



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

Relação entre a Percepção do Envolvimento Parental e a Regulação para a Aprendizagem em Alunos do 5º e 6º Anos de Escolaridade

Joana Sofia Ferreira Dias Pereira

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

Especialidade 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.

Aos Meus Pais...

Agradecimentos

Esta dissertação representa a conclusão de uma fase da minha vida muito importante para mim. A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, estímulo, colaboração e empenho de diversas pessoas. Gostaria, por este facto, de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para que este sonho se tornasse uma realidade. Penso que qualquer palavra que eu possa utilizar, seja pouco, para demonstrar aquilo que eu sinto. A todos vocês, o meu Muito Obrigada!

Em primeiríssimo lugar como não podia deixar de ser, quero agradecer à Prof. Doutora Vera Monteiro, a quem prezo muito e tenho muita admiração. Como minha orientadora, agradeço-lhe todo o seu apoio, disponibilidade, interesse, incentivo, preocupação, partilha de saberes e acompanhamento em todas as fases desta dissertação. Agradeço também nunca me ter deixado desistir nos momentos de maior ansiedade e insegurança, e por me ter feito acreditar nas minhas capacidades. Penso que quaisquer palavras que eu aqui possa pronunciar, serão insuficientes para expressar o meu agradecimento, e o quão incansável foi para comigo. Será sempre uma referência para mim, de quem gosto muito, e que nunca vou esquecer. Deixo o meu mais sentido e sincero, Obrigada!

À Prof. Doutora Lourdes Mata, orientadora do seminário de dissertação, agradeço toda a ajuda prestada, a partilha de conhecimentos e as valiosas contribuições para o meu trabalho. As aulas de seminário foram extremamente importantes e úteis para mim, enquanto pessoa, e profissionalmente.

A todos os professores da Licenciatura, que de alguma forma marcaram a minha vida, nos primeiros anos desta caminhada. Agradeço, pois foram extremamente importantes na minha integração inicial, bem como também agradeço pelos ensinamentos oferecidos. O meu especial Obrigada à professora Marta Gomes, por tudo o que aprendi naquelas unidades curriculares, mas acima de tudo pela forma como me ajudou a crescer, e a ver o Mundo com outros olhos, nunca deixando de sorrir. Agradeço profundamente o seu apoio, carinho e amizade. Por vezes, um simples gesto ou palavra de conforto fazem toda a diferença, e deixamos de tropeçar nas pedras que aparecem no nosso trilho.

A todos os professores do Mestrado, deixo também o meu profundo agradecimento. Com todos vocês entendi, que por vezes, as aprendizagens mais importantes não estão nos livros, mas sim em nós próprios.

À direcção da escola básica 2,3 de Aranguez em Setúbal, por ter permitido a recolha de dados, para a realização deste projecto. Do mesmo modo, agradeço também aos alunos que aceitaram participar neste estudo, bem como à colaboração despendida pelos professores dos mesmos.

Aos meus colegas e amigos da Licenciatura, pelo interesse, preocupação e afecto demonstrados ao longo destes anos.

Aos meus colegas e amigos do Mestrado, pela ajuda, disponibilidade, e pelo incentivo manifestados no decorrer destes dois últimos anos.

Aos meus amigos agradeço todas as palavras de força, que me ajudaram neste percurso. Em especial, fica o meu mais sentido agradecimento, à Minha Melhor Amiga Beatriz. É a ti que agradeço todo o teu apoio, disponibilidade, atenção, preocupação e carinho. Acima de tudo agradeço a tua amizade, e por seres a melhor amiga deste Universo, sem dúvida alguma. Não há mesmo palavras suficientes para descrever o quanto eu gosto de ti, e agradecer todo o teu apoio. Ficará sempre: “Para o Infinito e Mais Além...”

Ao João, pela sua ajuda, compreensão e dedicação principalmente nas alturas mais difíceis, em que me sentia mais insegura. Obrigada por olharmos juntos na mesma direcção...

À Minha Família, pelo vosso constante apoio, cuidado, e amizade. Aos meus avós, pelas vossas palavras sábias, de ajuda e conforto. À minha Tia Ana, pela sua calma e tranquilidade transmitidas ao longo de todos os momentos mais difíceis, bem como à minha Prima Inês, pelo seu sorriso, que muito importante foi para mim, e me ajudou. A vocês duas agradeço a vossa amizade, e os nossos momentos de grandes gargalhadas, pois muito me fortaleceram. Ao meu mais pequenino Isaac, que um dia possa ler o que eu aqui escrevi, pois é a ele que também agradeço pela melhor companhia que me podia ter oferecido nestes últimos momentos, para tornar tudo isto mais risonho.

Por fim, e não menos importantes, agradeço muito aos Meus Pais, de quem tenho tremendo orgulho. Sem vocês, nada do que concretizei neste ciclo da minha vida, seria possível. Agradeço o vosso apoio incontestável, e por me ajudarem a ser mais perseverante. Acima de todas as coisas, agradeço o vosso amor incondicional. Neste caso, nem um testamento serviria para expressar tudo o que possa ter a dizer. Porque são poucas as palavras, fica o meu muito obrigada por TUDO!

A todos vocês... OBRIGADA... por ajudarem a tornar este sonho real, e fazerem de mim alguém imensamente mais Feliz!

Pedras no Caminho

“Posso ter defeitos, viver ansioso
e ficar irritado algumas vezes, mas
não esqueço de que a minha vida é a
maior empresa do mundo, e posso
evitar que ela vá à falência.

Ser feliz é reconhecer que vale
a pena viver apesar de todos os
desafios, incompreensões e períodos
de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos
problemas e se tornar um autor
da própria história. É atravessar
desertos fora de si, mas ser capaz de
encontrar um oásis no recôndito da
sua alma.

É agradecer a Deus a cada manhã
pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios
sentimentos.

É saber falar de si mesmo.

É ter coragem para ouvir um “não”.

É ter segurança para receber uma
crítica, mesmo que injusta.

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

Fernando Pessoa

Resumo

De modo a analisar as relações existentes entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na escolaridade e a regulação para a aprendizagem, foi realizado um estudo quantitativo de carácter correlacional e comparativo, onde participaram 218 estudantes do 5º e 6º anos de escolaridade de uma escola pertencente a um agrupamento de escolas em Setúbal. Foram utilizados três instrumentos. Um avalia a percepção do envolvimento parental “Os meus pais e a minha escolaridade”, o outro avalia a percepção dos “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade”, e por último, a regulação dos alunos para a aprendizagem “Porque é que faço as coisas?”.

Os dados evidenciaram a existência de diferenças significativas na relação entre a percepção do envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem. Alunos com maior percepção de envolvimento parental apresentam maiores níveis de regulação intrínseca. Nas relações existentes entre a percepção do envolvimento parental e o desempenho académico (número de reprovações) verificou-se também a existência de diferenças significativas. Quanto maior o número de reprovações, menor a percepção do envolvimento parental. Quanto às relações entre a regulação para a aprendizagem e o desempenho académico também existem diferenças significativas. Quanto maior o número de reprovações, menos intrínseca é a regulação. Na regulação para a aprendizagem, em função do género, foram encontradas diferenças significativas beneficiando os rapazes em quase todas as dimensões, excepto na dimensão Regulação Intrínseca. Acerca das relações entre a percepção do envolvimento parental, em função do género, não existem diferenças significativas.

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

Abstract

In order to analyze the relationships between the perception that students have of parental involvement in education and regulation for learning, a quantitative study of correlational in nature and comparative, where 218 students of 5th and 6th grade participated in a school was conducted belonging to a group of schools in Setúbal. Three instruments were used. One evaluates the perception of parental involvement "My parents and my education", the other evaluates the perception of "Feelings / attitudes towards parental involvement in schooling ", and finally the regulation of students for learning "Why I do things?".

The data showed that there are significant differences in the relationship between perception of parental involvement and regulation for learning. Students with higher perception of parental involvement have higher levels of intrinsic regulation. In the relationship between the perception of parental involvement and academic performance (number of failures) it was also found that there are significant differences. The greater the number of failures, the lower the perception of parental involvement. As regards the relationship between regulation for learning and academic performance are also significant differences. The greater the number of failures, the regulation is intrinsically less. In regulation for learning, by gender, significant differences were found benefiting the boys in almost all dimensions except the dimension intrinsic regulation. About the relationship between perception of parental involvement, by gender, no significant differences.

