvimento por parte da família, tendem a individualizar a sua relação com os alunos, dedicando-lhe mais tempo e atenção no apoio prestado ao ensino.

Na prática, é possível existir uma escola que desempenhe um trabalho excelente enquanto instituição de ensino, não relativizando ou ignorando a importância da família. A escola ao construir barreiras intransponíveis, aos professores, aos pais e aos estudantes, tenderá a provocar graves consequências ao bom clima de ensino-aprendizagem. Existem igualmente,

escolas que, como locais de ensino, carecem de mudanças para atingir o sucesso escolar dos alunos, contudo apoiam e envolvem a família na instituição, (Epstein & Dauber, 1991).

Os autores defendem que, os professores poderão desempenhar um papel fundamental em estudantes com um bom desempenho académico mas com uma família não envolvida na sua escolaridade. Este papel, consiste no pedido de apoio a outras famílias ou membros da comunidade, com o intuito de providenciar o acompanhamento e o encorajamento desses mesmos alunos.

Grolnick e Slowiaczek (1994) definem o envolvimento parental através da dedicação de cada pai/mãe no desenvolvimento do seu papel de pais, e na disponibilização dos recursos necessários para o desenvolvimento do seu filho nos níveis cognitivo, emocional e social.

Na perspectiva educacional, segundo os autores, o envolvimento parental é normalmente abordado como uma actividade específica – práticas de envolvimento parental. Concretamente, as práticas de envolvimento parental concretizam-se em visitas regulares dos pais à escola, na participação destes em actividades e em eventos escolares, no apoio na elaboração dos trabalhos de casa dos filhos e no número de contactos estabelecidos entre a escola e a família. Estas práticas podem garantir aos pais o acesso a toda a informação necessária ao apoio da criança face às suas dificuldades escolares.

Os autores distinguem ainda três domínios básicos de envolvimento parental: a dimensão pessoal/afectiva, a dimensão cognitiva/intelectual e a dimensão comportamental.

No que respeita à dimensão pessoal/afectiva, a criança experimenta afectivamente a preocupação sentida por parte dos seus pais relativamente à sua escolarização, bem como a intervenção dos mesmos na sua instituição escolar.

No que concerne à dimensão cognitiva, os autores evidenciam as atitudes dos pais para com os filhos na facilitação ao acesso a actividades cognitivas estimulantes. São exemplos destas actividades, o contacto com materiais educativos e pedagógicos estimulantes, visitas culturais a museus, monumentos, igrejas e exposições.

Os pais podem igualmente manifestar o seu envolvimento através do comportamento – dimensão comportamental – onde predominam práticas como a deslocação à instituição educativa da criança, a sua participação nas actividades escolares e reuniões. As crianças ao experienciarem este comportamento por parte dos seus pais, estes poderão servir como modelo ou reforço da importância da escola nas suas vidas, (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Grolnick e Slowiaczek (1994) desenvolveram um estudo com mães de alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, onde investigaram a estrutura do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, mediante uma conceptualização tripartida do mesmo. A investigação centrou-se na singularidade e na multidimensionalidade do envolvimento parental, na relação entre os tipos de envolvimento, na influência do envolvimento parental na performance escolar das crianças, e por fim, testaram um modelo mediante o qual os recursos motivacionais das crianças actuavam como mediadores entre o envolvimento parental e a performance escolar das mesmas.

Os resultados do estudo apontam para a confirmação do modelo tridimensional, assim como para o benefício da distinção das múltiplas componentes do envolvimento parental. Confirmou-se que os três tipos de envolvimento apenas estavam correlacionados moderadamente entre si, reenviando-nos para a concepção de que os pais podiam manifestar o seu envolvimento de diversas formas. Destacam-se as diferenças entre os tipos de envolvimento parental em função do nível sócio-cultural dos pais, onde o nível sócio-cultural dos pais estava fortemente relacionado com o factor “cognitivo/intelectual”, fracamente relacionado com o factor “comportamento” e não relacionado de todo com a dimensão pessoal/afectiva.

Os autores afirmam ainda que, quando os professores percebem o envolvimento por parte dos pais relativamente à escolaridade dos seus filhos, tendem à adaptação/alteração do seu comportamento, despendendo mais tempo e dedicação no apoio individual aos alunos.

A relação de parceria entre a escola e a família, fortaleceu-se consideravelmente nas últimas décadas, transpondo uma atitude mais distanciada relativamente às necessidades da criança e da família, para uma atitude mais altruísta.

Actualmente, a escola segundo Epstein & Dauber (1991) apoia a família na aquisição e no desenvolvimento de conhecimentos e de competências necessárias à compreensão das necessidades das crianças, e ao conseqüente apoio nas tarefas escolares, para os diferentes níveis de escolaridade. Um claro exemplo deste apoio é a promoção de workshops e de programas de suporte e de apoio à família – formação parental – onde a escola recebe a família e se disponibiliza ao esclarecimento de quaisquer dúvidas existentes sobre o processo de escolarização dos filhos.

Outro tipo de envolvimento parental é a formalização do modo de comunicação da escola com a família. Consta-se a transmissão de notícias e informações, o estabelecimento de contactos telefónicos, convocatórias para reuniões ou outras formas criadas pela escola, no

que respeita aos programas escolares e ao progresso académico dos alunos, (Epstein & Dauber, 1991).

Os autores realçam ainda a importância do envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa, salientando práticas como apoio na resolução dos trabalhos de casa e a importância de tomadas de decisão através da sua presença em reuniões escolares.

A escola, cujos programas envolvam estes tipos de envolvimento parental, auxiliam os pais a construir condições de aprendizagem em casa, a compreender a informação proveniente da escola e a partilhar as responsabilidades nas actividades de ensino-aprendizagem dos filhos, (Epstein & Dauber, 1991).

Sheldon (2002) tendo por base o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), realizou um estudo que analisou a relação das crenças dos pais e as suas características demográficas, bem como a influência das redes sociais dos pais no envolvimento destes na escolaridade dos filhos, em casa e na escola.

A investigação dirigiu-se aos pais de crianças a frequentarem o 5º ano de escolaridade.

O autor afirma que os pais são actores sociais e mantêm redes sociais que podem influenciar o seu papel na educação dos filhos.

Os resultados deste estudo apontam para o facto que o tamanho das redes sociais dos pais, são fortes preditores de envolvimento parental em casa e na escola, e que, diferentes redes predizem diferentes tipos de envolvimento parental.

Deste modo, o número de pais de crianças a frequentarem a mesma escola com os quais os pais interagem, predizem o envolvimento parental na escola. E o número de adultos com os quais os pais interagem e falam sobre o desenvolvimento dos seus filhos na escola, sejam familiares ou educadores, é um forte preditor do envolvimento parental em casa.

De facto, para ambos os tipos de envolvimento, em casa e na escola, quanto mais os pais acreditavam que os outros pais se deveriam envolver na escolaridade dos filhos, mais eles se envolviam.

### **2.3. Estratégias Educativas Familiares**

Kellerhals e Montandon (1991) investigaram a dinâmica das famílias, nomeadamente o tipo de estratégias internas que influenciam a forma como cada família define o seu estilo educativo, o seu funcionamento com os outros agentes educativos e de socialização e como

assume a responsabilidade da educação dos seus filhos. Os autores definiram quatro estilos de coordenação das famílias, ou seja, modo como a família se deixa envolver com os seus filhos e com outros agentes de socialização. Por *oposição* entendemos, quando mais do que uma competência específica a outro agente de socialização não é reconhecida, e não se considera essencial ter em consideração essa influência. Por *delegação*, entendemos quando são atribuídas capacidades abrangentes a outros agentes de socialização, mas não se considerando necessário a interação entre eles. Por *mediação*, quando são percebidas competências exclusivas aos outros agentes de socialização, considerando-se fundamental a sua intervenção. E por *cooperação*, quando são percebidas as competências dos outros agentes, existindo a mediação das suas influências.

Neste estudo, Kellerhals e Montandon (1991) tentam perceber quais as famílias que são mais permeáveis aos agentes externos, como à intervenção de técnicos, dos amigos e aos *media*, a missão que os pais atribuem à escola e qual o grau de envolvimento e de participação desenvolvem com estes mesmos agentes. Foi ainda analisada a sua relação com o estatuto sócio-cultural, profissional e com o tipo de estrutura familiar.

Os autores concluíram que, no que respeita aos recursos externos, mediante os quais os pais se baseiam para as suas estratégias educativas, como a interação com outros pais, se verificava uma forte relação com o estatuto sócio-cultural dos pais. Quanto ao estatuto profissional, os autores não constataram diferenças significativas, enquanto que relativamente à variável estrutura familiar (coesão das famílias) apresentou um forte impacto, onde as famílias mais abertas aos recursos externos partilham e mediatizam as influências dos agentes externos com maior facilidade.

Igualmente se verifica o efeito no que respeita ao recurso a técnicos especializados, sendo que, no tipo de famílias definidas como fechadas, se verifica uma maior abertura quanto à procura de apoio dos técnicos.

Destacando o tipo de coordenação da família com a escola, os autores salientam ainda, a importância da missão que os pais atribuem à entidade escolar. Deste modo, propõem-nos três tipos de missões da escola distintas, sendo a missão técnica, onde se distingue a transmissão dos conhecimentos elementares e da cultura geral; a missão ideológica, onde são enaltecidos os valores sociais, culturais, morais e artísticos; e a missão prática, onde se avulta a transmissão de informação mais prática, ligada deste modo, aos conhecimentos funcionais.

De acordo com os resultados, a atribuição da missão técnica à escola, foi partilhada por todos os tipos de famílias, não se verificando diferenças significativas quanto ao estatuto sócio-económico, estatuto da criança e tipo de família. Quanto à missão prática, os autores

verificaram que o estatuto sócio-cultural mais elevado foi um fraco preditor. Relativamente à missão ideológica, verificaram-se algumas diferenças, realçando que as famílias mais fechadas estão menos dispostas a admitir o envolvimento da escola nesta dimensão.

Kellerhals e Montandon (1991), avaliam ainda a participação dos pais na educação dos filhos, através de factores como os contactos efectivos destes com a escola, o grau de acompanhamento dos filhos em actividades educativas e a intervenção dos pais na dinâmica escolar. Os autores concluem, que não existem grandes alterações entre o tipo de contactos efectuados com a escola e a sua frequência, quer no tipo de famílias quer no estatuto social ou profissional. No que concerne ao investimento das famílias no apoio ao trabalho escolar dos filhos, referem que o estatuto sócio-económico dos pais e o tipo de coesão familiar também não tem qualquer interferência. Deste modo, contrapõe-se a ideia de que os pais que evidenciam um menor envolvimento na educação dos seus filhos, são tendencialmente oriundos de meios sócio-económico e sócio-culturalmente mais desfavorecidos.

#### **2.4. Factores que influenciam o Envolvimento Parental – Preditores de Envolvimento Parental**

O envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, está relacionado com o potencial sucesso académico destes. Para tal, reportamo-nos a alguns estudos onde é realçada a colossal importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos, assim como de algumas variáveis que estão associadas à influência no tipo e grau de envolvimento parental.

A colaboração escola-família, quando conseguida, pode gerar benefícios para ambas as partes. Para a família, pode capacita-la ao nível do envolvimento escolar e do envolvimento na aprendizagem dos filhos. Para a escola, pode promover atitudes mais activas, no sentido de desempenhar um papel mais eficaz quanto às necessidades das famílias e adaptar as condutas dos professores face às mesmas, (Marques, 1994).

Os educadores, segundo Davies e Johnson (1996), estão a despertar para importantes questões no que toca à responsabilidade da escola de planear e implementar boas práticas de parceria, desenvolvendo o interesse de mais famílias a responderem e a envolverem-se na escolaridade dos seus filhos, (Epstein & Lee, 1995).

A autora afirma que, quando os professores promovem o envolvimento parental nas suas práticas pedagógicas, os pais desenvolvem uma maior interacção com os seus filhos em casa

sentindo-se mais confiantes das suas próprias capacidades (auto-eficácia) para os apoiarem no processo educativo.

Epstein e Dauber (1991) referem que os professores que utilizam frequentemente o envolvimento parental como práticas pedagógicas defendem que, não é determinante no apoio aos alunos em casa os pais não apresentarem níveis de escolaridade elevados, de evidenciarem um estatuto sócio-económico baixo e de pertencerem a famílias ditas não tradicionais. Os professores que não promovem o envolvimento dos pais na escolaridade dos alunos, tendem a evidenciar julgamentos estereotipados acerca das capacidades e das competências dos pais desfavorecidos tanto sócio-culturalmente como sócio-economicamente, (Epstein & Dauber, 1991). Os autores referem ainda que, variáveis como o estatuto sócio-cultural, sócio-ecómico e familiar são factores que promovem e facilitam a relação de parceria entre a escola e a família.

Nos últimos anos, a pré-disposição para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos tem sido alvo de muitas pesquisas. Neste sentido, diversos estudos delineiam a sua investigação na óptica de averiguar quais as variáveis que influenciam tal relação, designadamente o nível sócio-cultural da família, o nível sócio-económico, a idade dos pais, a empregabilidade dos pais, a estrutura familiar, a etnia, entre outros.

A pré-adolescência é um período vivenciado por algumas transformações interpessoais e intrapessoais. As crianças passam a uma nova etapa do desenvolvimento humano. Em consequência, ocorrem alterações, ao nível cognitivo, fisiológico, psicológico, social ou moral, no desenvolvimento do jovem, (Davis, Keith, Lambie & Glenn, 2005).

Nesta fase de desenvolvimento humano, a idade e o ano de escolaridade são factores que influenciam o envolvimento dos pais na educação dos filhos.

Como tal, o envolvimento das famílias no processo educativo dos jovens assume um papel fundamental, sendo que, neste nível de ensino, a fluidez da comunicação escola-casa, segundo Davis et al. (2005) contribui para o bom desenvolvimento académico destes. Os autores confirmam-nos a influência positiva do envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Nomeadamente em factores como a assiduidade e pontualidade dos jovens na escola e na elaboração diária dos trabalhos de casa, gerando resultados escolares favoráveis. Numa outra perspectiva, o envolvimento das famílias promove também comportamentos e atitudes mais positivas face à escola. Os jovens tendem a expressar melhor as suas aptidões e capacidades, a demonstrar uma maior pré-disposição para a aquisição de novas competências escolares, facilitando o seu progresso escolar, (Davis et al., 2005).

Grolnick, Kurowski, Dunlap e Hevey (2000), realizaram um estudo onde analisaram a relação dos três tipos de envolvimento parental, sendo o cognitivo/intelectual, o pessoal/afectivo e o comportamental, na transição do 6º para o 7º ano de escolaridade. Este estudo, caracteriza-se por um estudo longitudinal, que permitiu analisar, numa primeira fase o grau de envolvimento das mães na escolaridade dos filhos entre o 3º e o 5º ano de escolaridade, e numa segunda fase, nos mesmos alunos, no 6º e 7º ano de escolaridade.

Segundo os autores, na família recai o apoio e o incentivo para as crianças nestes períodos de mudanças e transições, agindo como entidades de suporte e protecção.

Sugerem ainda que, o envolvimento parental e o apoio, protecção e o suporte para o acréscimo da autonomia, impulsionam a construção de recursos motivacionais nas crianças, permitindo-lhes agir com maior auto-confiança face ao período de transição de escolaridade.

