



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

**A PERCEÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA
REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

JOANA RITA LOURO VILAR

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTORA VERA MONTEIRO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Tese Submetida como Requisito Parcial para a Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme despacho da DGES, nº 14937/2011 publicado em Diário da República 2ª série de 3 de Novembro, 2011.

Agradecimentos

Esta dissertação simboliza a conclusão de uma importante fase da minha vida, reunindo contributos de várias pessoas.

À Prof. Doutora Lourdes Mata, orientadora do seminário de dissertação, agradeço o apoio prestado, a partilha de saberes e as valiosas contribuições para o meu trabalho. Sem dúvida que as aulas de seminário foram bastante úteis na elaboração do trabalho e na concretização de pequenos objectivos.

À Prof. Doutora Vera Monteiro, minha orientadora, por todo o seu apoio, pela sua disponibilidade, pelo acompanhamento rigoroso e metódico que me dedicou em todas as fases da dissertação, pelo seu incentivo e interesse, que enriqueceram de forma inquestionável o meu trabalho.

Aos meus colegas e amigos de Mestrado, pelo espírito de ajuda que criámos durante estes dois anos.

À minha mãe e ao Carlos, por me terem acompanhado com orgulho nesta minha caminhada, por serem exemplos de perseverança e generosidade e por me aguçarem a curiosidade nas entrelinhas do conhecimento. Porque são poucas as palavras, o meu muito obrigada por TUDO!

Aos meus avós e ao meu irmão Tiago, pelo incansável apoio e carinho, por sempre me terem motivado no meu trabalho e pela sua amizade.

Por fim, agradeço ao Pedro, companheiro de todas as horas, por todo o amor, encorajamento, compreensão, pelas críticas construtivas e pela revisão deste trabalho.

Resumo

Com o intuito de analisar a relação entre a percepção do envolvimento parental na escolaridade e a regulação dos alunos para a aprendizagem, foi realizado um estudo quantitativo de carácter comparativo, onde participaram 88 alunos do 1º ciclo a frequentar o 4º ano de escolaridade, de duas escolas da região de Setúbal. Foram utilizadas duas escalas, uma que avalia a percepção do envolvimento parental “*Os meus pais e a escola*” e outra que avalia a regulação dos alunos para a aprendizagem “*Porque é que faço as coisas?*”.

Os dados evidenciaram diferenças significativas ao nível da regulação para a aprendizagem em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade, do género e do nível socioeconómico. Alunos com maior percepção de envolvimento parental na escolaridade apresentam níveis de regulação mais intrínsecos e mais externos comparativamente com alunos com percepção intermédia de envolvimento parental na escolaridade. Quanto ao género, verifica-se que as raparigas apresentam uma regulação mais autónoma para a aprendizagem comparativamente com os rapazes. Nas dimensões da regulação para a aprendizagem verifica-se que os rapazes apresentam níveis de regulação mais introjectados. Quanto ao nível socioeconómico são os alunos com um nível socioeconómico menos favorecido que apresentam níveis de regulação mais intrínsecos face aos alunos com um nível socioeconómico mais favorecido. Verificaram-se ainda diferenças significativas ao nível da percepção de envolvimento parental na escolaridade em função do nível socioeconómico. Alunos com um nível socioeconómico mais favorecido percebem mais positivamente o envolvimento dos pais na escolaridade, nomeadamente na ajuda às tarefas escolares e na participação escolar e extra-escolar. Explicações para os dados serão avançadas na discussão.

Palavras-Chave: Percepção do envolvimento parental, Regulação para a aprendizagem, Autonomia, Controlo.

Abstract

Aiming to analyze the relationship between the parental involvement perception and the student's learning regulation, a comparative quantitative study was conducted, where 88 student's of 1st cycle attending 4th grade in two schools of Setúbal region have participated. Two scales were used in order to evaluate the parental involvement perception and the student's learning regulation: "My parents and school" and "Why do I do things?".

Data shows significant differences in the student's learning regulation in the parental involvement perception, gender and socioeconomic status. Student's with higher parental involvement perception present more intrinsic and external levels of regulation in comparison with student's with medium parental involvement perception. As for gender, girls present a more autonomous regulation for learning in comparison with boys. In the learning regulation dimensions, boys present more introjected regulation levels. As for the socioeconomic status, the student's with a less favored socioeconomic status present more intrinsic regulation levels in comparison with student's with a more favored socioeconomic status.

Significant differences are also verified in the parental involvement perception and the socioeconomic status. Student's with a more favored socioeconomic status percept their parents more positively in school, namely in the school task's support and the scholar and extra-scholar participation. Explanations for the data are advanced in discussion.

Key-Words: Parental involvement perception, Learning regulation, Autonomy, Control.

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento teórico.....	3
Envolvimento Parental	3
Conceito e dimensões do envolvimento parental	3
Quadros teóricos que definem o envolvimento parental numa perspectiva multidimensional	4
Factores que se relacionam com o envolvimento parental	6
Motivação para a aprendizagem	11
Teoria da Auto-Determinação	12
Subteoria da Integração Orgânica.....	15
Factores individuais e contextuais/ ambientais que se relacionam com a motivação para a aprendizagem.....	17
Envolvimento parental e motivação para a aprendizagem	20
Problemática e Objectivos de Investigação	24
Objectivos, Problemas e Hipóteses de Investigação	24
Método.....	28
Design do Estudo.....	28
Participantes	28
Instrumentos	29
Procedimentos de Recolha de Dados.....	36
Procedimentos de Análise de Dados	36
Apresentação e Análise dos Dados.....	38
Caracterização dos perfis de regulação para a aprendizagem dos alunos	38
Caracterização dos perfis de percepção de envolvimento parental dos alunos	39
Regulação para a aprendizagem em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade	40
Regulação para a aprendizagem em função do género.....	43
Percepção de envolvimento parental em função do género	44
Percepção de envolvimento parental em função do nível socioeconómico	45
Regulação para a aprendizagem em função do nível socioeconómico	47

Discussão.....	49
Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas.....	58

Lista de Tabelas

Tabela 1– Distribuição dos participantes por género e escola.....	28
Tabela 2 – Dimensões e Itens da Escala "Os meus pais e eu"	30
Tabela 3 – Coeficientes de Consistência Interna da escala “Os meus pais e a escola”	31
Tabela 4 – Critério de fiabilidade estimada pelo α de Cronbach - Murphy e Davidsholder (1988, cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006).....	32
Tabela 5 – Dimensões e Itens da Escala "Como faço as coisas?"	33
Tabela 6 – Resultado da Análise Factorial com Rotação Varimax – Escala de auto-regulação académica “Porque é que faço as coisas?”	35
Tabela 7 – Coeficientes de Consistência Interna da escala “Porque é que faço as coisas?”	36

Lista de Figuras

Figura 1 – O contínuum da auto-determinação com o tipo de motivação, tipo de regulação e locus de causalidade (Adaptado de Deci & Ryan, 2000).	15
Figura 2 – Médias das dimensões de regulação para a aprendizagem	39
Figura 3 – Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões.	40
Figura 4 – Média do Índice de autonomia relativa (RAI) em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade.....	41
Figura 5 – Médias das dimensões de regulação para a aprendizagem em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade	42
Figura 6 – Média do Índice de autonomia relativa (RAI) em função do género.....	43
Figura 7 – Médias das dimensões da regulação para a aprendizagem em função do género...	44
Figura 8 – Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões, em função do género.....	45
Figura 9 – Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões, em função do nível socioeconómico	46
Figura 10 – Média do Índice de autonomia relativa (RAI) em função do nível socioeconómico.	47
Figura 11 – Médias das dimensões da regulação para a aprendizagem em função do nível socioeconómico.	47

Lista de Anexos

Anexo A – Instrumento “Os meus pais e a escola”	67
Anexo B- Instrumento “Porque é que faço as coisas?”	72
Anexo C – Estatísticas descritivas da amostra	78
Anexo D - Análise da Consistência Interna da Escala “Os meus pais e eu”	80
Anexo E – Análise Factorial e Análise da Consistência Interna da Escala “Porque é que faço as coisas?”	82
Anexo F – Outputs das Análises Estatísticas Realizadas	87

Introdução

A relação da família com a escola tem-se constituído como uma importante vertente de análise e de compreensão do desenvolvimento e adaptação escolar das crianças (Pedro, 2010). O envolvimento parental na escolaridade dos filhos, que diz respeito às diversas práticas de apoio à aprendizagem e integração escolar, a par da sua multidimensionalidade tem então propiciado um campo de investigação crescente.

De facto, a maioria das pesquisas desenvolvidas conclui que o envolvimento parental geralmente beneficia o processo de aprendizagem das crianças. Os resultados apontam para uma maior eficácia em todo o processo escolar quando a família está mais activamente envolvida (e.g. Fan, 2001; Fan & Williams, 2010; Gottfried & Marcoulides, 2009). Contudo, a motivação dos alunos, enquanto resultado académico do envolvimento dos pais só começou a ser explorada recentemente. As investigações nesta área indicam que o envolvimento parental está relacionado com a motivação intrínseca em termos de comunicação com a escola, autonomia dada aos filhos, comportamentos de regulação e orientação para os processos (Fan & Williams, 2010; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Gottfried & Marcoulides, 2009; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005).

Neste sentido, o presente trabalho tem como objectivo analisar as relações existentes entre a percepção de envolvimento parental dos alunos e a sua regulação para a aprendizagem, em alunos do 4º ano, e verificar em que medida os resultados diferem em função do género e do nível socioeconómico. A opção de estudar estas relações em crianças do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, prende-se com o facto de ser nestas idades que existe um maior envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos (Cotton & Reed, 2001; Fishel & Ramirez, 2005), por ser um ano de transição (Pereira, 2007) e por se reconhecer que os processos de regulação autónoma da aprendizagem se começam a manifestar.

Em função dos objectivos definidos, o presente trabalho encontra-se organizado em 6 capítulos. Em primeiro lugar, é apresentada uma revisão da literatura que procura definir e esclarecer os conceitos de envolvimento parental na escolaridade e motivação para a aprendizagem. Pretende também apresentar alguns dos principais achados científicos que relacionam estes dois conceitos e outros factores individuais e contextuais. A partir do quadro teórico são então formulados os objectivos e as hipóteses de investigação do presente trabalho que constituem o capítulo 2. Posteriormente, é apresentado o capítulo do método onde são

referidos aspectos como o *design* do estudo, os instrumentos utilizados para aceder às variáveis e, os procedimentos de recolha e de análise de dados. Segue-se então o capítulo dos resultados, no qual são apresentados e analisados os principais resultados no sentido de testar as hipóteses levantadas no capítulo anterior. A discussão dos resultados é apresentada no capítulo seguinte, com o intuito de analisar os dados a partir de uma perspectiva científica e dar possíveis respostas ao nível da sua aplicabilidade. Finalmente, no último capítulo, são apresentadas algumas considerações finais, onde são referidas as principais conclusões retiradas do estudo, as suas limitações e sugestões para o desenvolvimento de estudos futuros nesta temática.

Enquadramento teórico

Envolvimento Parental

Conceito e dimensões do envolvimento parental

Sensivelmente a partir dos anos 80 começou a verificar-se uma colaboração mais estreita entre a escola e as famílias, com o fim de proporcionar às crianças uma melhor adaptação ao ambiente escolar e ao mesmo tempo, suscitar o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas actividades escolares dos seus filhos (Bakker & Denessen, 2007).

Não existe uma definição universal sobre o que é o envolvimento parental no entanto este tem sido traduzido na literatura de formas diversas: comportamentos, atitudes, valores, crenças, sentimentos ou aspirações dos pais em relação à escolaridade dos filhos (Desimone, 1999; Epstein, 1995; Fan & Williams, 2010; Grolnick & Slowiaczek, 1994). O envolvimento parental é tipicamente definido como o início dos comportamentos de intervenção em casa, como a monitorização dos trabalhos e a conversa com o filho sobre o dia de escola, mas também como o início das actividades de intervenção na escola, como o facto de ir a eventos escolares ou trocar impressões acerca do progresso do aluno (Hoover-Dempsey et al., 2005). Assim, é possível incluir as práticas de envolvimento parental em duas amplas vertentes: o envolvimento dos pais na vida escolar, e o seu envolvimento em casa, na prestação de um apoio individual (DCSF, 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Este processo de envolvimento implica a mobilização de vários actores sociais, em vários contextos e com papéis distintos. Segundo Holloway, Yamamoto, Suzuki e Mindnich (2008), a comunicação com os pais é conduzida através de vários canais, ocorrendo no quadro de uma rede de interacções pessoais e institucionais. As interacções dos pais com a escola e com as suas crianças têm em vista a promoção do sucesso académico dos filhos (Fishel & Ramirez, 2005; Hill & Tyson, 2009; Niemeyer, Wong & Westerhaus, 2009).

Por sua vez, este conceito tem sido operacionalizado de formas muito diversas e abrangentes, ora enquanto constructo unidimensional, ora enquanto constructo multidimensional. Segundo Fishel e Ramirez (2005), o envolvimento dos pais na educação dos filhos tem o intuito de promover o seu sucesso académico e social. Os autores apontam que uma vez que a definição de envolvimento parental abrange uma variedade de comportamentos e de práticas, os investigadores dentro desta temática têm vindo a desenvolver quadros teóricos que apontam no sentido de uma conceptualização

multidimensional, identificando e estudando componentes específicas deste constructo. Alguns dos quadros teóricos são então apresentados de seguida.

Quadros teóricos que definem o envolvimento parental numa perspectiva multidimensional

Grolnick e Slowiaczek (1994) estruturaram um modelo tri-dimensional sobre o envolvimento parental constituído por uma dimensão comportamental, uma dimensão intelectual/cognitiva e uma dimensão pessoal. Na dimensão comportamental, os autores incluem algumas estratégias de intervenção dirigidas para trabalhos na escola e em casa. Alguns exemplos ligam-se ao facto de os pais se deslocarem à escola e participarem em iniciativas, auxiliarem nos trabalhos de casa, debaterem sobre a evolução escolar, o tempo dedicado à realização de tarefas escolares, etc. Em segundo lugar, a dimensão intelectual/cognitiva, inclui o papel dos pais na estimulação de actividades e de experiências educacionais, tais como o acesso a eventos culturais, promotores de desenvolvimento. Por fim, sugerem que o envolvimento parental tem uma dimensão pessoal, que inclui atitudes e expectativas relativamente à escola e à educação, às aspirações dos pais relativamente aos filhos e a transmissão do esforço e valor pela aprendizagem. Estas práticas e comportamentos por parte dos pais conduzem à construção de sentimentos positivos face à escolaridade uma vez que os pais se centram na utilidade da escola e nos seus valores quanto à realização académica.

Na mesma óptica multidimensional, Epstein (1995) desenvolveu um quadro teórico assente numa abordagem sociológica das interacções. No entanto, o trabalho de Epstein debruça-se sobre as vantagens do envolvimento parental, procurando caracterizar diferentes modalidades de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. A representação do seu modelo consiste em três esferas parcialmente sobrepostas: a família, a escola e a comunidade, sendo que a sua sobreposição, correspondente à articulação dos três contextos, pode variar em função das práticas e relações interpessoais em cada ambiente. Deste modelo, decorre uma tipologia de práticas de interacção. O envolvimento parental pode então assumir diferentes modalidades, que segundo a autora são representadas por seis tipos de envolvimento: a parentalidade, a comunicação, o voluntariado, a aprendizagem em casa, a tomada de decisão e, a colaboração com a comunidade.

No que diz respeito à parentalidade, temos as actividades que ajudam a promover competências parentais favorecedoras do desempenho do papel de estudante das crianças/jovens. É uma ajuda ao cumprimento das funções parentais básicas, como, por

exemplo, a atenção ao bem-estar, à alimentação, à higiene, à auto-estima, ao desenvolvimento de comportamentos sociais adequados (Epstein, 1995; Zenhas, 2006). A comunicação respeita às actividades de comunicação escola-família e família-escola, por exemplo, sobre os programas escolares, a situação escolar dos alunos e as actividades desenvolvidas pela escola (Epstein, 1995; Zenhas, 2006). O voluntariado envolve a melhoria da formação, do trabalho e dos horários no sentido de envolver as famílias enquanto voluntárias nas escolas no sentido de apoiar as crianças e os programas escolares. Este tipo de envolvimento parental contribui para facilitar o contacto entre pais, professores e alunos, promovendo um melhor conhecimento entre todos e um maior sentimento de à-vontade dos familiares na escola (Epstein, 1995; Zenhas, 2006). A aprendizagem em casa compreende actividades em que a escola ajuda os pais a melhorarem as suas competências de acompanhamento do estudo dos filhos em casa, aprendendo a monitorizar e a apoiar o seu trabalho escolar (Epstein, 1995; Zenhas, 2006). A tomada de decisão engloba as actividades em que os elementos das famílias não agem apenas relativamente aos seus educandos, mas como representantes dos pais, como por exemplo através da participação nos conselhos escolares, nos comités e outras organizações parentais (Epstein, 1995; Zenhas, 2006). Finalmente a colaboração com a comunidade compreende actividades de identificação das necessidades da escola e dos recursos existentes na comunidade para as satisfazer, com o posterior estabelecimento de parcerias (Epstein, 1995; Zenhas, 2006).

Na sequência destes dois quadros teóricos, Kohl, Lengua e McMahon (2000), vieram analisar os seus pontos fortes e frágeis, chegando à conclusão que no caso de Grolnick e Slowiaczek (1994), havia modalidades numa mesma dimensão (como é o caso da dimensão comportamental) que deveriam estar mais discriminadas. Por outro lado, consideraram que no modelo de Epstein as modalidades não estavam tão sobrepostas, sendo este o modelo que melhor captaria as diferentes componentes do conceito de envolvimento parental. A partir da sua análise, Kohl, Lengua e McMahon (2000) definiram 3 modalidades de envolvimento parental: a comunicação entre pais e professores, que diz respeito à monitorização do progresso do aluno e da sua situação escolar; o envolvimento dos pais na escola, que diz respeito à sua participação em actividades da escola como por exemplo a participação em eventos e por fim; o envolvimento dos pais em casa, relacionado com a ajuda que os pais dão aos filhos nos trabalhos da escola, com vista à promoção do seu sucesso escolar. Contudo, para além destas modalidades os autores dão também importância à qualidade da relação entre pais e professores, à percepção dos professores relativamente aos valores escolares assumidos pelos pais e por fim, à satisfação dos pais com a escolaridade dos filhos.

Factores que se relacionam com o envolvimento parental

De acordo com Pereira, Canavarro, Cardoso e Mendonça (2005), existem alguns factores associados a um maior ou menor envolvimento parental nas escolas. Os autores sublinham a importância do conhecimento destes factores por dois motivos. Por um lado, ao serem conhecidos os factores que promovem o envolvimento parental é possível desenvolver projectos de prevenção que visam uma maior participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Em segundo lugar, identificando alguns factores de risco para um menor envolvimento parental, podem ser criados programas específicos para determinados grupos onde o envolvimento parental é mais escasso, de forma a promover esse envolvimento.

Inerente a estes factores encontra-se uma interactividade entre variáveis, uma partilha de responsabilidades entre a família e a escola enquanto fontes de influência que condicionam a interacção de encarregados de educação, professores, alunos e outros membros e interferem na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Embora cada variável possa influenciar de forma independente uma criança, os contextos casa e escola juntos, interagem para oferecer uma influência única. Nokali, Bachman e Votruba-Drzal (2010), exemplificam que, se os pais estão cientes dos objetivos de ensino do professor, podem fornecer recursos e dar apoio de forma a dar continuidade às aprendizagens em casa. De modo semelhante, em termos de desenvolvimento social, o envolvimento dos pais pode facilitar o desenvolvimento de abordagens disciplinares consistentes em casa e na escola (Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010).

Factores individuais e contextuais/ambientais

Para Izzo, Weissberg, Kasprow e Fendrich (1999), a idade da criança, o seu género e as suas atitudes perante a escolaridade vão também influenciar a dinâmica da relação da família com os outros interlocutores do processo educativo. Alguns estudos sugerem que os pais respondem de forma diferente aos comportamentos dos seus filhos, encontrando diferenças de género ao nível do envolvimento parental, sendo que os pais tendem a envolver-se mais na escolaridade das raparigas. Um exemplo é o estudo de Carter e Wojtkiewicz (2000) que teve como objectivo verificar se os pais se envolviam diferencialmente na educação dos seus filhos e filhas. Este estudo utilizou os dados de um estudo longitudinal realizado anteriormente que recolheu na sua amostra 25000 alunos do ensino médio. Foram analisados vários tipos de envolvimento parental tais como conversas sobre a escola, expectativas dos pais em relação aos filhos, a sua participação em eventos escolares, que

foram acedidos através de uma checklist, juntamente com 3 tipos de supervisão parental (ver se o filho tem trabalhos de casa para fazer, limitar o tempo de ver televisão e limitar o tempo das saídas com os amigos). Os resultados deste estudo demonstram que os pais se envolvem mais na educação das filhas e que estas têm um papel mais activo na escolaridade, procurando mais o envolvimento dos pais. Os autores relacionam estes dados com as práticas tradicionais de socialização que classificam as raparigas como tendo mais capacidades académicas.