Keywords: Perception of parental involvement, adjustment for learning, autonomy, control.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1.Enquadramento teórico	3
1.1.Relação escola-família	3
1.2.Envolvimento Parental.....	4
1.2.1.Definição e dimensões do envolvimento parental	4
1.2.2.Modelos explicativos do envolvimento parental	6
1.2.3.Factores relacionados com o envolvimento parental	14
• Envolvimento parental e género	14
• Envolvimento parental e desempenho académico	16
1.3.Motivação para a aprendizagem.....	18
1.3.1.Teoria da Auto-Determinação	23
1.3.2.Subteoria da Integração Orgânica (Organismic Integration Theory).....	27
1.3.3.Factores relacionados com a motivação para a aprendizagem	30
• Motivação para a aprendizagem e género	30
• Motivação para a aprendizagem e desempenho académico	33
1.4.Envolvimento parental e motivação para a aprendizagem	34
Capítulo 2. Problemática	37
2.1.Objectivos de Investigação	37
2.2.Problemas e Hipóteses de Investigação	37
Capítulo 3. Método	43
3.1.Design do Estudo.....	43
3.2.Participantes	43
3.3.Instrumentos.....	44
3.4.Procedimentos de Recolha de Dados.....	55
3.5.Procedimentos de Análise de Dados	55
Capítulo 4. Apresentação e Análise dos Dados.....	57
4.1.Caracterização dos perfis da regulação para a aprendizagem dos alunos.....	57
4.2.Caracterização dos perfis de percepção de envolvimento parental dos alunos.....	58
4.3.Caracterização dos perfis de percepção dos sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade.....	59
4.4.Regulação para a aprendizagem em função da percepção de envolvimento parental na escolaridade.....	59

4.5.Regulação para a aprendizagem em função da percepção dos sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade	60
4.6.Percepção de envolvimento parental na escolaridade em função do desempenho académico	61
4.7.Percepção dos sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade em função do desempenho académico	62
4.8.Regulação para a aprendizagem em função do desempenho académico.....	62
4.9.Regulação para a aprendizagem em função do género.....	63
4.10.Percepção de envolvimento parental na escolaridade em função do género	65
4.11.Percepção dos sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade em função do género	66
Capítulo 5. Discussão.....	67
Capítulo 6. Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas	81

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	44
Tabela 2 - Distribuição dos alunos por gênero.....	44
Tabela 3 - Distribuição dos alunos por desempenho acadêmico (Reprovações)	44
Tabela 4 - Dimensões e Itens da Escala “Os meus pais e a minha escolaridade”	45
Tabela 5 - Itens da Subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”	46
Tabela 6 - Resultado da Análise Factorial com Rotação Varimax – Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade “Os meus pais e a minha escolaridade”	48
Tabela 7 - Coeficientes de Consistência Interna da escala “Os meus pais e a minha escolaridade”	49
Tabela 8 - Resultado da Análise Factorial – Subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”.....	50
Tabela 9 - Coeficientes de Consistência Interna da subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”	50
Tabela 10 - Dimensões e Itens da Escala “Porque é que faço as coisas?”	51
Tabela 11 - Resultado da Análise Factorial com Rotação Varimax – Escala de auto-regulação académica “Porque é que faço as coisas?”	54
Tabela 12 - Coeficientes de Consistência Interna da escala “Porque é que faço as coisas?”	55
Tabela 13 - Correlações entre a percepção de envolvimento parental com a regulação para a aprendizagem	59
Tabela 14 - Correlações entre a percepção de Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem.....	60
Tabela 15 - Correlações entre a percepção de envolvimento parental com o desempenho acadêmico (Reprovações)	61
Tabela 16 - Correlações entre a percepção de sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental com o desempenho acadêmico (reprovações).....	62
Tabela 17 - Correlações entre a regulação para a aprendizagem com o desempenho acadêmico (reprovações).....	62

Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo do processo de envolvimento parental (Adaptado de Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997).....	13
Figura 2 - O continuum da auto-determinação com o tipo de motivação, tipo de regulação e locus de causalidade (Adaptado de Deci & Ryan, 2000).	28
Figura 3 - Médias das dimensões da regulação para a aprendizagem.	57
Figura 4 - Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões.	58
Figura 5 - Média do Índice de autonomia relativa (RAI) em função do género	63
Figura 6 - Médias das dimensões da regulação para a aprendizagem em função do género.....	64
Figura 7 - Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões, em função do género.....	65
Figura 8 - Médias da percepção dos sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade, em função do género.....	66

Lista de Anexos

Anexo A - Instrumento "Os meus pais e a minha escolaridade"	101
Anexo B - Instrumento "Porque é que faço as coisas?"	104
Anexo C - Pedido de Autorização aos Pais	110
Anexo D - Análise Factorial e Análise da Consistência Interna da Escala " Os meus pais e a minha escolaridade"	112
Anexo E - Análise Factorial e Análise da Consistência Interna da Subescala " Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade"	116
Anexo F - Análise Factorial e Análise da Consistência Interna da Escala " Porque é que faço as coisas?"	118
Anexo G - Outputs das Análises Estatísticas Realizadas	122

Introdução

A família e a escola são as entidades sociais primordiais nas quais as crianças se incluem, e nas quais se constroem os processos da sua socialização. Primeiramente no seio familiar e mais tarde na escola. A relação escola-família, ao longo dos tempos, não ocorreu sempre de forma harmoniosa e em complementaridade. Ainda hoje, esta relação é observada como um verdadeiro desafio e vem sendo alterada de acordo com o contexto social e com as modificações experienciadas tanto pelas famílias, como pelas escolas (Tavares & Nogueira, 2013). Esta relação depara-se com vários desafios relacionados com o papel e responsabilidades que cada instituição tem na formação integral das crianças. Através de pesquisas bibliográficas em investigações sobre esta temática, pretende-se encontrar diversas direcções que auxiliem a formulação de reflexões, para que ocorra uma relação harmoniosa entre a escola e a família (Santos & Toniosso, 2014).

Foi com o desenvolvimento desta relação que surgiu o conceito de envolvimento parental, que consiste na participação/envolvimento dos pais em várias actividades relacionadas com a educação dos seus filhos e em interacção com a escola, nomeadamente ao nível do trabalho voluntário na escola, comunicação com os professores e ajuda nos trabalhos para casa (Rocha, 2006). Segundo determinadas pesquisas, conclui-se que o envolvimento parental beneficia o processo de aprendizagem das crianças. Os resultados de vários estudos verificaram que existe uma maior eficácia no processo escolar, quando a família está activamente envolvida (e.g. Fan & Williams, 2010). Referindo as investigações que relacionam o envolvimento parental com a motivação dos estudantes, verifica-se que existe uma relação entre diversas vertentes do envolvimento dos pais (e.g. comunicação com a escola; autonomia dada aos filhos; comportamentos de regulação; orientação para os processos) com a motivação intrínseca (Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999; Urdan, Solek & Schoenfelder, 2007).

Neste sentido, o presente trabalho tem como objectivo analisar as relações existentes entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na escolaridade e a regulação para a aprendizagem, em alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, e verificar em que medida os resultados diferem em função do género e do desempenho académico. A opção de estudar estas relações em crianças do 5º e 6º anos

de escolaridade reside no facto de os pais despenderem um maior envolvimento na escolaridade dos seus filhos quando estes transitam para o 2º ciclo, devido às suas idades e à necessidade de construção de ritmos de trabalho escolar (Pedro, 2010).

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 da relação escola-família, envolvimento parental na escolaridade e motivação para a aprendizagem. Pretende também apresentar alguns dos principais resultados científicos que relacionam os conceitos de envolvimento parental e motivação para a aprendizagem com o género e o desempenho académico. 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 da apresentação e análise dos dados, 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

Relação escola-família

De acordo com Polonia e Dessen (2005), a família e a escola representam duas entidades fundamentais ao desenvolvimento dos processos evolutivos dos sujeitos, tendo um papel ora de catalisador ora de inibidor do seu crescimento, tanto a nível físico como a nível intelectual e até social. A família e a escola compõem dois contextos de desenvolvimento essenciais à trajectória de vida dos seres humanos (Dessen & Polonia, 2007).