Do processo de investigação, os autores destacam duas questões. A primeira pretende verificar se o envolvimento materno no 6º ano prediz mudanças nos recursos motivacionais das crianças e nos resultados escolares no período de transição. Colocam como hipótese que os recursos concretos mensurados pelo envolvimento cognitivo e a preocupação percebida pelas actividades de envolvimento pessoal, serão importantes no ajustamento saudável da criança no processo de transição.

A segunda questão é relativa às alterações no envolvimento das mães do 6º para o 7º ano de escolaridade.

Os resultados apontam para elevados níveis de envolvimento cognitivo e pessoal durante o 6º ano foram associados a uma menor baixa de rendimentos académicos ao longo da transição. Apontaram ainda para uma clara diminuição no envolvimento parental na escola do 6º para o 7º ano. No entanto esta diminuição não é significativa para os outros dois tipos de envolvimento, cognitivo e pessoal.

Deste modo, os resultados do estudo confirmam a importância do envolvimento parental precoce na escolaridade dos filhos, para que as crianças construam os seus recursos motivacionais, preparando-as desta forma para potenciais adaptações futuras.

Deste modo, torna-se clara a influência do ano de escolaridade do adolescente no grau de envolvimento parental na educação dos filhos, sendo que este tende a diminuir à medida que os adolescentes vão progredindo na sua escolaridade.

Green, Walker, Sandler e Hoover-Dempsey (2007) afirmam que nos níveis mais elevados de escolaridade dos filhos, se verifica um decréscimo do envolvimento nas práticas parentais, como é exemplo o apoio à elaboração dos trabalhos de casa.

Além do declínio do envolvimento nas práticas parentais relativas às tarefas escolares, segundo Stevenson e Baker (1987) verifica-se também uma diminuição no número de contactos estabelecidos, de interações e de participações com a comunidade educativa consoante a transição dos jovens para um nível de escolaridade superior.

Deslandes, Potvin e Leclere (1999) afirmam que os estudantes provenientes de famílias tradicionais, cujos pais apresentam níveis de escolaridade médios, adquirem destes um maior apoio e suporte afectivo, quando comparados com famílias não tradicionais ou de baixos níveis de escolaridade. Estas diferenças tomam significado no encorajamento, nas expectativas elevadas face às capacidades e competências dos filhos, na esperança do conseqüente sucesso académico, no apoio na elaboração dos trabalhos de casa e nas discussões promovidas em casa sobre o tema *escola*.

Adolescentes que vivem apenas com um dos pais (família monoparental), segundo Deslandes e Bertrand (2005) tendem a ter menos apoio nas práticas de envolvimento parental, do que em adolescentes cujas famílias se apresentam estruturadas tradicionalmente.

Epstein e Sheldon (2005) destacam ainda a promoção do diálogo pais-filhos acerca da temática *escola*, como um factor benéfico ao desenvolvimento académico dos jovens e à redução de comportamentos desadaptados na mesma.

Verificados alguns benefícios do envolvimento parental na educação dos filhos, surge o porquê de os pais não se envolverem na escolaridade dos filhos em níveis de ensino superiores?

Stevenson e Baker (1987) esclarecem-nos com a noção de que, os alunos ao evoluírem no percurso escolar para níveis de ensino superiores, o envolvimento parental tende a decrescer, tanto nas tarefas escolares desenvolvidas em casa, como na escola.

Eccles e Harold (1993) afirmam que alguns pais acreditam que o envolvimento parental perde importância nos níveis mais elevados de ensino, comparativamente aos níveis mais elementares. Este decréscimo de envolvimento parental, poder-se-á dever, segundo os autores, à percepção dos pais da crescente necessidade de independência e de autonomia sentida pelos filhos.

Na mesma óptica, De-Planty, Coulter-Kern e Duchane (2007), destacam que tal declínio no envolvimento parental se deve à necessidade que os adolescentes têm de expressar a sua autonomia e a sua independência relativamente às figuras parentais. Como resultado desta crescente necessidade de independência e de autonomia, o adolescente, tende a responder negativamente aos elevados graus de envolvimento parental na escolaridade.

Os autores propõem ainda que, o decréscimo do envolvimento parental poderá estar relacionado com a evolução da criança no percurso escolar, e o conseqüente aumento do grau de exigência das suas competências, podendo desencadear maiores níveis de dificuldade aos pais no apoio a determinadas áreas académicas.

De-Planty et al. (2007) sugerem que os professores, os pais e os estudantes valorizam a importância do envolvimento parental no processo educativo. Os autores apontam que, os pais evidenciam alguma incongruência quanto à sua percepção face à importância do envolvimento parental (positiva) e as suas atitudes quanto ao envolvimento na escolaridade dos filhos (fraco envolvimento).

Segundo o estudo desenvolvido por Sheldon e Epstein (2002), a comunicação entre os professores e a família ocupa um lugar de prestígio, dado que esta pode beneficiar o sucesso académico do jovem adolescente.

A influência de factores como o estatuto sócio-cultural das mães no grau de envolvimento dos pais na educação dos filhos, tem sido largamente estudada nas últimas décadas.

Autores como Eccles e Jacobs (1992) e Taylor, Clayton e Rowley (2004) direccionaram a sua investigação na óptica da compreensão da relação existente entre o estatuto sócio-cultural das mães e a possível influência no grau de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, concluindo que este é um forte preditor nas práticas de envolvimento parental.

Stevenson e Baker (1987) confirmam a estreita relação entre a escolaridade das mães e o grau de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, nomeadamente em actividades como o auxílio e o suporte na elaboração dos trabalhos escolares em casa e na própria proximidade na relação com a escola.

O nível sócio-cultural das mães influencia deste modo, o envolvimento parental, no processo de escolarização dos filhos, e previsivelmente a tendência de uma melhoria no desenvolvimento académico destes, (Magnuson, 2007). O autor afirma ainda que as características familiares da criança, o estatuto sócio-económico e o estatuto sócio-cultural das mães, são importantes preditores do sucesso escolar dos filhos.

Eccles (1992) afirma que mães com um estatuto sócio-cultural elevado, beneficiam muito os filhos quanto ao grau de envolvimento parental, comparativamente com mães com um estatuto sócio-cultural baixo, onde estas, tendencialmente não transmitem atitudes positivas face à escola e não desenvolvem um papel incentivador ao progresso da escolaridade aos filhos.

Davies-Kean (2005) refere que as mães com estatutos sócio-culturais elevados promovem ambientes de aprendizagem em casa mais estimulantes e criativos. Estas desenvolvem junto dos seus filhos, um maior contacto com actividades cognitivas estimulantes como, o contacto com a literatura e literacia, gerando uma linguagem mais enriquecida.

Eccles e Harold (1993) sugerem ainda que quanto mais elevado e qualificado for o grau académico das mães, maior facilidade sentirão no apoio às tarefas escolares dos seus filhos, e como consequência, desenvolverão um maior envolvimento parental na sua escolaridade.

Identificar a associação causal entre as consequências dos níveis de escolaridade das mães e os resultados escolares dos filhos é, segundo Magnuson (2007) uma tarefa algo difícil, dado que as mães com um estatuto sócio-cultural elevado diferem substancialmente das mães com um estatuto sócio-cultural baixo.

## **2.5. Modelos explicativos de envolvimento parental**

### **2.5.1. O Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995)**

Uma das questões frequentemente colocadas pelos investigadores Hoover-Dempsey e Sandler (1995) é, então porque se envolvem os pais na escolaridade dos filhos?

Deste modo os autores, propõem-nos um modelo teórico baseado nas correntes da psicologia educacional, da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento, com o intuito de perceber porque se envolvem os pais na escolaridade dos filhos, e de que modo este envolvimento influencia a educação dos seus filhos. Investigaram assim, quais as variáveis psicológicas subjacentes ao envolvimento parental.

Este modelo foi construído em cinco níveis (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Onde, o primeiro nível está relacionado com as variáveis psicológicas que contribuem para a tomada de decisão dos pais para o seu envolvimento na educação dos seus filhos. O segundo é referente aos factores contextuais que irão influenciar o modo como os pais se irão envolver na educação, como são exemplo factores como o tempo, a energia, a percepção das solicitações específicas dos filhos e dos professores para o envolvimento dos pais na educação, uma vez tomada a decisão de envolvimento, influenciarão a forma como os pais se vão envolver.

O terceiro nível refere-se aos mecanismos específicos do envolvimento dos pais que influenciam os resultados escolares dos seus filhos, designadamente, a modelação

(estimulação de competências adequadas para a escola), o reforço (reforçar as aprendizagens) e a instrução (apoiar em assuntos específicos da escola).

O quarto nível refere que estes mesmos mecanismos são mediados por variáveis como, a promoção de estratégias de desenvolvimento adequadas às necessidades dos filhos por parte dos pais, como o acompanhamento e o controle do tempo de realização dos trabalhos de casa, e a relação entre as acções de envolvimento parental e as expectativas da escola, onde os hábitos escolares, a promoção de tarefas adequadas poderão influenciar a aprendizagem dos filhos.

O quinto e último nível estão relacionados com os resultados específicos dos alunos, influenciados pelo envolvimento dos pais na educação dos filhos, abarcando os resultados escolares, as capacidades, as competências, os conhecimentos e a percepção da auto-eficácia dos alunos para o seu próprio sucesso académico.

### **2.5.2. As Crenças na Construção do Papel Parental:**

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) referem que as decisões tomadas pelos pais para o seu envolvimento na escolaridade dos filhos baseiam-se em quatro constructos psicológicos, nomeadamente, na construção de papel de pai, na percepção da auto-eficácia para o apoio aos filhos na escola, na percepção das solicitações gerais da escola e na percepção das solicitações gerais dos filhos.

A construção do papel parental no envolvimento da escolaridade dos filhos, segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1995) baseia-se nas crenças dos pais acerca dos resultados escolares esperados para os filhos, nas crenças sobre o apuramento da responsabilidade desses mesmos resultados (pais ou professores), nas expectativas dos outros pais, professores e famílias e nos comportamentos dos pais relativamente a essas mesmas crenças e expectativas.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) sugerem que este se manifesta de duas formas distintas, através da construção do papel parental activo ou da construção do papel parental passivo na escolaridade das crianças.

Na construção do papel parental activo, estão presentes as crenças de que a responsabilidade primária do sucesso escolar dos filhos advém do papel desenvolvido pelos pais, devendo estes agir de forma activa quanto às suas responsabilidades, bem como as crenças onde cabe aos pais o dever do apoio nas aprendizagens escolares dos filhos, (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Este tipo de papel parental pode apresentar duas orientações distintas, uma orientação

focada nos pais, onde estes se vêem como os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, e uma orientação focada na escola, onde os pais e a escola partilham a responsabilidade da educação dos filhos.

Relativamente à construção do papel parental passivo, segundo os autores, estão representadas algumas crenças destacando-se, a escola como o agente primário na responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, cabendo aos pais desenvolver uma atitude mais activa na escolaridade dos filhos, apenas quando solicitados pela escola para o efeito. Deste modo, os pais incrementam uma atitude passiva na escolaridade dos filhos, como é exemplo as reuniões de pais, onde estes não discutem, não sugerem, não questionam e não propõem alternativas face ao assunto discutido.

Segundo Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler e Hoover-Dempsey (2005), a experiência pessoal dos pais e a relação afectiva que estes estabelecem com a escola (avaliação afectiva), são apontados como factores preditivos de envolvimento parental. Onde os pais com crenças mais elevadas e uma maior avaliação sobre a escola, representam o tipo de pais focados na parceria e com uma construção de papel parental activo, e os pais com crenças mais baixas e com uma menor avaliação da escola, representam o tipo de pais com uma orientação focada na escola, e com uma construção de papel parental passivo.

Hoover-Dempsey & Sandler (1995) afirmam ainda que a relação escola-família, é influenciada positivamente, pela construção de um papel parental activo no processo de escolarização das crianças. Devido ao facto de os papéis parentais serem construídos socialmente, a relação escola-família apenas parece possível quando os pais manifestam um papel activo e quando as solicitações da escola e dos filhos, para o seu envolvimento, se verificam.

Segundo os autores, a escola deve transmitir aos pais o quanto fundamental é o desempenho do seu papel no sucesso escolar dos alunos. Esta, deve fornecer informações específicas e estratégias adequadas aos pais sobre a forma como estes deverão apoiar os alunos. Igualmente, promover representações positivas acerca da importância da escola na vida dos alunos, assim como a necessidade de uma maior dedicação dos pais face ao acompanhamento dos trabalhos de casa dos filhos.

Eccles e Harold (1993) referem que as crenças do papel parental estão estreitamente associadas a variáveis contextuais, influenciando deste modo, tanto as práticas de envolvimento dos professores como as práticas de envolvimento dos pais na escolaridade das crianças.

Overstreet, Devine, Bevans e Efreon (2005), num estudo baseado no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995), no estudo de Epstein e Dauber (1991) assim como no estudo de Grolnick et al. (1997), sugere a elevada probabilidade que o envolvimento parental seja influenciado pelas características individuais dos pais, das crianças, das escolas, das regras comunitárias e das crenças culturais.

A amostra do presente estudo abarcou 159 famílias afro-americanas, economicamente desfavorecidas. Estudaram-se os preditores do envolvimento parental em actividades escolares, considerando as características demográficas dos pais, as aspirações relativas à educação, os comportamentos de envolvimento em actividades comunitárias e a percepção dos pais da aceitação da escola ao envolvimento parental.

Os participantes desta investigação foram pais de crianças com idades compreendidas entre os 4 e 11 anos e pais de crianças entre os 11 e os 19 anos de idade.

O preditor mais forte do envolvimento dos pais nas actividades da escola, para os dois grupos etários, foi a aceitação/receptividade da escola e o empenho desta em envolver os pais na escola.

O estudo confirmou, uma vez que se registou como um preditor significativo para ambos os grupos etários, que os pais que possuem relativa experiência de envolvimento comunitário se envolvem mais facilmente nas actividades da escola. Relativamente às aspirações educativas para os filhos, surgem congruentemente como factores de influência nos dois grupos etários.

### **2.5.3. A Construção do Papel Parental:**

A construção do papel parental é segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1995), identificada como uma variável que influencia a tomada de decisões básicas dos pais, relativamente ao grau de envolvimento na educação dos seus filhos.

Os papéis, caracterizados pela sua construção social, segundo Hoover-Dempsey e Jones (1997), são construídos na base de três elementos distintos. Sendo (1) as expectativas do grupo social acerca do comportamento individual de cada membro (O que é que os outros esperam do meu papel enquanto pai/mãe de uma criança em idade escolar?); (2) as concepções do papel parental, ou seja, a compreensão das expectativas relativamente ao desempenho do seu papel (O que é que eu espero de mim, do meu papel enquanto pai/mãe de uma criança em idade escolar?) e (3) o papel comportamental, onde surgem as expectativas de

protecção dos pais para com os seus filhos (O que eu gostaria de fazer, enquanto pai/mãe de uma criança em idade escolar?).

Os autores defendem ainda que, os papéis parentais incluem dois tipos de componentes, sendo as componentes atitudinais, como são exemplo os valores, os objectivos, as expectativas individuais de cada indivíduo e as componentes comportamentais, onde se salienta a percepção dos pais acerca da adequabilidade dos seus papéis mediante as expectativas sociais. Hoover-Dempsey e Jones (1997) afirmam que as crenças sobre a adequação do seu papel nas responsabilidades parentais, se desenvolvem mediante múltiplos factores. Nomeadamente, a percepção dos pais acerca do desenvolvimento dos filhos nas várias fases/etapas de vida e a adequação das crenças pessoais ao papel parental desenvolvido, tendo em consideração os valores, as crenças e as expectativas pessoais dos pais.