Edwin, Wendy e Goldberg (2009) verificaram também que as raparigas são geralmente mais receptivas ao envolvimento parental pois socializam mais com os pais sobre questões da escola, como por exemplo contarem espontaneamente o seu dia de escola. O seu estudo focou-se no envolvimento parental na educação dos filhos, relacionando-o com a variável género. Participaram 91 famílias (pai e mãe) com crianças em idade escolar, na realização de um questionário que acedia aos níveis de envolvimento parental (e.g. ajuda nos trabalhos de casa, participação em actividades educacionais, comunicação sobre as questões escolares, etc.). Os autores concluíram neste estudo que os pais ao sentirem as raparigas mais receptivas participavam mais na sua educação.

Outro estudo importante de apresentar é o de Chen e Gregory (2010) que investigou a percepção do envolvimento parental em 59 alunos do 9º ano e relacionou-a com o género. Estes autores acederam a 3 dimensões do envolvimento parental: a participação directa, o encorajamento académico e as expectativas em relação às notas. Os autores verificaram que os alunos cujos pais tinham maiores expectativas em relação às notas envolviam-se mais. No entanto, os seus resultados vão mais além e demonstram que as raparigas percebem expectativas mais elevadas por parte dos pais na sua educação e por isso percebem um maior envolvimento parental, comparativamente com os rapazes.

Para além da variável género autores como Cotton e Reed (2001) e Fishel e Ramirez (2005), sublinham a existência de uma maior incidência de envolvimento parental ao nível do pré-escolar e da escola primária. Cotton e Reed (2001) apontam que os pais geralmente envolvem-se mais na escolaridade dos filhos nestas idades uma vez que as turmas são de menor dimensão, os alunos têm apenas um professor e também os seus filhos são ainda muito dependentes dos pais. Edwards e Alldred (2000) focam também que existe um maior envolvimento por parte dos pais em crianças com um nível etário mais baixo e que as reuniões formais de pais com professores são mais bem aceites nestas idades, o que vai influenciar o seu maior envolvimento. Pedro (2010) sublinha esta mesma diferenciação entre os níveis de escolaridade na medida em que no 1º ciclo os pais estão mais receptivos à

mobilização de recursos apesar de no 2º ciclo existir uma solicitação de ajuda mais directa para tudo o que diz respeito à escola.

Ao nível do contexto, Grolnick, Benjet, Kurowski e Apostoleris (1997, cit. por Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999) ressaltam o papel desempenhado pela dificuldade de acesso aos recursos económicos por parte da família bem como os elevados níveis de stress que podem influenciar negativamente o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos tornando-os psicologicamente pouco disponíveis e pouco atentos às actividades escolares. Em contrapartida, uma maior facilidade de acesso aos recursos económicos assume um efeito contrário, podendo influenciar positivamente os pais a envolverem-se na escolaridade dos filhos, na medida em que as redes sociais de suporte podem fornecer ajuda, tempo e recursos para lidar com situações mais conflituais.

Existem evidências empíricas que sustentam a relação entre o envolvimento parental e o nível socioeconómico. Em 1989, Don Davies (cit. por Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2005), num estudo exploratório sobre o envolvimento dos pais nas escolas portuguesas centrado nas relações entre as escolas e os pais de baixo nível socioeconómico, demonstrou que famílias mais carenciadas e pais com menos escolaridade encontram-se mais afastados da escola. Este baixo envolvimento deve-se a algumas razões consideradas pelo autor tais como a falta de interesse em participar, à separação cultural existente entre casa e escola e também às baixas expectativas em relação à escolaridade dos filhos. Neste sentido verificam-se mais atitudes de passividade e deferência, estando mais preocupados com questões de sobrevivência. Para além destas carências, a menor comunicação escola-família nestas famílias pode também dever-se a uma menor confiança para iniciar os contactos com a escola, ficando muito dependentes da própria iniciativa da escola para a comunicação de aspectos importantes. A escola para estes pais é um espaço pouco convidativo, onde a sua presença é requerida apenas em situações problemáticas e onde a comunicação escola-família é feita num registo negativo (comunicação de problemas de comportamento, más notas, etc.).

Vários autores (e.g. Edwards & Alldred, 2000; Fan & Williams, 2010; Gonzalez-Hass, Willems & Holbein, 2005; Kohl, Lengua & McMahon, 2000) referem também que famílias de um nível socioeconómico menos favorecido apresentam um menor envolvimento parental pois têm menos recursos no seu ambiente familiar, têm um maior número de situações adversas ao nível das relações parentais e da sua vida pessoal e têm também adversidades no seu ambiente familiar, tais como práticas educativas inadequadas e conflitos no relacionamento com os filhos. Segundo Fan e Williams (2010), os alunos provenientes de

famílias menos favorecidas têm mais riscos de insucesso académico, devido ao maior afastamento das famílias destes alunos relativamente à escola.

Edwards e Alldred (2000) apontam que as crianças de classe média têm mais facilidade em promover o envolvimento parental na sua educação, aceitando melhor a aproximação da escola e da família, o que vai facilitar o envolvimento parental na sua educação. Pedro (2010) também verificou a existência de diferenças significativas no que diz respeito ao nível socioeconómico, na medida em que os pais com um nível socioeconómico mais elevado podem explicar as matérias escolares e avaliar o grau de consolidação das aprendizagens, sabendo os filhos que os pais conseguem dar resposta a este tipo de solicitações. Pelo contrário, a autora verificou que pais com um nível socioeconómico mais baixo apresentam uma atitude de isolamento perante a tarefa da escolaridade.

Em 2005, com o objectivo de comparar grupos de famílias de nível sócio-económico baixo com envolvimento parental distinto e de identificar quais os factores que contribuem para um maior envolvimento parental nas famílias com nível socioeconómico mais baixo, Reis e Selema (2005) contaram com a participação de 591 famílias, uma amostra retirada de um estudo realizado anteriormente, relativos a 79 crianças, cujas famílias pertenciam a um nível socioeconómico mais baixo. Os instrumentos utilizados foram dois questionários de envolvimento parental (uma versão para pais e outra para professores). Os dados sugerem então que ser do sexo masculino, ter frequentado o ensino pré-escolar e ter níveis mais elevados de desempenho académico, estão associados a um maior nível de envolvimento parental escolar nas famílias de baixo nível socioeconómico. Para além disso constatou-se ainda, que nestas famílias menos envolvidas, havia um número significativo de retenções.

Face a estes dados podemos fazer a ponte com outras variáveis que poderão estar relacionadas com o envolvimento parental tais como as características da escola e as práticas de sala de aula dos professores. Assim, quer as crenças dos professores sobre a importância de envolver os pais quer a integração no quotidiano escolar de práticas de envolvimento, têm implicações no nível de envolvimento dos pais e efeitos na compreensão que os alunos têm da escolaridade (Santos, 2007; Veiga & Antunes, 2005).

O modelo compreensivo de influência da família no desenvolvimento da criança e jovem, proposto por Eccles, Wigfiel, Harold e Blumenfeld (1993) apresenta por exemplo um conjunto de variáveis exógenas, que têm um efeito mais global e indirecto sobre o envolvimento parental e que passam pelas características dos pais/família, da comunidade/vizinhança, pelas características da criança, pelas características gerais do professor e características estruturais da escola e do clima escolar. Estas variáveis vão

influenciar outras de natureza endógena, ou seja, as crenças e os comportamentos dos pais nomeadamente as crenças sobre o seu papel, a sua auto percepção de eficácia, a percepção de competência dos filhos, a percepção de receptividade dos filhos para receber apoio dos pais no trabalho escolar, as aspirações e expectativas dos pais face à escolaridade dos filhos.

Eccles e Harold (1996) referem ainda que as cognições dos pais acerca do seu papel têm sido identificadas como uma grande contribuição na forma como estes prestam e se envolvem na escolaridade dos filhos. Os autores apontam três formas de cognição parental: as aspirações parentais, que dizem respeito à futura ocupação dos seus filhos, a sua auto-eficácia na educação dos filhos e, as suas próprias percepções da escola. As aspirações parentais referem-se às esperanças idealísticas e aos objectivos que os pais possam ter face aos sucessos futuros dos seus filhos. Pais que têm elevadas aspirações relativamente ao futuro dos seus filhos tendem a envolver-se e a esforçar-se mais de modo a que essas aspirações se realizem. De facto, Murphey (1992) sugeriu que as aspirações educacionais e ocupacionais estavam associadas às formas como os pais modelavam as actividades dos seus filhos, o seu tempo e o ambiente de aprendizagem. O constructo da auto-eficácia refere-se às crenças das próprias capacidades para organizar e executar os cursos de acção requeridos para produzir determinados objectivos. Como apontam Eccles e Harold (1996), alguns estudos conduzidos nesta área sugerem que indivíduos com uma elevada auto-eficácia numa determinada área são perserverantes na sua dificuldade e respondem de modo resiliente às adversidades. Por último surgem as percepções que os pais têm da escola. Eccles e Harold (1996) e Hoover-Dempsey e Sandler (1997) denotam que o grau de envolvimento dos pais é na sua grande parte afectado pela própria escola. Se um professor se preocupar com o bem-estar de uma criança, comunicar com os pais e desenvolver formas efectivas de comunicação com as famílias, os pais tendem a envolver-se mais na escolaridade dos seus filhos uma vez que percebem mais positivamente a escola.

Contudo, de todas as variáveis consideradas, as que dizem respeito às características da família e das crianças surgem como as mais relevantes para a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Já definido o conceito de envolvimento parental e apontados alguns factores que se relacionam com este constructo, torna-se essencial esclarecer o conceito de motivação antes de prosseguir para uma descrição dos principais estudos que relacionam estas duas variáveis.

Motivação para a aprendizagem

Ryan e Deci (2000) definem motivação como a razão para a acção, sugerindo dois aspectos da motivação: um quantitativo, que diz respeito à força da motivação do aluno e um qualitativo, que descreve a orientação do processo. Para Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens e Matos (2005), a motivação é consensualmente definida como um estado interior que estimula, dirige e mantém um comportamento. Os investigadores que estudam esta área tentam então responder a perguntas tais como que escolhas as pessoas fazem relativamente ao seu comportamento, o que faz uma pessoa persistir ou desistir de uma actividade, qual o nível de envolvimento na actividade escolhida e o que pensa e sente o indivíduo durante esse envolvimento. Neste sentido, surgem várias explicações, que por um lado se baseiam em factores pessoais internos como as necessidades, os medos e os interesses, e por outro se baseiam em factores ambientais, externos, como a pressão social, os incentivos, etc.

Deci e Ryan (2000) sugerem que a maioria das teorias contemporâneas da motivação assume que as pessoas iniciam e persistem em comportamentos, na medida em que acreditam que esses comportamentos conduzirão aos resultados ou metas desejados. Desta forma exemplificam com o trabalho de Lewin e Tolman (1932), em que esta premissa tem levado os investigadores da motivação a explorarem o valor psicológico que as pessoas atribuem aos objectivos, as suas expectativas face à realização desses mesmos objectivos e os mecanismos que as mantêm dirigidas a esses objectivos.

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Quando se fala em motivação para a aprendizagem, fala-se na tendência de um aluno considerar as actividades académicas como significativas e tentar tirar delas os benefícios pretendidos (Faria & Fontaine, 1993). Como atentam Guimarães e Boruchovitch (2004), um aluno motivado mostra-se activamente envolvido no processo de aprendizagem, envolvendo-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços e utilizando estratégias adequadas. Haywood, Kuespert, Madecky e Nor (2008) referem que a motivação dos estudantes está directamente relacionada com o esforço de ser ou não visto como recompensador, sendo que a maioria dos estudantes desmotivados se sentem alienados da escola. Quando os estudantes experienciam esta falta de reconhecimento, ficam frustrados e desinvestem da escola o que leva à redução do seu esforço e a uma descida das suas notas. São então vários os elementos que compõem a motivação para aprender, como o planeamento, a concentração nos objectivos, a consciência do que se quer aprender e como

fazê-lo (metacognição), o orgulho, a satisfação, a ausência de ansiedade ou medo do fracasso e a busca activa de novas informações. A motivação para a realização escolar, como apontam Faria e Fontaine (1993), exige o desenvolvimento e a apropriação dos valores dos outros, pois são as normas e os valores sociais que estabelecem os critérios de sucesso e de fracasso. Isto faz com que, em situações de aprendizagem, os alunos estejam preocupados não só consigo próprios, mas também, com a forma como são percebidos pelos outros (Eccles & Wigfield, 2002). É claro que esta motivação tem por detrás objectivos, e é nesse sentido que surgem algumas teorias que ilustram essa mesma conduta.

Teoria da Auto-Determinação

Como apontam Guimarães e Boruchovitch (2004), nos anos 70, principalmente nos Estados Unidos da América, ainda era evidente a influência das abordagens comportamentais na psicologia empírica. Influenciados pela teoria de White (1975, cit. por Guimarães e Boruchovitch, 2004) a respeito do envolvimento das pessoas nas actividades apenas pela busca de competência, como também pelas ideias de deCharms (1984, cit. por Guimarães e Boruchovitch, 2004) sobre a propensão natural humana para ser agente causal das suas próprias acções, alguns investigadores começaram a explorar o conceito de motivação intrínseca. Dentro das várias teorias da motivação, surge então, na década de 80 e com uma forte prevalência, a teoria da auto-determinação, proposta por Deci e Ryan (1985), no qual se baseia o presente trabalho. Esta teoria preconiza que um sujeito pode ser motivado em vários níveis (intrínseco ou extrínseco) diferenciados no tipo de regulação e que variam no seu grau de autonomia relativa (Lens, Vansteenkiste & Deci, 2006). Para Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (2000), a motivação intrínseca pode definir-se como a tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que se tentam alcançar interesses pessoais. Tem como base o crescimento, a integridade psicológica e a coesão social. Isto é, refere-se ao envolvimento numa determinada actividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo e parte do interesse individual. Embora a aprendizagem motivada intrinsecamente seja a forma mais precoce e natural de aprendizagem, não é única, especialmente quando as crianças crescem e entram em contextos institucionais. A motivação extrínseca, por sua vez, desempenha também um papel crítico crescente na aprendizagem e na realização (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 2000). A motivação extrínseca pertence a uma actividade que é directamente mais instrumental e adaptada, baseada nas necessidades das pessoas para

responderem a exigências prescritas socialmente, limites e padrões de comportamento. Neste sentido, os indivíduos comportam-se de forma a obterem uma recompensa externa, a evitarem ameaças e ganharem algum reconhecimento por parte do outro.

Segundo Ghazi, Ali, Shahzad e Khan (2010) se um estudante acredita que a meta é inatingível, então não há realmente nenhuma necessidade para tentar alcançar essa meta. A motivação extrínseca leva os alunos a perceberem mais objectivos como inatingíveis, enquanto na motivação intrínseca o aluno verá muito poucos objectivos como inatingíveis, pois acredita que tudo é possível com esforço. Segundo os autores, é aqui que o envolvimento dos pais se torna crucial na medida em que o incentivo ao invés da recompensa deixa uma criança mais motivada intrinsecamente.

Na teoria da auto-determinação, os autores integram duas perspectivas da motivação humana. Por um lado, os humanos são motivados para manter um bom nível de estimulação (Hebb, 1955, cit. por Deci & Ryan, 1987) e por outro, têm uma necessidade básica de competência (White, 1959, cit. por Deci & Ryan, 1987) e uma causa pessoal ou de auto-determinação (deCharms, 1968, cit. por Deci & Ryan, 1987). É desta forma que esta teoria parte do princípio de que o comportamento humano é incentivado por três necessidades psicológicas primárias e universais: autonomia, competência e relação social, que parecem ser essenciais para facilitar o bom funcionamento das tendências naturais para o crescimento e a integração, assim como também para o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 2000). A necessidade de autonomia compreende os esforços do indivíduo para ser o agente, para estar na origem das suas acções; a necessidade de competência está relacionada com a percepção de competência em relação a uma determinada tarefa e; a necessidade de se relacionar com os outros, que faz referência ao esforço para estabelecer relações, à preocupação com o outro. Em situações de aprendizagem escolar, as interacções em sala de aula e na escola precisam ter estas três necessidades psicológicas básicas satisfeitas, para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Para Deci e Ryan (1987), o conceito de autonomia/auto-determinação encontra-se vinculado à vontade de organizar a experiência e o próprio comportamento de forma a integrá-lo ao sentido do *self*. Segundo esta perspectiva, os sujeitos são naturalmente propensos a realizar uma actividade por acreditarem que o fazem por vontade própria (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A proposta de uma necessidade de competência como factor determinante da motivação intrínseca teve como intuito definir a capacidade do sujeito de interagir satisfatoriamente com o seu meio (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Já a necessidade de

estabelecer relações tem por base a concepção de White (1975, cit. por Guimarães & Boruchovitch, 2004), que aponta que em virtude das poucas aptidões inatas dos seres humanos para um nível eficiente de interações com o meio, é necessário que estes aprendam e desenvolvam as capacidades sociais exigidas. Para Deci e Ryan (2000), estas três necessidades psicológicas básicas são integradas e interdependentes e por isso, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as restantes.

Tal como foca Deci (2008), a teoria da auto-determinação é uma macroteoria da motivação humana, que aborda questões básicas como o desenvolvimento da personalidade, a auto-regulação, as necessidades psicológicas universais, os objectivos e aspirações, a energia e vitalidade, os processos inconscientes, as relações da cultura para a motivação, bem como o impacto de ambientes sociais sobre a motivação, o afecto, o comportamento e o bem-estar. É importante sublinhar o facto de que esta teoria distingue sobretudo dois conceitos, a regulação autónoma e a regulação controlada (Deci & Ryan, 1987; Deci & Ryan, 2000; Deci, 2008). Deci (2008) e Lens, Vansteenkiste e Deci (2006) apontam que quando as pessoas são motivadas de forma autónoma, experienciam vontade e independência nas suas acções. Por outro lado, uma motivação controlada consiste numa regulação externa, em que o comportamento é função de contingências externas de recompensa ou punição. Quando as pessoas têm um comportamento mais controlado, experienciam então uma pressão para pensar, sentir ou agir de uma determinada maneira. Aplicada ao contexto educacional, a teoria da auto-determinação focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Cabe salientar que a teoria da auto-determinação é uma meta-teoria. Desta maneira, os níveis de auto-determinação são explicados por quatro subteorias (Deci & Ryan, 1985): “Subteoria das Necessidades Básicas”, “Subteoria da Avaliação Cognitiva”, “Subteoria da Integração Orgânica” e “Subteoria da Orientação Causal”. Em linhas gerais, a “Subteoria das Necessidades Básicas” centra-se na compreensão das necessidades psicológicas básicas, como a necessidade de autonomia, de competência e de pertença. A “Subteoria da Avaliação Cognitiva” analisa o impacto dos eventos externos na motivação. A “Subteoria da Integração Orgânica” centra-se no estudo da motivação extrínseca e no seu grau de internalização. Por fim, a “Subteoria da Orientação Causal” tenta explicar as diferenças individuais nas orientações para o controlo ou autonomia, adicionando a dimensão da personalidade à meta-teoria.

Deci e Ryan (2000) definiram então vários níveis no processo de internalização, ou seja, no processo de passagem da regulação externa para a interna. A regulação externa é caracterizada por Deci e Ryan (2000) como motivação extrínseca, em que o comportamento das pessoas é controlado por contingências externas específicas e nesse sentido, constitui a forma de regulação para a aprendizagem menos autónoma (Lens, Vansteenkiste & Deci, 2006). Assim, as pessoas comportam-se no sentido de atingir um resultado desejado tal como uma recompensa ou o evitamento de uma ameaça. Essencialmente, este é o único tipo de regulação reconhecida na teoria operante de Skinner (1953, cit. por Deci & Ryan, 2000) e que por isso tem sido extensivamente estudado.

Relativamente à regulação introjectada, caracteriza-se por um tipo de motivação extrínseca que envolve a acção por uma regulação internalizada, mas não pessoalmente aceite. Neste tipo de regulação, as pessoas envolvem-se em busca de uma actividade a cumprir mas com pressão interna, representando uma internalização parcial do comportamento, baseada nos sentimentos que se experienciam na realização de um comportamento (Balbinotti, Barbosa, Balbinotti & Saldanha, 2011; Deci & Ryan, 2000). Como refere Cavenaghi (2009), os alunos com uma regulação introjectada para a aprendizagem são internamente controlados para fazer aquilo que deveria ser feito, para manter a auto-estima ou para amenizar uma determinada ameaça. Desta forma, o aluno pode realizar um trabalho escolar apenas para não se sentir culpado por não fazê-lo ou para mostrar aos outros que é capaz.

A regulação identificada refere-se ao processo de identificação com o valor de uma actividade onde as pessoas são capazes de prever a relevância pessoal de uma determinada actividade para si mesmas, no sentido em que reconhecem e aceitam o valor subjacente de um comportamento (Deci & Ryan, 2000; Lens, Vansteenkiste & Deci, 2006). Segundo Deci e Ryan (2000), as pessoas ao se identificarem com o valor de um comportamento, tendem a aceitá-lo como seu, como se fizesse parte da sua identidade. Os alunos com este tipo de regulação para a aprendizagem vêem valor e importância na regulação externa e, de modo inconsciente, transformam-na numa regulação interna pessoalmente aceite. Assim, o aluno realiza uma actividade porque sabe que é importante para que possa aprender (Cavenaghi, 2009).