É importante salientar que a família tem ainda a tarefa de transmitir diversos elementos indispensáveis à produção de indivíduos socialmente competentes (Parreiral, 2005). A família é também responsável, essencialmente, pelo modo como indivíduo se relaciona com o mundo, a partir da sua localização na estrutura social (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). A família constitui uma unidade onde ocorrem muitas interacções, sendo considerada como um sistema interaccional (Correia, 1997). A família da criança é um factor determinante quanto ao seu desenvolvimento e desempenho (Gonçalves & Correia, 1993). De acordo com Gameiro (1992), a função primária da família é a partilha mútua de sentimentos e afectos, no sentido da satisfação plena das necessidades físicas e emocionais de todos os seus membros. Para além disto, a família confirma hoje em dia, um papel fundamental no desenvolvimento intelectual das crianças e na preparação para a escola. O meio familiar em que a criança evolui é extremamente importante, pois os estilos educativos levados a cabo na família estão relacionados com as capacidades intelectuais e as aquisições escolares das crianças, sendo mais favorável ou não (Parreiral, 2005).

O desenvolvimento da escolarização levou a uma relevante transferência de aprendizagens da família para a escola, não só no domínio da formação profissional, mas também no das condutas do dia-a-dia (Parreiral, 2005). A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, isto é, do conhecimento elaborado e da cultura erudita (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). No entender de Pajares e Schunk (2001), a escola é vista como uma componente socializadora de grande importância e influência na vida das pessoas. Para alcançar as suas finalidades, é indispensável que se promova entre os estudantes, um interesse autêntico e um entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar. Marques (2001) destaca que a

função da escola, no século XXI, tem como objectivo principal estimular o potencial dos alunos, tendo em consideração as diferenças socioculturais, em prol da aquisição dos seus conhecimentos e desenvolvimentos globais. O autor refere três objectivos que devem ser atingidos pelas escolas modernas: (a) estimular e fomentar o desenvolvimento nos níveis físico, afectivo, moral, cognitivo, e de personalidade; (b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social; (c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, aos alunos, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isto implica, inevitavelmente, a promoção de actividades ligadas aos domínios afectivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajectória de vida do indivíduo.

A escola e a família partilham funções sociais, políticas e educacionais, pois colaboram e afectam a formação do cidadão (Rego, 2003, cit in Dessen & Polonia, 2007). Paralelamente, as acções educativas na escola e na família apresentam funções distintas quanto aos objectivos, conteúdos e métodos, bem como as expectativas e interacções particulares de cada contexto (Szymanski, 2001, cit in Dessen & Polonia, 2007). Por exemplo, segundo Lampreia (1999), uma tarefa como a cópia no meio escolar, tem um objectivo planeado e é avaliada como uma competência que possibilita a estruturação da aprendizagem, nomeadamente na área da escrita. No seio familiar, esta actividade é considerada como mais uma tarefa doméstica de supervisão e cuidados dispensados aos filhos. Neste caso específico, o objectivo da cópia passa a ser a obtenção de um desempenho sem erros por parte da criança, devendo ser efectuada com um maior grau de precisão e economia de tempo.

Envolvimento Parental

Definição e dimensões do envolvimento parental

O gradual interesse pelo envolvimento parental como estratégia que promove a qualidade das escolas, expressa o espírito educativo renovador decorrente de diversas investigações concretizadas desde os anos sessenta, consagradas ao estudo dos benefícios e barreiras associados à participação das famílias no processo educativo dos seus filhos, e nas actividades promovidas no contexto escolar (Silva & Martins, 2002).

Na década de 80 começou a vislumbrar-se uma cooperação entre a escola e a família, de forma a oferecer às crianças uma melhor adaptação ao ambiente escolar, e

simultaneamente, desencadear o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação nas actividades escolares dos seus filhos (Bakker & Denessen, 2007).

De acordo com diversos autores, o envolvimento parental não pode ser descrito através de uma definição universal, mas tem sido traduzido na literatura através de distintos modos: 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 pode ser observado a partir dos comportamentos de intervenção em casa, tal como a monitorização dos trabalhos para casa e as conversas com os filhos sobre o seu dia de escola, mas simultaneamente através das actividades de intervenção na escola, tal como as idas a eventos escolares, ou a partilha de impressões sobre o progresso do aluno (Hoover-Dempsey et al., 2005). Também segundo Fishel e Ramirez (2005), o envolvimento parental tem como objectivo promover o sucesso académico e social dos alunos.

O conceito de envolvimento parental tem sido desenvolvido e trabalhado por vários autores ao longo do tempo (Epstein, 1995; Hoover-Dempsey, 1995; Villas-Boas, 2010). De acordo com um levantamento de investigações concretizado por Bakker e Denessen (2007), a origem deste conceito assinala estar directamente relacionada com o aparecimento de programas de linguagem compensatória, implementados nos anos 60 e 70, nos Estados Unidos e na Europa. Um dos objectivos destes programas era o de motivar o envolvimento dos pais, provenientes de minorias étnicas, na carreira escolar dos seus filhos, promovendo um maior sucesso, e prevenindo atrasos escolares.

Consoante diversos estudos realizados por Bakker e Denessen (2007), existem alguns autores que não concordam com uma definição de envolvimento parental única e exclusivamente relacionada com a vida escolar. Defendem então que existem comportamentos que não se encontram directamente relacionados com a escola, mas que deveriam ser integrados na conceptualização do conceito de envolvimento parental, tais como: tempo limitado para ver televisão (Georgiou, 2007; Sui-Chu & Willms, 1996), estar em casa quando a criança regressa da escola (Sui-Chu & Willms, 1996), seguir um conjunto específico de regras na educação da criança (Mcwayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004). É possível verificar que existe uma grande diversidade de comportamentos e atitudes, dos pais em relação aos filhos, e que podem ser inseridos no conceito de envolvimento parental, tornando este constructo difícil de definir.

O conceito de envolvimento parental tem gerado algumas confusões entre os diversos autores, pois possui um elevado grau de complexidade e a inexistência de uma definição clara (Fantuzzo, Davis & Ginsberg, 1995; Vicent & Tomlinson, 1997, cit in Bakker e Denessen, 2007).

Fantuzzo, Davis e Ginsberg (1995, cit in Bakker & Denessen, 2007), declaram que este conceito se relaciona com uma variedade de comportamentos parentais, que directa ou indirectamente influencia o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar das crianças. Desta forma, o envolvimento parental está directamente relacionado com o percurso escolar dos estudantes, podendo ser observado através de determinados comportamentos expostos por parte dos pais, demonstrando o seu compromisso para com a escolaridade dos seus filhos. Existe um maior ou menor envolvimento dos pais, consoante uma maior ou menor manifestação destes comportamentos (Bakker & Denessen, 2007).

Hong e Ho (2005, cit in Georgiou, 2007) definiram envolvimento parental, como o conjunto de diferentes comportamentos e práticas, que podem acontecer na escola ou em casa, e que abrangem as expectativas dos pais, aspirações, atitudes e crenças sobre a educação dos filhos.

Em conformidade com Georgiou (1997, cit in Bakker e Denessen, 2007) parece que o envolvimento parental tornou-se um termo genérico com muitos significados, que em breve não terá uma única designação. Devido a esta situação de indefinição deste termo, seria preferível utilizar indicadores comportamentais específicos, em vez do termo universal e potencialmente enganoso de " envolvimento parental ", que frequentemente surge na literatura (Georgiou, 1997, cit in Bakker e Denessen, 2007).

Modelos explicativos do envolvimento parental

Diversos foram os modelos teóricos desenvolvidos ao longo do tempo, na tentativa de explicar o conceito de envolvimento parental, destacando-se: o modelo de Grolnick e Slowiaczek (1994), o modelo das esferas de influência de Epstein (1995), o modelo de Eccles e Harold (1996), e o modelo de Hoover-Dempsey, Walker e Sandler (2005).