Os pais procedem assim, de acordo com as suas crenças relativamente ao modo como apoiam os filhos no seu processo e progresso escolar, (Hoover-Dempsey & Jones, 1997).

No entanto, as possíveis variações no envolvimento dos pais, relativamente aos valores, às crenças e às expectativas do desenvolvimento académico dos filhos, poder-se-ão dever, segundo os autores Hoover-Dempsey e Jones (1997) a variáveis sociais e à cultura da família.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) afirmam que a componente comportamental na construção dos papéis parentais deve ser formada por dois constructos relativamente distintos, nomeadamente o envolvimento na educação diária da criança e o envolvimento nas tomadas de decisão relativamente à educação dos filhos. A construção do papel parental, exerce deste modo influência directa nas decisões a tomar relativamente ao grau de envolvimento parental e, influência indirecta quanto aos resultados escolares das crianças. Assim sendo, os elementos da comunidade educativa como são exemplo a escola, os professores, a família e a própria criança, desempenham de igual modo um papel fundamental na construção do papel parental.

Relativamente às concepções sobre a partilha de responsabilidade na escolaridade das crianças, Hoover-Dempsey e Jones (1997) sugerem que os valores e as crenças relativas ao desempenho do papel parental e ao consequente resultado escolar dos filhos, podem ser categorizados num dos três aspectos: (1) responsabilização exclusiva dos pais nas actividades desenvolvidas na educação dos filhos, onde estes desempenham um papel activo no seu processo de escolarização; (2) a responsabilização exclusiva da escola nas actividades desenvolvidas na educação dos alunos, onde os pais desempenham um papel passivo na

escolarização dos filhos e (3) a responsabilização numa relação de parceria entre a escola e a família, predominando a interacção dos sistemas escola-família.

Um estudo de Kellerhals e Montandon (1991) no âmbito das dinâmicas familiares, analisou o tipo de estratégias internas das famílias e o modo em como estas influenciam a definição do estilo educativo de cada uma e como estas assumem a sua responsabilidade na educação dos filhos, assim como a sua relação com outros agentes educativos e de socialização.

Os autores afirmam que as diferentes estratégias educativas de cada família espelham a diversidade de respostas de envolvimento parental, em famílias com características semelhantes.

#### **2.5.4. A Percepção da Auto-eficácia Parental:**

A percepção da auto-eficácia parental é, para Walker et al. (2005), um factor determinante na tomada de decisões pessoais face ao envolvimento na educação dos filhos, tal como na persistência dos pais face aos obstáculos e na realização dos objectivos traçados no apoio às necessidades dos filhos. Como tal, os autores referem que, os pais promovem um maior envolvimento no apoio às necessidades e às dificuldades demonstradas pelos seus filhos, devido a confiarem nos resultados positivos conseguidos mediante as suas acções e a fundamentarem os objectivos para o seu envolvimento baseados na percepção das suas próprias capacidades e competências. Referem ainda que, quanto maior for a percepção parental da auto-eficácia na ajuda aos filhos, maior será a sua persistência no apoio às dificuldades, obtendo resultados de sucesso. Deste modo, a percepção da eficácia parental no apoio ao sucesso escolar das crianças, é um importante factor no estabelecimento da relação escola-família.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) sugerem que pais com elevados sentimentos de auto-eficácia tendem a ver-se a eles próprios como capazes neste domínio, acreditando deste modo, que o seu envolvimento será um contributo positivo para a educação dos filhos. No entanto, os pais com níveis de auto-eficácia reduzidos, tendem a evitar o envolvimento na educação dos filhos, devido ao receio de se confrontarem com as suas incapacidades e pela crença de que o seu envolvimento não trará nada de positivo no processo de escolarização dos seus filhos.

A percepção da eficácia dos pais na ajuda ao sucesso escolar dos filhos, segundo Walker et al. (2005) é um factor relevante na decisão do seu envolvimento na escolaridade dos mesmos.

Assim como na construção do papel parental, a eficácia é influenciada pela interacção com outras variáveis do contexto social, como os professores, a escola e a família.

Congruentemente Ritblatt et al. (2002) realizaram um estudo, que pretendia analisar os factores individuais, contextuais e institucionais que estavam relacionados com as atitudes parentais no envolvimento na educação dos filhos, e o tempo que os pais dedicavam a actividades relacionadas com a escola. Este estudo analisou igualmente a influência de variáveis demográficas como o nível sócio-económico, a estrutura familiar e a etnia.

Como instrumento de recolha de dados utilizaram um questionário, para um total de 406 pais. Sugerem que, os pais identificaram quatro factores como responsáveis da definição do grau de envolvimento parental na educação dos seus filhos. Sendo (1) a comunicação estabelecida entre a instituição escolar e os pais; (2) a sensibilidade da escola na relação e no trato para com os pais; (3) a familiaridade e a empatia estabelecida na relação para com os pais por parte de toda a comunidade educativa e o contexto físico e cultural da instituição, e (4) o apoio mútuo na relação escola-família – relação de parceria.

O tempo disponibilizado por parte dos pais, para as actividades promotoras de envolvimento parental, está segundo os autores, claramente associado aos factores anteriormente referidos.

Ritblatt et al. (2002) sugerem que a percepção dos pais quanto ao apoio prestado na elaboração das tarefas escolares em casa é bastante positiva. Contudo, estes poderão reenviar para a entidade escolar sentimentos de incompreensão e frustração pela ausência de resultados positivos imediatos.

Para que tal sentimento não tome proporções elevadas, a escola deve possuir um sistema mais flexível e democrático. A escola deverá igualmente promover e facilitar a comunicação, a sensibilização para a diversidade, as dinâmicas sócio-culturais das famílias para com a comunidade escolar e o envolvimento, tanto dos pais como da comunidade no processo de escolarização dos alunos, (Ritblatt et al., 2002).

De-Planty et al. (2007) sugerem que a comunicação entre pais e professores pode beneficiar o sucesso académico dos filhos. Os autores afirmam que ao desenvolver a comunicação entre pais e professores, o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, tenderá a ser mais significativo.

Como tal, os objectivos primordiais da escola deverão ser congruentes com a persuasão da participação dos pais na escolaridade dos seus filhos. Estes objectivos poderão ser

implementados mediante diversos factores, aqui novamente referidos, como a promoção de workshops focalizados nos benefícios do envolvimento parental, bem como da importância dos mesmos na relação de parceria escola-família; o envio de brochuras, flyers e panfletos para as famílias, informando da importância do envolvimento parental na escolaridade dos filhos; e as conversas informais com os pais, aquando das reuniões lectivas e as conversas formais, mediante a elaboração de sessões temáticas de esclarecimento de dúvidas – programas de formação parental – acerca do envolvimento parental e dos seus consequentes benefícios, (De-Planty et al., 2007).

Na perspectiva de Green et al. (2007) o envolvimento parental foca três questões essenciais, como (1) as crenças relativas à motivação parental para o envolvimento na escolaridade dos filhos, (2) a percepção dos pais face às solicitações efectuadas, quer pela escola quer pelos filhos, para o seu envolvimento no processo de escolarização e (3) a percepção parental da possível influência das variáveis contextuais para o envolvimento na escolaridade dos filhos, nomeadamente a percepção da sua competência e auto-eficácia no apoio às dificuldades dos filhos, no dispêndio de tempo e energia necessários e no estatuto sócio-económico das famílias. Os autores referem ainda que, as crenças ou as percepções da auto-eficácia no apoio às necessidades dos filhos, são um forte predictor para as práticas de envolvimento parental em casa.

Este modelo de envolvimento parental descreve um processo de envolvimento dinâmico, cuja finalidade assenta na compreensão das motivações dos pais para o envolvimento na escolaridade dos filhos.

As crenças que os pais têm sobre a adequação dos seus papéis quanto ao envolvimento parental na escolaridade dos filhos, alteram-se com a progressão na escolaridade, dado que o jovem caminha para a sua própria autonomia e independência. Deste modo, os pais, percebem cada vez menos solicitações dos seus filhos para o seu envolvimento na escolaridade. Deste modo, as crenças parentais relativas às competências e às capacidades dos filhos, assumem um papel fundamental na escolaridade dos filhos, (Green et al., 2007).

Eccles (1993) afirma que a percepção que os pais têm das capacidades dos filhos, é um factor determinante para a auto-confiança da criança quanto às suas competências enquanto estudante.

Eccles e Gutman (2007) sugerem que o fraco envolvimento na escolaridade dos filhos provoca consequências negativas no desenvolvimento, tanto a nível do autoconceito académico como a nível da auto-estima, sendo este resultado congruente com o estudo

elaborado por Régner e Loose (2006). Contudo os autores defendem que os filhos poderão responder de forma diferente ao fraco envolvimento parental, consoante o factor género (rapaz ou rapariga).

As características individuais dos pais como a sua educação, a formação profissional e o tipo de emprego, segundo Eccles (2005) influenciam os comportamentos e as crenças dos pais quanto às competências e às capacidades dos filhos. As crenças dos pais relativas às capacidades e competências dos filhos, influenciam o envolvimento e conseqüente desenvolvimento dos filhos em diversas actividades, tanto a nível pessoal, escolar ou social.

Para além dos efeitos tidos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, o envolvimento parental exerce também influências nas atitudes dos pais.

#### **2.5.5. A Percepção das Solicitações para o Envolvimento Parental:**

A percepção dos pais acerca das solicitações para o seu envolvimento na escolaridade dos filhos, é segundo Walker et al. (2005) igualmente considerado um forte preditor nas decisões dos pais e no modo de como estes se envolverão na educação das crianças.

A percepção dos pais relativamente às solicitações gerais dos filhos, contribuem segundo os autores, para a decisão de se envolverem na educação dos filhos, uma vez que realçam a necessidade de ajuda e a vontade de aceitar o envolvimento dos pais. Desta forma, as solicitações específicas dos filhos vão influenciar o modo mediante o qual os pais se vão envolver na educação destes.

Quanto à percepção pais no que respeita às solicitações gerais para o envolvimento por parte da escola, leva a que sintam que o seu envolvimento é bem vindo nas tarefas da escola, e no sucesso escolar dos filhos, influenciando a decisão de envolvimento por parte dos pais. Este envolvimento está relacionado com as solicitações específicas dos professores e com as variáveis contextuais, como são exemplo, a disponibilidade de tempo e de energia dos pais.

Walker et al. (2005) sugerem factores que, do mesmo modo, influenciam as decisões dos pais quanto ao grau de envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Especificamente, as solicitações da escola e dos filhos para o seu envolvimento na escolaridade dos alunos. As solicitações da escola para o envolvimento parental, são normalmente actividades que promovem a sensibilização dos pais para a prática. Fomentar a importância do seu envolvimento no apoio ao sucesso educativo dos alunos; testemunhar a vantagem do apoio

prestado às dificuldades escolares dos alunos; proporcionar um ambiente harmonioso e agradável no desenvolvimento de actividades como as reuniões de pais e sessões de esclarecimentos de dúvidas face à escolarização dos alunos, são algumas das actividades. Estas solicitações são para os autores, particularmente importantes para famílias que sentem algumas dúvidas e inseguranças quanto ao seu envolvimento na escolaridade dos filhos. Relativamente às solicitações dos filhos para o envolvimento parental na escola, estas dependem das características da criança enquanto estudante. As características como são exemplo a idade, o nível de escolaridade, a performance escolar, as dificuldades evidenciadas nos trabalhos escolares e as necessidades de suporte e de ajuda parental no desenvolvimento de tarefas escolares, influenciam as solicitações dos filhos para o envolvimento dos pais na sua educação. Neste sentido, os pais respondem às características individuais e às necessidades explícitas dos seus filhos, levando a que diferentes solicitações da criança sejam potencialmente importantes para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Deste modo, as solicitações tanto da escola como dos filhos, segundo os autores, são fortes preditores do envolvimento parental e da construção activa do papel dos pais na escolaridade dos filhos.

Baseados no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995) Deslandes e Bertrand (2005) realizam um estudo que analisa a forma como cada um dos constructos psicológicos predizia o tipo de envolvimento parental (em casa ou na escola) em três anos de escolaridade, nomeadamente 7º, 8º e 9º ano.

Os quatro constructos psicológicos de envolvimento parental apresentam-se mediante a construção do papel parental, a percepção de auto-eficácia dos pais no apoio aos filhos na escola, a percepção dos pais referentes às solicitações dos professores e à percepção dos pais referentes às solicitações dos filhos, quer relativas ao domínio académico, como ao domínio social.

O estudo abarcou 770 pais com filhos nos anos de escolaridade relativos à amostra.

Este estudo revelou a particularidade de se analisar separadamente o envolvimento dos pais na escola e em casa.

Relativamente à percepção dos pais referentes às solicitações dos filhos no domínio académico, apresentou-se como um grande preditor do envolvimento dos pais em casa, no entanto, não se apresentou como preditor de envolvimento dos pais na escola. Quanto à percepção dos pais relativa às solicitações dos professores, apresenta-se relacionada com o envolvimento dos pais na escola e não ao envolvimento dos pais em casa.

No que concerne à construção do papel parental, este teve um maior efeito preditor nos 7º e 9º anos de escolaridade, recaindo no 9º ano um maior efeito relativamente ao envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Relativamente ao 8º ano de escolaridade, destacam-se as variáveis que exercem maior influência no envolvimento parental na escola, sendo a percepção das solicitações dos professores e as solicitações dos filhos no domínio social.

Os autores sugerem ainda a existência de dois padrões que predizem fortemente o envolvimento dos pais na escola, a construção do papel parental e as solicitações dos professores.

Quanto ao envolvimento dos pais em casa, os resultados do estudo mostram que no 7º ano os pais potenciam o seu envolvimento mediante as solicitações dos seus filhos no domínio académico. Verificou-se similarmente um efeito preditivo no 7º ano, mas com efeito mais reduzido, as crenças dos pais sobre a sua responsabilidade na educação dos filhos, assim como na percepção da auto-eficácia.

Relativamente ao 8º ano, como maiores preditores para o envolvimento parental em casa apresenta-se a percepção dos pais acerca das solicitações dos filhos no domínio social, seguidas das solicitações no domínio académico e da percepção dos pais acerca da sua auto-eficácia.

No 9º ano, com um maior efeito preditivo no envolvimento dos pais em casa, apresentam-se as solicitações no domínio académico.

Relativamente à percepção da auto-eficácia dos pais, esta exerceu uma maior influência no envolvimento dos pais em casa, nos 7º e 8º anos de escolaridade.

Green et al. (2007) sugerem-nos um estudo onde analisaram os tipos e os graus do envolvimento parental ao longo da escolaridade das crianças. Este estudo abarcou 853 participantes, pais de crianças a frequentarem o 1º e o 6º ano de escolaridade, numa rede de escolas públicas. Os autores concluíram que as percepções das solicitações específicas dos filhos, as crenças na sua auto-eficácia e o tempo e energia disponibilizados para o envolvimento dos pais na educação dos filhos prediziam fortemente o envolvimento parental em casa. Assim como, a percepção das solicitações dos professores foram um forte preditor no envolvimento dos pais na escola. Os autores salientam que as crenças na auto-eficácia dos pais foram um forte preditor do envolvimento dos pais em casa, mas um fraco preditor do envolvimento na escola.