A regulação integrada baseia-se naquilo que os sujeitos pensam ser valorizado e importante para si próprios. Deci e Ryan (2000) atentam para que esta é a mais completa forma de internalização da motivação extrínseca, pois não só envolve a identificação com a importância dos comportamentos, como também integra as identificações com outros aspectos do self. Neste sentido, torna-se importante a posição de Pelletier, Tuson e Haddad (1997) de

que quando as regulações são integradas, as pessoas tendem a aceitá-las na plenitude, existindo uma coerência com outros aspectos dos seus valores e identidade. Desta forma, o que inicialmente era uma regulação externa transformou-se em auto-regulação, isto é, o resultado é uma motivação extrínseca auto-determinada. Apesar de tudo isto, há que ter em conta um aspecto sublinhado por alguns autores (Deci & Ryan, 1987; Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008) de que mesmo este último nível não é totalmente internalizado e auto-determinado.

Finalmente, na amotivação, os comportamentos são regulados por “forças” além do controlo intencional do indivíduo, pelo que nem se consideram intrínseca nem extrínseca motivados, tendo em conta a ausência de motivação (Deci & Ryan, 2000).

Factores individuais e contextuais/ ambientais que se relacionam com a motivação para a aprendizagem

Segundo autores como Meece, Glienke e Burg (2006) e Yukselturk e Bulut (2009), o género é das variáveis que mais influência tem nas diferenças ao nível da motivação e da regulação para a aprendizagem. Estes autores referem que as raparigas tendem a dar maior importância ao esforço quando explicam o seu desempenho, enquanto os rapazes tendem a apelar mais às suas habilidades ou sorte enquanto causas para o seu sucesso académico. Para além de diferenças ao nível dos padrões atribucionais as raparigas são descritas na literatura como mais motivadas intrinsecamente comparativamente aos rapazes, mostrando maior interesse pelas aprendizagens (Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Tang & Neber, 2008).

No que concerne à regulação para a aprendizagem, têm sido apontadas diferenças em relação ao género. Por exemplo, um estudo de Zimmermann e Martinez-Pons (1990) que teve como objectivo examinar diferenças nas percepções de auto-eficácia e auto-regulação para a aprendizagem em função do género e do ano de escolaridade. A sua amostra foi constituída por 89 alunos, do 5º, 8º e 11º ano por meio de entrevista, onde era pedido a cada aluno que descrevesse o uso de 14 estratégias de auto-regulação para a aprendizagem e também, que estimasse a sua eficácia a nível verbal e matemático. Os seus resultados apontam no sentido de que as raparigas tendem a planear os seus objectivos, a planificar e estruturar o seu estudo muito mais vezes do que os rapazes. Verificaram ainda que os alunos do 5º ano apresentavam estratégias mais auto-reguladas relativamente aos restantes anos, que resultavam por sua vez de melhores percepções de eficácia ao nível verbal e matemático. Os autores avançam com

algumas explicações para estes dados, nomeadamente o facto de as percepções de competência das crianças diminuírem ao longo do tempo, o que poderá dever-se ao aumento da competitividade escolar. Quanto ao género, os autores enfatizam que as raparigas demonstram mais interesse e valor pelas aprendizagens o que as leva a apresentar mais estratégias auto-reguladas, em comparação com os rapazes.

Vallerand e Bissonnette (1992) levaram a cabo um estudo que teve como objectivo verificar quais os tipos de regulação para a aprendizagem que prediziam a persistência do comportamento, e se estes diferiam em função da variável género. O estudo contou com 1042 alunos do ensino básico que integraram um conjunto de actividades académicas obrigatórias onde eram acedidos os tipos de regulação para a aprendizagem (intrínseca, identificada, introjectada, externa). Os alunos que permaneceram nestas actividades reportaram-se inicialmente como tendo uma regulação mais intrínseca e identificada, contrariamente àqueles que acabaram por deixar as actividades. Quanto ao género, os autores verificaram que as raparigas eram mais motivadas intrinsecamente enquanto os rapazes eram mais motivados extrinsecamente, sendo que as raparigas demonstravam também uma maior persistência nas actividades e interesse na sua realização.

Outro estudo importante é o de Bidjerano (2005), que teve com o objectivo verificar se algumas estratégias de auto-regulação na aprendizagem diferiam em função da variável género. Um questionário de estratégias motivacionais para a aprendizagem foi administrado a 198 alunos e os resultados apontaram no sentido de que alunos do sexo feminino utilizam mais estratégias de auto-regulação como o ensaio, a organização do estudo, a gestão do tempo e a metacognição. No entanto não encontraram diferenças significativas relativamente ao estudo com os pares, procura de ajuda ou pensamento crítico.

Para além da variável género, e de acordo com Vallerand (1997), as percepções que os alunos têm dos professores, dos pais e do próprio contexto envolvente encontram-se relacionadas com a sua disponibilização para as aprendizagens. Embora não se desconsiderem as crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os alunos trazem para a escola, a respeito da aprendizagem e da motivação, a sala de aula, torna-se um factor de influência para o seu nível de envolvimento (Ames, 1992; Stipek, 1998). Alguns estudos realizados com alunos desde o ensino básico até ao ensino secundário indicam que alunos de professores com um estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência académica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, maior perseverança na escola, aumento da criatividade para as actividades escolares, busca de desafios e mostram-se mais motivados intrinsecamente, quando comparados a alunos de professores com um estilo

motivacional controlador (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001; Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Em suma, o estilo motivacional do professor é uma importante fonte de influência para a orientação motivacional dos estudantes. Ainda, Philippe e Vallerand (2008) testaram a hipótese de que um ambiente escolar que apoie e promova a autonomia facilita por sua vez a adaptação psicológica do aluno através do impacto nos seus níveis motivacionais. Os autores descrevem um ambiente que promove a autonomia, enquanto um contexto que cria as condições necessárias para a promoção e facilitação de oportunidades de iniciativa e de escolha das próprias acções pelo aluno. Para além deste tipo de ambiente conduzir a níveis de motivação mais intrínsecos pelos alunos, é também responsável pelo sucesso académico.

Em alguns dos estudos apresentados anteriormente é também visível alguma variabilidade entre os anos de escolaridade. Autores como Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose e Boivin (2010) e Tang e Neber (2008) referem que as crianças a frequentar o 1º ciclo por terem tido ainda poucas experiências de aprendizagem não fazem tantas comparações sociais e por isso não são tão afectadas ao nível da motivação quando têm um resultado mais baixo. Por outro lado, os autores referem que as crianças a frequentar o 2º ciclo têm uma auto-percepção mais diferencial, ou seja, conseguem compreender e integrar o *feedback* de uma avaliação apresentado auto-percepções mais apuradas e por isso são também menos motivadas intrinsecamente quando deparadas com o insucesso numa tarefa. Ao nível particular da motivação para a leitura, Monteiro e Mata (2001) também verificaram um decréscimo da motivação intrínseca ao longo da escolaridade.

No domínio dos factores contextuais, Mussen em 1970 (cit. por Fonseca, 1999) relata que enquanto os pais de classe média, em geral, valorizam a capacidade de realização dos seus filhos, recompensando-os com frequência, os pais de classes mais baixas não o fazem. Desta forma, as crianças de classe média mostram-se mais interessadas e mais envolvidas nas aprendizagens escolares. Como atenta Fonseca (1999), as crianças com nível socioeconómico mais baixo, são propensas a dificuldades e menos motivadas para a escola. De facto, alunos de classe média e classe média alta são descritos por terem níveis de motivação intrínseca mais elevados. Esta conclusão é apoiada por exemplo pelo facto de que alunos que frequentam instituições particulares têm melhores ambientes de aprendizagem. Tomemos como exemplo um estudo de Bektas-Cetinkaya e Oruc (2011) que teve como objectivo estudar a influência que as variáveis nível socioeconómico e ambiente de aprendizagem tinham na motivação dos alunos. Estas variáveis foram estudadas em escolas públicas e privadas, totalizando um conjunto de 228 alunos do ensino médio. Através de uma escala de

tipo likert, era perguntado aos alunos o grau da sua motivação; as razões pelas quais aprendiam e, a utilidade da aprendizagem. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os dois grupos, verificando-se que os alunos das escolas privadas tinham uma motivação mais intrínseca para a aprendizagem. Na discussão dos seus resultados, os autores sublinham que alunos com maiores possibilidades financeiras têm a oportunidade de frequentar escolas com melhor equipamento e melhores condições tais como turmas com um número mais reduzido, melhores bibliotecas, salas de aula com melhores condições. Por outro lado, as escolas de ensino público não têm estas facilidades, sendo verificado que os tipos de recursos socioeconómicos têm impacto na motivação do aluno.

Envolvimento parental e motivação para a aprendizagem

A investigação sobre a parentalidade tem enfatizado preferencialmente a relação entre as variáveis parentais e os níveis de realização e competências das crianças (Cruz, 2005). As investigações levadas a cabo neste âmbito focam a existência de características parentais relacionadas positivamente com a realização escolar de crianças, particularmente com o envolvimento parental (Hess & Holloway, 1984, cit. por Paulson, 1994). No entanto, para além destas investigações também tem vindo a ser investigada a relação entre o envolvimento parental e a motivação dos alunos, onde se tem verificado a existência de uma relação (e.g. Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Fan & Williams, 2010).

Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) tiveram como objectivo no seu estudo explorar a relação do contexto familiar, nomeadamente o envolvimento parental e o contexto escolar, com a motivação para a aprendizagem. A sua amostra foi constituída por 230 crianças e respectivas famílias, a frequentar os 5º e 6º anos de escolaridade, onde os dados foram recolhidos através de um questionário de experiências de envolvimento parental e de uma escala de motivação e de competência académica. Os autores examinaram como é que a motivação e a percepção de competência académica eram mediadas pelo envolvimento parental e pelo contexto escola. As conclusões a que chegaram foram de que quando os alunos percepcionavam que os pais valorizavam o seu esforço e o seu sucesso, estes tinham níveis de competência percebida maiores e uma orientação mais dirigida para o processo, mediada por uma motivação intrínseca.

Também Ginsburg e Bronstein (1993) investigaram a relação entre envolvimento parental e motivação com o objectivo de examinarem os factores inerentes às orientações motivacionais. A sua amostra foi constituída por 93 crianças e respectivas famílias, a

frequentar o 5º ano de escolaridade, onde os dados foram recolhidos através de checklists e por meio de observação para aceder às práticas de envolvimento parental e, através de duas medidas de motivação intrínseca/extrínseca (um auto-relato e uma avaliação do professor face aos comportamentos das crianças relacionados com o trabalho escolar), para aceder à motivação dos alunos para a aprendizagem. Os autores concluíram com os seus resultados que quanto mais os pais se envolvem em termos de monitorização, de reforço positivo, de ajuda nas tarefas, menos os estudantes se reportam como dependentes de fontes externas para servirem de guia na sua vida académica. Quando os pais reagem às notas providenciando interesse, prazer, e encorajando a criança, estas reportavam uma preferência por tarefas desafiantes e por um interesse em aprender, características da motivação intrínseca. Por outro lado, quando os pais reagem com prémios, verifica-se que as crianças apresentam uma orientação motivacional mais extrínseca.

No entanto, existem também evidências que sugerem que diferentes aspectos do envolvimento parental têm diferentes efeitos na motivação dos alunos, como é o caso do estudo longitudinal conduzido por Izzo, Weissberg, Kasprow e Fendrich (1999). A sua amostra foi constituída por 1205 crianças e seus professores, durante os 3 primeiros anos do ensino básico, onde os dados foram recolhidos através de um questionário preenchido pelos professores que abrangia a frequência e a qualidade dos contactos dos pais com a escola. De facto, estes autores verificaram que os alunos que tinham mais interesse nas actividades da escola e se mostravam mais motivados intrinsecamente para uma tarefa tinham uma percepção da participação dos pais nas funções da escola, bastante activa. No entanto, também verificaram que estes reportavam menos comportamentos motivados intrinsecamente quando os pais tinham um contacto com os técnicos da escola com muita frequência. Deste modo, a visão de Grolnick e Slowiaczek (1994) torna-se determinante uma vez que referem que nem todas as dimensões do envolvimento parental predizem o mesmo tipo de motivação nos alunos.

Os efeitos do envolvimento parental na motivação intrínseca têm sido descritos de acordo com dois tipos de feedback parental: informativo e controlador (Fan & Williams, 2010). Um envolvimento parental do tipo informativo é facilitador da autonomia na medida em que os pais oferecem oportunidade de escolha e de feedback significativos, reconhecem e apoiam os interesses dos filhos, reagem positivamente aos resultados escolares dos filhos, fortalecem uma regulação autónoma para a aprendizagem e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação, em suma, tornam o ambiente familiar principalmente informativo. Neste caso os pais são vistos como estruturadores, pois relacionam as acções e os resultados

através de guias consistentes para os seus filhos, através de regras e expectativas adequadas (Grolnick & Pomerantz, 2009). Apoiar a autonomia dos filhos significa, incentivá-los a fazer escolhas, a participar nas tomadas de decisão sobre a sua educação e levá-los a identificarem-se com as metas de aprendizagem estabelecidas em sala de aula (Guimarães & Boruchovitch, 2004). A informação contida num feedback de tipo informativo fortalece o senso de competência, aumentando a motivação para a aprendizagem.

No feedback de tipo controlador, Fan e Williams (2010) referem que os pais monitorizam demasiado os trabalhos escolares dos filhos, e que embora se envolvam e os ajudem nas tarefas escolares, são considerados excessivamente controladores. Grolnick e Pomerantz (2009) referem que este tipo de feedback se define em termos de pressão, intrusão e dominação. Neste caso, a criança é pressionada a pensar, a sentir ou agir de uma maneira pré-estabelecida e por isso, a sua percepção de autonomia fica prejudicada o que por consequência leva a que apresente menores níveis de motivação intrínseca. Esta perspectiva pode ser ilustrada empiricamente com o resultado do estudo de Izzo et. al (1999) anteriormente apresentado, pois um envolvimento parental controlado é visto como negativo e excessivo. Urdan, Solek e Schoenfelder (2007) apontam que os pais que estão dispostos a dar apoio aos seus filhos e que são capazes de o providenciar, mas não de uma forma coersiva ou controladora, têm filhos mais intrinsecamente motivados para as aprendizagens, o que não se verifica ao contrário. No entanto, aspectos relacionados com as aspirações parentais e com a participação dos pais em actividades extracurriculares das crianças não têm sido testadas ao nível da motivação intrínseca, tornando-se necessária para futuras investigações.

O estudo de Eccles, Wigfield, Harold e Blumenfeld (1993), que teve como objectivo analisar o desenvolvimento de auto-percepções das crianças durante a escola primária, contando com 865 crianças, concluiu que as crenças parentais, uma das características do envolvimento parental, podem influenciar as motivações das crianças para o sucesso e as auto-percepções da sua capacidade para aprender. Deste modo, pais que participam directamente na educação das suas crianças ajudando-as com o seu trabalho de casa, lendo com elas e brincando com jogos educacionais, tendem a ter crianças que se envolvem para além das tarefas académicas.

Segundo Régner, Loose e Dumas (2009), alguns autores têm vindo a estudar se as percepções de envolvimento académico dos pais, dos professores, ou de ambos, têm influência no desempenho e na motivação escolar dos alunos. Neste sentido, tem-se vindo a demonstrar que o facto de os pais e dos professores se envolverem positivamente contribui para o aumento do interesse dos alunos nas tarefas bem como o prazer em atingir

determinadas metas (Ratelle, Larose, Guay & Senecal, 2005; Régner, Loose & Dumas, 2009). Segundo os autores, estes resultados podem ser explicados pelo facto de os pais aumentarem nos seus filhos o interesse e o gosto pelas tarefas assim como a sua vontade para aprender, aspectos que fazem parte integral da motivação intrínseca para a aprendizagem.

Também Gonzalez-DeHass, Willems e Holbein (2005) sublinham a importância das percepções que os alunos têm do envolvimento dos seus pais e dos seus professores nas suas aprendizagens, tendo igualmente encontrado uma forte relação entre as percepções dos alunos com a motivação intrínseca e o seu sentido de competência. Neste sentido os resultados académicos e a motivação dos alunos encontram-se mais influenciados pela própria percepção que as crianças têm dos contextos de casa e escola, do que os contextos em si próprios (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996).

Problemática e Objectivos de Investigação

O envolvimento parental configura-se como uma importante variável na relação com a motivação dos alunos em relação à escola. Enquanto grupo interveniente no processo educativo, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos. Esta ajuda pode ser directa (na compreensão das matérias ou na realização dos trabalhos de casa) ao proporcionar um espaço ou materiais adicionais de estudo e pode ainda ser um incentivo que leva o aluno a valorizar a importância da escola. Tendo por base o quadro conceptual apresentado, o presente estudo tem o intuito de analisar a relação existente entre a percepção do envolvimento parental na escolaridade e a regulação para a aprendizagem, na perspectiva da teoria da auto-determinação, em alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Pretende ainda verificar em que medida os resultados diferem em função ao género e ao nível socioeconómico.

Objectivos, Problemas e Hipóteses de Investigação

Objectivo 1: Caracterizar os perfis de regulação para a aprendizagem dos alunos.

Objectivo 2: Caracterizar os perfis de percepção de envolvimento parental dos alunos.

Objectivo 3: Analisar a relação entre a percepção de envolvimento parental na escolaridade e a regulação para a aprendizagem.

São vários os estudos que demonstram o impacto positivo do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos ao nível da sua motivação para a aprendizagem (Eccles et. al, 1993; Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Izzo, Weissberg, Kaspro & Fendrich, 1999; Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005). Quando os pais demonstram interesse pelas questões ligadas à escola ao perguntarem aos seus filhos como correu o seu dia e criarem um diálogo frequente sobre os assuntos escolares, os seus filhos apresentam-se mais orientados por uma motivação intrínseca, demonstrando eles próprios interesse e valorização pela escola. O facto de os encorajarem na realização dos trabalhos de casa, definirem conjuntamente prioridades para as actividades extracurriculares, comparecerem não só às reuniões de pais como também manterem uma comunicação contínua com os professores dos seus filhos e manterem-se informados sobre o que se passa na sala de aula, na escola e na comunidade escolar, são comportamentos facilitadores de

autonomia nas crianças. Contudo, é importante ter em conta que já tem sido demonstrado que contactos demasiado frequentes e monitorizações excessivas dos pais em relação à escolaridade dos filhos podem ter impactos negativos, na medida em que não promovem autonomia nos seus filhos mas sim controlo (Fan & Williams, 2010; Grolnick & Pomerantz, 2009; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Izzo, Weissberg, Kasprow Kasprow & Fendrich, 1999; Urdan, Solek & Schoenfelder, 2007).

Neste sentido, torna-se pertinente colocar o seguinte problema e hipótese:

Problema 1: Qual a relação entre a percepção do envolvimento parental na escolaridade e o tipo de regulação para a aprendizagem?

- **Hipótese 1:** Alunos com maior percepção de envolvimento parental apresentarão maiores níveis de regulação autónoma para a aprendizagem, comparativamente a alunos com menor percepção de envolvimento parental.

Objectivo 4: Analisar a relação entre a regulação para a aprendizagem e o género dos alunos.

Estudos ao nível da motivação têm verificado diferenças entre género, na medida em que alunos do género feminino têm níveis de motivação para a aprendizagem mais intrínsecos comparativamente com alunos do género masculino, mostrando mais interesse e empenho nas tarefas escolares e por isso demonstram uma regulação mais autónoma para a aprendizagem (Bidjerano, 2005; Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Meece, Glienke & Burg, 2006; Tang & Neber, 2008; Vallerand & Bissonnette, 1992; Yukselturk & Bulut, 2009; Zimmermann & Martinez-Pons, 1990). De uma forma geral, estes estudos indicam que as raparigas utilizam estratégias de aprendizagem mais auto-reguladas tais como a organização, a metacognição, a gestão do tempo, a elaboração e o esforço, apresentando-se mais motivadas intrinsecamente para os trabalhos e aprendizagens escolares e sendo mais autónomas comparativamente com os rapazes. Os rapazes por sua vez apresentam níveis de motivação mais extrínseca e por isso, uma regulação mais controlada para a aprendizagem na medida em que utilizam menos estratégias auto-reguladas e demonstram menos interesse e utilidade nas aprendizagens escolares.

Atendendo a estes achados empíricos, torna-se pertinente colocar o seguinte problema e hipótese:

Problema 2: Qual a relação entre a regulação para a aprendizagem e o género dos alunos?

- **Hipótese 2:** Alunos do género feminino apresentarão níveis mais elevados de regulação autónoma para a aprendizagem comparativamente a alunos do género masculino.

Objectivo 5: Analisar a relação entre a percepção do envolvimento parental na escolaridade e o género dos alunos.