Modelo de Grolnick e Slowiaczek

Grolnick e Slowiaczek (1994) conceptualizam o envolvimento parental na escolaridade dos estudantes através da integração de constructos, tanto desenvolvimentais como educacionais. De acordo com estes autores, o envolvimento parental é definido como a dedicação de recursos pelos pais às crianças dentro de um determinado domínio. Esta definição constata que há diferenças entre o envolvimento parental, no geral com a criança, e o envolvimento na educação da criança.

Estes autores compuseram um modelo tri-dimensional acerca do envolvimento parental, constituído por três dimensões: comportamental, intelectual/cognitiva e pessoal. Em primeiro lugar, na dimensão comportamental, os comportamentos de envolvimento incluem estratégias de intervenção dirigidas tanto em casa como na escola, tais como: comunicação activa entre casa e escola, voluntariado na escola e ajuda nos trabalhos para casa. Em segundo lugar, a dimensão intelectual/cognitiva, espelha o envolvimento em casa e inclui no papel parental, a exposição das crianças a estímulos, experiências e actividades educativas. Em terceiro lugar, a dimensão pessoal, inclui atitudes e expectativas sobre a escola e educação, que proporcionam a transmissão do gosto, esforço e valor pela aprendizagem e que se retrata na socialização parental à volta da importância e da utilidade da educação.

Como síntese, este modelo defende que o modo como as crianças são expostas pelos pais às actividades relacionadas com a vida académica, constitui-se como um factor essencial ao seu desenvolvimento e um preditor do sucesso académico das crianças (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Modelo de Epstein

O modelo das esferas de influência sobreposta, elaborado por Epstein (1995), enfatiza a importância da cooperação e da complementaridade das escolas e das famílias, estimulando a comunicação e a colaboração entre ambas (Epstein, 1995).

Deste modo, o modelo assenta em esferas que representam a escola e a família. Estas esferas aproximam-se ou afastam-se, tendo em conta três forças: o tempo em relação à faixa etária da criança, bem como a época (no sentido histórico da palavra), representado pela força A; as características, filosofias e práticas da família, representadas pela força B, que apresenta a contribuição dos pais (o que querem, pedem

ou dão, de acordo com as suas experiências de vida) para a sobreposição ou separação das esferas; e as características, filosofias e práticas da escola, representadas pela força C, que expõem as experiências, métodos e influências dos professores que, por sua vez, também contribuem para a movimentação das esferas. Estas forças criam um modelo dinâmico da relação entre os professores e pais, que tanto pode ser observado num processo contínuo na relação, que será afectado pelo momento educacional em questão (e.g. o ano de escolaridade em que a criança se insere; a sua idade), como no surgimento de novas necessidades e, portanto, novas maneiras de participação e envolvimento. Apesar de existir uma adaptação persistente no jogo de sobreposição e separação das esferas, uma mudança drástica ou um abandono das práticas e do contacto entre escola e família, significará uma quebra no sistema de esferas. Desta forma, o envolvimento dos pais requer sempre uma revisão e avaliação do processo de envolvimento, para que não haja falhas no sistema, mas sim uma flexibilidade crescente para mudanças, de acordo com o que é necessário para o funcionamento adequado do sistema. As forças A,B e C são interdependentes e carecem de trabalhar juntas. Este sistema é descrito por Epstein (1995), como uma partilha de responsabilidades entre as partes responsáveis pela educação e bem-estar dos alunos, e que tem um carácter mutável. É também fundamental ressaltar que o importante é proporcionar condições o mais favoráveis possíveis ao desenvolvimento infantil (Epstein, 1995).

Este modelo destaca a importância da reciprocidade entre professores, famílias e estudantes, reconhecendo que os alunos desempenham um papel de agente activo na relação entre escola e família. Quando os pais se envolvem e participam na educação dos seus filhos, ou quando as actividades solicitadas pelo professor encorajam o envolvimento dos pais, a zona de interacção entre as duas esferas aumenta (Deslandes, 2001).

A parceria escola-família nas actividades foi agrupada por Epstein (1995), em seis tipos de envolvimento, sendo que cada um deles incita a diferentes práticas de entre os parceiros. Cada tipo de envolvimento expõe tarefas desafiantes que devem ser conhecidas de modo a envolver as famílias, redefinindo alguns princípios básicos do envolvimento. *O tipo 1 – Obrigações básicas da família*, em que esta é responsável pelo bem-estar da criança nas áreas da saúde, segurança, supervisão, disciplina e desenvolvimento. Inclui-se neste tipo de envolvimento o apoio à família na criação de um ambiente propício à aprendizagem e comportamentos adequados ao processo de escolarização. *O tipo 2 – Obrigações básicas da escola*, refere-se às obrigações desta na

comunicação com as famílias dos alunos. A escola deve ser responsável por enviar informações para os encarregados de educação sobre as regras e normas da escola. Também deve fazer parte desta comunicação todas as informações referentes ao progresso escolar do aluno, programas curriculares e projectos educativos. *O tipo 3 – Envolvimento em actividades na escola* diz respeito às práticas de voluntariado das famílias nesta, ou na sala de aula, e a participação em actividades ou eventos realizados no espaço escolar. *O tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa* diz respeito ao envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa, que auxiliem a aprendizagem e o rendimento escolar, seja por iniciativa dos pais, dos professores, ou até mesmo das próprias crianças. *O tipo 5 – Envolvimento parental na tomada de decisão de assuntos referentes à escola*, através da participação em reuniões de turma/escola, comités de grupos escolares e colaboração em actividades da comunidade. *O tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com as organizações da comunidade*, diz respeito ao conjunto de práticas de cooperação com esta, na troca de responsabilidades de educação do aluno e de mobilização de recursos e serviços disponíveis na comunidade, como por exemplo, serviços de saúde (Epstein, 1995).

Modelo de Eccles e Harold

Este modelo auxilia a reflexão sobre os processos dinâmicos implícitos no envolvimento parental na educação das crianças. De acordo com o modelo de Eccles e Harold (1996), o envolvimento parental é tido em conta, como o resultado das influências, tanto dos pais como dos professores e das próprias crianças, operando como um preditor do sucesso do estudante. Este modelo é também responsável por inspirar uma forma de pensar, acerca das diversas formas, como a escola e os pais podem influenciar o desempenho académico das crianças (Eccles & Harold, 1996).

O modelo coloca a hipótese de existir uma variedade de influências no envolvimento parental. O primeiro conjunto de influências assinalado por variáveis exógenas abarca: *características das famílias/pais* (recursos sociais e psicológicos disponíveis aos pais, crenças da eficácia dos pais, percepções dos pais acerca dos filhos, suposições dos pais acerca do seu papel na educação dos filhos, e o papel do sucesso educacional do seu filho, atitudes parentais face à escola, etnia, religião e cultura dos pais, práticas de socialização dos pais e historial do envolvimento parental na educação dos seus filhos); *características do bairro/comunidade* (coesão, desorganização social,

rede social, recursos e oportunidades, presença de perigos e oportunidades indesejáveis que possam vir a interferir com o envolvimento parental); *características das crianças* (idade, sexo, etnia, desempenhos anteriores, talentos e interesses, e temperamento); *características gerais dos professores* (idade, sexo, etnia, classe social, anos de carreira profissional) e *características de clima geral e da estrutura escolar* (tipo e nível de ensino, recursos e tamanho, clima e suporte ao envolvimento parental) (Eccles & Harold, 1996).