Reed, Jonnes, Walker & Hoover-Dempsey (2000) propõem-nos um estudo que analisou os factores motivacionais que influenciam as decisões dos pais no envolvimento destes na

educação dos filhos. Analisaram a relação preditiva entre os três constructos propostos (construção do papel parental, percepção da auto-eficácia e a percepção das solicitações da escola) e as actividades de envolvimento parental.

O presente estudo abarcou 250 pais de crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, numa rede de escolas públicas.

Os resultados apresentados apontam para a confirmação de que os três constructos prediziam as decisões de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos.

Os autores realçam ainda as variáveis mais intimamente relacionadas com o envolvimento dos pais, sendo estas a construção de papel focado nos pais, a construção do papel focado na parceria e a percepção das solicitações dos professores. Sugerem ainda que a construção do papel parental e a percepção das solicitações dos professores estão positivamente relacionadas com as decisões de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, enquanto a percepção da auto-eficácia é menos significativa.

### III – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

#### 3.1. Objectivos, Questões e Hipóteses

Fundamentado no quadro conceptual construído a partir dos estudos revistos, o objectivo do nosso trabalho é o de investigar *qual a concepção de responsabilidade que os pais têm sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (activa ou passiva), a percepção às solicitações dos filhos e da escola no sentido do envolvimento parental na escolaridade e as suas relações com as práticas de envolvimento parental. Pretende igualmente analisar se se verificam diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) e do nível sócio-cultural das mães.*

Este estudo caracteriza-se por um estudo correlacional. Deste modo, pretendemos apurar o grau de relação entre as variáveis: concepção da responsabilidade das mães na escolaridade dos filhos; solicitação dos filhos e da escola no sentido do envolvimento parental na escolaridade e as práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Será ainda analisado, se as variáveis anteriormente apresentadas divergem em função do ano de escolaridade dos filhos e em função do nível sócio-cultural das mães.

A sequência do quadro teórico revisto, salienta os estudos de Grolnick et al. (1997), Hoover-Dempsey e Jones (1997), Hoover-Dempsey, Walker e Sandler (2005), Overstreet et al. (2005), Walker et al. (2005), onde os investigadores referem que as concepções de responsabilidade na escolaridade dos filhos são fortes preditores do envolvimento parental, em que as concepções de responsabilidade dos pais face à educação dos filhos influenciam o tipo de envolvimento e nas consequentes práticas desenvolvidas em casa e na escola.

Walker et al. (2005) e Reed et al. (2000), referem ainda que a concepção da responsabilidade dos pais face à educação dos filhos, se expressa de duas formas: uma concepção de responsabilidade activa e passiva. A concepção de responsabilidade activa, encontra-se inteiramente ligada à construção do papel parental activo, onde está presente a noção de que a responsabilidade primeira dos resultados académicos dos filhos recai sobre os pais, e a crença de que estes devem desenvolver uma atitude activa perante essas mesmas responsabilidades. Realçam ainda dois modos de concretização do papel parental activo, sendo o papel focado na parceria, onde a responsabilidade da educação é partilhada entre os pais e a escola, e o papel focado nos pais, onde estes assumem a responsabilidade da educação dos filhos independentemente. Relativamente à concepção de responsabilidade parental passiva, espelha

a crença de que a responsabilidade primeira dos resultados académicos dos filhos recai sobre a escola, e de que estes apenas deverão intervir mediante solicitação expressa da escola, manifestando deste modo, confiança e aceitação das decisões tomadas por esta.

Estudos efectuados nas esferas da resposta assertiva às solicitações dos filhos e da escola para o seu envolvimento na educação destes (Deslandes & Bertrand, 2005; Walker et al., 2005; Green et al., 2007; Reed et al., 2000), referem que percepções das solicitações específicas dos filhos, as crenças na sua auto-eficácia e o tempo e energia disponibilizados para o envolvimento dos pais na educação dos filhos prediziam fortemente o envolvimento parental em casa, bem como a percepção das solicitações dos professores foram um forte preditor no envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos.

Mediante o objectivo da nossa investigação e da nossa revisão de literatura, delineamos o primeiro problema do nosso trabalho.

### **Problema 1:**

Será que existem diferenças nas práticas de envolvimento parental nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural, em função do ano de escolaridade dos mesmos, nomeadamente 6º e 9º anos?

Relativamente ao nosso objectivo de investigação e a este primeiro problema, referimos um estudo de Grolnick et al. (2000), que aponta para elevados níveis de envolvimento cognitivo e pessoal durante o 6º ano, sendo associados a uma menor baixa de rendimentos académicos ao longo da transição. Apontaram ainda para uma clara diminuição no envolvimento parental na escola do 6º para o 7º ano. No entanto, esta diminuição não é significativa para os outros dois tipos de envolvimento, cognitivo e pessoal.

Eccles e Harold (1993) afirmam que alguns pais acreditam que o envolvimento parental perde importância nos níveis mais elevados de ensino, comparativamente aos níveis mais elementares. Este decréscimo de envolvimento parental, poder-se-á dever, segundo os autores, à percepção dos pais da crescente necessidade de independência e de autonomia sentida pelos filhos.

Na mesma óptica, Ryan e Stiller (1991, referido por De-Planty et al., 2007), destacam que tal declínio no envolvimento parental se deve à necessidade que os adolescentes têm de expressar a sua autonomia e a sua independência relativamente às figuras parentais.

Como resultado desta necessidade de independência e de autonomia face às figuras parentais, o adolescente, segundo De-Planty et al. (2007), tende a responder negativamente aos elevados graus de envolvimento parental na escolaridade. Defendem ainda que o decréscimo do envolvimento parental está relacionado com a evolução da criança no percurso escolar, e o conseqüente aumento do grau de exigência das suas competências, podendo desencadear maiores níveis de dificuldade aos pais no apoio a determinadas áreas académicas.

**H1: As mães dos alunos do 6º ano estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural, do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.**

Variáveis Independentes: ano de escolaridade (6º e 9º ano)

Variáveis Dependentes: práticas de envolvimento parental

### **Problema 2:**

Será que existem diferenças na concepção de responsabilidade sobre o papel de mãe na escolaridade dos filhos em função do ano de escolaridade dos mesmos, nomeadamente 6º e 9º anos?

Relativamente ao segundo problema colocado na nossa investigação, no que diz respeito à influência da variável ano de escolaridade na concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos, referimos o estudo de Hoover-Dempsey e Jones (1997) que aponta para o facto de as crenças que os pais têm acerca da adequação do seu papel nas responsabilidades parentais, se desenvolverem mediante múltiplos factores. São exemplos a percepção dos pais acerca do desenvolvimento dos filhos nas várias fases/etapas de vida e a adequação das crenças pessoais ao papel parental desenvolvido, tendo em consideração os valores, as crenças e as expectativas pessoais dos pais.

**H2: As mães dos alunos do 6º ano têm uma concepção de responsabilidade mais activa do seu papel na escolaridade dos filhos do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.**

Variáveis Independentes: ano de escolaridade (6º e 9º ano)

Variáveis Dependentes: concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos

### **Problema 3:**

Será que existem diferenças na resposta às solicitações dos filhos para o envolvimento parental na escolaridade em função do ano de escolaridade dos mesmos, nomeadamente 6º e 9º anos?

Relativamente ao nosso objectivo de investigação e no que diz respeito a perceber como variam as solicitações para o envolvimento parental em função do ano de escolaridade dos filhos, referimos Deslandes e Bertrand (2005), que sugerem como um grande preditor do envolvimento parental em casa, a percepção dos pais referentes às solicitações dos filhos no domínio académico. No entanto, o mesmo não se verifica no envolvimento dos pais na escola. Quanto à percepção dos pais relativa às solicitações dos professores, os autores sugerem que esta está relacionada com o envolvimento dos pais na escola e não ao envolvimento dos pais em casa.

Os autores sugerem ainda a existência de dois padrões que predizem fortemente o envolvimento dos pais na escola, a construção do papel parental e as solicitações dos professores.

Quanto ao envolvimento dos pais em casa, segundo os autores, é no 7º ano de escolaridade os que pais potenciam o seu envolvimento mediante as solicitações dos seus filhos no domínio académico.

Relativamente ao 8º ano, como maiores preditores para o envolvimento parental em casa, os autores sugerem a percepção dos pais acerca das solicitações dos filhos no domínio social, seguidas das solicitações no domínio académico e da percepção dos pais acerca da sua auto-eficácia.

No 9º ano, com um maior efeito preditivo no envolvimento dos pais em casa, apresentam-se as solicitações no domínio académico.

No que respeita à percepção da auto-eficácia dos pais, esta exerceu uma maior influência no envolvimento dos pais em casa, nos 7º e 8º anos de escolaridade.

Green et al. (2007) sugerem-nos que as percepções das solicitações específicas dos filhos, as crenças na sua auto-eficácia e o tempo e energia disponibilizados para o envolvimento dos pais na educação dos filhos predizem fortemente o envolvimento parental em casa. Assim como, a percepção das solicitações dos professores se apresentam como um forte preditor no envolvimento dos pais na escola.

**H3:** As mães dos alunos do 6º ano percebem mais as solicitações dos filhos para o envolvimento parental mais favorável do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.

Variáveis Independentes: ano de escolaridade (6º e 9º ano)

Variáveis Dependentes: solicitações para o envolvimento parental na escolaridade

#### **Problema 4:**

Será que existem diferenças nas práticas de envolvimento parental nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural em função do nível sócio-cultural das mães?

Deslandes et al. (1999) referem que os estudantes provenientes de famílias cujos pais apresentam níveis de escolaridade médios, adquirem destes um maior apoio e suporte afectivo, quando comparados com famílias de baixos níveis de escolaridade. Concluem que o nível de instrução dos pais é um forte preditor de envolvimento em actividades cognitivas, operacionalizadas nas elevadas expectativas face às capacidades e competências dos filhos, na esperança do conseqüente sucesso académico, no apoio na elaboração dos trabalhos de casa e nas discussões promovidas em casa sobre o tema *escola*. Deste modo, sugerem que as variáveis do nível sócio-cultural exercem influência no envolvimento dos pais, em que os pais com um estatuto sócio-cultural mais baixo estão menos envolvidos na educação dos filhos.

Stevenson e Baker (1987), levantam como hipótese a relação do nível sócio-cultural das mães e o grau de envolvimento parental em actividades escolares, nomeadamente em actividades como o auxílio e suporte na elaboração dos trabalhos escolares em casa e na própria proximidade na relação com a escola. Congruentemente, concluem que quanto maior for o nível sócio-cultural das mães, maior o grau de envolvimento dos pais em actividades escolares.

Magnuson (2007) aponta como forte preditor de envolvimento parental o nível sócio-cultural das mães. Conclui que este influencia o envolvimento no processo de escolarização dos filhos, e previsivelmente a tendência de uma melhoria no desenvolvimento académico destes.

Eccles (1992) afirma que mães com um estatuto sócio-cultural elevado, beneficiam muito os filhos quanto ao grau de envolvimento parental, comparativamente com mães com um estatuto sócio-cultural baixo, onde estas, tendencialmente não transmitem atitudes positivas

face à escola e não desenvolvem um papel incentivador ao progresso da escolaridade aos filhos.

Eccles e Harold (1993) sugerem que quanto mais elevado e qualificado for o grau académico das mães, maior facilidade sentirão no apoio às tarefas escolares dos seus filhos.

Davies-Kean (2005) conclui que o nível sócio-cultural das mães estava positivamente relacionado com o envolvimento parental na educação dos filhos. Onde, mães com estatuto sócio-cultural elevado promovem ambientes de aprendizagem em casa mais estimulantes e criativos, desenvolvendo junto dos filhos, um maior contacto com actividades cognitivas estimulantes.

Grolnick e Slowiaczek (1994) apontam para a confirmação de que os três tipos de envolvimento parental apenas estão correlacionados moderadamente entre si, reenviando-nos para a concepção de que os pais poderiam manifestar o seu envolvimento de diversas formas. Destacam-se as diferenças entre os tipos de envolvimento parental em função do estatuto sócio-cultural dos pais, onde este estava fortemente relacionado com o factor “cognitivo/intelectual”, fracamente relacionado com o factor “comportamento” e não relacionado de todo com a dimensão pessoal/afectiva.

**H4:** As mães com um nível sócio-cultural mais elevado estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo.

Variáveis Independentes: nível sócio-cultural das mães

Variáveis Dependentes: práticas de envolvimento parental

Surgem mais dois problemas na nossa investigação:

**Problema 5:** Será que existem diferenças no tipo de concepção de responsabilidade sobre o papel de mãe na escolaridade dos filhos em função do nível sócio-cultural das mães?

**Problema 6:** Será que existem diferenças na resposta às solicitações dos filhos para o envolvimento parental em função do nível sócio-cultural das mães?

Grolnick et al. (1997) afirmam que o nível de instrução dos pais se apresenta como um forte preditor do envolvimento dos pais em actividades cognitivas e da escola. Concluíram ainda

que, o envolvimento parental na educação dos filhos não está positivamente relacionado com o estatuto sócio-económico dos pais.

Green et al. (2007) sugerem que o envolvimento parental é primordialmente motivado por factores do contexto social da família, especialmente o estabelecimento de relações interpessoais dos pais com as crianças e com os professores, sendo o estatuto sócio-cultural dos pais encarado como um fraco preditor de envolvimento parental na escolaridade dos seus filhos.

Reed et al. (2000) sugerem que os três constructos propostos (construção do papel parental, percepção da auto-eficácia e a percepção das solicitações da escola) são factores preditivos nas decisões de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos.

Deste modo, a construção de papel focado nos pais, a construção do papel focado na parceria e a percepção das solicitações dos professores foram considerados preditores significativos nas decisões de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos.

**H5:** As mães com um nível sócio-cultural mais elevado têm uma concepção de responsabilidade mais activa do seu papel na escolaridade dos filhos do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo.

Variáveis Independentes: nível sócio-cultural das mães

Variáveis Dependentes: concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos

**H6:** As mães com um nível sócio-cultural mais elevado oferecem uma resposta às solicitações dos filhos para o envolvimento parental mais favorável do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo.

Variáveis Independentes: nível sócio-cultural das mães

Variáveis Dependentes: solicitações dos filhos ao envolvimento parental na escolaridade

### **Problema 7:**

Será que existe uma relação entre diferentes tipos de concepção da responsabilidade sobre o papel de mãe na escolaridade dos filhos (activa/passiva) e as práticas de envolvimento parental nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e

Extra-Escolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural.

Overstreet et al. (2005) sugerem a elevada probabilidade de que o envolvimento parental seja influenciado pelas características individuais dos pais, das crianças, das escolas, das regras comunitárias e das crenças culturais. Apontam igualmente para factores como a aceitação/receptividade da escola, a experiência de envolvimento comunitário dos pais e as aspirações educativas para os filhos, como preditores significativos do envolvimento parental em crianças do 1º e 3º ciclo do ensino básico de escolaridade.

Sheldon (2002) confirma a função preditiva das concepções de responsabilidade dos pais relativamente ao grau de envolvimento parental em casa e na escola. Conclui ainda que, quanto mais os pais acreditavam que todos os pais se deveriam envolver na escolaridade dos seus filhos, mais eles próprios se envolviam. Deste modo, a concepção de responsabilidade dos pais foi um forte preditor para ambos os tipos de envolvimento parental (em casa e na escola).