Alguns estudos sugerem que existem diferenças na frequência do envolvimento parental na escolaridade dos filhos em função do género (Carter & Wojtkiewicz, 2000; Chen & Gregory, 2010; Edwards & Alldred, 2000; Edwin, Wendy & Goldberg, 2009), sendo as práticas educativas e de envolvimento parental mais frequentes nas raparigas do que nos rapazes. Estes estudos focam sobretudo um acompanhamento mais directo da escolaridade das raparigas e expectativas de prosseguimento dos estudos mais elevadas nestas, o que influencia a frequência e o grau de envolvimento dos pais. As raparigas ao terem mais iniciativa para contarem sobre o seu dia de escola, solicitarem mais apoio nas tarefas, suscitam nos seus pais um maior envolvimento, encorajando estes à criação e persistência dos objectivos das suas filhas. Chen e Gregory (2010) referem que as raparigas são também quem percebem expectativas mais elevadas por parte dos pais na sua educação e por isso, percebem também um maior envolvimento parental. Neste sentido, é colocado o seguinte problema e hipótese:

Problema 3: Qual a relação entre a percepção do envolvimento parental e o género dos alunos?

- **Hipótese 3:** Alunos do género feminino apresentarão níveis mais elevados de percepção de envolvimento parental comparativamente a alunos do género masculino.

Objectivo 6: Analisar a relação entre a percepção do envolvimento parental e o nível socioeconómico dos alunos.

Dentro dos factores contextuais que se relacionam com o envolvimento parental, o nível socioeconómico das famílias tem sido extensivamente estudado. São vários os estudos que descrevem diferenças na medida em que famílias de um nível socioeconómico mais baixo apresentam um menor envolvimento parental comparativamente com famílias de um nível

socioeconómico mais alto (Davies et. al, 1989, cit. por Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2005; Edwards & Alldred, 2000; Fan & Williams, 2010; Gonzalez-Hass, Willems & Holbein, 2005; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997, cit. por Izzo, Weissberg, Kaspro & Fendrich, 1999; Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Pedro, 2010; Reis & Selema, 2005). Segundo estes estudos, as famílias de um nível socioeconómico mais baixo têm menos recursos no seu ambiente familiar e um maior número de situações adversas, não conseguindo muitas vezes responder eficazmente às solicitações dos filhos. O acesso aos conhecimentos, a escassez de meios, de tempo e materiais educativos levam a que os pais de um nível socioeconómico mais baixo se envolvam menos e auxiliem menos nos trabalhos de casa. Pelo contrário, famílias de um nível socioeconómico mais favorecido participam frequentemente nas actividades escolares dos filhos, recompensando-os com mais frequência. Desta forma, coloca-se o seguinte problema e hipótese.

Problema 4: Qual a relação entre a percepção do envolvimento parental e o nível socioeconómico dos alunos?

- **Hipótese 4:** Alunos de níveis socioeconómicos mais favorecidos apresentarão níveis mais elevados de percepção de envolvimento parental comparativamente a alunos de níveis socioeconómicos menos favorecidos.

Objectivo 7: Analisar a relação entre a regulação para a aprendizagem e o nível socioeconómico dos alunos.

São poucos os estudos que demonstram que alunos de um nível socioeconómico menos favorecido têm níveis de motivação mais extrínsecos para a aprendizagem e uma regulação mais controlada. No entanto, já tem sido demonstrado que estes apresentam mais dificuldades na escola por terem ambientes de aprendizagem em casa menos facilitadores de autonomia e terem menos possibilidades de frequentar escolas com melhores condições materiais. Estas dificuldades escolares e o facto de estes alunos serem descritos como tendo mais insucesso escolar, têm impacto ao nível da motivação e do tipo de regulação para a aprendizagem (Bektas-Cetinkaya & Oruc, 2011; Fonseca, 1999). Uma vez que os estudos são escassos na relação destas variáveis e no sentido de explorar esta relação é então colocado o seguinte problema.

Problema 5: Qual a relação entre a regulação para a aprendizagem e o nível socioeconómico dos alunos?

Método

Design do Estudo

O presente estudo assenta numa abordagem quantitativa propondo-se ao levantamento e testagem de um conjunto de hipóteses decorrentes do quadro teórico apresentado. Relativamente ao design deste estudo, tendo em conta que se pretendem descrever diferenças nas variáveis entre duas ou mais unidades, estamos perante um estudo comparativo (Sousa, Driessnack & Mendes, 2007). Este estudo apresenta ainda características descritivas uma vez que se pretende a observar, descrever e explorar aspectos de uma determinada situação (Fortin, 1999).

Participantes

Para a recolha de dados recorreu-se a um processo de amostragem não probabilística, visto que possibilita estudos mais rápidos e também porque requer menos custos, e regida por critérios de conveniência (Maroco & Bispo, 2006), uma vez que as escolas foram escolhidas pela facilidade de acesso e acolhimento do estudo.

A amostra deste estudo incidiu sobre alunos do 4º ano de escolaridade de 2 escolas do ensino básico situadas na periferia de Setúbal, num total de 88 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. Na tabela seguinte é possível verificar a distribuição dos participantes por género e escola.

Tabela 1– Distribuição dos participantes por género e escola

Escola	Feminino	Masculino	Total
Ensino privado	13	20	33
Ensino público	27	28	55
Total	40	48	88

É importante referir que no presente estudo o facto de se comparar os alunos que frequentam a escola privada com os que frequentam a escola pública foi o critério utilizado para diferenciar o nível socioeconómico das famílias.

Instrumentos

Na recolha dos dados, foram utilizados dois instrumentos: uma escala que permite avaliar a percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade – “Os meus pais e a escola”, (Anexo A) e uma escala que permite avaliar a regulação académica dos alunos – “Porque é que faço as coisas?”, (Anexo B).

Descrição das Escalas e Análise das Propriedades Psicométricas

– Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade “Os meus pais e a escola”

A escala de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade – “Os meus pais e a escola” teve por base a escala de práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, construída por Pedro (2010), tendo como objectivo encontrar uma medida que permitisse avaliar a percepção das práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, em crianças do 2º e 3º ciclo.

Devido à desadequação de alguns dos itens aos participantes deste estudo (1º ciclo) e necessidade de transformação dos mesmos para itens de percepção de práticas, os mesmos foram submetidos a uma passagem falada a 5 sujeitos. Neste sentido, foram necessárias fazer alterações a 2 itens. O item 4 “*Os meus pais conversam comigo sobre acontecimentos da actualidade*” foi alterado para “*Os meus pais conversam comigo sobre acontecimentos recentes e do dia-a-dia*”, uma vez que os sujeitos não compreendiam o significado de “actualidade”. Por fim, foi eliminado o item “*Os meus pais vão a conferências organizadas pela escola*”, pois os sujeitos não compreendiam o significado de “conferências” e este item não se aplicava à realidade das escolas dos sujeitos. Ainda, optou-se por se eliminar uma dimensão da escala de Pedro (2010), a da mediação cultural, uma vez que se pretendeu incidir sobre práticas ligadas à escola.

Assim, este instrumento apresenta uma estrutura multidimensional com 28 itens que reenviam para 3 dimensões: ajuda às tarefas escolares; comunicação sobre a escolaridade e, participação escolar e extra-escolar.

Na tabela seguinte podemos verificar as dimensões que constituem a escala, bem como os itens que as constituem.

Tabela 2 – Dimensões e Itens da Escala "Os meus pais e eu"

Dimensões	Itens	Nº Total de Itens
Ajuda às tarefas escolares	10, 11, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 27	9
Comunicação sobre a escolaridade	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 18, 26, 28	14
Participação escolar e extra-escolar	12, 13, 14, 19, 22	5
Total		28

Relativamente ao que cada dimensão avalia, na primeira dimensão *Ajuda às tarefas escolares* os itens remetem para o apoio que os pais dão ao nível das tarefas escolares (e.g. Item 23: “*Os meus pais ajudam-me a corrigir os trabalhos de casa*”). Quanto à segunda dimensão *Comunicação sobre a escolaridade* os itens remetem para as conversas dos pais sobre a escolaridade (e.g. Item 3: “*Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola.*”). Por fim, na terceira dimensão *Participação escolar e extra-escolar*, os itens remetem para a participação dos pais em iniciativas que ocorrem na escola e na comunidade (e.g. Item 22: “*Os meus pais participam nas actividades organizadas pela associação de pais.*”).

– Cotação e Interpretação da Escala “Os meus pais e a escola”

A escala de resposta deste instrumento é do tipo likert de 6 pontos, onde são apresentadas afirmações sobre o envolvimento dos pais na escolaridade. Os alunos têm então que posicionar a sua resposta face à percepção que têm relativamente à frequência da ocorrência deste envolvimento, que varia de “*sempre*” a “*nunca*”.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais organizam comigo os meus tempos de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A cotação é de 1 a 6 pontos consoante a posição que o aluno toma face à afirmação, na medida em que o “*sempre*” corresponde ao 6 e o “*nunca*” corresponde ao 1. Uma vez que

todos os itens estão formulados pela positiva a sua cotação é sempre feita desta forma. A média das pontuações obtidas em cada item vai então expressar o nível de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade, sendo que as pontuações variam entre 1 e 6. Assim, uma pontuação mais alta (mais próxima de 6) significa que existe uma maior percepção de envolvimento parental e uma pontuação mais baixa (mais próxima de 1) significa que existe uma menor percepção de envolvimento parental. Esta escala permite fazer uma interpretação do total de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade como também de cada dimensão individualmente.

– Análise das Propriedades Psicométricas da Escala “Os meus pais e a escola”

Uma vez que a presente escala foi validada para a população portuguesa, por Pedro (2010), não se procedeu à sua análise factorial exploratória. Contudo, verificou-se a coerência dos itens dentro de cada uma das dimensões e como tal procedeu-se à análise da sua fidelidade a partir do cálculo de consistência interna de cada dimensão medida através do *alfa de Cronbach* (Anexo D). Na tabela seguinte podemos verificar os resultados obtidos (ver output 3, 4, 5 e 6) em paralelo com os da escala original.

Tabela 3 – Coeficientes de Consistência Interna da escala “Os meus pais e a escola”

Dimensões	α de Cronbach Versão Pedro (2010)	α de Cronbach Presente versão
Ajuda às tarefas escolares	.93	.85
Comunicação sobre a escolaridade	.89	.86
Participação escolar e extra-escolar	.80	.75
Escala Geral	-	.91

Com base na tabela 3, podemos verificar que existe coerência nos valores de *alfa de Cronbach*. Seguindo os valores de referência de Murphy e Davidsholder (1988, cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006), os *alfas* da versão de Pedro são classificados como moderados a elevados em duas dimensões (comunicação sobre a escolaridade e participação escolar e extra-escolar) sendo a dimensão ajuda às tarefas escolares a dimensão com um *alfa* mais elevado. Na presente versão, embora os *alfas* sejam ligeiramente inferiores aos da versão

de Pedro (2010) são também classificados como moderados a elevados em todas as dimensões. Embora a dimensão participação escolar e extra-escolar tenha um *alfa* <.80, está muito próximo deste valor. É de salientar que o *alfa* obtido na escala geral é classificado como elevado. Com base nestes valores, conclui-se que o instrumento é fidedigno, isto é, mede sempre da mesma maneira. Seguidamente são apresentados os valores de referência.

Tabela 4 – Critério de fiabilidade estimada pelo α de Cronbach - Murphy e Davidsholder (1988, cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006)

Valor do α	Classificação
< .60	Inaceitável
.70	Baixa
.80 - .90	Moderada a elevada
> .90	Elevada

– Escala da Auto-regulação Académica “Porque é que faço as coisas?”

A escala de auto-regulação académica – “Porque é que faço as coisas?” foi traduzida do questionário de auto-regulação académica – SRQ-A, de Ryan e Connel (1989) e tem como objectivo descrever os estilos de auto-regulação académica num contínuum da teoria da auto-determinação, isto é, de descrever as razões pelas quais as crianças fazem os seus trabalhos escolares. Esta escala foi construída para crianças do 1º e 2º ciclo.

Após a tradução dos itens para a língua portuguesa, estes foram submetidos a uma passagem falada a 5 sujeitos para testar o instrumento, com a intenção de analisar a sua adequação à população em estudo, não tendo sido necessário alterar nem eliminar nenhum dos itens.

Este instrumento, à semelhança do anterior, evidencia uma estrutura multidimensional, com 32 itens que reenviam para 4 dimensões: regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjectada e regulação externa. Na tabela seguinte podemos verificar as dimensões que constituem a escala, bem como os itens que as constituem.

Tabela 5 – Dimensões e Itens da Escala "Como faço as coisas?"

Dimensões	Itens	Nº Total de Itens
Regulação intrínseca	3, 7, 13, 15, 19, 22, 27	7
Regulação identificada	5, 8, 11, 16, 21, 23, 30	7
Regulação introjectada	1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31	9
Regulação externa	2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32	9
Total		32

Relativamente ao que cada dimensão avalia, na primeira dimensão *Regulação externa* os itens reenviam para uma regulação que advém do exterior do sujeito (e.g. Item 32: “*Porque é que tento ser bom na escola?*”: “*Porque posso vir a receber uma recompensa se for bom (a)*”). Quanto à segunda dimensão *Regulação introjectada* os itens reenviam para uma regulação baseada nos sentimentos de culpa ou de evitamento de uma ameaça que se experienciam na realização de um comportamento (e.g. Item 17: “*Porque é que tento responder a perguntas difíceis na sala de aula?*”: “*Porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente*”). Na terceira dimensão, *Regulação identificada*, os itens reenviam para uma regulação baseada no reconhecimento da utilidade do comportamento (e.g. “*Porque é que trabalho nas minhas aulas?*”: “*Porque quero aprender coisas novas*”). Finalmente, na dimensão *Regulação intrínseca*, os itens reenviam para uma regulação baseada no valor e importância que um determinado comportamento tem para o sujeito (e.g. “*Porque é que faço os meus trabalhos de casa?*”: “*Porque é divertido*”).

– Cotação e Interpretação da Escala “Porque é que faço as coisas?”

A escala de resposta deste instrumento é do tipo likert de 4 pontos, onde são apresentadas afirmações sobre as razões pelas quais os alunos fazem as coisas. Os alunos têm então que posicionar a sua resposta face à sua identificação com cada afirmação, que varia de “*concordo totalmente*” a “*discordo totalmente*”.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Faço os trabalhos de casa porque quero que a professora pense que sou bom(a) aluno(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho nas minhas aulas porque quero aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A cotação é de 1 a 4 pontos consoante a posição que o aluno toma face à afirmação, na medida em que o “*concordo totalmente*” corresponde ao 4 e o “*discordo totalmente*” corresponde ao 1. Uma vez que todos os itens estão formulados pela positiva a sua cotação é sempre feita desta forma.

A análise da escala pode ser feita pela média de cada dimensão (de 1 a 4) ou obtendo um Índice de Autonomia Relativa (RAI) a partir da seguinte fórmula:

$$2 \times \text{Total Intrínseca} + \text{Total Identificada} - \text{Total Introjectada} - 2 \times \text{Externa}.$$

Esta fórmula é composta pela soma ponderada das médias das variáveis que a compõem sendo que este índice descreve o nível de autonomia relativa do aluno. Assim, quanto mais negativo for o valor obtido mais externa é a regulação para a aprendizagem e por isso mais controlada e quanto mais positivo for o valor obtido mais intrínseca é a regulação reflectindo por isso uma maior autonomia.

– Análise das Propriedades Psicométricas da Escala “Porque é que faço as coisas?”

Para verificar a estrutura da presente escala, procedeu-se à análise factorial exploratória dos 32 itens que constituem a escala inicial e que reenviam para 4 dimensões (Anexo E). Posteriormente procedeu-se ao mesmo procedimento da escala anterior na qual se verificou a coerência dos itens dentro de cada dimensão. Avaliou-se então a sua fidelidade com base no cálculo da consistência interna de cada dimensão que foi medida a partir o *alfa de Cronbach* (Anexo E).

A primeira análise factorial com rotação varimax realizada extraiu 7 factores sendo que a distribuição dos itens não era congruentemente agrupada (ver output 7). Como a eliminação dos itens que apareciam isolados não resultou, forçou-se a análise a 4 factores (ver output 8), o número de dimensões da escala original. Todos os itens da escala pertencentes à dimensão intrínseca formaram uma das dimensões. Com a eliminação dos itens 11 e 16 (itens

da dimensão identificada), surgiu uma outra dimensão, a identificada, composta por 5 itens. Uma vez que os itens das dimensões introjectada e externa não se estavam a discriminar, eliminaram-se os itens 6, 14, 20, 24, 25 (da dimensão externa) e os itens 4, 12, 18 e 31 (da dimensão introjectada) que apresentavam níveis baixos de saturação. Assim, conseguiu chegar-se a mais dois factores, o da introjectada, composto por 5 itens e o da externa, composto por 4 itens. No entanto, é de apontar que um dos itens do factor introjectada (item 9) pertencia à dimensão de regulação externa e um dos itens do factor externa pertencia à dimensão de regulação introjectada (item 29). Uma vez que estas duas dimensões são as mais próximas do extremo da motivação extrínseca, é possível que a interpretação dos itens se tenha confundido entre as duas. Na tabela seguinte é possível observar a respectiva análise factorial, segundo uma amostra de 88 alunos do 4º ano.

Tabela 6 – Resultado da Análise Factorial com Rotação Varimax – Escala de auto-regulação académica “Porque é que faço as coisas?”

Nº do Item	Factor			
	1	2	3	4
Intrinseca13	.838			
Intrinseca 7	.800			
Intrinseca 3	.794			
Intrinseca 22	.780			
Intrinseca 27	.615			
Intrinseca 15	.573			
Intrinseca 19	.477			
Introjectada10		.907		
Introjectada 1		.848		
Introjectada 26		.810		
Introjectada 17		.676		
Externa 9		.615		
Identificada 23			.794	
Identificada 30			.743	
Identificada 8			.721	
Identificada 21			.640	
Identificada 5			.523	
Externa 28				.811
Externa 2				.784
Externa 32				.558
Introjectada 29				.504
Valor Próprio	3.83	3.52	2.83	2.68
% Variância Explicada (61,21%)	18.24%	16.75%	13.48%	12.74%

Legenda: Intrins – Intrínseca; Introj – Introjectada; Ext – Externa; Ident – Identificada.

A partir da tabela 6 verifica-se que a percentagem de variância explicada pelos quatro factores é de 61.21%, constatando-se que o factor 1 é o que mais explica a variância da escala (ver output 9).

Tabela 7 – Coeficientes de Consistência Interna da escala “Porque é que faço as coisas?”

Dimensões	Regulação intrínseca	Regulação identificada	Regulação introjectada	Regulação externa	Escala Geral
α de Cronbach	.85	.76	.88	.75	.88

Com base na tabela 7, podemos verificar que existe coerência nos valores de *alfa de Cronbach* (ver output 10, 11, 12, 13 e 14). As dimensões regulação intrínseca e introjectada bem como a escala geral apresentam valores classificados como moderados a elevados e as dimensões regulação identificada e externa, embora $<.80$, estão muito próximas deste valor e portanto podem ser também classificadas como moderadas de acordo com a classificação de Murphy e Davidsholder (1988, cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006). Com base nestes valores, conclui-se que o instrumento é fidedigno.

Procedimentos de Recolha de Dados

O primeiro passo antes da recolha de dados foi o contacto com as escolas e a solicitação das suas autorizações assim como as dos pais dos alunos para que estes pudessem participar no estudo. Uma vez obtidas as autorizações, elaborou-se a calendarização das aplicações em conjunto com a direcção e os professores das salas.

As duas escalas foram explicadas em voz alta para todos os alunos da turma, dando um exemplo e referindo que deveriam procurar esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Posteriormente procedeu-se à aplicação colectiva das escalas, em contexto de sala de aula. Ambas as aplicações demoraram cerca de 45 minutos, sendo que a aplicação foi distribuída por 2 dias (durante o 1º período lectivo de aulas). O anonimato dos dados foi garantido.

Procedimentos de Análise de Dados

Após a recolha dos dados procedeu-se à análise estatística dos mesmos através do *software* SPSS (versão 19 IBM SPSS Statistics, 2010). É importante destacar que os métodos paramétricos são descritos como sendo os mais fiáveis, comparativamente com os métodos

não paramétricos, já que exigem a validação de pressupostos como a normalidade das variáveis e a homogeneidade das variâncias nos grupos (Maroco, 2010). No entanto, mesmo quando estes pressupostos não são cumpridos na sua totalidade, os testes paramétricos são a melhor alternativa já que segundo Maroco (2010), são bastante robustos e têm um grau de confiança considerável nos resultados.

Em primeiro lugar, foi feita a análise factorial exploratória do instrumento de auto-regulação académica – SRQ-A “Porque faço as coisas?”, e em seguida foi analisada a consistência interna dos itens desta escala e da escala de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade “Os meus pais e eu”.