Estas variáveis são responsáveis por manipular, directa ou indirectamente, outras variáveis, tais como: *as crenças e atitudes gerais dos pais* (papel adequado dos pais, eficácias pessoais, valores, conhecimentos de técnicas, conhecimento da receptividade das escolas) *crenças e atitudes dos pais, específicas da criança* (expectativas de sucesso, percepção das habilidades e interesses da criança, objectivos de socialização, relações afectivas e eficácia); *crenças gerais dos professores* (papel adequado dos pais, auto-eficácia, estereótipos, valores, conhecimentos e técnicas); *crenças dos professores face às crianças* (eficácia, objectivos e relação afectiva). Estas crenças e atitudes influenciam-se reciprocamente e têm um efeito directo nas *práticas dos professores* (reuniões, pedidos de ajuda, informação fornecida, fornecer informação acerca das formas possíveis de envolvimento, feedback individual); nas *práticas parentais* (instrução directa, envolvimento e monitorização, voluntariado na escola, suporte às actividades escolares, participação em conferências, pedidos de informação, participação no conselho da escola). E ainda, as crenças dos pais e dos professores e as práticas dos professores vão influenciar os *resultados do aluno* (auto percepções, valores e objectivos, interesses, eficácia, orientação motivacional, desempenho, escolhas relacionadas com o sucesso) (Eccles e Harold, 1996).

Modelo de Hoover-Dempsey, Walker e Sandler

O modelo é composto por cinco níveis. No nível 1 refere-se quatro razões principais para os pais se envolverem na educação dos seus filhos. A primeira razão é designada como “construção do papel parental para o envolvimento” (os pais acreditam que devem ser envolvidos) (Hoover-Dempsey et al., 2005). Esta razão determina quais as actividades que os pais consideram necessárias quando interagem com os filhos, que são influenciados pela sua compreensão do papel parental (Deslandes, 2001, Lavenda, 2011). Este papel parental é produzido através da experiência pessoal e das expectativas

e percepções próprias, e dos outros (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong & Jones, 2001). A segunda razão refere-se à eficácia dos pais para ajudar a criança a aprender (os pais acreditam que o seu envolvimento vai fazer a diferença) (Hoover-Dempsey et al., 2005). Existe na percepção de auto-eficácia dos pais uma crença por parte destes, em relação às suas capacidades e competências para ajudar os filhos a alcançarem sucesso escolar. Este constructo é observado em algumas teorias, tais como: as de eficácia pessoal, teorias pessoais da inteligência, e ainda certos estudos sobre as estratégias parentais na resolução de problemas relacionados com a escola (Deslandes, 2001). De acordo com a teoria da auto-eficácia de Bandura (1989), este sugere que os pais desenvolvem metas para os seus comportamentos, com base em resultados antecipados, sendo que depois planeiam acções de forma a atingirem as suas metas, acabando por ser afectadas pela estimativa que os pais têm das suas capacidades em certas situações (Deslandes, 2001, Hoover-Dempsey et al., 2001). Segundo esta teoria, indivíduos que apresentem um forte sentido de auto-eficácia, irão instituir metas mais elevadas, e sentir-se-ão mais responsabilizados em alcançá-las (Bandura, 1989). Pais com elevado sentido de auto-eficácia, mostram uma maior probabilidade de se envolverem na escolaridade dos filhos (Deslandes, 2001, Hoover-Dempsey et al, 2001). Na terceira razão existe uma percepção dos pais de convites para se envolverem e participarem na escola (os pais acreditam que a escola quer o seu envolvimento). Este envolvimento abrange convites da escola, dos professores e das próprias crianças. Na quarta e última razão, os pais têm uma percepção e acreditam que também os seus filhos querem ou precisam do seu envolvimento (Hoover-Dempsey et al., 2005).

O nível 2 é descrito pelas formas mais apreciadas em que o envolvimento se desenvolve, e que vai ser definido pelo local em que ocorre, nomeadamente em casa ou na escola. Estas variáveis incluem as percepções dos pais, das suas próprias habilidades e conhecimentos (e.g. os pais acreditam que têm os conhecimentos necessários para ajudar a criança com os trabalhos de casa). Também existem outros factores concretos, que fazem variar o envolvimento dos pais, tais como questões laborais, ou até mesmo responsabilidades familiares (e.g. os seus horários de trabalho permitem ajudar o filho nos seus trabalhos para casa? Será que diversos cuidados a terem de ser prestados a um irmão mais novo, permitem a participação em conferências da escola?). A este nível, os convites específicos aos pais, por parte dos professores, e pela escola, também influenciam a participação da criança e o envolvimento dos próprios pais. Por exemplo, muitos pais são mais participativos e envolvem-se mais, se forem chamados a darem

sugestões, no sentido de ajudarem os alunos na realização das suas tarefas. (Hoover-Dempsey et al., 2005).

No nível 3 estão explícitos os mecanismos pelos quais os pais podem influenciar a escolaridade dos filhos (modelagem, reforço e instrução directa). Na modelagem, os pais podem influenciar positivamente os resultados escolares dos filhos, modelando os comportamentos e atitudes relacionados com a escola (e.g. “Uma maneira que podes usar para pensar sobre como resolver este problema é...”). O reforço é fundamental, pois ajuda a manter os comportamentos e atitudes das crianças centradas no seu desempenho académico, e consecutivamente no seu sucesso escolar (e.g. “Trabalhas muito para organizar esse portfolio, e fizeste um excelente trabalho!”). A instrução (e.g. oferecer ajuda nas necessidades específicas da criança na escola) tem como principal objectivo apoiar diferentes resultados de aprendizagem, funcionando de duas formas distintas. Relativamente aos pais que utilizam instruções directas fechadas, que envolvem ordens, promovem uma aprendizagem factual. Os pais que utilizam instruções directas abertas, que envolvem questões e pedidos de planeamento, antecipação e explicação, promovendo altos níveis de desempenho cognitivo complexo e alargamento do conhecimento factual. Estes três mecanismos são intercedidos pelo progresso de estratégias, pelos pais, que são afinadas entre as acções dos pais e as expectativas da escola (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Conforme o nível 4 existem dois factores mediadores do efeito do envolvimento parental nos resultados escolares dos estudantes. Estes factores contêm, a idade da criança, e o ajuste entre as acções dos pais e as expectativas da escola. O modelo sugere que existe influência das actividades de envolvimento parental nos resultados dos alunos, na medida em que os pais utilizam estratégias adequadas ao desenvolvimento (e.g. acompanhar de perto o tempo em casa pode ajudar as crianças mais jovens a completar tarefas, mas a mesma estratégia com adolescentes pode ser percebida como intrusiva). Este modelo também incute que o ajuste entre a escolha das actividades por parte dos pais e as expectativas da escola para o envolvimento, também vai influenciar a capacidade dos próprios pais, para apoiar os seus educandos no processo de aprendizagem, e consequentemente na obtenção de melhores resultados (e.g. se os pais e a escola fazem suposições/análises semelhantes sobre as tarefas mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, essas tarefas/actividades vão ter uma influência positiva na aprendizagem).

Referindo o nível 5, este está relacionado com os resultados escolares obtidos pelos estudantes. Os resultados indicam que existem factores externos que promovem a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso escolar (e.g. a auto-regulação, motivação, Hoover-Dempsey et al., 2001).

O modelo tem provado ser um bom suporte para se perceber a importância e a forma como os pais se envolvem no desenvolvimento dos filhos, no que se refere à sua aprendizagem escolar (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007).

Nível 5

Resultados da Criança/Estudante	
Habilidades e Conhecimento	Eficácia Pessoal no Sucesso Escolar

Nível 4

Variáveis de mediação/ajuste	
Desenvolvimento de estratégias adequadas usadas pelos Pais.	Ajuste entre as actividades e as expectativas escolares

Nível 3

Mecanismos do envolvimento parental e a sua influência nos resultados escolares das crianças		
Modelação	Reforço	Instrução

Nível 2

A escolha dos pais nas formas de envolvimento são influenciadas pelas:		
Habilidades e conhecimentos específicos do domínio dos Pais	Mistura das solicitações do tempo dos pais e a sua energia (família, trabalho)	Convites e solicitações específicas por parte das crianças e a escola

Nível 1

As decisões básicas do envolvimento dos pais, são influenciadas por:			
Construção do papel dos pais de acordo com as regras parentais	Eficácia dos pais na ajuda ao sucesso escolar das crianças	Convites e solicitações ao envolvimento dos pais por parte da escola	Convites e solicitações ao envolvimento dos pais por parte da criança

Figura 1 – Modelo do processo de envolvimento parental (Adaptado de Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997)

Todos estes modelos acima referidos e descritos reflectem uma grande importância na melhor compreensão deste fenómeno multidimensional que é o envolvimento parental, daí que é relevante ter em conta que todos estes modelos foram

reformulados e melhorados ao longo do tempo, na tentativa de esclarecer e compreender, da melhor forma possível, este fenómeno tão importante.