**H7:** Existe uma relação positiva entre a concepção de responsabilidade e o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, nomeadamente nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural.

Variáveis Independentes: concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos

Variáveis Dependentes: práticas de envolvimento parental

## IV – MÉTODO

### 4.1. Participantes

Deste estudo fizeram parte um total de 200 mães de alunos do 6º e 9º anos de escolaridade que frequentam uma escola pública do conselho de Sintra.

Na presente investigação, elegemos estes dois níveis de ensino, uma vez que ambos representam o final do 2º e 3º ciclo do ensino básico, respectivamente.

No quadro 1, apresenta-se uma sumária caracterização dos participantes deste estudo.

**Quadro 1** – Caracterização dos participantes em função do ano de escolaridade

	Número de Mães	Média de Idades das Mães	Média de Idades dos Filhos
6º ano de escolaridade	100	38.9	11.7
9º ano de escolaridade	100	44.3	14.7

Verificamos uma distribuição equitativa ao nível do número de mães participantes do 6º e do 9º ano de escolaridade. As idades das mães do 6º ano variam entre os 31 e os 63 anos, e as idades das mães dos alunos do 9º ano variam entre os 39 e os 63 anos.

No que respeita aos filhos as idades destes variam, entre os 11 e os 13 anos no 6º ano, e entre os 14 e os 16 anos no 9º ano de escolaridade.

Com o intuito de verificarmos a existência de diferenças ao nível das práticas de envolvimento parental, da percepção para as solicitações para o envolvimento parental e da concepção de responsabilidade na educação dos filhos em função do nível de instrução das mães, foram compreendidos dois níveis de habilitações literárias, nomeadamente, inferior à escolaridade obrigatória (9º ano) e superior à escolaridade obrigatória, nomeadamente ensino secundário e ensino superior.

Apresentamos no Quadro 2, a caracterização dos participantes do estudo.

## Quadro 2 – Caracterização dos participantes em função do nível de instrução das mães

Habilitações Literárias das Mães	Frequências	Percentagem
Inferior à escolaridade obrigatória	71	35.5
Superior à escolaridade obrigatória	129	64.5

Verificamos que a distribuição entre os dois níveis de habilitações literárias das mães, não é uniforme. Constata-se a existência de um maior grupo de participantes com escolaridade obrigatória/ensino secundário e ensino superior (129), seguido dos participantes com habilitações literárias inferiores à escolaridade obrigatória (71).

### 4.2. Instrumento

O instrumento que utilizámos para a recolha de dados desta investigação, foi um questionário – “Os Pais e a Escolaridade” (Pedro, 2007).

O instrumento apresentado baseou-se no instrumento de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), assim como no questionário para a aferição do modelo proposto, por Hoover-Dempsey, Walker e Sandler (2005), relativo à motivação dos pais para se envolverem na escolaridade dos filhos.

Quanto à escala de práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, decorreu de estudos realizados por Pedro (2006) através da análise de entrevistas semi-estruturadas a pais e jovens de 2º e 3º ciclo do distrito de Lisboa, no âmbito do seu projecto de doutoramento.

Este baseou-se também no questionário construído por Kellerhals e Montandon (1991), que analisa a regulação dos papéis educativos na família e o processo de coordenação da família com outros recursos educativos.

O presente instrumento é constituído por 7 escalas, perfazendo um total de 103 itens.

Nesta investigação, apenas foram aplicadas 3 escalas.

Seguidamente iremos apresentar cada uma das escolas separadamente.

### **Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade**

A Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade é constituída por 16 itens e avalia a concepção da responsabilidade dos pais sobre o seu papel na escolaridade dos filhos.

Foi utilizada uma escala de 7 valores, de 1 a 7, correspondendo o (1) a “Discordo Totalmente” e o (7) a “Concordo Totalmente”.

Na presente escala cada item foi cotado com um mínimo de 1 e com um máximo de 7, sendo a cotação mínima atribuída a uma concepção de responsabilidade mais passiva e a cotação máxima atribuída a uma concepção de responsabilidade mais activa.

### **Análise da Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade:**

Numa fase primordial à análise dos dados, procedemos a uma análise factorial da presente escala, com o intuito de avaliar a sua validade interna.

Segundo Maroco (2007) a validade interna de um instrumento aponta para o grau de informação proeminente relativa à decisão a tomar. Por seu turno, a análise factorial avalia a validade das variáveis agrupadas em factores, reflectindo assim, a mensuração ou não dos mesmos conceitos através da correlação existente entre elas. Relativamente à qualidade métrica fidelidade, Maroco (2007) refere que esta analisa a replicabilidade dos resultados, garantindo a exactidão das medidas efectuadas mediante um determinado grau de confiança.

Para o estudo da validade interna desta escala, submeteram-se a uma análise factorial exploratória 16 itens. Após uma primeira análise, foram retirados os itens 9 e 11, devido ao facto de estes evidenciarem ambiguidade nos factores, (Maroco, 2007). Os restantes 14 itens foram submetidos a uma nova análise factorial com a definição prévia de dois factores. A solução factorial obtida, permite a explicação de 43,24% da variância encontrada (Quadro 3).

O primeiro factor, que explica 32,58% da variância comum, agrupa os sete itens da dimensão Responsabilidade Social/Escola. No segundo factor surgem os itens da dimensão Responsabilidade de Conhecimento na Orientação do Filho, explicando 10,66% da variância comum.

Mediante a análise factorial após rotação varimax para os itens desta escala, obtivemos dois factores, com os valores abaixo apresentados.

**Quadro 3** – Análise factorial após rotação varimax para os itens da escala Responsabilidade da Família na Escolaridade (saturações  $\geq .40$ )

Item N.º	F1	F2
15 (RS)	.706	
16 (RS)	.657	
5 (RS)	.652	
1 (RS)	.625	
6 (RS)	.593	
13 (RS)	.572	
4 (RS)	.547	
3 (RC)		.765
8 (RC)		.701
7 (RC)		.697
12 (RC)		.577
14 (RC)		.495
2 (RC)		.425
10 (RC)		.400
Valor-Próprio	5.21	1.70
Variância Explicada	32.58%	10.66%

RS – Responsabilidade Social/Escola, RC – Responsabilidade de Conhecimento na Orientação do Filho

No que se refere à consistência interna, pode observar-se (Quadro 4) que, cada uma das dimensões da escala apresenta valores de alpha aceitáveis ( $\geq .70$ ) (Maroco, 2007).

**Quadro 4** – Valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões da escala Responsabilidade da Família na Escolaridade

Dimensão	Alpha de Cronbach
Responsabilidade Social / Escola	.771
Responsabilidade de Conhecimento na Orientação do Filho	.747

## **Escala de Práticas Parentais de Envolvimento dos Filhos na Escolaridade**

A Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade é constituída por 40 itens e avalia o envolvimento dos pais em quatro diferentes dimensões, sendo cada dimensão constituída por 10 itens. Esta é composta por 4 dimensões, respectivamente: Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural. A escala é constituída por 40 itens, 10 por cada dimensão.

Foi utilizada uma escala de 7 valores, de 1 a 7, correspondendo o (1) a “Nunca” e o (7) a “Sempre”.

Na presente escala cada item foi cotado com um mínimo de 1 e com um máximo de 7, sendo a cotação mínima atribuída a um fraco envolvimento das mães na escolaridade dos filhos, e a pontuação máxima atribuída a um maior envolvimento das mães na escolaridade dos filhos. Deste modo, quanto maior for a pontuação em cada uma das dimensões, maior será o envolvimento das mães na educação dos filhos.

Seguidamente apresentamos para o que reenvia cada uma das dimensões da escala.

**Apoio ao Trabalho Escolar** – Reúne itens relacionados com o envolvimento parental em actividades de aprendizagem relativas à escola desenvolvidas em casa.

**Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares** – Esta dimensão reenvia para a avaliação do comportamento relativo à escola.

**Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola** – Este conjunto de itens refere-se ao tipo de experiência afectiva por parte da criança de que os seus pais se preocupam com a escola e com o seu bem-estar, e que desenvolvem interacções positivas acerca da escola.

**Mediação Cultural** – Esta dimensão é referente à exposição das crianças a actividades estimulantes cognitivamente (actividades desportivas, sociais e culturais) que podem promover a aproximação da díade escola-pais e apoiar os filhos na aquisição de competências/capacidades vantajosas para o seu desenvolvimento na escolaridade. Esta dimensão pretende também avaliar a importância que a família dá a outros agentes de socialização, a forma como gere e coordena a influência destes no desenvolvimento dos seus filhos (televisão, internet, actividades culturais, comunidade, amigos...)

## **Análise da Escala de Práticas Parentais de Envolvimento dos Filhos na Escolaridade**

A totalidade dos itens da escala (40) foi submetida a uma análise factorial com extracção através dos componentes principais e com rotação varimax.

Foi efectuada uma primeira análise factorial com extracção através dos componentes principais, com a definição prévia de 4 factores e com rotação oblíqua. A partir desta análise foram sendo sucessivamente eliminados os itens que surgiam com saturações inferiores a .40 em mais do que um factor e/ou que apresentavam um conteúdo discrepante com o conteúdo do agrupamento de itens, sendo deste modo eliminados os itens 6, 18, 23, 34, 35, 37 e 39, (Maroco, 2007).

Alguns itens foram colocados em dimensões que não estavam previstas inicialmente, como é exemplo o item 36, proposto na dimensão Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, que mediante a análise factorial foi agrupado na dimensão Apoio ao Trabalho Escolar, pois do ponto de vista da análise do conteúdo, não era discrepante com a dimensão.

Os itens, 10 proposto na dimensão Mediação Cultural e 31 proposto na dimensão Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola, foram agrupados na dimensão Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, pois do ponto de vista da análise do conteúdo, estavam de acordo com o conteúdo da referida dimensão.

Os itens, 1 proposto na dimensão Mediação Cultural, 5 proposto na dimensão Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, 7 e 14 propostos na dimensão Apoio ao Trabalho Escolar, foram agrupados na dimensão Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola, devido a adequarem-se ao conteúdo do factor.

Estas sucessivas análises permitiram obter uma solução factorial que pode ser observada no Quadro 5 constituída por 4 factores. O conjunto destes factores permite-nos explicar 51,87% da variância encontrada.

No primeiro factor encontramos 7 itens da dimensão Apoio ao Trabalho Escolar, explicando 31,52% da variância comum. O segundo factor agrupa 10 itens da dimensão Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, explicando 9,70% da variância comum. O terceiro factor engloba 11 itens da dimensão Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola, explicando 5,65% da variância comum. O quarto e último factor são compostos por 5 itens da dimensão Mediação Cultural e explica 5,0% da variância comum (Quadro 5).

**Quadro 5 - Análise factorial após rotação varimax para os Itens da Escala Práticas Parentais (saturações  $\geq .40$ )**

Item n.º	F1	F2	F3	F4
27 (AT)	.801			
28 (AT)	.783			
33 (AT)	.775			
32 (AT)	.740			
21 (AT)	.734			
13 (AT)	.635			
36 (AT)	.482			
16 (PE)		.774		
29 (PE)		.741		
17 (PE)		.716		
26 (PE)		.691		
15 (PE)		.674		
9 (PE)		.646		
22 (PE)		.535		
11 (PE)		.527		
10 (PE)		.497		
31 (PE)		.465		
25 (AP)			.744	
3 (AP)			.661	
2 (AP)			.627	
12 (AP)			.604	
8 (AP)			.603	
14 (AP)			.585	
20 (AP)			.577	
40 (AP)			.531	
7 (AP)			.493	
5 (AP)			.466	
1 (AP)			.464	
30 (MC)				.679
24 (MC)				.625
4 (MC)				.616
19 (MC)				.556
38 (MC)				.549
Valor-Próprio	12.61	3.88	2.26	2.00
Variância Explicada	31.52%	9.70%	5.65%	5.00%

AT – Apoio ao Trabalho Escolar, PE – Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, AP – Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola, MC – Mediação Cultural

Relativamente à consistência interna, pode observar-se (Quadro 6) que, cada uma das dimensões da escala apresenta valores de alpha aceitáveis ( $\geq .70$ ) (Maroco, 2007).

**Quadro 6 – Valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões da escala de Práticas Parentais de Envolvimento dos Filhos na Escolaridade**

Dimensão	Alpha de Cronbach
Apoio ao Trabalho Escolar	.911
Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares	.899
Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola	.867
Mediação Cultural	.739

### **Escala das Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos**

A Escala de Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade é constituída por 12 itens e analisa a resposta parental às solicitações dos filhos e da escola no sentido do envolvimento na escolaridade destes. Esta é composta por 12 itens. Foi utilizada uma escala de 7 valores, de 1 a 7, correspondendo o (1) a “Nunca” e o (7) a “Sempre”.

Na presente escala cada item foi cotado com um mínimo de 1 e com um máximo de 7 valores, sendo a cotação mínima atribuída a uma a uma baixa frequência de solicitações (escola/filhos) para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos e a cotação máxima atribuída a uma elevada frequência de solicitações (escola/filhos) para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos.

### **Análise da Escala das Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos**

Para o estudo da validade interna da escala Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos submeteram-se a uma análise factorial exploratória 12 itens. Após uma primeira análise, não foram encontrados valores que surgissem com saturações superiores a .30 em mais do que um factor e/ou que apresentavam um conteúdo discrepante com o conteúdo do agrupamento de itens, como tal, não se verificou a eliminação de itens nesta escala.

Foi efectuada uma análise factorial com extracção através dos componentes principais, com a definição prévia de 2 factores e com rotação varimax (Maroco, 2007).

A solução factorial obtida, pode ser observada no Quadro 7 constituída por 2 factores, permitindo a explicação de 44,69% da variância encontrada.

No primeiro factor encontramos 8 itens da dimensão Solicitações Referentes a Eventos da Escola, explicando 31,17% da variância comum. O segundo factor agrupa 4 itens da dimensão Solicitações Referentes à Vida Escolar dos Filhos, explicando 13,52% da variância comum. (Quadro 7).

**Quadro 7 – Análise factorial após rotação varimax para os itens da escala Solicitações (saturações  $\geq .30$ )**

Item n.º	F1	F2
6 (SE)	.781	
7 (SE)	.765	
9 (SE)	.707	
10 (SE)	.692	
8 (SE)	.565	
4 (SE)	.500	.470
11 (SE)	.406	
12 (SE)	.405	
2 (SF)		.867
1 (SF)		.848
5 (SF)	.434	.448
3 (SF)		.321
Valor-Próprio	3.74	1.62
Variância Explicada	31.17%	13.52%

SE – Solicitações Referentes a Eventos da Escola, SF – Solicitações Referentes à Vida Escolar dos Filhos

Relativamente à consistência interna, pode observar-se (Quadro 8) que, a dimensão Solicitações Referentes a Eventos da Escola apresenta valores de alpha aceitáveis (.770). Contudo, a dimensão Solicitações Referentes à Vida Escolar dos Filhos, apresenta um valor de alpha bastante reduzido (.584) (Maroco, 2007).

**Quadro 8 – Valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões da escala de Solicitações para o Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos**

Dimensão	Alpha de Cronbach
Solicitações Referentes a Eventos da Escola	.770
Solicitações Referentes à Vida Escolar dos Filhos	.584

### **4.3. Procedimento**

No seguimento de uma selecção prévia dos participantes do estudo, optou-se pela recolha de dados numa escola pública do concelho de Sintra.