Posteriormente foram realizadas análises descritivas e, com o intuito de avaliar as relações existentes entre as variáveis, foram feitas *ANOVAs (One-way)* para todas as hipóteses do estudo, uma vez que a variável independente é sempre qualitativa e a variável dependente é sempre quantitativa. De modo a perceber em que grupos se encontram as diferenças, no caso da existência de pelo menos mais de 2 grupos, foi também realizado um *post hoc Tukey*. É ainda importante referir que o nível de significância assumido foi o de $p < ,05$ (Maroco, 2010).

Apresentação e Análise dos Dados

Neste capítulo procede-se à apresentação e análise dos dados referentes às questões colocadas no presente estudo. De modo a facilitar a leitura dos dados, serão apenas apresentados os dados relevantes, sendo que os diferentes outputs poderão ser encontrados no Anexo F.

Caracterização dos perfis de regulação para a aprendizagem dos alunos

Antes de proceder à apresentação dos perfis de regulação para a aprendizagem dos alunos, é necessário relembrar alguns conceitos-chave:

A RAI reflecte o índice de autonomia relativa para a aprendizagem. Quando este índice é positivo, podemos afirmar que os alunos têm um comportamento autónomo para a aprendizagem, isto é, realizam uma determinada actividade por sua própria vontade, apresentando fortes sentimentos de causalidade pessoal, ou seja, atribuem as mudanças às suas próprias acções. Quando este índice é negativo, podemos afirmar que os alunos têm um comportamento controlado, isto é, realizam uma determinada actividade condicionados por factores externos, apresentado um locus de causalidade externo, ou seja, atribuem as mudanças a causas externas como por exemplo a pressão de outras pessoas.

Relativamente aos tipos de regulação para a aprendizagem (os valores variam entre 1 e 4): Na regulação intrínseca, o aluno realiza a actividade porque sente que esta tem valor, utilidade, porque gosta de realizar a actividade e porque a acha divertida; na regulação identificada, o aluno realiza uma actividade porque sabe que é importante para que possa aprender; na regulação introjectada, o aluno faz uma actividade porque esta tem de ser feita, para manter a auto-estima ou para amenizar uma ameaça a esta (evitar sentir-se culpado; para o professor pensar que este é bom aluno, etc.); na regulação externa, o aluno envolve-se nas actividades da sala de aula para obter uma recompensa ou para evitar uma punição, como por exemplo, só fazer a actividade se esta contar para a nota, para não arranjar problemas ou porque são as regras.

Já relembradas as definições principais e dados alguns exemplos passemos então para a caracterização dos perfis de regulação para a aprendizagem desta amostra.

Na amostra, os valores da RAI variam entre os -3,80 e os 6,27, com uma média de -,14 e desvio-padrão de 1,94 (ver output 15). Através destes resultados, de uma forma geral, a amostra apresenta-se perto do ponto médio do índice de autonomia relativa. Desta forma,

pode-se afirmar que os valores da amostra estão muito equilibrados entre uma regulação autónoma e uma regulação controlada para a aprendizagem. De forma a caracterizar os perfis de regulação para a aprendizagem dos alunos, são ainda apresentadas graficamente as médias das respectivas dimensões da regulação para a aprendizagem:

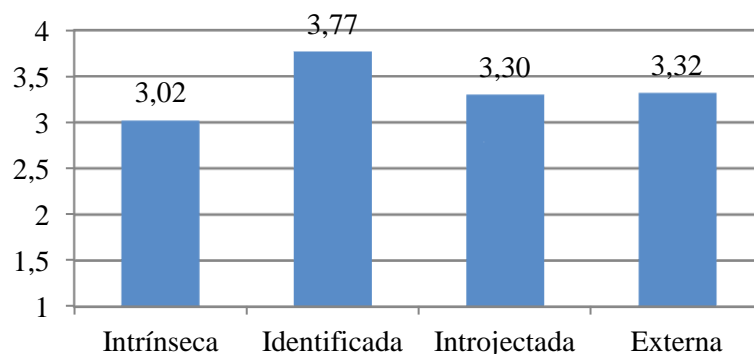


Figura 2 – Médias das dimensões de regulação para a aprendizagem

A partir da Figura 2 é possível verificar que as médias dos diferentes tipos de regulação não são muito diferentes, encontrando-se todas acima do ponto médio da escala (2,5). No entanto, ainda que as médias da regulação introjectada ($M=3.30$; $DP=.71$) e externa ($M=3.32$; $DP=.68$) sejam positivas, a dimensão regulação identificada é a que mais se destaca ($M=3.77$; $DP=.32$). Com esta média elevada da regulação identificada, é possível afirmar que de uma forma geral os alunos da amostra reconhecem a importância de realizar uma determinada tarefa escolar. No entanto, também a realizam para evitar sentimentos de culpa ou consequências negativas por não a realizarem.

Caracterização dos perfis de percepção de envolvimento parental dos alunos

De forma a caracterizar os perfis de percepção de envolvimento parental dos alunos, são apresentadas graficamente as médias correspondentes:

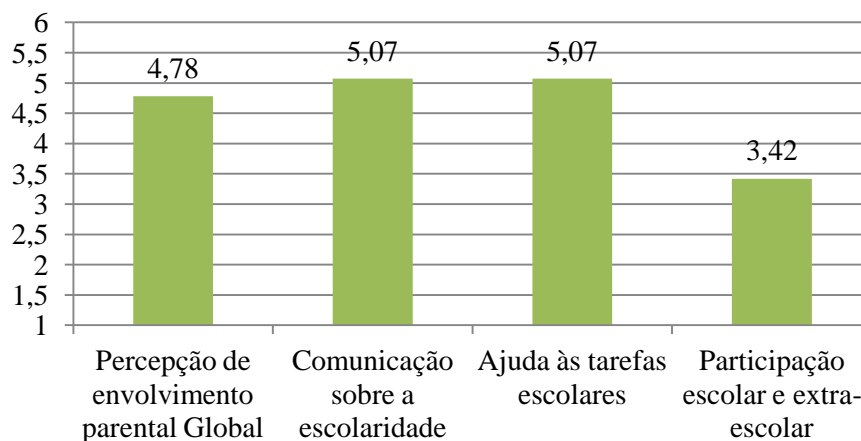


Figura 3 – Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões.

Torna-se importante referir que a percepção de envolvimento parental global diz respeito à média das 3 dimensões (comunicação sobre a escolaridade, ajuda às tarefas escolares e participação escolar e extra-escolar).

A partir da Figura 3 verifica-se que de uma forma geral, a amostra apresenta uma percepção de envolvimento parental positiva, sendo que a média obtida em quase todas as dimensões se encontra acima do ponto médio da escala (3,5). Como se pode igualmente verificar, ao nível das dimensões da percepção de envolvimento parental existe uma maior percepção por parte dos alunos em relação à comunicação sobre a escolaridade ($M=5.07$; $DP=.72$) e em relação à ajuda nas tarefas escolares ($M=5.07$; $DP=.92$), sendo esta percepção bastante elevada. Na dimensão participação escolar e extra-escolar é onde se verifica uma menor percepção de envolvimento parental ($M=3.42$; $DP=1.34$), sendo que a média se encontra abaixo do ponto médio da escala. Neste sentido os pais participam menos nas actividades da escola e da comunidade como por exemplo irem às reuniões de pais ou participarem em eventos escolares.

Regulação para a aprendizagem em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade

Para esta análise os alunos foram divididos em três grupos, sendo os percentis de corte o 33 e 66, com base nos valores de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade (ver output 17 e 18). Assim, os alunos com menor percepção de envolvimento parental (<4.61) constituem o grupo 1, os alunos com percepção de envolvimento parental intermédia (>4.61 e <5.14) constituem o grupo 2 e os alunos com maior percepção de envolvimento parental (>5.14) constituem o grupo 3.

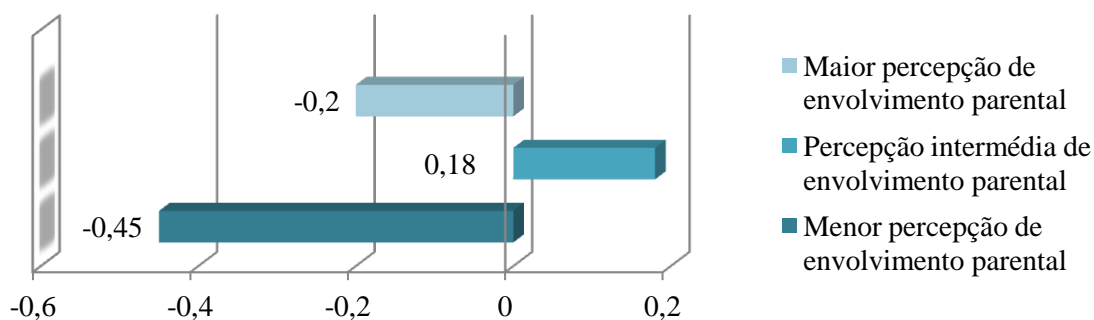


Figura 4 – Média do Índice de autonomia relativa (RAI) em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade

A partir da análise da figura 4 podemos observar que o índice de autonomia relativa é positivo no grupo de percepção intermédia de envolvimento parental enquanto nos grupos de maior e de menor percepção de envolvimento parental, é negativo. Pode-se destacar ainda o facto de o grupo com menor percepção de envolvimento parental apresentar um valor na RAI mais negativo ($M=-.45$; $DP=1.75$) em relação ao grupo com maior percepção de envolvimento parental ($M=-.2$; $DP=2.23$) e em relação ao grupo de percepção de envolvimento parental intermédia ($M=.18$; $DP=1.84$). Neste sentido, o grupo com menor percepção de envolvimento parental apresenta uma regulação para a aprendizagem mais controlada, logo mais próxima de uma motivação extrínseca para a aprendizagem, sendo o grupo com percepção de envolvimento parental intermédia o grupo que apresenta uma regulação para a aprendizagem mais autónoma, logo mais próxima de uma motivação intrínseca para a aprendizagem. Apesar de as médias serem diferentes, verifica-se com base nos resultados da ANOVA (ver output 20) que estas diferenças não são estatisticamente significativas.

De modo a verificar a existência de diferenças nas dimensões da regulação para a aprendizagem em função do envolvimento parental, procedeu-se ainda à análise das suas médias.

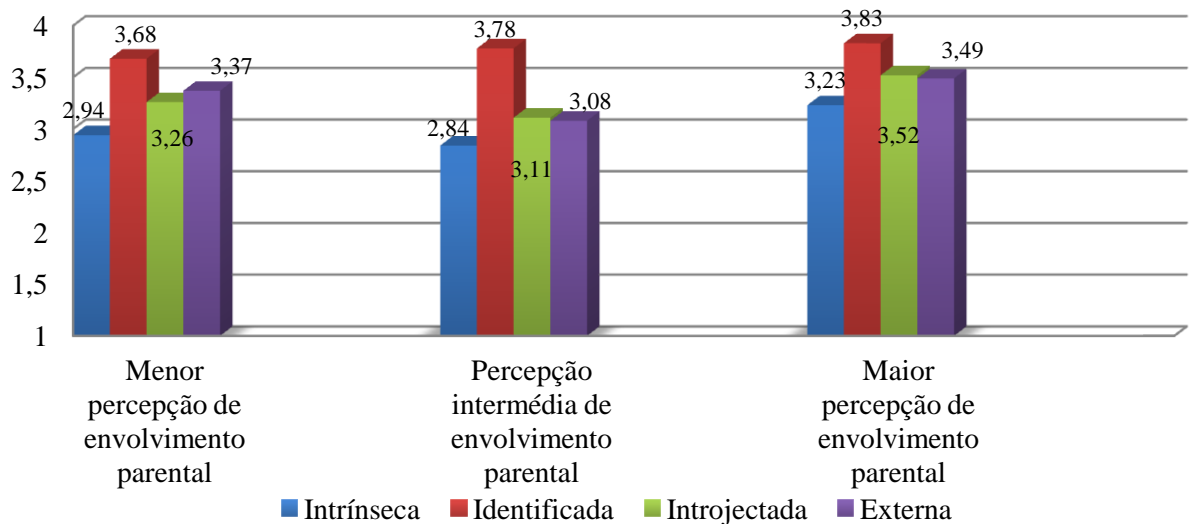


Figura 5 – Médias das dimensões de regulação para a aprendizagem em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade

A partir da análise da figura 5 podemos verificar que as médias entre os grupos nas dimensões da regulação para a aprendizagem são relativamente diferentes. É de salientar que o grupo com maior percepção de envolvimento parental é aquele que tem uma média mais elevada na regulação intrínseca ($M=3.23$; $DP=.59$) e identificada ($M=3.83$; $DP=.30$). No entanto, são de assinalar algumas diferenças nos tipos de regulação mais externa, sendo que o grupo de maior percepção de envolvimento parental apresenta também médias mais elevadas na regulação introjectada ($M= 3.52$; $DP=.70$) e externa ($M= 3.49$; $DP=.71$), diferença esta mais notória face ao grupo com percepção de envolvimento parental intermédia ($M=3.11$; $DP=.74$; $M=3.08$; $DP=.70$, respectivamente). Assim, podemos referir o grupo com maior percepção de envolvimento parental é o grupo que apresenta médias mais elevadas quer nas dimensões mais próximas de uma regulação intrínseca (intrínseca e identificada), quer nas dimensões mais próximas de uma regulação extrínseca (introjectada e externa).

Com base nos resultados da ANOVA (ver output 20) verifica-se a existência de diferenças significativas na dimensão intrínseca ($F(2,84)=3.35$, $p=.04$) e também na dimensão externa ($F(2,84)=2.86$, $p=.06$), embora esta última seja tendencialmente significativa.

Relativamente às diferenças entre os três grupos podemos verificar através do teste *post hoc Tukey* (ver output 21) que existem diferenças significativas apenas entre os alunos com percepção de envolvimento parental intermédia e os alunos com maior percepção de envolvimento parental. No que diz respeito à dimensão intrínseca, os alunos com maior

percepção de envolvimento parental são aqueles que apresentam maiores níveis de regulação intrínseca ($M=3.23$; $DP=.59$), em comparação com os alunos com percepção de envolvimento parental intermédia ($M=2.84$; $DP=.65$). Quanto às diferenças na dimensão externa, os alunos com percepção de envolvimento parental intermédia são aqueles que apresentam menores níveis de regulação externa ($M=3.08$; $DP=.68$) enquanto os alunos com maior percepção de envolvimento parental são os que apresentam maiores níveis ($M=3.49$; $DP=.71$).

Regulação para a aprendizagem em função do género

Para verificar a existência de diferenças na regulação para a aprendizagem dos alunos em função do género, calculou-se a RAI e as médias das dimensões da escala de regulação para a aprendizagem, apresentadas graficamente, e realizaram-se as análises de variância.

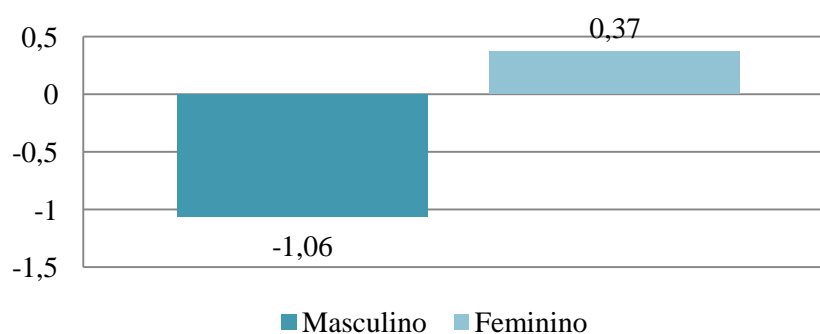


Figura 6 – Média do Índice de autonomia relativa (RAI) em função do género

Através da figura 6 verifica-se que as raparigas têm um índice de autonomia relativa mais positivo ($M=0.37$; $DP= 2.09$), comparativamente com os rapazes ($M=-1.06$; $DP=1.77$), o que significa que estas apresentam uma regulação mais autónoma para a aprendizagem do que os rapazes, que apresentam uma regulação mais controlada para a aprendizagem (ver output 22). Com base nos resultados da ANOVA (ver output 23) verifica-se que estas diferenças são significativas ($F(1,86)=5.22$, $p=.03$).

No entanto, foram ainda analisadas as dimensões da regulação para a aprendizagem para verificar a existência de diferenças em função do género.

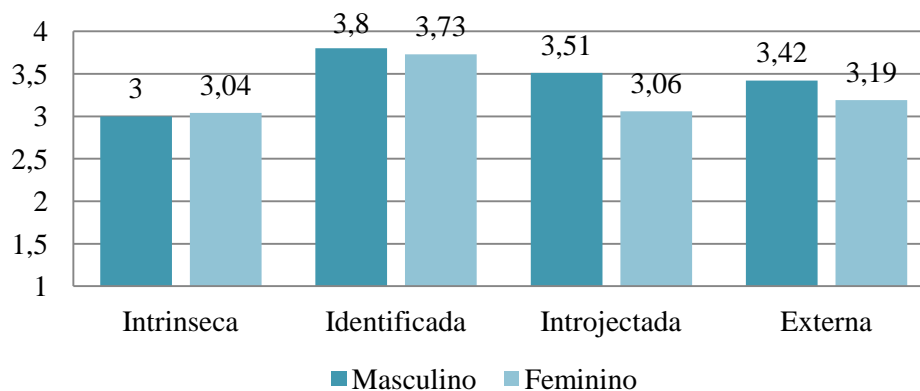


Figura 7 – Médias das dimensões da regulação para a aprendizagem em função do género

Com base na figura 7 verificam-se algumas diferenças nas médias em função do género, sendo que os rapazes apresentam médias superiores na dimensão introjectada ($M=3.51$; $DP=.50$) comparativamente às raparigas ($M=3.06$; $DP=.84$) assim como na dimensão externa ($M=3.42$; $DP=.66$) comparativamente às raparigas ($M=3.19$; $DP=.70$) (ver output 22).

Contudo, através dos resultados da ANOVA (ver output 23) apenas foram encontradas diferenças significativas na dimensão regulação introjectada ($F(1,86)=9.84$, $p=.002$) sendo que os rapazes apresentam valores mais elevados comparativamente com as raparigas nesta dimensão. Não foram encontradas diferenças significativas nas restantes dimensões em função do género.

Percepção de envolvimento parental em função do género

Para verificar a existência de diferenças na percepção de envolvimento parental dos alunos em função do género, calculou-se a média da percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade e as médias das dimensões da escala, apresentadas graficamente, e realizaram-se as análises de variância.

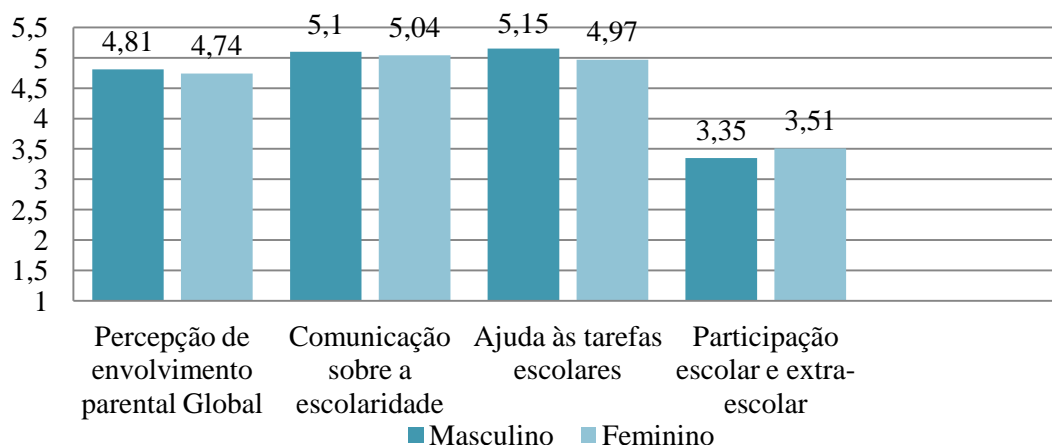


Figura 8 – Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões, em função do género.

Com base na figura 8 pode-se verificar que as médias das dimensões e do total da percepção de envolvimento parental na escolaridade em função do género são muito próximas, apresentando quer os rapazes quer as raparigas uma percepção de envolvimento parental positiva. No entanto, a percepção da participação escolar e extra-escolar encontra-se abaixo do ponto médio para ambos os grupos, verificando-se que esta é a dimensão onde os alunos percebem menos envolvimento por parte dos seus pais. Através da ANOVA (ver output 25) verifica-se a não existência de diferenças significativas.

Percepção de envolvimento parental em função do nível socioeconómico

Para verificar a existência de diferenças na percepção de envolvimento parental dos alunos em função do nível socioeconómico, calculou-se a média da percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade e as médias das dimensões da escala, apresentadas graficamente, e realizaram-se as análises de variância.

Torna-se importante lembrar que nesta hipótese o tipo de escola que os alunos frequentam foi o critério utilizado para avaliar o nível socioeconómico da família.