Factores relacionados com o envolvimento parental

Envolvimento parental e género

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 (Izzo et al., 1999). 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.

Segundo diversos estudos, os pais respondem de forma distinta aos comportamentos dos seus filhos, descobrindo diferenças de género perante o envolvimento parental, uma vez que os pais tendem a envolver-se mais na escolaridade dos alunos do género feminino. Um exemplo é o estudo de Edwin e Goldberg (2009), em que verificaram que as raparigas são, geralmente, mais receptivas ao envolvimento parental, pois socializam mais com os pais sobre diversas questões da escola (e.g. contar como foi o seu dia na escola). O estudo destes autores teve como objectivo, relacionar o envolvimento parental na educação dos filhos, com a variável género. Os participantes deste estudo foram 91 famílias (pai e mãe), com crianças em idade escolar. Houve a realização de um questionário, preenchido pelos alunos, que acedia aos níveis de envolvimento parental (e.g. ajuda nos trabalhos para casa), e também relatos dos pais. A

conclusão deste estudo foi que, os pais ao sentirem as raparigas mais receptivas participavam mais na sua educação, comparativamente aos rapazes.

Mais um estudo pertinente de expor é o de Chen e Gregory (2010), em que foi investigada a percepção de envolvimento parental, em 59 alunos do 9º ano, e relacionaram-na com a variável género. Estes autores focaram 3 dimensões do envolvimento parental, sendo estas: a participação directa, o encorajamento académico e as expectativas em relação à avaliação escolar. Os autores concluíram que os alunos em que os pais tinham maiores expectativas em relação à avaliação, envolviam-se mais. Os seus resultados demonstram ainda 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.

Também conforme Alldred e Edwards (2000), as raparigas interessam-se mais pelas questões do envolvimento parental, do que os rapazes. Estes resultados também são apoiados por Figueiredo e Sarmiento (2009), referindo que as raparigas têm uma opinião mais positiva do que os rapazes, em relação à participação dos seus pais.

Contrariamente, existem outras investigações que referem que tanto rapazes como raparigas percebem de maneira idêntica o envolvimento parental nas práticas escolares. Este resultado pode explicar-se segundo Diogo (2010), pelo facto de as práticas de envolvimento parental serem idênticas, não se observando diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Certos estudos referem também que homens e mulheres são semelhantes no que diz respeito à maioria das variáveis psicológicas (e.g. Maccoby & Jacklin, 1974). Wiliam (2000) refere também que as diferenças cognitivas entre géneros são em menor número, e têm vindo a diminuir nos últimos anos, em algumas áreas. Também Houtte (2004) no seu estudo concluiu que não existiam diferenças entre géneros. Mo e Singh (2008) vão de encontro aos resultados mencionados anteriormente, uma vez que no estudo realizado por estes autores, não existia diferenças entre rapazes e raparigas no que diz respeito ao efeito dos pais no envolvimento académico. A nível nacional, destacamos a investigação de Lopes (2011), onde segundo a autora, não existe diferenças entre rapazes e raparigas face ao envolvimento parental.

Envolvimento parental e desempenho académico

Múltiplas são as investigações que demonstram que a participação dos pais na escola está relacionada com o desempenho escolar dos alunos, isto é, que quanto maior for o seu envolvimento na educação dos filhos, maior será o seu aproveitamento escolar (Aunola et al., 2003; Eccles, Lord e Buchanan, 1996; Felner, Aber, Primavera e Cauce, 1985, cit in Veiga, 2003).

Na relação existente entre o envolvimento parental e o desempenho académico, foi constatado que nas famílias em que os pais são mais vigilantes e presentes na vida escolar dos filhos e nas suas rotinas, as classificações escolares dos alunos tendem a ser mais altas, devido à organização e estrutura que possibilita, mas também devido ao processo de comunicação que ocorre entre pais e filhos (Muller, 1993).

Determinadas investigações, demonstram que o comportamento e as práticas educativas parentais (apoio e participação na vida escolar dos filhos) promovem o desenvolvimento da autonomia dos filhos para as tarefas escolares, e por sua vez o desempenho académico (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000; Wentzel, 1998). Deslandes et al., (2000), numa investigação sobre a relação entre a autonomia dos adolescentes, colaboração parental (estilo parental e participação na sua vida escolar) e resultados escolares, numa amostra constituída por adolescentes a frequentar o 10º ano de escolaridade, observaram que os pais que partilham com os filhos, os valores, objectivos e responsabilidades da escola e colaboram nas actividades escolares destes, favorecem o desenvolvimento das suas capacidades, da autonomia para a realização das tarefas escolares, e melhoram a aprendizagem, que se traduz geralmente num aumento dos resultados escolares. Também num estudo levado a cabo por Fehrmann, Keith e Reimers (1987), verificou-se um efeito positivo e directo do envolvimento parental no desempenho académico dos alunos. Os resultados também indicam que o envolvimento parental levou a um aumento do tempo despendido com os trabalhos para casa que, por sua vez, esteve relacionado com melhores resultados escolares.

Estes dados estão de acordo com os de outro estudo, realizado por Juang e Silbereisen (2002), com 641 adolescentes, a frequentar o 6º ano de escolaridade, que evidenciou que os comportamentos parentais, tais como, o afecto, o envolvimento na escola dos filhos, as discussões tendo como principal preocupação os assuntos académicos e intelectuais, assim como, a exibição de maiores ambições escolares, estão

relacionados com as crenças dos adolescentes em terem maior capacidade académica e melhores resultados escolares.

Em estudos realizados por Hill e Taylor (2004), Pomerantz, Moorman, e Litwack (2007) (cit in Lavenda, 2011), indicaram que os comportamentos parentais, tais como: falar com a criança sobre a escola; ajudar com os trabalhos de casa; visitar a escola e falar com os professores, se associavam positivamente com um conjunto de características positivas dos estudantes, incluindo o seu sucesso escolar.

Referindo o estudo realizado por Cia, D’Affonseca e Barham (2004), o objectivo foi estudar o impacto da qualidade do relacionamento entre pai e filho sobre o desempenho académico de crianças em idade escolar. Participaram neste estudo 58 pais (género masculino) e seus respectivos filhos. Os pais preencheram o questionário “Qualidade da interacção familiar na visão paterna” e os filhos preencheram o questionário “Interacção pai-filho”. Para investigar como o envolvimento dos pais afectou o desempenho académico dos seus filhos, as crianças foram avaliadas com o “Teste de Desempenho Escolar”. Observou-se que, quanto maior a frequência de comunicações entre os pais e os filhos, e quanto maior o envolvimento dos pais nas actividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor o desempenho académico das crianças. Tais resultados demonstram a importância do envolvimento parental para o desempenho académico das crianças (Cia, D’Affonseca & Barham, 2004).

Segundo um estudo realizado por Cia, Pamplin e Williams (2008), em que o objectivo foi estudar a relação entre o envolvimento parental na educação dos filhos e o desempenho académico destes, verificou-se que quanto maior a frequência de comunicações entre os pais e os seus filhos e a participação de ambos nas actividades escolares, culturais e de lazer, melhor o desempenho académico dos estudantes. Estes resultados incutem a importância do envolvimento parental no desempenho académico e, em caso de deficits nessa área, a necessidade de programas, de forma a melhorar a qualidade das interacções entre pais e filhos.