Foi efectuado o contacto com a escola, explicitando o objectivo do estudo. Foi também solicitado a colaboração dos Directores de Turma dos alunos do 6º e 9º anos de escolaridade.

O questionário foi entregue pessoalmente às mães dos alunos, sendo este preenchido na presença do Director de Turma, previamente informado acerca das instruções de aplicação do questionário. Foi explicitado o objectivo do estudo a todos os participantes, assim como foi explanada a importância da espontaneidade e sinceridade das suas respostas para o seu bom termo. Foi igualmente assegurada a garantia de confidencialidade dos dados.

Os questionários foram aplicados durante os meses de Março e Abril de 2008.

Posteriormente à recolha de dados, procedemos ao seu tratamento estatístico. Primeiramente, criou-se uma base de dados onde se introduziu todos os dados recolhidos na aplicação dos questionários. Efectuaram-se as diferentes medidas para posteriormente se proceder às análises necessárias das hipóteses levantadas nesta investigação. Procedeu-se à realização de todas as análises consideradas pertinentes no decorrer deste estudo através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

## V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente estudo tem como objectivo analisar *qual a concepção de responsabilidade que os pais têm sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (activa ou passiva); a percepção das solicitações dos filhos e da escola no sentido do envolvimento parental na escolaridade e as suas relações com as práticas de envolvimento parental. Pretende igualmente analisar se se verificam diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) e do nível de instrução das mães (inferior ou igual à escolaridade obrigatória ( $\leq 9^{\circ}$  ano) e superior à escolaridade obrigatória ( $\geq 10^{\circ}$  ano)).*

Trata-se de um estudo correlacional, uma vez que pretendemos investigar o grau de relação entre as variáveis concepção da responsabilidade na escolaridade dos filhos e as práticas de envolvimento parental.

Utilizaram-se as correlações de Pearson para se estudar as relações entre as variáveis em estudo, ou seja, a concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos e as dimensões de envolvimento parental: Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural.

Para a análise das hipóteses, foi utilizado como referência para a confirmação ou não da hipótese levantada, um nível de confiança de  $(\alpha) \leq 0,05$ .

A estatística utilizada neste estudo (paramétrica), recorreu ao teste MANOVA – análise de variância multivariada.

A utilização do teste MANOVA foi o que melhor respondeu ao objectivo do presente estudo, uma vez que permite identificar diferenças entre os grupos, relativamente a um compósito de duas ou mais variáveis, sendo as variáveis dependentes consideradas simultaneamente, organizadas de forma combinada e com efeitos associados a cada variável ponderada pela correlação existente.

Este teste pressupõe que as variáveis sigam uma distribuição normal multivariada, assim como a homogeneidade das matrizes de variância-covariância (Maroco, 2007).

Uma vez que o programa de tratamento estatístico SPSS não produz testes à normalidade multivariada, e de uma forma geral, os métodos multivariados se apresentarem robustos à violação dos pressupostos da normalidade, este pressuposto foi validado através da dimensão significativa das amostras, permitindo assim o recurso ao teorema do limite central. Ou seja, à medida que a dimensão das amostras aumenta, a distribuição média amostral tende para a distribuição normal, independentemente da variável em estudo. O pressuposto da

homogeneidade das matrizes de variâncias-covariâncias foi validado mediante a equivalência da dimensão das amostras (Maroco, 2007).

De seguida apresentaremos os resultados estatísticos, assim como a respectiva análise, pela ordem das hipóteses formuladas.

A primeira hipótese afirmava que:

**H1: As mães dos alunos do 6º ano estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural, do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.**

**Quadro 9** – Estatísticas descritivas para as dimensões correspondentes às práticas de envolvimento parental em função do ano de escolaridade do filho

	N	Apoio ao Trabalho Esc.		Partic. Eventos Esc_Extra-Esc.		A. Pessoal/Com. Filho_Escola		Mediação Cultural	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
6º ano de escolaridade	100	5.47	1.13	3.82	1.40	6.18	.70	5.43	.93
9º ano de escolaridade	100	3.74	1.50	2.70	1.13	5.64	.90	5.01	1.08

Os resultados da análise de variância multivariada mostram que, o ano de escolaridade dos filhos introduz diferenças no conjunto das dimensões das práticas de envolvimento parental, uma vez que [*Pillai's Trace* =.316,  $F(4,195)=22.5$ ,  $p<.001$ ].

A análise univariada mostra que as diferenças se situam nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares e Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola em função do ano de escolaridade dos filhos.

Relativamente à dimensão Apoio ao Trabalho Escolar, confirmamos a hipótese levantada, visto que [ $F(1,198) = 86.26$ ,  $p<.001$ ]. Deste modo, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Apoio ao Trabalho Escolar em função do ano de escolaridade dos filhos. Nesta dimensão observamos que as mães dos alunos do 6º ano referem que se encontram mais envolvidas (média=5,47) do que as mães dos alunos do 9º ano (média=3,74).

No que respeita à dimensão Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, confirmamos a hipótese levantada, já que  $[F (1,198) = 39.7, p < .001]$ . Ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares em função do ano de escolaridade dos filhos. Da análise do quadro, podemos verificar que as mães dos alunos do 6º ano referem que se encontram mais envolvidas (média=3,82) do que as mães dos alunos do 9º ano (média=2,70).

Quanto à dimensão Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola, confirmamos a hipótese levantada, pois  $[F (1,198) = 21.51, p < .001]$ . Ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola em função do ano de escolaridade dos filhos. Verificamos que as mães dos alunos do 6º ano referem que se encontram mais envolvidas (média=6,18) do que as mães dos alunos do 9º ano (média=5,64). Para além de se verificarem diferenças no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola em função do ano de escolaridade dos filhos, salientamos os elevados valores obtidos nesta dimensão, em cada um dos anos de escolaridade dos filhos (6º e 9º ano).

No que se refere à Dimensão Mediação Cultural, não confirmamos a hipótese levantada, já que  $[F (1,198) = 8.6, p = .239]$ . Verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Mediação Cultural em função do ano de escolaridade dos filhos. Contudo, realçamos uma vez mais, os elevados valores obtidos em cada um dos anos de escolaridade dos filhos (6ª e 9ª ano).

A segunda hipótese afirmava que:

**H2: As mães dos alunos do 6º ano têm uma concepção de responsabilidade social da escola mais activa do seu papel na escolaridade dos filhos do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.**

**Quadro 10** – Estatísticas descritivas para as dimensões correspondentes à concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos em função do ano de escolaridade do filho

	N	Responsabilidade Social Escola		Responsabilidade de Conhecimento Orientação Filho	
		M	DP	M	DP
6º ano de escolaridade	100	6.06	.80	6.00	.82
9º ano de escolaridade	100	5.90	.90	5.65	.97

Mediante os resultados da análise de variância multivariada, o ano de escolaridade dos filhos introduz diferenças no conjunto das dimensões correspondentes à concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos, uma vez que [*Pillai's Trace* =.039, *F* (2,197) =4.02, *p*=.019].

A análise univariada mostra-nos que as diferenças se situam na dimensão Responsabilidade Conhecimento e Orientação do Filho.

Relativamente à dimensão Responsabilidade Social Escola, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas nos valores das respostas, uma vez que [*F* (1,198) =1.8, *p*=.184], pelo que não confirmamos a hipótese levantada. Contudo, importa referir que para ambos os anos de escolaridade (6º e 9º), os valores de Concepção de Responsabilidade Social Escola são consideravelmente elevados.

Quanto à dimensão da Responsabilidade Conhecimento e Orientação do Filho, confirmamos a hipótese levantada, já que [*F* (1,198) =8.1, *p*=.005]. Ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Responsabilidade Conhecimento e Orientação do Filho em função do ano de escolaridade dos filhos. Constatamos que as mães dos alunos do 6º ano referem que se encontram mais envolvidas (média=6,00) do que as mães dos alunos do 9º ano (média=5,65). No entanto importa salientar os elevados valores de concepção de responsabilidade de conhecimento e orientação do filho nos dois níveis de escolaridade.

A terceira hipótese afirmava que:

**H3: As mães dos alunos do 6º ano percebem as solicitações dos filhos para o envolvimento parental de um modo mais favorável do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.**

**Quadro 11** – Estatísticas descritivas para as dimensões correspondentes às solicitações para o envolvimento parental na escolaridade em função do ano de escolaridade do filho

	N	Solicitações da Escola		Solicitações do Filho	
		M	DP	M	DP
6º ano de escolaridade	100	4.09	1.16	4.50	1.46
9º ano de escolaridade	100	3.19	.91	3.53	1.71

Suportados pelos resultados da análise de variância multivariada, verificamos que o ano de escolaridade dos filhos introduz diferenças no conjunto das dimensões correspondentes às solicitações para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, uma vez que [*Pillai's Trace* =.199,  $F(2,197) = 24.4$ ,  $p < .001$ ].

A análise univariada mostra-nos que as diferenças se situam nas dimensões Solicitações da Escola e Solicitações do Filho.

Relativamente à dimensão Solicitações da Escola, existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães em função do ano de escolaridade dos filhos, uma vez que [ $F(1,198) = 37.56$ ,  $p < .001$ ], pelo que confirmamos a hipótese levantada.

Da análise do quadro, podemos verificar que as mães dos alunos do 6º ano referem que a escola solicita mais para o seu envolvimento na escolaridade dos seus filhos (média=4.09) do que as mães dos alunos do 9º ano (média=3.19).

Quanto à dimensão Solicitações dos Filhos, confirmamos a hipótese levantada, já que [ $F(1,198) = 18.80$ ,  $p < .001$ ]. Ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à percepção das Solicitações da dos Filhos em função do ano de escolaridade dos filhos.

Da análise do quadro, podemos verificar que as mães dos alunos do 6º ano referem que os filhos solicitam mais para o seu envolvimento na escolaridade destes (média=5.50) do que as mães dos alunos do 9º ano (média=3.53). De facto, podemos constatar diferenças significativas nas percepções às solicitações dos filhos para o envolvimento parental em função do ano de escolaridade dos filhos.

A quarta hipótese afirmava que:

**H4: As mães com um nível sócio-cultural mais elevado estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo.**

**Quadro 12** – Estatísticas descritivas para as dimensões correspondentes às práticas de envolvimento parental em função do nível sócio-cultural das mães

	N	Apoio ao Trabalho Esc.		Partic. Eventos Esc_Extra-Esc.		A. Pessoal/Com. Filho_Escola		Mediação Cultural	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
≤ 9º ano de escolaridade	100	4.26	1.70	3.01	1.41	5.79	.94	5.18	1.07
≥ 10º ano de escolaridade	100	5.14	1.23	3.63	1.26	6.10	.67	5.28	.97

Através dos resultados da análise de variância multivariada verificamos que, o nível sócio-cultural das mães introduz diferenças no conjunto das dimensões das práticas de envolvimento parental, uma vez que [*Pillai's Trace* =.091,  $F(4,195) = 4.89$ ,  $p = .001$ ].

Mediante a análise univariada, verificamos que as diferenças se situam nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares e Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola.

Quanto à Dimensão Apoio ao Trabalho Escolar, confirmamos a hipótese levantada, já que [ $F(1,198) = 16.14$ ,  $p < .001$ ]. Ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Apoio ao Trabalho Escolar em função do nível sócio-cultural das mães. Observamos que as mães com um nível sócio-cultural mais elevado referem que se encontram mais envolvidas na escolaridade dos filhos (média=5,14) do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo (média=4.26).

Relativamente à Dimensão Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, confirmamos a hipótese levantada, já que [ $F(1,198) = 10.08$ ,  $p = .002$ ]. Ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares em função do nível sócio-cultural das mães. Constatamos que as mães com um nível sócio-cultural mais elevado

referem que se encontram mais envolvidas na escolaridade dos seus filhos (média=3.63) do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo (média=3.01).

No que respeita à Dimensão Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola, confirmamos a hipótese levantada, visto que  $[F(1,198) = 6.55, p = .011]$ . Ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola em função do nível sócio-cultural das mães. Verificamos que as mães com um nível sócio-cultural mais elevado referem que se encontram mais envolvidas (média=6.10) do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo (média=5.79). Importa no entanto salientar os elevados valores obtidos nesta dimensão em função do nível sócio-cultural das mães.

Relativamente à Dimensão Mediação Cultural, não confirmamos a hipótese levantada, uma vez que  $[F(1,198) = .535, p = .465]$ . Ou seja, não se verificam diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Mediação Cultural em função do nível sócio-cultural das mães.

A quinta hipótese afirmava que:

**H5: As mães com um nível sócio-cultural mais elevado têm uma concepção de responsabilidade mais activa do seu papel na escolaridade dos filhos do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo.**

Os resultados da análise de variância multivariada mostram que, o nível sócio-cultural não introduz diferenças no conjunto das dimensões correspondentes à concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos, uma vez que  $[Pillai's Trace = .024, F(2,197) = 2.41, p = .093]$ .

Através da análise univariada verificamos que não existem diferenças significativas nas dimensões Responsabilidade Social da Escola e Responsabilidade de Conhecimento e Orientação do Filho.

Deste modo, relativamente à dimensão Responsabilidade Social da Escola, não confirmamos a hipótese levantada, uma vez que  $[F(1,198) = .914, p = .340]$ . Ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Responsabilidade Social da Escola em função do nível sócio-cultural das mães.

No que respeita à dimensão Responsabilidade de Conhecimento e Orientação do Filho, não confirmamos a hipótese levantada, uma vez que  $[F(1,198) = 1.66, p=.199]$ . Ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento das mães no que se refere à dimensão Responsabilidade de Conhecimento e Orientação do Filho em função do nível sócio-cultural das mães.

Verificamos deste modo que não existem diferenças estatisticamente significativas da concepção de responsabilidade na educação dos filhos em função do nível sócio-cultural das mães. Contudo salientamos, os elevados níveis de concepção de responsabilidade nas duas dimensões.

A sexta hipótese afirmava que:

**H6: As mães com um nível sócio-cultural mais elevado percebem mais as solicitações dos filhos para o envolvimento parental do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo.**

Os resultados da análise de variância multivariada mostram que, o nível sócio-cultural não introduz diferenças no conjunto das dimensões correspondentes às solicitações para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, uma vez que  $[Pillai's Trace = .012, F(2,197) = 1.24, p=.292]$ .

Através da análise univariada, verificamos que não existem diferenças significativas nas dimensões Solicitações da Escola e Solicitações do Filho para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos em função do nível sócio-cultural das mães.

Assim sendo, na Dimensão Solicitações da Escola, não confirmamos a hipótese levantada, pois  $[F(1,198) = .525, p=.470]$ . Ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão Solicitações da Escola em função do nível sócio-cultural das mães.

No que respeita à Dimensão Solicitações dos Filhos, não confirmamos a hipótese levantada, visto que  $[F(1,198) = 2.37, p=.125]$ . Ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão Solicitações dos Filhos em função do nível sócio-cultural das mães.

A sétima hipótese afirmava que:

**H7: Existe uma relação positiva entre a concepção de responsabilidade (Social da Escola/ Conhecimento e Orientação do Filho) e o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, nomeadamente nas dimensões nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural.**

**Quadro 13 – Correlações entre as práticas de envolvimento parental e a concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos**

	Apoio ao Trabalho Esc.	Partic. Eventos Esc_Extra-Esc.	A. Pessoal/Com. Filho_Escola	Mediação Cultural
Responsabilidade Social Escola	,22**	,17*	,44**	,43**
Responsabilidade Conhecimento / Orientação Filho	,36**	,21**	,34**	,25**

\*\*\*-  $p < .001$ ; \*\*-  $p < .01$ ; \*-  $p < .05$

O Quadro 13 permitiu-nos verificar a existência de uma correlação positiva média ou moderada e significativa entre as variáveis, sendo o aumento de uma variável associado ao aumento da outra variável.