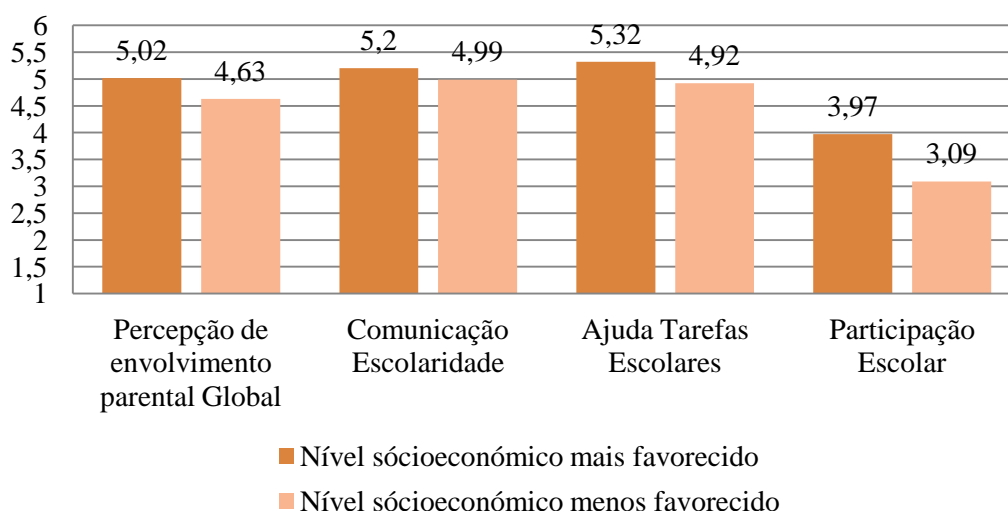


Figura 9 – Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões, em função do nível socioeconómico.

Através da figura 9 verifica-se que de uma forma geral, os alunos com um nível socioeconómico mais favorecido ($M=5.02$; $DP=.56$) têm níveis mais elevados de percepção parental que os alunos com um nível socioeconómico menos favorecido ($M=4.63$; $DP=.81$), sendo esta diferença mais evidente na dimensão participação escolar e extra-escolar, onde os alunos com um nível socioeconómico menos favorecido apresentam uma média abaixo do ponto médio da escala (a escala varia de 1 a 6).

Com base nos resultados da ANOVA (ver output 27) verifica-se a existência de diferenças entre os grupos no total de percepção de envolvimento parental ($F(1,86)=5.94$, $p=.02$), verificando-se que de facto, os alunos com um nível socioeconómico mais favorecido percebem mais positivamente o envolvimento dos seus pais na escolaridade.

São ainda encontradas diferenças em duas dimensões do envolvimento parental: na ajuda às tarefas escolares ($F(1,86)=4.20$, $p=.04$), onde alunos com um nível socioeconómico mais favorecido têm níveis mais elevados de percepção nesta dimensão ($M=5.32$; $DP=.54$), comparativamente aos alunos com um nível socioeconómico menos favorecido ($M=4.92$; $DP=1.06$) e na participação escolar e extra-escolar ($F(1,86)=9.77$, $p=.002$) verificando-se que os alunos com um nível socioeconómico mais favorecido percebem os pais como participando mais em actividades da escola e da comunidade ($M=3.97$); $DP=1.09$) comparativamente com os alunos com um nível socioeconómico menos favorecido ($M=3.09$; $DP=1.37$). Não foram encontradas diferenças significativas na dimensão comunicação sobre a escolaridade em função do nível socioeconómico.

Regulação para a aprendizagem em função do nível socioeconómico

Para verificar a existência de diferenças na regulação para a aprendizagem dos alunos em função do nível socioeconómico, calculou-se a RAI e as médias das dimensões da escala, apresentadas graficamente, e realizaram-se as análises de variância.



Figura 10 – Média do Índice de autonomia relativa (RAI) em função do nível socioeconómico.

A partir da figura 10 verifica-se que os alunos com um nível socioeconómico menos favorecido têm uma regulação mais autónoma para a aprendizagem ($M=.11$; $DP=1.89$) comparativamente com os alunos com um nível socioeconómico mais favorecido ($M=-.55$; $DP=2,00$). No entanto, com base nos resultados da ANOVA (ver output 29) verifica-se que não existem diferenças significativas na RAI em função do nível socioeconómico.

Foram ainda analisadas possíveis diferenças nas dimensões da regulação para a aprendizagem em função da escola.

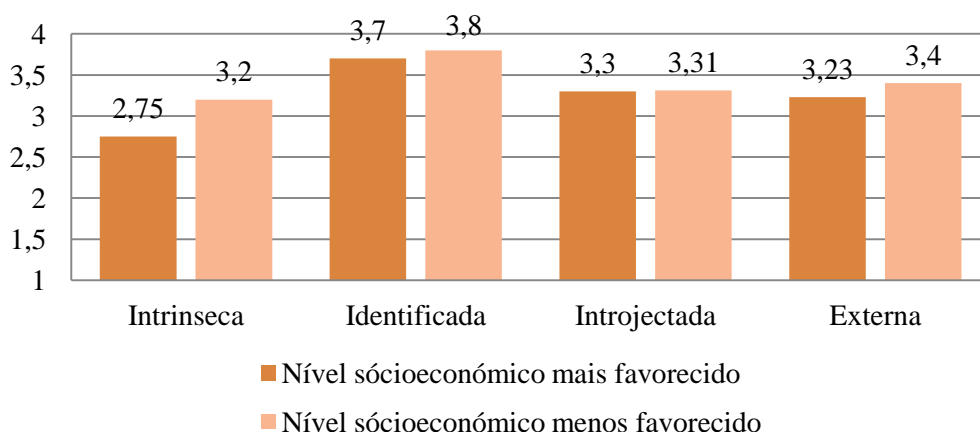


Figura 11 – Médias das dimensões da regulação para a aprendizagem em função do nível socioeconómico.

Através da figura 11 verifica-se que de uma forma geral, as médias são relativamente próximas. No entanto, é de salientar que os alunos com um nível socioeconómico menos favorecido são os que apresentam maiores níveis de regulação intrínseca ($M=3.2$; $DP=.62$) e identificada ($M=3.8$; $DP=.31$), encontrando-se mais orientados por uma motivação intrínseca para a aprendizagem (ver output 28).

A partir dos resultados da ANOVA (ver output 29) verifica-se que de facto existem diferenças significativas na dimensão regulação intrínseca ($F(1,86)=10.50$ $p=.002$), onde os alunos com um nível socioeconómico menos favorecido apresentam uma média mais elevada nesta dimensão ($M=3.17$; $DP=0.62$) comparativamente aos alunos com um nível socioeconómico mais favorecido ($M=2.75$; $DP=.56$). Relativamente às dimensões identificada, introjectada e externa não foram encontradas diferenças significativas em função do nível socioeconómico.

Discussão

Neste capítulo procede-se à interpretação dos dados apresentados na secção anterior. Com o intuito de facilitar a leitura estes serão apresentados tomando por base o mesmo seguimento realizado na análise dos dados.

O objectivo do presente trabalho foi o de analisar a relação existente entre a percepção do envolvimento parental dos alunos e a sua regulação para a aprendizagem, em alunos do 4º ano, e verificar em que medida os resultados diferiam em função do género e do nível socioeconómico.

A partir da análise dos perfis de regulação para a aprendizagem dos alunos, verificou-se que de uma forma geral, os alunos se encontram perto do ponto médio do índice de autonomia relativa (RAI), estando equilibrados entre uma regulação autónoma e controlada. Relativamente às dimensões da regulação para a aprendizagem verificou-se que os alunos apresentam níveis de regulação identificada mais elevados, em relação aos restantes tipos de regulação. Relembrando a definição deste tipo de regulação, os alunos da presente amostra percebem a importância da realização de uma determinada actividade, valorizando-a. Neste sentido fazem os trabalhos de casa porque querem perceber a matéria, ou trabalham nas aulas porque querem aprender coisas novas. De facto, como referido por Deci e Ryan (1985), as crianças podem entender relativamente cedo que a leitura, a escrita, a matemática são importantes para o seu desenvolvimento, muito embora possam identificar-se mais com um assunto do que com outro. Apesar de este tipo de regulação não ser ainda totalmente intrínseco, começa a reflectir alguma autonomia por parte dos alunos. Este resultado é apoiado pela visão de vários autores que destacam que no início dos anos de escolaridade, as crianças encontram-se tipicamente mais pendentes para uma motivação intrínseca para a aprendizagem, onde existem menos pressões para o desempenho, menos competição e menos procura de recompensas (Deci & Ryan, 2000; Guay et. al, 2010; Lepper, Handerlong & Iyengar, 2005; Tang & Neber, 2008). Guay et. al (2010) sublinham o facto de que em idades mais precoces, as crianças conseguem ser mais persistentes e cognitivamente envolvidas nas suas tarefas, experienciando também sentimentos mais positivos face à escola.

Na análise destes perfis, verificou-se também que os alunos apresentam uma regulação introjectada e externa elevadas, ainda que inferiores à regulação identificada. Neste sentido, para além de realizarem uma determinada actividade reconhecendo a sua utilidade realizam-na também para evitar sentimentos de culpa ou de ameaça à sua auto-estima. Quando olhamos para as diferentes médias verificamos que não existe uma grande discriminação entre os tipos

de regulação, o que não é surpreendente já que como vários autores demonstram, os tipos de regulação começam a diferenciar-se com o aumento das experiências escolares e com o aumento do número de disciplinas (Lepper, Handerlong & Iyengar, 2005; Tang & Neber, 2008). Face a estes resultados, torna-se ainda importante falar sobre o sistema de ensino, já que segundo Eccles e Midgley (1989, cit. por Mullins & Irvin, 2000) e Harter, Whitesell e Kowalski (1992) existem alguns factores que estão subjacentes e que podem contribuir para o surgimento de uma regulação para a aprendizagem menos autónoma. Segundo os autores, o decréscimo da motivação intrínseca face à aprendizagem poderá estar relacionada em parte com o facto de o meio escolar se tornar progressivamente mais avaliativo e competitivo, facto este que já começa a ser visível no 4º ano de escolaridade onde já existe uma grande pressão para os resultados nomeadamente ao nível das provas de aferição, contrariamente ao que autores como Deci e Ryan (2000) e Handerlong e Iyengar (2005) referem ao nível do 1º ciclo. No entanto neste caso, não deixa de ser importante olhar para a realidade do ensino português e admitir o crescente nível de exigência já evidente em anos de escolaridade mais precoces. Pode-se ainda ter em conta que geralmente no final do 4º ano as crianças mudam de escola e que segundo Pereira (2007) nesta transição, os acontecimentos indutores de stress escolar que ocorrem com maior frequência são os que pertencem ao domínio académico, podendo os alunos sentir-se pressionados no sentido de corresponder aos objectivos.

Relativamente aos perfis de percepção de envolvimento parental dos alunos, verifica-se que de uma forma geral, a amostra apresenta uma percepção de envolvimento parental positiva. De facto, este resultado vai ao encontro de vários estudos realizados na área (Cotton & Reed, 2001; Edwards & Alldred, 2000; Fishel & Ramirez, 2005; Izzo, Weissberg, Kasproff & Fendrich, 1999) que apontam que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos é mais visível em idades mais precoces. As dimensões com maior percepção de envolvimento parental pelos alunos foram a comunicação sobre a escolaridade e a ajuda às tarefas escolares. Neste sentido importa assinalar uma das conclusões de Pereira, Canavarro, Cardoso e Mendonça (2005), de que o envolvimento parental na escola, mantém-se estável e até com uma tendência para aumentar, principalmente no domínio das actividades de aprendizagem em casa. Pelo contrário, os autores verificaram que na participação nas actividades da escola e da comunidade escolar o envolvimento não era tão positivo. Também Pedro (2010) verificou no seu estudo que esta foi o tipo de envolvimento parental com valores mais baixos. Isto poderá acontecer pelo facto de as escolas não fomentarem este tipo de envolvimento, como referem Anderson e Minke (2007) uma vez que as solicitações específicas dos professores no envolvimento dos pais têm um papel bastante importante. Os autores referem que a

participação dos pais na escola é influenciada pela sua percepção de solicitações específicas tais como convites por parte dos professores. No entanto, há que ter em conta a influência do papel das crenças motivacionais dos pais já referido anteriormente no modelo de Eccles, Wigfiel, Harold e Blumenfeld (1993), que destacam o efeito da construção do papel parental e das solicitações para o envolvimento na escolaridade com ênfase para as solicitações dos filhos sobre as práticas desenvolvidas pelos pais, quer em casa, quer na escola. Estas crenças motivacionais podem ter condicionado baixas médias ao nível da dimensão participação escolar e extra-escolar, na presente amostra.

Quanto à regulação para a aprendizagem em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade, os resultados obtidos não permitem confirmar a hipótese colocada, sobre a existência de diferenças entre os alunos com maior percepção de envolvimento parental e os alunos com menor percepção de envolvimento no que diz respeito à regulação para a aprendizagem no sentido em que os alunos que percepcionassem os pais como mais envolvidos em termos de monitorização, ajuda às tarefas escolares, respondessem com mais interesse aos trabalhos escolares e com maior autonomia. Estes resultados não corroboram então os resultados de diversos estudos (Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Izzo, Weissberg, Kaspro & Fendrich, 1999; Urdan, Solek & Schoenfelder, 2007).

Na tentativa de uma explicação para a não existência de diferenças na RAI, é importante olhar para as análises às suas dimensões, que demonstram a existência de diferenças significativas na regulação intrínseca e externa entre o grupo de percepção intermédia de envolvimento parental e o grupo de maior percepção de envolvimento parental. Verifica-se que ambas as dimensões têm médias mais elevadas no grupo com maior percepção de envolvimento parental, sugerindo que o envolvimento parental nestes dois grupos faz variar os dois extremos da RAI e por isso no score final não são detectadas diferenças. Por um lado, o facto de os alunos com maior percepção de envolvimento parental serem os que apresentam maiores níveis de regulação intrínseca pode ser apoiado por alguns estudos que apontam que quando os alunos percepcionam os pais como envolvidos na sua escolaridade, os níveis de competência percebida dos seus filhos são maiores e a orientação para a aprendizagem é mais dirigida para o processo, tendo a percepção de envolvimento parental uma forte relação com a motivação intrínseca para a aprendizagem (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001). Por outro lado, o facto de os alunos com maior percepção de envolvimento parental terem apresentado maiores níveis de regulação externa pode ser apoiado por outros dados da literatura que

referem que alunos que percebem pressão e controlo no envolvimento dos seus pais, tendem a experienciar traços de competitividade e de orientação para os resultados, encontrando-se mais dependentes de fontes externas para alcançar os seus objectivos, características de uma regulação externa (Izzo, Weissberg, Kaspro, Kaspro & Fendrich, 1999; Stein & Raedeke, 1999; Urdan, Solek & Schoenfelder, 2007).

Ainda nesta linha, é interessante que apesar de não existir significância nas diferenças entre os grupos, os alunos com percepção de envolvimento parental intermédia apresentam menores níveis de regulação introjectada e externa. Uma vez mais estes resultados parecem apoiar a visão de que a frequência do envolvimento parental não implica necessariamente qualidade podendo este ser demasiado controlador e colocar demasiada pressão e responsabilidade na criança, não tendo os efeitos desejados ao nível de uma regulação autónoma. Assim, não impressiona o facto de ser o grupo intermédio com menores níveis de motivação extrínseca, onde poderá existir um tipo de envolvimento parental com feedback informativo ao invés de controlador. Torna-se novamente importante salientar que na transição de escolas, existe um maior número de acontecimentos indutores de stress ao nível do domínio académico e por isso existe uma maior probabilidade de situações de pressão parental para que os seus filhos atinjam os objectivos académicos (Pereira, 2007).

Quando se analisam os resultados da regulação para a aprendizagem em função do género, verifica-se que as raparigas têm uma regulação mais autónoma para a aprendizagem comparativamente com os rapazes. Este resultado vai de encontro aos resultados de diversos estudos que demonstram que alunos do sexo feminino apresentam níveis de motivação mais intrínsecos que os do sexo masculino, sugerindo por isso uma maior autonomia para a aprendizagem (Bidjerano, 2005; Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Meece, Glienke & Burg, 2006; Tang & Neber, 2008; Vallerand & Bissonnette, 1992; Yukselturk & Bulut, 2009; Zimmermann & Martinez-Pons, 1990). Relembrando o contínuum de auto-determinação de Deci e Ryan (2000), em que uma regulação autónoma implica uma motivação intrínseca para a aprendizagem, confirma-se a presente hipótese. De facto, as raparigas são descritas na literatura como sendo mais motivadas intrinsecamente em termos gerais ou até especificamente, no que diz respeito à leitura e escrita (e.g. Monteiro & Mata, 2001). As raparigas tendem a exhibir, em termos globais, um comportamento mais autónomo para a aprendizagem do que os rapazes, desejando ter bons desempenhos escolares e valorizando mais as questões académicas (Zimmerman, 2000; Miller & Byrnes, 2001). Estas situações poderão assim contribuir para que as raparigas se apliquem mais e recorram a estratégias mais auto-reguladas de forma a atingirem os seus objectivos escolares. No entanto, quando

olhamos para as médias dos tipos de regulação por género, verificamos que estas diferenças nas raparigas não se devem a uma maior regulação intrínseca mas sim a uma menor regulação introjectada. Esta aparente inconsistência poderá dever-se aos valores equilibrados da RAI, que foram muito próximos do ponto médio na presente amostra, como já referido anteriormente. Contrariamente, os rapazes apresentam-se com uma motivação mais extrínseca, resultado este também encontrado no presente estudo devido à média elevada na regulação introjectada. A literatura indica ainda que os estereótipos em relação ao género podem afectar os processos motivacionais nos anos de escolaridade mais precoces na medida em que os professores e os pais classificam as capacidades dos rapazes e das raparigas de forma diferente de acordo com as crenças estereotipadas acerca dos papéis de género e que tais crenças estão associadas com as realizações actuais das crianças e com as próprias crenças das crianças acerca da sua capacidade académica (Eccles et. al 1993; Fredericks & Eccles, 2002; Jacobs & Eccles, 2000).

Relativamente à percepção de envolvimento parental em função do género, os resultados não indicaram a existência de diferenças entre os dois grupos, infirmando-se a presente hipótese. Este resultado contraria o que vem descrito na literatura em que é postulado por diversos autores que as práticas educativas parentais e escolares continuam a ser diferenciadas em função do género das crianças (Carter & Wojtkiewicz, 2000; Chen & Gregory, 2010; Edwards & Alldred, 2000; Edwin, Wendy & Goldberg, 2009). Esta distinção entre raparigas e rapazes, mais do que demonstrar uma suposta superioridade das primeiras, parece ser uma consequência de uma construção social que distingue os dois géneros, que poderá estar a começar a desconstruir-se, contrariamente aos resultados obtidos na regulação para a aprendizagem.

No que se refere à percepção de envolvimento parental em função do nível socioeconómico, os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial colocada e vão ao encontro de alguns estudos (eg. Davies et. al, 1989, cit. por Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2005; Edwards & Alldred, 2000; Huebner & Mancini, 2003; Pedro, 2010; Reis & Selema, 2005). Comparando com os resultados obtidos por Pedro (2010) verifica-se que os alunos com mais recursos socioeconómicos e que frequentam instituições de ensino privado apresentam maiores níveis de percepção de envolvimento parental, levando-nos a pensar que os seus pais são mais eficazes no tipo de respostas que dão. De facto, Marques (1988) atenta para a não igualdade da participação parental nos diferentes grupos sociais, na sociedade portuguesa, confirmando-se a ideia generalizada de que o nível de envolvimento dos

pais/encarregados de educação depende da sua posição social, registando-se um maior alheamento das famílias com menos recursos culturais e económicos.

Anderson e Minke (2007) referem que quando se tentam encontrar razões por detrás das escolhas que os pais fazem no envolvimento na escolaridade dos filhos, deve-se ter em consideração que famílias com menos recursos reagem de forma diferente a famílias com mais recursos. Segundo estes autores famílias de classe média são consideradas como tendo horários mais flexíveis no local de trabalho o que lhes permite ter uma participação mais activa. Pedro (2010) no seu estudo também verificou que pais com nível socioeconómico mais alto desenvolvem práticas de ajuda às tarefas escolares mais frequentes que os com nível socioeconómico mais baixo. A autora justifica este resultado com base no impacto das competências escolares dos pais, já que dispõem de mais recursos informacionais e têm maior capacidade de direccionar os filhos na mobilização de recursos e boas experiências escolares. À semelhança dos resultados encontrados no presente estudo, foram também os pais com um nível socioeconómico mais favorecido que deram maior ênfase à participação em eventos escolares.

Já no que se prende com a regulação para a aprendizagem em função do nível socioeconómico, os resultados vão no sentido contrário aos de outros estudos, de que alunos com mais recursos socioeconómicos e que frequentam instituições de ensino privado apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca (e.g. Bektas-Cetinkaya & Oruc, 2011; Fonseca, 1999). Perante estes resultados, podemos fazer a ponte com outro resultado obtido neste estudo: alunos com um nível socioeconómico mais favorecido percebem mais positivamente o envolvimento dos seus pais nas questões escolares. Desta forma faz então sentido debruçarmo-nos sobre as aspirações parentais descritas por Eccles e Harold (1996).