Será pertinente referir um estudo realizado em Portugal, por Pereira, Canavarro e Mendonça (2008), em que o principal objectivo foi o estudo da relação entre o envolvimento parental na escola, percebido por pais e por professores, e o ajustamento de crianças do primeiro ciclo do ensino básico. A amostra é constituída por 563 crianças do 3º e 4º anos de escolaridade, pelos seus pais e pelos seus professores. O envolvimento parental na escola foi avaliado através das duas versões, para pais e para professores, do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPa e

QEPEVPr). Foram considerados dois indicadores de ajustamento das crianças, o seu desempenho académico, avaliado pelos professores e a sua auto-estima global, avaliada pelas crianças. Os resultados revelam uma associação positiva entre o envolvimento parental na escola e o ajustamento das crianças, Os resultados evidenciam que o envolvimento parental na escolaridade está relacionado significativamente com o desempenho académico. Concretamente, a percepção dos professores do envolvimento parental na escola é a que apresenta associações mais elevadas com o desempenho académico. No que diz respeito à percepção dos pais, todas as subescalas mostram associações estatisticamente significativas, embora de pequena magnitude com o desempenho académico, com excepção da subescala do envolvimento parental em actividades na escola e voluntariado.

Definido e esclarecido o conceito de envolvimento parental e mencionados diversos factores que estão relacionados com este constructo, é importante clarificar também o conceito de motivação, antes de se avançar para uma exposição dos essenciais estudos que relacionam estas duas variáveis.

Motivação para a aprendizagem

O conceito de motivação é um neologismo relacionado com motivo (do latim motus – movimento), sendo o motivo aquilo que move um indivíduo ou que o coloca em acção (Bzuneck, 2004, cit in Cavenaghi, 2009). Deste modo, quando se refere o conceito de motivação enquanto processo, pode-se salientar que é a motivação das pessoas que suscita ou incita uma determinada conduta, que sustém uma actividade progressiva e que canaliza essa actividade por um determinado sentido. Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que os alunos encontrem motivos para aprender, para se aperfeiçoar e descobrir e rentabilizar capacidades (Balancho & Coelho, 1996).

De acordo com Pintrich (2000, cit in Gonzalez-Pienda & Núñez, 2005) o planeamento da motivação e a activação da mesma implica a adopção de metas, de acordo com o tipo de tarefas a que nos propomos, bem como a estimulação de um conjunto de crenças motivacionais, tais como as crenças de auto-eficácia, os interesses pessoais nas tarefas propostas e as crenças sobre a importância dessas mesmas tarefas. A motivação é interpretada como um processo consciente em que o indivíduo inicia, direcciona e finaliza a sua actividade a partir de um conjunto de cognições que servem

de mediadores entre uma certa acção e as respectivas consequências (Stipek, 1998). É então definida como um estado interior que estimula, dirige e mantém um comportamento (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005). O conceito de motivação surge em várias situações do quotidiano. Sendo considerado como um termo tão amplo, diversos autores sustentam diferentes concepções sobre a motivação. Segundo Wentzel e Wigfield (2007, cit in Ricardo, Mata, Monteiro & Peixoto, 2012), a motivação está relacionada com a *energia*, a *directão*, e com as *razões* do comportamento.

No estudo da motivação procura-se encontrar respostas que expliquem o porquê de se iniciar ou alterar um comportamento, e qual a energia que torna possível esse começo e mudança, o que está na base da persistência e vigor com que se persegue uma determinada meta, bem como da direccionalidade do comportamento (Santrock, 2006; Grzib, 2006). Incentivos, activação, impulso, instintos, necessidades e motivos são termos habitualmente associados à definição de motivação e que caracterizam o ciclo motivacional (Weiner, 1992, cit in Gonzalez-Pienda & Núñez, 2005).

Para Ryan e Deci (2000) a motivação é definida como a razão para a acção, inculcando dois aspectos da motivação (quantitativo e qualitativo). O aspecto quantitativo diz respeito à força da motivação do aluno e o aspecto qualitativo descreve a orientação do processo.

De acordo com Monteiro e Mata (2001) a motivação com que os indivíduos encaram determinadas tarefas ou situações, é preponderante na forma de resolução e também no resultado final, não só em termos de desempenho (sucesso ou insucesso), mas também no aprofundamento e complexidade dessa resolução.

Diversos são os autores interessados pelo estudo da motivação (Balancho e Coelho, 1996; Brophy, 1983; Deci e Ryan, 1985, 2002; Garrido, 1990). De acordo com Murray (1986, cit in Lourenço & Paiva, 2010), a motivação representaria um factor interno que dá começo, dirige e inclui o comportamento de uma pessoa. Na opinião de Pfromm (1987, cit in Lourenço & Paiva, 2010), as causas activam e despertam o organismo, orientando-o para um alvo em específico e mantendo este em acção". Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem início no interior do indivíduo e que o incita a uma acção.

Conforme Pintrich e Schunk (2002) a motivação para ser correctamente definida deveria incluir alguns elementos, tais como: a ideia de processo, ou seja, a motivação é um processo e não um produto, sendo que dessa forma não pode ser observada

directamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos. As metas têm o papel de orientar as acções dos indivíduos, cujo ponto principal seria o de que as pessoas têm sempre algo em mente, que procuram atrair ou evitar, ao concretizar uma acção; a necessidade de uma actividade física (e.g. esforço) e/ou mental (e.g. acções de natureza cognitiva, como o pensar) e por último estaria relacionado com o facto de a motivação iniciar e sustentar uma acção.

Segundo Balancho e Coelho (1996), a motivação é vista como fundamental na utilização de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objectivo. Estas características fortalecem a justificação que é dada à importância da motivação na aprendizagem escolar. Deste modo, os autores salientam que através da motivação, consegue-se que o aluno descubra razões para aprender, para melhorar, para descobrir e rentabilizar as suas competências. Desta forma, a motivação é primordial no desempenho académico dos alunos e na apropriação às solicitações do ambiente escolar.

Em contextos educativos, a motivação é um conceito central, tendo já sido estudada em muitos trabalhos por diversos autores, de forma a caracterizar este constructo (Weiner, 1992, Stipek, 1998, cit in Monteiro & Mata, 2001) como também de analisar e caracterizar as estratégias educativas mais motivantes, tornando-se assim certamente mais eficazes (Bruner, 1978, cit in Monteiro & Mata, 2001). Nestes contextos, a motivação alcança significados e importância característicos, influenciando desta forma tanto a aprendizagem como o desenvolvimento dos alunos, e afectando o investimento ou desinvestimento dos mesmos no processo de ensino/aprendizagem (Lemos, Soares & Almeida, 2000, cit in Ricardo et al., 2012). A motivação dos alunos é uma variável relevante do processo de ensino/aprendizagem, no sentido em que o rendimento escolar não pode ser explicado somente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica (Lourenço & Paiva, 2010).

Porém, quando se atenta à motivação para a aprendizagem, é necessário ter em consideração as características do próprio contexto escolar. As tarefas e as actividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, como a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas. Devido a estas características, alguns autores como Brophy (1983) e Bzuneck (2002, cit in Lourenço & Paiva, 2010), mencionam que empregar conceitos gerais sobre a motivação humana no ambiente escolar não seria muito apropriado, sem a consideração das particularidades deste ambiente.

A partir de uma revisão da literatura, conclui-se que o interesse pelos aspectos motivacionais na aprendizagem é relativamente recente, pois as teorias antigas acerca da aprendizagem limitavam a motivação a uma pré-condição importante. Hoje em dia, as investigações permitem concluir que a relação entre a aprendizagem e a motivação vai para além desta pré-condição, sendo que é possível observar uma reciprocidade, pois a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na própria motivação (Schunk, 1991; Mitchell Jr, 1992 & Pfromm (1987, cit in Lourenço & Paiva, 2010).

A questão motivacional possivelmente esclareça a razão de alguns estudantes apreciarem e usufruírem a vida escolar, demonstrando comportamentos ajustados, conseguindo alcançar novas capacidades e fortalecendo o seu potencial. Outros alunos, pelo contrário, demonstram pouco interesse nas actividades, sendo que muitas vezes as realizam por obrigação, ou de forma pouco responsável e, em alguns casos, ignorando uma grande parte do seu percurso escolar (Garrido, 1990; Lens, 1994, cit in Lourenço & Paiva, 2010).

A motivação no contexto escolar tem vindo a ser avaliada como um determinante crítico da qualidade da aprendizagem e do desempenho (Guimarães & Boruchovitch, 2004). O objectivo é, no geral, investigar formas de influenciar os estudantes a incrementarem o seu envolvimento em actividades de aprendizagem (Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002). No contexto educacional, a motivação dos alunos é um importante desafio, pois tem implicações na qualidade do envolvimento dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes motivados procuram novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participando nas tarefas com entusiasmo e revelando disposição para novos desafios (Alcará & Guimarães, 2007).