No que respeita à variável Responsabilidade Social da Escola, todas as dimensões apresentam associações significativas, no entanto, as dimensões Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola e Mediação Cultural apresentam as associações mais fortes.

Deste modo, confirmamos a hipótese levantada para a variável Apoio Pessoal/Comunicação com o filho sobre a Escola ( $r=.44$ ) e para a variável Mediação Cultural ( $r=.43$ ). Ou seja, à medida que a concepção de responsabilidade social da escola por parte das mães aumenta, de igual modo aumenta o grau de envolvimento nas dimensões apoio pessoal/comunicação filho escola e mediação cultural.

Relativamente à variável Responsabilidade de Conhecimento/Orientação do Filho, as dimensões Apoio ao Trabalho Escolar ( $r=.36$ ) e Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho sobre a Escola ( $r=.34$ ), apresentam as associações mais fortes. Deste modo, confirmamos a hipótese levantada para as dimensões anteriormente referidas. Ou seja, à medida que vai

aumentando a concepção de responsabilidade conhecimento/orientação do filho por parte das mães, também vai aumentando o grau de envolvimento nas dimensões apoio trabalho escolar e apoio pessoal/comunicação filho escola.

Deste modo, apresentámos todos os dados que sustentam o nosso estudo, relativamente à validação das hipóteses anteriormente apresentadas. Passemos seguidamente à análise dos dados de acordo com a reflexão teórica.

## VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos de seguida a discussão, sustentada mediante as perspectivas teóricas que orientaram a reflexão da nossa investigação, de cada uma das hipóteses formuladas e estatisticamente analisadas.

O objectivo do nosso estudo era investigar *qual a concepção de responsabilidade que os pais têm sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (activa ou passiva), a percepção das solicitações dos filhos e da escola no sentido do envolvimento parental na escolaridade e as suas relações com as práticas de envolvimento parental. Pretende igualmente analisar se se verificam diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) e do nível sócio-cultural das mães.*

Numa perspectiva global, os resultados do nosso estudo apontam para a relação entre as solicitações dos filhos para o envolvimento das mães na escolaridade, a concepção de responsabilidade destas na escolaridade dos filhos e as práticas de envolvimento parental. A percepção das mães acerca das solicitações dos filhos face à escolaridade e a concepção da responsabilidade das mães no processo de escolarização dos filhos, têm implicações nas práticas desenvolvidas pelos pais relativamente à escolaridade.

As mães dos alunos a frequentarem o 6º ano encontram-se mais envolvidas na educação dos filhos, apresentando valores mais elevados na percepção das solicitações destes para o envolvimento na escolaridade e de responsabilidade na escolaridade dos filhos do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade. Constatámos ainda que o nível sócio-cultural exerce influência nas práticas de envolvimento parental.

A primeira hipótese, procurava verificar se as mães dos alunos do 6º ano estariam mais envolvidas na educação dos filhos, nas dimensões Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho e Mediação Cultural do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.

Os resultados do nosso estudo apontam para um declínio no envolvimento parental à medida que os filhos vão progredindo na escolaridade. No entanto, salientamos que este decréscimo de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, não é igual para todas as dimensões.

Constatámos que este decréscimo é mais acentuado na dimensão apoio ao trabalho escolar, e mais reduzido nas restantes dimensões. Relativamente à dimensão participação em eventos escolares e extra-escolares este decréscimo é igualmente relativo, uma vez que esta apresenta valores reduzidos para ambos os níveis de escolaridade (6º e 9º).

Os nossos resultados, confirmam a nossa hipótese relativamente a três das quatro dimensões de envolvimento parental (Apoio ao Trabalho Escolar, Participação em Eventos Escolares e Extra-Ecolares, Apoio Pessoal/Comunicação com o Filho), verificando-se um declínio no envolvimento das mães na escolaridade dos filhos do 6º para o 9º ano de escolaridade, com acentuada vertente na dimensão Apoio ao Trabalho Escolar. Estes resultados são congruentes com os de diversos estudos (Stevenson & Baker, 1987; Grolnick et al., 2000; Eccles & Harold, 1993; Ryan & Stiller, 1991, referido por De-Planty et al., 2007; De-Planty et al., 2007) que apontam para o decréscimo do envolvimento parental ao longo do progresso escolar dos filhos.

Alguns autores referem que os pais se envolvem na educação dos filhos mediante a percepção da sua auto-eficácia no apoio às actividades escolares, (Anderson & Minke, 2007).

Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997) os pais com um elevado sentimento de auto-eficácia, vêem-se a eles próprios como capazes e acreditam que o seu envolvimento será positivo para a educação dos filhos, por outro lado, pais com baixo nível de auto-eficácia, evitam envolver-se receando confrontar-se com as suas incapacidades e pela suposição de que o seu envolvimento não trará nada de positivo para a escolarização dos seus filhos.

Eccles e Harold (1994) afirmam que o declínio do envolvimento parental à medida que os filhos vão crescendo e progredindo na escolaridade, pode estar associado à percepção de auto-eficácia, ou seja, os pais podem sentir-se menos capazes para ajudar os filhos, uma vez que os conteúdos escolares vão se tornando cada vez mais complexos e específicos.

Tal declínio no envolvimento parental, poder-se-á dever, segundo Eccles e Harold (1993), à percepção dos pais da crescente necessidade de independência e de autonomia sentida pelos filhos.

Relativamente aos baixos valores de envolvimento em actividades de apoio aos trabalhos escolares, verificam-se alterações na motivação dos pais ao longo da progressão na escolaridade dos filhos. Faz sentido referir o estudo de Cooper, Lindsay e Nye (2000 referido por Green et al., 2007) que afirma que nos níveis mais elevados de escolaridade dos filhos, tendencialmente se verifica um decréscimo do envolvimento nas práticas parentais, como é exemplo o apoio à elaboração dos trabalhos de casa.

As actividades referentes às participações em eventos escolares e extra-escolares, registam igualmente um decréscimo do envolvimento das mães na escolaridade dos filhos, à medida que estes progridem na escolaridade.

Stevenson e Baker (1987) associam este decréscimo à diminuição no número de contactos estabelecidos, de interações e de participações com a comunidade educativa consoante a

transição dos jovens para um nível de escolaridade superior. Ou seja, em níveis de ensino superiores, verificam-se menos solicitações da escola para o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos.

Walker et al. (2005) relativamente à percepção dos pais das solicitações para o envolvimento por parte da escola, incluem os atributos que levam os pais a sentir que o seu envolvimento é útil e desejado no suporte à aprendizagem e ao sucesso dos alunos, influenciando deste modo, a decisão dos pais de se envolverem. Normalmente, são as solicitações específicas dos professores que promovem esse envolvimento.

De-Planty et al. (2007) acrescenta que tal declínio se deve à necessidade que os adolescentes têm de expressar a sua autonomia e a sua independência relativamente às figuras parentais. Como resultado desta necessidade, o adolescente, tende a responder negativamente aos elevados graus de envolvimento parental na escolaridade. Os autores propõem ainda que, este decréscimo poderá estar relacionado com a evolução da criança no percurso escolar, e o conseqüente aumento do grau de exigência das suas competências, podendo desencadear maiores níveis de dificuldade aos pais no apoio a determinadas áreas académicas.

A nossa segunda hipótese procurava saber se as mães dos alunos do 6º ano têm uma concepção de responsabilidade social da escola mais activa, relativamente ao seu papel na escolaridade dos filhos, do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.

Esta nossa hipótese foi estatisticamente confirmada, mas apenas na dimensão referente à responsabilidade de conhecimento e orientação do filho.

Constatámos ainda que ambos os grupos de mães apresentam valores elevados ao nível da sua concepção de responsabilidade.

Estes resultados reenviam-nos para a perspectiva de De-Planty et al., (2007), onde o decréscimo do envolvimento parental está relacionado com a evolução da criança no seu percurso escolar, e o conseqüente aumento do grau de exigência das suas competências, podendo desencadear deste modo, níveis mais elevados de dificuldade aos pais no apoio em determinadas áreas académicas.

Sendo a pré-adolescência e a adolescência um período do desenvolvimento humano caracterizado por transformações interpessoais e intrapessoais, onde regularmente ocorrem alterações ao nível cognitivo, fisiológico, psicológico, social ou moral dos jovens, a necessidade de manifestação da independência e autonomia face às figuras parentais, cria geralmente uma barreira no envolvimento dos pais na educação dos filhos à medida que estes crescem. Assim sendo, a crença dos pais em que os filhos estão mais independentes e

autónomos não necessitando do seu apoio, leva-os a que evidenciem uma concepção de responsabilidade mais passiva, com uma maior delegação da responsabilidade na escola e nos filhos.

Mediante a nossa terceira hipótese, tentámos averiguar se as mães dos alunos do 6º ano percebem as solicitações dos filhos para o seu envolvimento na educação de um modo mais favorável do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.

Esta hipótese foi confirmada estatisticamente. Os resultados do nosso estudo referem existir diferenças significativas na percepção das solicitações dos filhos para o envolvimento parental em função do ano de escolaridade, sendo o grupo de mães com os filhos a frequentarem o 6º ano de escolaridade o que se destaca positivamente.

De facto, as mães dos alunos do 6º ano de escolaridade percebem mais as solicitações dos filhos para o envolvimento parental do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.

Os resultados apresentados, levam-nos a considerar que as solicitações dos filhos para o envolvimento parental na escola dependem de factores como as características da criança. Entendamos essas características como a idade da criança, o nível de escolaridade, a sua performance escolar, as dificuldades evidenciadas nos trabalhos escolares e as suas necessidades de suporte e de ajuda parental no desenvolvimento de tarefas escolares, entre outras, (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Os jovens adolescentes solicitam os seus pais para o envolvimento na sua escolaridade, de um modo indirecto. Recorrem directa e prontamente a outros recursos, como são exemplo amigos ou colegas de escola, transparecendo a autonomia e a independência das figuras parentais, próprias da adolescência. Deste modo, a opção de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos torna-se bastante difícil de atingir, pois as solicitações não são claras, quer por parte da escola, quer por parte dos alunos.

A quarta hipótese sugere um maior envolvimento das mães nas quatro dimensões de envolvimento parental propostas em função do nível sócio-cultural. Os nossos resultados confirmam esta afirmação, para três das quatro dimensões (apoio ao trabalho escolar; participação em eventos escolares e extra-escolares; apoio pessoal/comunicação com o filho sobre a escola), suportando os estudos, que defendem que as mães com um estatuto sócio-cultural mais elevado, manifestam um maior envolvimento na escolaridade dos seus filhos (Stevenson & Baker, 1987; Eccles, 1992; Eccles & Harold, 1993; Deslandes et al., 1999; Jordan et al., 2001; Deslandes, 2005; Davies-Kean, 2005; Magnuson, 2007).

Davies-Kean (2005) refere que as mães com estatutos sócio-culturais elevados, promovem ambientes de aprendizagem em casa mais enriquecidos, estimulantes e criativos do ponto de vista prático. Estas desenvolvem junto dos filhos, actividades cognitivamente estimulantes, como é o exemplo do contacto com a literatura e literacia, potencializando uma linguagem mais enriquecida e um espírito auto-crítico mais desenvolvido.

Analisando independentemente as quatro dimensões, podemos verificar que:

Na dimensão apoio ao trabalho escolar, verificámos diferenças estatisticamente significativas entre as mães com níveis sócio-culturais baixos e mães com níveis sócio-culturais mais elevados. Esta análise reenvia-nos para a perspectiva de Hoover-Dempsey et al. (2004) e De-Planty et al. (2007) que defende que mediante a evolução da criança no seu percurso escolar e o conseqüente aumento do grau de exigência das suas competências, desencadeia nas mães com estatutos sócio-culturais mais baixos, maiores níveis de dificuldade no apoio a determinadas áreas académicas.

Eccles e Harold (1993) sugerem-nos ainda que quanto mais elevado e qualificado for o nível sócio-cultural das mães, maior facilidade sentirão no apoio às tarefas escolares dos seus filhos.

Quanto à dimensão participação em eventos escolares e extra-escolares, verificámos que estão positivamente relacionados com o nível sócio-cultural das mães.

Os nossos resultados foram consistentes com os estudos de Stevenson e Baker (1987) que confirmam a estreita relação entre o nível sócio-cultural das mães e o grau de envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Ou seja, quanto maior o nível sócio-cultural das mães, maior o seu grau de envolvimento em actividades da escola.

Eccles e Harold (1993) sugerem ainda que quanto mais elevado e qualificado for grau académico das mães, maior facilidade estas sentirão no apoio às tarefas escolares dos seus filhos, e conseqüentemente desenvolverão um maior envolvimento no processo de escolarização dos filhos. Ou seja, o facto de as mães terem um nível sócio-cultural mais elevado, facilita o seu envolvimento nas actividades da escola, sentindo-se estas mais próximas da cultura escolar. Por seu lado, também a escola sente uma maior facilidade em comunicar com estas mães.

Epstein e Dauber (1991) referem que a presença da família na escola é sempre bem-vinda. Esta, reforça a importância da escola e promove actividades que estimulam as capacidades e as competências das crianças, bem como os sentimentos positivos acerca da escola. Os autores avultam ainda a importância do papel desempenhado pela comunidade, estimulando

grupos de pais a trabalhar em parceria com a escola, criando oportunidades de interacção, que incentivam e fomentam no aluno, estratégias essenciais ao progresso académico.

A dimensão apoio pessoal/comunicação com o filho sobre a escola reenvia para a experiência afectiva por parte da criança, de que os seus pais se preocupam com a escola, com o seu bem-estar e que estes desenvolvem interacções positivas acerca da escola. Verificámos que, à medida que aumenta o estatuto sócio-cultural das mães aumenta o grau de envolvimento destas em actividades ligadas à escola e à comunidade, assim como em interacções positivas acerca da escola.

Os nossos resultados são consistentes com a perspectiva de Eccles (1992) que afirma que as mães com um estatuto sócio-cultural elevado, transmitem atitudes positivas face à escola, e desenvolvem junto dos filhos um papel incentivador ao progresso na escolaridade. Comparativamente com mães com um estatuto sócio-cultural baixo, estas mães beneficiam os seus filhos quanto ao grau de envolvimento parental.

Relativamente à dimensão mediação cultural, que reenvia para a exposição das crianças a actividades cognitivamente estimulantes (actividades desportivas, sociais e culturais) que podem promover a aproximação da díade escola-pais e apoiar os filhos na aquisição de competências/capacidades vantajosas para o seu desenvolvimento na escolaridade. Espelha o modo como a família mediatiza os outros agentes de socialização e coordena a influência destes no desenvolvimento dos seus filhos, como por exemplo a televisão, a internet, as actividades culturais, os amigos. Suportados com os nossos resultados, verificámos que não existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão mediação cultural em função do nível sócio-cultural das mães.

Grolnick e Slowiaczek (1994) referem que o nível sócio-cultural não afecta todas as dimensões de igual modo.

Com nossa quinta hipótese, tentámos perceber se existe uma estabilidade na concepção de responsabilidade em função do nível sócio-cultural das mães. Aqui, analisámos se as mães com um nível sócio-cultural mais elevado possuem uma concepção de responsabilidade mais activa do seu papel na escolaridade dos filhos do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo.