Pensando então sobre a influência das aspirações parentais, cada vez mais se assiste a elevadas aspirações dos pais relativamente ao futuro dos filhos, tendendo estes a envolverem-se e a empenharem-se ao máximo para que estas aspirações se concretizem. Também, cada vez mais se assiste à competitividade do ensino e a uma maior pressão para se aprender mais e melhor e por isso os pais que têm possibilidades para tal acreditam que um maior número de actividades, de trabalho e o recurso a explicações contribui para um enriquecimento das aprendizagens. No entanto, ainda que muitos dos pais se envolvam nos trabalhos e actividades, são também muitos deles os que controlam as questões ligadas à escola, criando por isso nos seus filhos, um maior controlo no seu tipo de regulação e uma maior dependência de factores externos. Uma vez mais esta ideia relembra a tipologia do feedback parental, em

que um feedback de tipo controlador se define numa monitorização excessiva dos trabalhos escolares dos filhos, funcionando como uma forma de pressão e intrusão.

Considerações Finais

Tal como se tentou esclarecer ao longo deste trabalho, existem várias formas de os pais se envolverem na escolaridade dos filhos. Pode ser através de conversas sobre o dia de escola dos filhos, sobre as suas dificuldades escolares, da participação em reuniões com a professora ou até na ajuda do material escolar e na procura de informações para a realização de um trabalho da escola. Os pais têm então a capacidade para comunicarem com os seus filhos e com a escola no sentido de descobrirem como podem ajudar e participar.

Estudos anteriores dentro desta temática (e.g. Fan & Williams, 2010; Gonzalez-DeHasse, Willems & Holbein, 2005) têm sugerido que se deve investigar um maior número de práticas de envolvimento parental, dada a multidimensionalidade deste conceito e relacioná-lo com a motivação para a aprendizagem. Este estudo tenta então ser um complemento aos estudos realizados, uma vez que contempla no instrumento de percepção de práticas de envolvimento parental vários comportamentos e atitudes e relaciona-o não só com a motivação, mas especificamente com os tipos de regulação para a aprendizagem, com base na teoria da auto-determinação.

Os resultados obtidos neste trabalho não encontraram diferenças significativas ao nível do índice de autonomia relativa (RAI) relativamente a uma maior percepção de envolvimento parental na escolaridade, como seria de esperar. No entanto tendo em conta as dimensões da RAI, verificou-se que o grupo de alunos com maior percepção de envolvimento parental teve maiores níveis de regulação externa e intrínseca comparativamente com o grupo intermédio, o que parece contraintuitivo. É de lembrar que estas são dimensões extremas da motivação e por isso possivelmente não se detectaram diferenças na RAI relativamente à percepção do envolvimento parental. No entanto, neste trabalho, não foi avaliada a qualidade do envolvimento parental e não houve uma distinção entre frequência e qualidade do envolvimento dos pais. Tem sido sugerido na literatura que alguns comportamentos que são frequentes pelos pais são preditores do seu envolvimento na escolaridade (e.g. Bakker & Denessen, 2007), no entanto pode ser questionada a qualidade destes comportamentos e permitir perceber se são promotores de autonomia ou controlo, na medida em que uma monitorização dos trabalhos da escola percebida como excessiva e a utilização de fontes externas de recompensa poderá ir no sentido de uma regulação mais controlada e o

encorajamento e o prazer demonstrado pelos pais na partilha de experiências escolares dos seus filhos ir no sentido de uma regulação mais autónoma (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001; Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Tendo em conta esta limitação, poderia ser uma vantagem em estudos futuros medir a variável qualidade, podendo esta moderar quer a direcção dos efeitos do envolvimento parental nos tipos de regulação quer um efeito sobre a RAI, que no presente estudo pode estar ocultado.

É de referir ainda que apesar de existirem diferenças entre o grupo com maior percepção de envolvimento parental e o grupo com percepção intermédia de envolvimento parental nas dimensões intrínseca e externa foi curioso verificar que o grupo de menor percepção de envolvimento parental não teve diferenças com estes dois grupos. Com base nestes dados seria interessante utilizar em estudos futuros uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) de modo a perceber se a regulação do grupo com menor percepção de envolvimento parental acaba por não ser tão influenciada pelo próprio envolvimento parental, uma vez que pode ser demasiado baixa, mas sim por outras variáveis como por ex. o contexto educacional, o professor, ou as próprias características do aluno.

Ao nível da variável género ficou demonstrado que as raparigas têm uma regulação mais autónoma para a aprendizagem comparativamente com os rapazes. No entanto através da análise às dimensões da regulação, verificou-se também, que estas diferenças não se deviam a uma maior regulação intrínseca, mas a uma menor regulação introjectada, dimensão esta que é maior nos rapazes.

Ao nível do estatuto socioeconómico verificou-se que são os alunos com um nível socioeconómico mais favorecido que demonstram uma maior percepção de envolvimento parental. Ao nível da regulação para a aprendizagem, embora não tenham sido detectadas diferenças na RAI, verificou-se que os alunos com um nível socioeconómico menos favorecido são aqueles que têm uma maior regulação intrínseca. No entanto, há que ter em conta que a amostra deste estudo apenas incidiu sobre duas escolas, uma privada e outra pública, sendo este o critério para medir o nível socioeconómico. Neste sentido seria importante alargar o presente estudo a mais escolas e explorar mais criteriosamente o nível socioeconómico dos pais através das habilitações académicas ou do rendimento da família.

Finalmente, se dirigirmos a nossa atenção para a pertinência deste estudo e às suas possíveis implicações práticas, reconhece-se de facto os benefícios do envolvimento parental sobretudo a nível académico, em termos de uma regulação mais intrínseca e autónoma para a aprendizagem. No entanto, não se pode ignorar o facto de neste trabalho uma maior percepção de envolvimento parental parecer contribuir igualmente para uma maior regulação externa e

controlada. Com base nestes dados, os pais podem aperceber-se que não é só a frequência do seu envolvimento que vai criar oportunidades de uma educação mais positiva e com vista a uma maior autonomia dos seus filhos para a aprendizagem. Outro ponto importante de salientar é que estes dados podem encorajar mais ao envolvimento dos pais sobretudo em termos de voluntariado e parcerias com as escolas, dimensão esta que foi a que menos se destacou. Este facto pode dever-se à falta de comunicação entre a escola e os pais, sendo que também seria importante para futuras investigações ter em conta a importância do tipo de feedback pelos professores que constituem inevitavelmente um factor importante a reconhecer (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Régner, Loose & Dumas, 2009) no desenvolvimento dos diferentes tipos de regulação para a aprendizagem. Apoiar a autonomia dos alunos requer, não só uma regulação intrínseca e auto-determinada dos mesmos, como um conjunto de capacidades interpessoais que incluem respeitar a perspectiva dos alunos, reconhecer a existência dos seus sentimentos, explicar a razão de ser do que lhes é pedido e comunicar com uma linguagem não controladora. (Reeve, 2002).

Referências Bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 100*, 311-323.
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education, 1*, 188-199.
- Balbinotti, M., Barbosa, M., Balbinotti, C. & Saldanha, R. (2011). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia, 16*, 99-106.
- Bektas-Cetinkaya, H. & Oruc, N. (2011). Effects of Socioeconomic Status and Physical Learning Environment on Motivation of University Students. *European Journal of Social Sciences, 21*, 71-79.
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. *Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*, 19-21. Kerhonkson: NY.
- Cavenaghi, A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição, 14*, 248-261.
- Carter, R. & Wojtkiewicz, R. (2000). Parental involvement with adolescents' education: do daughters or sons get more help? *Adolescence, 35*, 29-44.
- Chase-Lansdale, P. L., Michael R. T., & Desai S. P. (1991). Maternal employment during infancy: An analysis of children of the National Longitudinal Survey of Youth (NLSY). In J. V. Lerner & N. L. Galambos (Eds.), *Employed mothers and their children* (pp. 37-61). New York: Garland.
- Chen, W. & Gregory, A. (2010). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research, 103*, 53-62.
- Costa, E. & Boruchovitch, E. (2010). Motivação para fazer o dever de casa e estudar para uma matéria desinteressante: relato de alunos do ensino fundamental de campinas-sp. Consultado a 10 de Julho de 2012 através de <http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/itinerarius/article/view/1100>
- Cotton, K. & Reed, K. (2001). Parent Involvement in Education. Consultado a 18 de Maio de 2012 através de <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html> 2001
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

- DCSF (2008). *The impact of parental involvement on children's education*. Nottingham: DCSF Publications.
- Deci, E., Spiegel, N., Ryan, R., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 852-859.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1024-1037.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (2000). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, *26*, 325-346.
- Deci, E. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, *49*, 182-185.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, *93*, 11-30.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, *48*, 90-101.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, *64*, 830-47.
- Eccles, J. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In J.D.A. Booth (Ed.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, *21*, 435-455.
- Edwin T. & Goldberg, W. (2009) Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*, 442-453.

- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27–61.
- Fan, W. & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on student's academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 53 — 74.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Avaliação das atribuições para o sucesso escolar de adolescentes: Construção de um instrumento e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Fishel, M. & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20, 371-402.
- Fontaine, A. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fonseca, N. (1999). *A influência da família na aprendizagem da criança*. São Paulo: CEFAC.
- Fortin, F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fredricks, J. & Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Ghazi, S., Ali, R., Shahzad., Khan, M. (2010). Parental involvement in children's academic motivation. *Asian Social Science*, 6, 93-99.
- Ginsburg, G. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461–1474.
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P. & Holbein, M. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.

Grolnick, W. S. & Slowiaczek (1994) Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.

Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*, 538-548.

Grolnick, W., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 465-488.

Grolnick, W. & Pomerantz, E. (2009). Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*, 165-170.

Guay, F., Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 643-650.

Guimarães, R. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Auto-determinação. *Psicologia Reflexão e Crítica, 17*, 143-150.

Harter, S., Whitesell, N. & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*, 777-808.

Haywood, J., Kuespert, S., Madecky, D., & Nor, A. (2008). *Increasing Elementary and High School Student Motivation through the Use of Extrinsic and Intrinsic Rewards*. Chicago: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc.

Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology, 45*, 740-763.

Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.

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

Huebner, A., & Mancini, J. (2003). Shaping structured out-of-school time use among youth: The effects of self, family, and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 453-463.

Izzo, C., Weissberg, R., Kasrow, W. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817–839.

Jacobs, J. & Eccles, J. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Samsone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 405-439). San Diego, CA: Academic Press.

Kohl, G., Lengua, L. & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 8, 501–523.

Lens, W., Vansteenkiste, M. & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational psychologist*, 41, 19–31.

Lepper, M., Henderlong, J. & Iyengar, S. (2005) Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196.

Lightbody, P. Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22, 13-25.

Marchant, G., Paulson, S., & Rothlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.

Maroco, J., & Bispo, R. (2006). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: ISPA.

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

Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-spss)*. Lisboa: Perô Pinheiro.

Marques, R. (1988). *Obstáculos ao envolvimento das famílias na escola*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Meece, J., Glienke, B. & Bug, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351 – 373.

Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º, e 4º anos de escolaridade. *Infância e Educação*, 3, 49-68.

Mullins, E. & Irvin, J. (2000). Transition into middle school. *Middle School Journal*, 31, 57-60.

Murphey, D. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12, 199-232.

Niemeyer, A., Wong, M. & Westerhaus, K. (2009). Parental Involvement, Familismo and Academic Performance in Hispanic and Caucasian Adolescents. *North American Journal of Psychology*, 11, 613-631.

Parke, R. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg (Ed.) *The handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, Fifth Edition, Vol. 3, (pp. 463-552). New York: Wiley.

Paulson, S. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade student's achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.

Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto, Porto.

Pelletier, L., Tuson, K., & Haddad, N. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68, 414-435.

Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M. & Mendonça, D. (2005). *Envolvimento parental na escola e ajustamento de crianças do 1º ciclo do ensino básico*. Consultado a 15 de Junho de 2011 através de <http://www.es-e-jdeus.edu.pt/projectoepe/pub/publicacoes.html>

Pereira, A. (2007). *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Philippe, F. & Vallerand R. (2008). Actual Environments do Affect Motivation and Psychological Adjustment: A Test of Self-Determination Theory in a Natural Setting. *Motivation and Emotion*, 32, 81-89.

Pinheiro-Cavalcanti, M., & Fleith, D. (2009). A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para a criatividade e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4056-4065. Braga: Universidade do Minho.

Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19, 286-293.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, (pp. 183-203). New York: The University of Rochester Press.

Régner, I., Loose, F. & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 263-277.

Relvas, A. (2005). Família e stress: das crises normativas às crises inesperadas. Como intervir numa perspectiva sistémica. In A. Pinto & A. Silva (coord.), *Stress e bem-estar* (43-58). Lisboa. Climepsi Editores.

Roeser, R., Midgley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescent's psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Santos, R. (2007). *Escola-Família: As pontes e as margens de uma interação comunicativa numa escola do 2.º ciclo do Minho Litoral*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto, Porto.

Sousa, V., Driessnack, M. & Mendes, I. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15, 502-507.

Stein, G. & Raedeke, T. (1999). Children's perceptions of parent sport involvement: It's not how much, but to what degree that's important. *Journal of Sport Behavior*, 22, 1-8.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and Practice* (4 ed.). USA: Allyn & Bacon.

Tang, N. & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies*, 19, 103-116.

- Urduan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 7-21.
- Vallerand, R. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology, 29*, 271-360.
- Vallerand, R. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*, 599-620.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology, 49*, 257-262.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 2*, 483-501.
- Veiga, F. & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia, 1093-110*.
- Vilas-Boas, M. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Walker, J., Wilkins, A., Dallaire, J., Sandler, H. & Hoover-Dempsey, K. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal, 106*, 85-104.
- Yukselturk, E. & Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Technology & Society, 12*, 12-22.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmermann, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology, 82*, 51-59.

ANEXOS

Anexo A – Instrumento “Os meus pais e a escola”

OS MEUS PAIS E A ESCOLA

Escola: _____	Código (não preencher): _____
Turma: _____	Ano de escolaridade: _____
Idade: _____	Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>

Para perceberes como a escala funciona e para que respondas com mais facilidade, seguem-se dois exemplos. Vou ler em voz alta e vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

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

Exemplos:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
Os meus pais levam-me a visitar museus e exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais ajudam-me quando tenho uma dúvida nos trabalhos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se não tens dúvidas, vamos passar para o preenchimento do questionário, o qual irás responder individualmente e em silêncio.

Preenche o questionário com atenção e cuidado e lembra-te, se tiveres alguma dúvida põe o dedo no ar.

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

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Os meus pais conversam comigo sobre as notícias que vêm na tv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os meus pais sabem se eu me sinto bem na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os meus pais conversam comigo sobre acontecimentos recentes e do dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os meus pais vão às reuniões de pais da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os meus pais reúnem-se com a minha professora sobre a minha situação escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os meus pais perguntam-me sobre as datas e notas dos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os meus pais perguntam-me se tenho trabalhos de casa para fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os meus pais conversam comigo sobre a minha relação com os colegas e amigos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os meus pais ajudam-me a organizar os dossiers e o material escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os meus pais conversam comigo sobre as matérias que dei na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os meus pais participam nas festas que a escola organiza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
13. Os meus pais participam nas actividades culturais e desportivas que a escola organiza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os meus pais acompanham-me às actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os meus pais procuram saber como é que eu me comporto na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os meus pais prestam atenção sempre que eu insisto em contar o meu dia de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os meus pais revêm a matéria para os testes comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os meus pais ouvem-me atentamente quando explico qualquer assunto que aprendi de novo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os meus pais participam nos passeios que a escola organiza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os meus pais ajudam-me a esclarecer dúvidas das matérias da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os meus pais ajudam-me a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os meus pais participam nas actividades organizadas pela associação de pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os meus pais ajudam-me a corrigir os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Os meus pais procuram informação comigo para a realização de trabalhos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os meus pais organizam comigo os meus tempos de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Os meus pais partilham comigo experiências agradáveis sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Os meus pais assinam os recados, autorizações e informações que lhe são enviadas pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Os meus pais mostram-me que ficam contentes quando falo sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo B- Instrumento “Porque é que faço as coisas?”

PORQUE É QUE FAÇO AS COISAS

Escola: _____		Código (não preencher): _____	
Turma: _____	Ano de escolaridade: _____	Idade: _____	Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>

Para perceberes como a escala funciona e para que respondas com mais facilidade, seguem-se dois exemplos. Vou ler em voz alta e vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

Exemplos:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Faço os trabalhos de casa porque quero que os meus pais pensem que me esforço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho nas minhas aulas porque gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se não tens dúvidas, vamos passar para o preenchimento do questionário, o qual irás responder individualmente e em silêncio.

Preenche o questionário com atenção e cuidado e lembra-te, se tiveres alguma dúvida põe o dedo no ar.

A. Porque é que faço os meus trabalhos de casa?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Faço os trabalhos de casa, porque quero que a minha professora pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Faço os trabalhos de casa, porque arranjarei problemas se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Faço os trabalhos de casa, porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Faço os trabalhos de casa, porque me sentirei mal comigo mesmo se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Faço os trabalhos de casa, porque quero perceber a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Faço os trabalhos de casa, porque é o que devemos fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Faço os trabalhos de casa, porque os gosto de fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Faço os trabalhos de casa, porque para mim é importante fazê-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Porque é que trabalho nas minhas aulas?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
9. Trabalho nas minhas aulas, para que a professora não grite comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Trabalho nas minhas aulas, porque quero que a professora pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Trabalho nas minhas aulas, porque quero aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Trabalho nas minhas aulas, porque fico envergonhado se não conseguir fazer os trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Trabalho nas minhas aulas, porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Trabalho nas minhas aulas, porque são as regras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Trabalho nas minhas aulas, porque gosto dos trabalhos que lá se fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Trabalho nas minhas aulas, porque é importante para mim trabalhar durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Porque é que tento responder a perguntas difíceis na sala de aula?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
17. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque sinto vergonha de mim se não tentar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque gosto de responder a perguntas difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque é o que se deve fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, para descobrir se estou certo ou errado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque é importante para mim tentar responder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque quero que a professora diga coisas boas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Porque é que tento ser bom na escola?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
25. Tento ser bom na escola, porque é o que eu devo ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tento ser bom na escola, para que a professora pense que sou um bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tento ser bom na escola, porque gosto de fazer bem os meus trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Tento ser bom na escola, porque arranjarei problemas se não o for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tento ser bom na escola, porque me sentirei mal comigo mesmo se não for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Tento ser bom na escola, porque é importante para mim tentar sê-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Tento ser bom na escola, porque me sentirei muito orgulhoso de mim se o for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Tento ser bom na escola, porque posso vir a receber uma recompensa se o for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo C – Estatísticas descritivas da amostra

Output 1– Estatísticas descritivas da variável idade

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	88	8	11	9,41	,705
Valid N (listwise)	88				

Output 2 – Distribuição dos participantes por género e escola

		Escola		Total
		Escola 1	Escola 2	
Género	Masculino	20	28	48
	Feminino	13	27	40
Total		33	55	88

Anexo D - Análise da Consistência Interna da Escala “Os meus pais e eu”

Output 3 – Consistência Interna da dimensão apoio às tarefas escolares

Cronbach's Alpha	N of Items
,853	9

Output 4 – Consistência Interna da dimensão comunicação sobre a escolaridade

Cronbach's Alpha	N of Items
,855	14

Output 5 – Consistência Interna da dimensão participação escolar e extra-escolar

Cronbach's Alpha	N of Items
,752	5

Output 6 – Consistência Interna total da Escala “Os meus pais e eu”

Cronbach's Alpha	N of Items
,905	28

Anexo E – Análise Factorial e Análise da Consistência Interna da Escala “Porque é que faço as coisas?”

Output 7 – Análise Factorial com rotação varimax da primeira extracção

Rotated Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Ep_CE16	,848						
Ep_ATE20	,794						
Ep_ATE27	,781						,386
Ep_CE18	,746						
Ep_CE2	,745			,386			
Ep_ATE21	,579			,533			
Ep_CE28	,574	,330					
Ep_ATE24	,510	,431					
Ep_ATE17		,724	,301				
Ep_CE3		,686					
Ep_ATE11		,673					,365
Ep_ATE25	,329	,665					
Ep_CE26	,406	,432	,313				,365
Ep_ATE10		,402		,387		-,388	
Ep_PE13			,839				
Ep_PE12			,787				
Ep_PE14			,723				
Ep_PE19			,662				
Ep_CE8				,795			
Ep_CE7	,432	,421		,527		,302	
Ep_ATE23	,498	,307		,524			
Ep_CE15				,432	,357		,371
Ep_CE4					,734		
Ep_CE9					,731		
Ep_CE1					,594		
Ep_CE6					,413	,741	
Ep_CE5				,372		,639	
Ep_PE22							,709

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

Legenda: EP_CE – Envolvimento parental_comunicação sobre a escolaridade; EP_ATE – Envolvimento parental_ajuda às tarefas escolares; EP_PE – Envolvimento parental_participação escolar e extra-escolar.