Os resultados do nosso estudo referem não existir diferenças estatisticamente significativas na concepção de responsabilidade, em função do nível sócio-cultural das mães.

Os nossos resultados são consistentes com o estudo de Green et al. (2007), que sugere que o envolvimento parental é primordialmente motivado por factores de contexto. Nele podemos

referir a relevância deliberada das relações interpessoais conseguidas na escola, entre os pais, as crianças e os professores. Os autores referem ainda que o estatuto sócio-cultural dos pais é um fraco preditor de envolvimento parental na escolaridade dos seus filhos.

No que concerne à sexta hipótese, propusemo-nos verificar se as mães com um nível sócio-cultural mais elevado percebem as solicitações dos filhos para o envolvimento parental de um modo mais favorável do que as mães com um nível sócio-cultural mais baixo. Os resultados evidenciados no nosso estudo referem não existir diferenças estatisticamente significativas quanto às solicitações dos filhos para o envolvimento parental, em função do nível sócio-cultural das mães.

Na sequência do estudo anteriormente referido, os autores constataam que o nível sócio-cultural não exerce influência sobre o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, (Green et al., 2007).

A nossa sétima hipótese pretendia analisar a relação entre a concepção de responsabilidade das mães na educação escolar dos filhos e o seu envolvimento na educação destes em quatro dimensões (apoio ao trabalho escolar, participação em eventos escolares e extra-escolares, apoio pessoal/comunicação com o filho sobre a escola e mediação cultural).

Suportados pelos nossos resultados, após confirmação estatística da nossa hipótese, verificámos que quanto maior a concepção de responsabilidade das mães, mais estas se envolvem na escolaridade dos filhos nas dimensões anteriormente referidas. Estes resultados são consistentes com os estudos de Grolnick et al. (1997); Reed et al. (2000); Sheldon (2002); Deslandes e Bertrand (2005); Hoover-Dempsey et al. (2005) e Overstreet et al. (2005) que destacam a importância da concepção da responsabilidade na escolaridade dos filhos, na dimensão da construção do papel parental e nas práticas de envolvimento parental.

Após a nossa análise à relação entre a concepção de responsabilidade na educação dos filhos e as práticas de envolvimento parental exercidas, verificámos que a concepção de responsabilidade social da escola parece ter um maior efeito explicativo nas dimensões apoio pessoal/comunicação filho sobre a escola e mediação cultural. Este efeito é consideravelmente mais reduzido nas dimensões apoio ao trabalho escolar e participação em eventos escolares e extra-escolares.

Quanto à dimensão responsabilidade conhecimento/orientação filho, verificámos que esta parece ter um maior efeito explicativo nas dimensões apoio trabalho escolar e apoio

peçoal/comunicação filho escola. O efeito é mais reduzido nas dimensões mediação cultural e participação em eventos escolares e extra-escolares.

No nosso estudo, trabalhámos duas dimensões de Responsabilidade (responsabilidade social e responsabilidade de conhecimento). As mães apresentam comportamentos, por um lado associados à concepção de responsabilidade social da escola, em que avultam uma maior disponibilidade afectiva para a escola e para a promoção do equilíbrio e do bem-estar dos seus filhos, desenvolvendo interacções positivas acerca da escola, assim como para a exposição dos filhos a actividades cognitivamente estimulantes (actividades desportivas, sociais e culturais) que podem promover a aproximação da díade escola-pais e apoiar os filhos na aquisição de competências/capacidades vantajosas para o seu desenvolvimento na escolaridade. Por outro lado, comportamentos associados à concepção de responsabilidade de conhecimento e orientação do filho, em que realçam uma vez mais, a sua disponibilidade afectiva para a escola e para a promoção do bem-estar dos seus filhos, desenvolvendo deste modo interacções positivas acerca da escola, bem como a promoção de actividades de aprendizagem relativas à escola desenvolvidas em casa.

Evidencia-se um menor investimento das mães no que se refere ao envolvimento directo na escolaridade dos filhos. Este tipo de comportamento, concretiza-se mais precisamente nas actividades relativas à participação directa na escola e na comunidade.

O estudo de Ritblatt et al. (2002) sugere que os pais elegem a disponibilização de tempo ao apoio e à supervisão nos trabalhos escolares em casa, mediante a expectativa de que o seu envolvimento irá influenciar positivamente o sucesso escolar dos seus filhos.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objectivo desta investigação era verificar a relação entre a concepção de responsabilidade que as mães sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (activa ou passiva), a percepção das solicitações dos filhos e da escola no sentido do envolvimento parental na escolaridade e as suas relações com as práticas de envolvimento parental. Pretendíamos igualmente analisar a relação entre estas variáveis em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) e do nível sócio-cultural das mães.

Neste estudo concluímos que se verifica uma relação entre as práticas de envolvimento parental e o ano de escolaridade dos filhos, verificando-se um declínio no envolvimento das mães na educação dos filhos do 6º para o 9º ano de escolaridade, sendo estes resultados congruentes com estudos revistos, onde as mães dos alunos do 6º ano de escolaridade estão mais envolvidas em tarefas de apoio pessoal/comunicação com o filho acerca da escola e em tarefas como a prestação de apoio na realização do trabalho escolar e em actividades como a mediação cultural. Encontram-se menos envolvidas em tarefas como na participação em eventos escolares e extra-escolares. No que concerne às mães dos alunos a frequentarem o 9º ano e ao seu envolvimento na educação dos filhos, verificámos que estão mais envolvidas nas tarefas de apoio pessoal/comunicação com o filho acerca da escola e em actividades de mediação cultural, e menos envolvidas em tarefas de apoio na realização do trabalho escolar e na participação em eventos escolares e extra-escolares.

Verificámos que as mães dos alunos do 6º ano de escolaridade ostentam valores mais elevados da concepção de responsabilidade de conhecimento e orientação do filho do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade. Estes resultados são consistentes com as pesquisas revistas.

Concluímos de um modo geral, que as mães dos alunos do 6º ano de escolaridade apresentam uma maior percepção às solicitações para o envolvimento parental do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.

As práticas de envolvimento parental apresentam diferenças estatisticamente significativas entre as mães com diferentes níveis sócio-culturais, consistentemente com a pesquisa revista. Sendo que as mães com um nível sócio-cultural mais elevado se envolvem mais em tarefas como o apoio pessoal/comunicação com o filho sobre a escola e em tarefas como o apoio ao trabalho escolar. Contudo a variável nível sócio-cultural das mães não se apresentou como um factor relevante de envolvimento em actividades de mediação cultural.

A variável concepção de responsabilidade das mães, não apresentou diferenças estatisticamente significativas em função do nível sócio-cultural destas. Ou seja, o nível sócio-cultural elevado não está relacionado com valores mais elevados de responsabilidade na escolaridade dos filhos, assim como o nível sócio-cultural baixo não está relacionado com valores mais baixos de responsabilidade na escolaridade dos filhos. Os resultados vão ao encontro da pesquisa revista.

Concluimos também que não se verifica uma relação entre a percepção às solicitações dos filhos para o envolvimento parental na escolaridade destes e o nível sócio-cultural das mães. Onde, uma vez mais confirmamos que, não existe uma relação entre o nível sócio-cultural elevado e uma percepção às solicitações mais favorável, assim como o nível sócio-cultural baixo e uma menor percepção às solicitações dos filhos para o seu envolvimento na escolaridade destes. Os resultados são consistentes com a literatura revista.

Deste modo, concluimos que as crenças das mães relativas à concepção da responsabilidade e à percepção das solicitações gerais da escola e dos filhos para o seu envolvimento na escolaridade, não diferem significativamente em função do nível sócio-cultural das mesmas. Este efeito, pode explicar-se no facto de as mães terem a noção da necessidade de se envolverem na escolaridade dos filhos, reconhecendo que, ao exercerem um papel activo, poderão influenciar as práticas de envolvimento parental.

Apurámos que existe uma relação entre a concepção de responsabilidade na educação dos filhos e as práticas de envolvimento parental, em que quanto maior a concepção de responsabilidade das mães (concepção mais activa), mais estas se envolvem na escolaridade dos filhos. Estes resultados são consistentes com os estudos revistos.

Concluimos que as mães, no que respeita à concepção de responsabilidade social da escola mais elevada, estão mais envolvidas em actividades de apoio pessoal/comunicação filho sobre a escola, que reenvia para a experiência afectiva por parte da criança de que os seus pais se preocupam com a escola, com o seu bem-estar e que estes desenvolvem interacções positivas acerca da escola e mediação cultural, e no que concerne à responsabilidade conhecimento/orientação filho, estão mais envolvidas em tarefas como no apoio aos trabalhos escolares e no apoio pessoal/comunicação com o filho sobre a escola, sendo estes resultados consistentes com as pesquisas revistas.

Os dados do nosso estudo não permitem uma generalização, uma vez que se limitou a um grupo de participantes do concelho de Sintra, com características de uma população urbana.

Apontamos como limitação ao nosso estudo, o facto de apenas considerarmos mães de crianças e jovens com resultados escolares médios e apenas em dois anos de escolaridade, o 6º e o 9º anos (correspondendo ao final do 2º e 3º ciclo, respectivamente).

Como sugestão para futuras investigações sobre o tema *Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos*, pensamos que seria interessante a replicação do presente estudo, com mães de crianças e jovens com resultados escolares mais diferenciados e ao longo do seu percurso escolar, nomeadamente ao longo do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

Pensamos que seria igualmente interessante analisar a relação entre a concepção de responsabilidade dos pais e o grau de envolvimento parental com grupos étnicos diferenciados, de modo a percebermos se uma concepção de responsabilidade activa e um grau de envolvimento parental mais elevado está positivamente relacionado com o grupo étnico dos pais.

Uma outra questão de estudo pertinente, seria verificar se existirão diferenças nos graus e nos tipos de envolvimento parental, tendo em consideração diferentes níveis de ensino, como o 7º ano e o 9º ano de escolaridade, correspondendo ao início e ao final do 3º ciclo respectivamente.

Esperamos que as conclusões do nosso estudo, possam contribuir para uma melhor reflexão acerca do tema *envolvimento parental* nos ciclos de ensino propostos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annual of Child Development*, 6, 187-249.
- Connors, L. (1995). *Parent and school partnerships*. In Handbook of Parenting – Applied and Practical Parenting. (Vol. 4, pp. 437 – 458). Mahwah: Laurence Erlbaum.
- Dauber, S., & Epstein, J. (1989). *Parents attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools*. Baltimore: Johns Hopkins University, Centre of Research on Elementary and Middle Schools.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parent expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294-304.
- Davis, K., Keith, M., Lambie, & Glenn (2005). *Family engagement: A collaborative, systemic approach for middle school counsellors*. Professional School Counseling. 9, 2.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *Educational Psychology Review*, 100, 6, 361-368.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98, 3, 164-175.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics predictors of school achievement: Parent involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34, 133-151.
- Diogo, J.M. (1998). *Parceria escola-familia: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

- Eccles, J. (2005). Influences of parent's education on their children's education attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3, 3, 191-204.
- Eccles, J. & Gutman, L. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43, 2, 232-248.
- Eccles, J., & Harold, R., (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J. & Jacobs, J. (1992). The impact of mother's gender-role stereotypic beliefs on mother's and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 6, 932-944.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. *Encyclopaedia of Educational Research*.
- Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 3, 289-305.
- Epstein, J. & Lee, S. (1995). *National patterns of school and family connections in the middle grades. The family-school connection: Theory, research and practice.* Thousand Oaks, 108-154.
- Epstein, J. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make difference? *Teachers College Records*, 97, 2, 310-331.
- Epstein, J., & Sandler, H. (2000). *Connecting home, school, and community: new directions for social research.* In M. Hallinan (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education*. New York, Kluwer.

- Green, C., Walker, J., Sandler, H. & Hoover-Dempsey, K. (2007). Parent's motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 3, 532-544.
- Grolnick, W., Kurowski, Dunlap & Devey. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 4, 465-488.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 1994, 65, 237-252.
- Hoover-Dempsey, K., & Jones, K. (1997). *Parental role construction and parental involvement in children's education*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 2, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J. & Sandler, H. (2005). *Parents motivations for involvement in their children's education*. Conceptual Frameworks. (pp 40-56).
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies Éducatives des Families*. Delechaux & Niestlé S.A., Neuchatel (Switzerland) – Paris.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43, 6, 195-209.
- Marques, R. (1994). Colaboração família – escola em escolas portuguesas : Um estudo de caso. *Inovação*, 7, 2, 357-375.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : Un dialogue impossible ?* Berne. Editions Peter Lang SA.

- Overstreet, Devine, Bevans & Efreon. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools, 42, 1*, 101-110.
- Reed, Jones, Walker & Hoover-Dempsey (2000). Parent's motivations for involvement in children's education: Testing a Theoretical Model. Paper presented at *The Annual Conference of the Educational Research Association*. New Orleans, L.A.
- Ritblat, S., Beatty, J., Cronan, T., & Ochoa, A. (2002). Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation and demographic characteristics: Implication for policy formation. *Journal of Community Psychology, 30, 5*, 519-549.
- Sheldon, S. (2002). Parent's social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102, 4*, 301-315.
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95, 5*, 308-318.
- Stevenson, D. & Baker (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58*, 1348-1357.
- Taylor, L., Clayton, J., & Rowley, S. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology, 8*, 163-178.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106, 2*, 85-104.

Sabemos que a seguinte informação pode ser de natureza delicada, no entanto, ela é fundamental para podermos caracterizar os participantes do nosso estudo.

1. **Pai:** Idade \_\_\_\_\_

**Mãe:** Idade \_\_\_\_\_

2. **Habilitações Literárias dos Pais:**

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

3. **Actividade Profissional dos Pais:**

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

4. **Estado Civil:** \_\_\_\_\_

5. **Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

6. **Quantos Filhos têm?** \_\_\_\_\_

7. **O Filho de que falamos é:**

Filho Único  Primeiro Filho  Segundo Filho  Terceiro Filho ou Superior

8. **O Filho de que falamos é do sexo:** Masculino  Feminino

9. Idade deste Filho: \_\_\_\_\_

10. Encarregado de educação do seu Filho: Pai  Mãe

11. Algum dos Pais é membro da Associação de Pais?

Sim  Não

12. O seu Filho já repetiu algum ano? (Se sim qual o nº de vezes e em que anos de escolaridade):

---

---

---

13. Aproveitamento Escolar do seu Filho: Notas do 2º Período

Disciplinas	Notas
Língua Portuguesa	
Inglês	
História	
Matemática	
Ciências da Natureza	

Gratos pela colaboração



## **Questionário “Os Pais e a Escolaridade”**

O presente questionário pretende conhecer a opinião de um grupo de Mães portuguesas sobre a sua experiência com a escolaridade dos Filhos.

Este questionário faz parte de um quadro de investigação a ser desenvolvido por uma aluna do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado na área de Psicologia Educacional.

Solicitamos a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário.

Deve responder colocando um círculo na opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.

Agradecemos que responda de um modo espontâneo e sincero.

Garantimos a confidencialidade de todas as respostas, e por favor, não deixe questões por responder.

Tenha em conta a sua experiência no presente ano lectivo e apenas com o seu Filho(a) que está no 2º ou 3º ciclo do Ensino Básico.

Gratos pela sua Colaboração