Output 8 – Análise Factorial com rotação varimax dos 4 factores

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Ara_INTRIN13	,838			
Ara_INTRIN7	,800			
Ara_INTRIN3	,794			
Ara_INTRIN22	,780			
Ara_INTRIN27	,615			
Ara_INTRIN15	,573			
Ara_INTRIN19	,477			
Ara_INTRO10		,907		
Ara_INTRO1		,848		
Ara_INTRO26		,810		
Ara_INTRO17		,676		
Ara_RE9		,615		,531
Ara_IDENT23			,794	
Ara_IDENT30			,743	
Ara_IDENT8			,721	
Ara_IDENT21			,640	
Ara_IDENT5			,523	
Ara_RE28				,811
Ara_RE2				,784
Ara_RE32				,558
Ara_INTRO29				,504

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Legenda: Ara_INTRIN – auto-regulação académica_intrínseca; Ara_INTRO – auto-regulação académica_introjctada; Ara_IDENT – auto-regulação académica_identificada; Ara_RE – auto-regulação académica_regulação externa.

Output 9 – Total da variância explicada da Análise Factorial forçada a 4 factores

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,315	30,070	30,070	6,315	30,070	30,070	3,831	18,241	18,241
2	3,281	15,624	45,694	3,281	15,624	45,694	3,517	16,748	34,989
3	2,067	9,844	55,539	2,067	9,844	55,539	2,831	13,480	48,469
4	1,191	5,670	61,209	1,191	5,670	61,209	2,675	12,739	61,209
5	1,015	4,832	66,041						
6	,955	4,547	70,588						
7	,921	4,386	74,973						
8	,761	3,622	78,596						
9	,652	3,103	81,699						
10	,581	2,768	84,467						
11	,536	2,554	87,021						
12	,489	2,328	89,349						
13	,434	2,064	91,414						
14	,359	1,710	93,123						
15	,291	1,387	94,510						
16	,271	1,290	95,800						
17	,251	1,196	96,996						
18	,225	1,071	98,067						
19	,167	,794	98,861						
20	,141	,671	99,532						
21	,098	,468	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Output 10 – Consistência Interna da dimensão regulação intrínseca

Cronbach's Alpha	N of Items
,850	7

Output 11 – Consistência Interna da dimensão regulação identificada

Cronbach's Alpha	N of Items
,760	5

Output 12 – Consistência Interna da dimensão regulação introjectada

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	5

Output 13 – Consistência Interna da dimensão regulação externa

Cronbach's Alpha	N of Items
,747	4

Output 14 – Consistência Interna total da escala “Porque é que faço as coisas”?

Cronbach's Alpha	N of Items
,875	21

Anexo F – Outputs das Análises Estatísticas Realizadas

Output 15 – Estatísticas descritivas da RAI e das dimensões da regulação para a aprendizagem

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
RAI	88	-3,80	6,27	-,1401	1,94341	,832	,257	1,290	,508
Intrinseca	88	1,14	4,00	3,0146	,62741	-,437	,257	,041	,508
Introjectada	88	1,00	4,00	3,3023	,70856	-1,202	,257	1,113	,508
Identificada	88	2,80	4,00	3,7636	,32312	-1,220	,257	,405	,508
Externa	88	1,25	4,00	3,3153	,68070	-,988	,257	,545	,508
Valid N (listwise)	88								

Output 16 – Estatísticas descritivas do total da percepção de envolvimento parental e das suas dimensões

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
TotalEP	88	2,29	5,89	4,7768	,74401	-1,111	,257	1,364	,508
CE	88	2,57	6,00	5,0731	,71674	-1,325	,257	1,640	,508
ATE	88	1,67	6,00	5,0694	,91629	-1,474	,257	2,185	,508
PE	88	1,00	6,00	3,4205	1,33977	-,094	,257	-,822	,508
Valid N (listwise)	88								

Legenda: TotalEP – Total Envolvimento parental; CE – Comunicação sobre a escolaridade; ATE - Ajuda às tarefas escolares; PE –Participação escolar e extra-escolar.

Output 17 – Mediana da RAI

RAI		
N	Valid	88
	Missing	0
Median		-,29

Output 18 – Divisão da percepção de envolvimento parental em três grupos, pelos percentis 33 e 66

		RAI			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	-4	1	1,1	1,1	1,1
	-4	1	1,1	1,1	2,3
	-4	1	1,1	1,1	3,4
	-3	1	1,1	1,1	4,5
	-3	1	1,1	1,1	5,7
	-3	1	1,1	1,1	6,8
	-3	1	1,1	1,1	8,0
	-2	1	1,1	1,1	9,1
	-2	1	1,1	1,1	10,2
	-2	1	1,1	1,1	11,4
	-2	1	1,1	1,1	12,5
	-2	1	1,1	1,1	13,6
	-2	1	1,1	1,1	14,8
	-2	1	1,1	1,1	15,9
	-2	1	1,1	1,1	17,0
	-2	1	1,1	1,1	18,2
	-2	1	1,1	1,1	19,3
	-2	1	1,1	1,1	20,5
	-2	1	1,1	1,1	21,6
	-1	1	1,1	1,1	22,7
	-1	1	1,1	1,1	23,9
	-1	1	1,1	1,1	25,0
	-1	1	1,1	1,1	26,1
	-1	1	1,1	1,1	27,3
	-1	1	1,1	1,1	28,4
	-1	4	4,5	4,5	33,0
	-1	1	1,1	1,1	34,1
	-1	1	1,1	1,1	35,2
	-1	1	1,1	1,1	36,4
	-1	1	1,1	1,1	37,5
	-1	1	1,1	1,1	38,6
	-1	1	1,1	1,1	39,8
	-1	1	1,1	1,1	40,9
	-1	1	1,1	1,1	42,0

-1	1	1,1	1,1	43,2
-1	1	1,1	1,1	44,3
-1	1	1,1	1,1	45,5
0	6	6,8	6,8	52,3
0	1	1,1	1,1	53,4
0	1	1,1	1,1	54,5
0	1	1,1	1,1	55,7
0	1	1,1	1,1	56,8
0	1	1,1	1,1	58,0
0	3	3,4	3,4	61,4
0	1	1,1	1,1	62,5
0	1	1,1	1,1	63,6
0	1	1,1	1,1	64,8
0	1	1,1	1,1	65,9
0	1	1,1	1,1	67,0
0	1	1,1	1,1	68,2
0	1	1,1	1,1	69,3
0	1	1,1	1,1	70,5
1	1	1,1	1,1	71,6
1	2	2,3	2,3	73,9
1	1	1,1	1,1	75,0
1	1	1,1	1,1	76,1
1	1	1,1	1,1	77,3
1	1	1,1	1,1	78,4
1	1	1,1	1,1	79,5
1	1	1,1	1,1	80,7
1	1	1,1	1,1	81,8
1	1	1,1	1,1	83,0
1	1	1,1	1,1	84,1
1	1	1,1	1,1	85,2
2	1	1,1	1,1	86,4
2	1	1,1	1,1	87,5
2	1	1,1	1,1	88,6
2	1	1,1	1,1	89,8
2	1	1,1	1,1	90,9
2	1	1,1	1,1	92,0
2	1	1,1	1,1	93,2
4	1	1,1	1,1	94,3

4	1	1,1	1,1	95,5
5	1	1,1	1,1	96,6
5	1	1,1	1,1	97,7
5	1	1,1	1,1	98,9
6	1	1,1	1,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Output 19 – Estatísticas descritivas da RAI e das dimensões de regulação em função dos três grupos de percepção de envolvimento parental

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Intrinseca	1,00	29	2,9360	,59221	,10997	2,7107	3,1612	1,14	4,00
	2,00	28	2,8367	,65259	,12333	2,5837	3,0898	1,57	4,00
	3,00	30	3,2333	,58540	,10688	3,0147	3,4519	2,00	4,00
	Total	87	3,0066	,62646	,06716	2,8731	3,1401	1,14	4,00
Introjectada	1,00	29	3,2552	,66310	,12313	3,0029	3,5074	1,00	4,00
	2,00	28	3,1143	,73923	,13970	2,8276	3,4009	1,60	4,00
	3,00	30	3,5200	,69798	,12743	3,2594	3,7806	1,40	4,00
	Total	87	3,3011	,71259	,07640	3,1493	3,4530	1,00	4,00
Identificada	1,00	29	3,6759	,32255	,05990	3,5532	3,7986	3,00	4,00
	2,00	28	3,7786	,34141	,06452	3,6462	3,9110	3,00	4,00
	3,00	30	3,8333	,30210	,05516	3,7205	3,9461	2,80	4,00
	Total	87	3,7632	,32497	,03484	3,6940	3,8325	2,80	4,00
Externa	1,00	29	3,3707	,61099	,11346	3,1383	3,6031	1,50	4,00
	2,00	28	3,0804	,67719	,12798	2,8178	3,3429	1,25	4,00
	3,00	30	3,4917	,71464	,13047	3,2248	3,7585	1,75	4,00
	Total	87	3,3190	,68379	,07331	3,1732	3,4647	1,25	4,00
RAI	1,00	29	-,4488	1,75728	,32632	-1,1172	,2197	-3,80	4,71
	2,00	28	,1770	2,23117	,42165	-,6881	1,0422	-3,79	6,27
	3,00	30	-,2033	1,83956	,33586	-,8902	,4836	-3,63	4,59
	Total	87	-,1627	1,94298	,20831	-,5768	,2514	-3,80	6,27

Output 20 – Análises de variância da RAI e das dimensões de regulação em função dos 3 grupos de percepção de envolvimento parental.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intrinseca	Between Groups	2,495	2	1,247	3,352	,040
	Within Groups	31,256	84	,372		
	Total	33,751	86			
Introjectada	Between Groups	2,476	2	1,238	2,524	,086
	Within Groups	41,194	84	,490		
	Total	43,670	86			
Identificada	Between Groups	,375	2	,188	1,811	,170
	Within Groups	8,707	84	,104		
	Total	9,082	86			
Externa	Between Groups	2,567	2	1,283	2,863	,063
	Within Groups	37,645	84	,448		
	Total	40,211	86			
RAI	Between Groups	5,655	2	2,827	,744	,478
	Within Groups	319,009	84	3,798		
	Total	324,664	86			

Output 21 – Teste post-hoc Tukey das diferenças da RAI e das dimensões de regulação em função dos 3 grupos de percepção de envolvimento parental

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Intrinseca	1,00	2,00	,09923	,16162	,813	-,2864	,4848	
		3,00	-,29737	,15885	,153	-,6764	,0816	
	2,00	1,00	-,09923	,16162	,813	-,4848	,2864	
		3,00	-,39660*	,16029	,040	-,7790	-,0142	
	3,00	1,00	,29737	,15885	,153	-,0816	,6764	
		2,00	,39660*	,16029	,040	,0142	,7790	
	Introjectada	1,00	2,00	,14089	,18554	,729	-,3018	,5836
			3,00	-,26483	,18237	,319	-,6999	,1703
2,00		1,00	-,14089	,18554	,729	-,5836	,3018	
		3,00	-,40571	,18401	,076	-,8448	,0333	

		3,00	1,00	,26483	,18237	,319	-,1703	,6999
			2,00	,40571	,18401	,076	-,0333	,8448
Identificada		1,00	2,00	-,10271	,08530	,454	-,3062	,1008
			3,00	-,15747	,08384	,151	-,3575	,0426
		2,00	1,00	,10271	,08530	,454	-,1008	,3062
			3,00	-,05476	,08460	,794	-,2566	,1471
Externa		3,00	1,00	,15747	,08384	,151	-,0426	,3575
			2,00	,05476	,08460	,794	-,1471	,2566
		1,00	2,00	,29033	,17737	,236	-,1329	,7135
			3,00	-,12098	,17433	,768	-,5369	,2950
RAI		2,00	1,00	-,29033	,17737	,236	-,7135	,1329
			3,00	-,41131	,17591	,056	-,8310	,0084
		3,00	1,00	,12098	,17433	,768	-,2950	,5369
			2,00	,41131	,17591	,056	-,0084	,8310
RAI		1,00	2,00	-,62581	,51632	,449	-1,8577	,6061
			3,00	-,24544	,50749	,879	-1,4563	,9654
		2,00	1,00	,62581	,51632	,449	-,6061	1,8577
			3,00	,38037	,51208	,739	-,8414	1,6022
		3,00	1,00	,24544	,50749	,879	-,9654	1,4563
			2,00	-,38037	,51208	,739	-1,6022	,8414

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

Output 22 – Estatísticas descritivas da RAI e das dimensões de regulação em função do género.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Intrinseca	Masculino	48	2,9970	,71001	,10248	2,7909	3,2032	1,14	4,00
	Feminino	40	3,0357	,51938	,08212	2,8696	3,2018	1,86	4,00
	Total	88	3,0146	,62741	,06688	2,8817	3,1475	1,14	4,00
Introjectada	Masculino	48	3,5083	,49673	,07170	3,3641	3,6526	1,60	4,00
	Feminino	40	3,0550	,84123	,13301	2,7860	3,3240	1,00	4,00
	Total	88	3,3023	,70856	,07553	3,1521	3,4524	1,00	4,00
Identificada	Masculino	48	3,7958	,31553	,04554	3,7042	3,8875	2,80	4,00
	Feminino	40	3,7250	,33186	,05247	3,6189	3,8311	3,00	4,00
	Total	88	3,7636	,32312	,03445	3,6952	3,8321	2,80	4,00

Externa	Masculino	48	3,4219	,65873	,09508	3,2306	3,6132	1,50	4,00
	Feminino	40	3,1875	,69280	,10954	2,9659	3,4091	1,25	4,00
	Total	88	3,3153	,68070	,07256	3,1711	3,4596	1,25	4,00
RAI	Masculino	48	-,5622	1,77219	,25579	-1,0768	-,0476	-3,80	4,71
	Feminino	40	,3664	2,03909	,32241	-,2857	1,0186	-3,79	6,27
	Total	88	-,1401	1,94341	,20717	-,5519	,2717	-3,80	6,27

Output 23 – Análises de variância da RAI e das dimensões de regulação em função do género.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intrinseca	Between Groups	,033	1	,033	,082	,775
	Within Groups	34,214	86	,398		
	Total	34,247	87			
Introjectada	Between Groups	4,484	1	4,484	9,838	,002
	Within Groups	39,196	86	,456		
	Total	43,680	87			
Identificada	Between Groups	,109	1	,109	1,049	,309
	Within Groups	8,974	86	,104		
	Total	9,084	87			
Externa	Between Groups	1,199	1	1,199	2,635	,108
	Within Groups	39,113	86	,455		
	Total	40,312	87			
RAI	Between Groups	18,815	1	18,815	5,224	,025
	Within Groups	309,769	86	3,602		
	Total	328,584	87			

Output 24 – Estatísticas descritivas do total de percepção de envolvimento parental e suas dimensões em função do género

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
						TotalEP	Masculino		
	Feminino	40	4,7429	,81060	,12817	4,4836	5,0021	2,29	5,89
	Total	88	4,7768	,74401	,07931	4,6191	4,9344	2,29	5,89
CE	Masculino	48	5,1012	,70647	,10197	4,8961	5,3063	2,57	6,00
	Feminino	40	5,0393	,73646	,11644	4,8038	5,2748	3,07	6,00
	Total	88	5,0731	,71674	,07641	4,9212	5,2249	2,57	6,00
ATE	Masculino	48	5,1528	,79881	,11530	4,9208	5,3847	2,22	6,00
	Feminino	40	4,9694	1,04170	,16471	4,6363	5,3026	1,67	6,00
	Total	88	5,0694	,91629	,09768	4,8753	5,2636	1,67	6,00
PE	Masculino	48	3,3500	1,29844	,18741	2,9730	3,7270	1,00	5,60
	Feminino	40	3,5050	1,39962	,22130	3,0574	3,9526	1,00	6,00

Legenda: TotalEP – Total Envolvimento parental; CE – Comunicação sobre a escolaridade; ATE - Ajuda às tarefas escolares; PE –Participação escolar e extra-escolar.

Output 25 – Análises de variância do total de percepção de envolvimento parental e suas dimensões em função do género

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TotalEP	Between Groups	,084	1	,084	,151	,699
	Within Groups	48,074	86	,559		
	Total	48,159	87			
CE	Between Groups	,084	1	,084	,161	,689
	Within Groups	44,610	86	,519		
	Total	44,694	87			
ATE	Between Groups	,733	1	,733	,872	,353
	Within Groups	72,311	86	,841		
	Total	73,045	87			
PE	Between Groups	,524	1	,524	,290	,592
	Within Groups	155,639	86	1,810		

Legenda: TotalEP – Total Envolvimento parental; CE – Comunicação sobre a escolaridade; ATE - Ajuda às tarefas escolares; PE –Participação escolar e extra-escolar.

Output 26 – Estatísticas descritivas da RAI e das dimensões de regulação em função do nível socioeconómico.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Intrinseca	Escola 1	33	2,7489	,55791	,09712	2,5511	2,9467	1,57	4,00
	Escola 2	55	3,1740	,61702	,08320	3,0072	3,3408	1,14	4,00
	Total	88	3,0146	,62741	,06688	2,8817	3,1475	1,14	4,00
Introjectada	Escola 1	33	3,2970	,64055	,11151	3,0698	3,5241	1,60	4,00
	Escola 2	55	3,3055	,75214	,10142	3,1021	3,5088	1,00	4,00
	Total	88	3,3023	,70856	,07553	3,1521	3,4524	1,00	4,00
Identificada	Escola 1	33	3,7030	,34322	,05975	3,5813	3,8247	3,00	4,00
	Escola 2	55	3,8000	,30792	,04152	3,7168	3,8832	2,80	4,00
	Total	88	3,7636	,32312	,03445	3,6952	3,8321	2,80	4,00
Externa	Escola 1	33	3,2273	,63234	,11008	3,0031	3,4515	1,75	4,00
	Escola 2	55	3,3682	,70850	,09553	3,1766	3,5597	1,25	4,00
	Total	88	3,3153	,68070	,07256	3,1711	3,4596	1,25	4,00
RAI	Escola 1	33	-,5506	1,99018	,34645	-1,2563	,1550	-3,80	4,59
	Escola 2	55	,1062	1,89022	,25488	-,4048	,6172	-3,09	6,27
	Total	88	-,1401	1,94341	,20717	-,5519	,2717	-3,80	6,27

Output 27 – Análises de variância da RAI e das dimensões de regulação em função do nível socioeconómico.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intrinseca	Between Groups	3,727	1	3,727	10,503	,002
	Within Groups	30,519	86	,355		
	Total	34,247	87			
Introjectada	Between Groups	,001	1	,001	,003	,957
	Within Groups	43,678	86	,508		
	Total	43,680	87			
Identificada	Between Groups	,194	1	,194	1,876	,174
	Within Groups	8,890	86	,103		
	Total	9,084	87			
Externa	Between Groups	,410	1	,410	,883	,350
	Within Groups	39,902	86	,464		
	Total	40,312	87			
RAI	Between Groups	8,900	1	8,900	2,394	,125
	Within Groups	319,684	86	3,717		
	Total	328,584	87			

Output 28 – Estatísticas descritivas do total de percepção de envolvimento parental e suas dimensões em função do nível socioeconómico.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
						CE	Escola 1		
	Escola 2	55	4,9974	,80460	,10849	4,7799	5,2149	2,57	6,00
	Total	88	5,0731	,71674	,07641	4,9212	5,2249	2,57	6,00
ATE	Escola 1	33	5,3232	,54103	,09418	5,1314	5,5151	3,56	6,00
	Escola 2	55	4,9172	1,05652	,14246	4,6316	5,2028	1,67	6,00
	Total	88	5,0694	,91629	,09768	4,8753	5,2636	1,67	6,00
PE	Escola 1	33	3,9697	1,09330	,19032	3,5820	4,3574	1,60	5,60

	Escola 2	55	3,0909	1,37427	,18531	2,7194	3,4624	1,00	6,00
	Total	88	3,4205	1,33977	,14282	3,1366	3,7043	1,00	6,00
TotalEP	Escola 1	33	5,0195	,55516	,09664	4,8226	5,2163	3,46	5,89
	Escola 2	55	4,6312	,80722	,10885	4,4129	4,8494	2,29	5,89
	Total	88	4,7768	,74401	,07931	4,6191	4,9344	2,29	5,89

Legenda: TotalEP – Total Envolvimento parental; CE – Comunicação sobre a escolaridade; ATE - Ajuda às tarefas escolares; PE –Participação escolar e extra-escolar.

Output 29 – Análises de variância do total de percepção de envolvimento parental e suas dimensões em função do nível socioeconómico.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CE	Between Groups	,839	1	,839	1,646	,203
	Within Groups	43,854	86	,510		
	Total	44,694	87			
ATE	Between Groups	3,401	1	3,401	4,199	,043
	Within Groups	69,644	86	,810		
	Total	73,045	87			
PE	Between Groups	15,928	1	15,928	9,768	,002
	Within Groups	140,235	86	1,631		
	Total	156,163	87			
TotalEP	Between Groups	3,110	1	3,110	5,937	,017
	Within Groups	45,049	86	,524		
	Total	48,159	87			

Legenda: TotalEP – Total Envolvimento parental; CE – Comunicação sobre a escolaridade; ATE - Ajuda às tarefas escolares; PE –Participação escolar e extra-escolar.