Nos últimos vinte e cinco anos a investigação acerca dos processos auto-regulatórios favorecida pela abordagem sociocognitiva tem contribuído para aprofundar o conhecimento e o entendimento do modo como as crianças e os jovens se motivam para a aprendizagem. Especialmente, o referencial sociocognitivo da aprendizagem auto-regulada defende os comportamentos auto-regulatórios como mediadores entre as características pessoais e contextuais e o rendimento académico conseguido pelo estudante (Rosário, 2004). Adoptando como pressuposto básico, o de que os alunos podem regular ou aprender a regular activamente a sua cognição, a sua motivação e o seu comportamento, entende-se que tais processos auto-regulatórios os habilitarão para

alcançarem os seus objectivos, melhorando o seu rendimento académico. A modelação provida ao aluno pelo professor, pelos seus pares e, especialmente, por outros alunos mais habilitados, (e.g. irmãos mais velhos ou pais) pode ser o caminho para a internalização de práticas auto-regulatórias determinantes num percurso de aprendizagem bem-sucedido (Schunk, 2001, cit in Rosário, Soares, Grácio, Simões & Gonzalez-Pianda, 2005). Centrando-se nos processos de auto-observação, de autojulgamento e nas crenças dos alunos, a perspectiva sociocognitiva enfatiza, entre outros, o papel primordial da auto-eficácia percebida no processo da aprendizagem (Rosário, 2004). As crenças pessoais do aluno sobre a sua maior ou menor capacidade de aprender, bem como as atribuições dos seus sucessos e fracassos, são determinantes no posicionamento adoptado em face do rumo ou redireccionamento da sua própria aprendizagem. Empreender iniciativa, ou seja, agir proactivamente, reconhecendo e experienciando a adequação pessoal de estratégias de aprendizagem ao estudo individual e autónomo, é igualmente um aspecto fundamental para o controlo do normal e desejável desenvolvimento como aprendiz.

De acordo com Faria e Fontaine (1993), a motivação para a aprendizagem é sentida pelos alunos ao considerarem as actividades académicas significativas e tentar retirar destas os benefícios pretendidos. Segundo Siqueira e Wechsler (2006), a motivação para a aprendizagem tem de ser sempre vista, tendo em conta as diversas características do ambiente escolar. De acordo com estudos realizados no âmbito da motivação para a aprendizagem, a existência de alguns factores afectam a motivação dos alunos, tais como: as expectativas e estilos dos professores, os colegas de turma, estruturação das aulas, o espaço físico da sala de aula, o currículo escolar, a organização do sistema educacional, as políticas educacionais e as características principais dos alunos (Deci & Ryan, 1985; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Marquesi, 2004; Pintrich & Schunk, 2002; cit in Siqueira & Wechsler, 2006). A motivação é um factor crucial nas aprendizagens dos alunos, pois promove o seu sucesso escolar (Stipek, 2002).

Segundo Vygotsky (1991), a escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e activa recursos cognitivos. A motivação deverá ser tida em conta como essencial no processo de aprendizagem, salvaguardando os casos em que se observem excessos. De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), um aluno motivado está activamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-se e persistindo em tarefas desafiadoras, empregando esforços e utilizando estratégias

adequadas. Na realidade o ser humano nasce com a propensão para aprender, tendo necessidade de estímulos externos e internos para a aprendizagem (Brophy, 1999).

Para Faria e Fontaine (1993), a motivação para a realização escolar impõe o desenvolvimento e a adequação dos valores dos outros, pois são as normas e os valores sociais que determinam os critérios de sucesso e de insucesso. Deste modo, em situações de aprendizagem, os alunos para além de estarem preocupados consigo próprios, também estão pelo modo como são percebidos pelos outros (Eccles & Wigfield, 2002).

A teoria que vamos aprofundar de seguida é a teoria da auto-determinação, que tem sido mencionada como uma perspectiva prometedora para a compreensão do envolvimento, persistência, desempenho e uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos no contexto escolar (Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010).

Teoria da Auto-Determinação

Elaborada por Deci e Ryan (1985), a Teoria da Autodeterminação é amplamente difundida e utilizada em diversas áreas do conhecimento académico (Deci, Koestner & Ryan, 2001).

De acordo com Wehmeyer (1992, cit in Appel-Silva, Wendt & Argimon, 2010), a autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam o indivíduo da capacidade de ser o *agente causal* em relação ao seu futuro, isto é, de ter comportamentos intencionais. Dessa maneira, essa teoria tem como objecto de estudo as condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica, bem como apresenta como hipótese principal a noção de que o bem-estar psicológico pode ser alcançado a partir da *autodeterminação* (Deci & Ryan, 1987).

Segundo Cavenaghi (2009), a teoria da autodeterminação é uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento da personalidade saudável e a auto-regulação autónoma. Pretende descobrir como é que as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais, que nutrem ou frustram essas fontes naturais, resultando em níveis variados de funcionamento efectivo e de bem-estar. A teoria, contudo, reconhece que alguns estudantes por vezes rejeitam oportunidades de crescimento, encontrando-se desmotivados e agindo de forma irresponsável. Com o intuito de resolver essa questão, a teoria focaliza as influências socioculturais, na

procura da identificação das condições que apoiam ou que prejudicam os recursos motivacionais dos estudantes (Reeve et al., 2004).

Os objectivos subjacentes à motivação são distintos de pessoa para pessoa, e são um continuum entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Williams et al., 2002), dependendo do nível de interiorização que o indivíduo faz das suas experiências.

Esta teoria indica que um indivíduo 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). Uma regulação intrínseca interpreta o tipo de motivação inata e instintiva em que o indivíduo faz algo pelo interesse e gosto que essa acção lhe proporciona (Ryan, 1995). Segundo Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991), a motivação intrínseca pode definir-se como a tendência natural de procurar e vencer desafios, à medida que se procuram alcançar interesses pessoais. Tem como base o crescimento, a integridade psicológica e a coesão social. Refere-se ao envolvimento numa actividade por esta ser interessante ou geradora de satisfação. Este é considerado um envolvimento espontâneo e simultaneamente do interesse individual do sujeito. Segundo Deci e Ryan (2000) e Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca é o suporte para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Representa uma tendência natural para procurar a novidade, o desafio e para atingir e exercitar as próprias aptidões. Diz respeito ao empenho numa determinada tarefa por esta ser interessante, envolvente ou, de certo modo, geradora de satisfação.

Diversos estudos indicam que a motivação intrínseca e auto-regulada, quando comparada com motivos extrínsecos, é mais eficiente na manutenção de comportamentos desejados (e.g. Lepper, Henderlong & Gingras, 1999).

Relativamente à motivação extrínseca, esta desempenha um papel crítico, crescente na aprendizagem e na realização (Deci et al., 1991). Esta motivação ocorre quando uma actividade é efectuada com outro (s) objectivo (s) que não o (s) inerente (s) à própria actividade (Ryan e Deci, 2000). A motivação extrínseca refere-se a um comportamento que procura fins instrumentais, tal como alcançar uma determinada recompensa ou evitar uma punição (Cavenaghi, 2009). Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que executa as tarefas, pois está interessado em compensações externas ou sociais. Está mais interessado na opinião de outros, sendo que as actividades são efectuadas com a principal finalidade de agradar a terceiros, receber louvores, e até mesmo para conseguir certas recompensas externas (Deci et al., 1991; Lens, 1994). De acordo com Ghazi, Ali, Shahzad e Khan (2010), a motivação extrínseca conduz os

alunos a perceberem mais os objectivos como inatingíveis, ao contrário da motivação intrínseca, em que os alunos acreditam que todos os objectivos são possíveis se se esforçarem. Segundo estes autores, é fundamental que os pais se envolvam, ajudando as crianças a incentivarem-se perante o seu percurso escolar, pondo de parte as recompensas, não sendo estas geradoras de motivação intrínseca.

É essencial deixar esclarecido que a teoria da auto-determinação é uma macroteoria, sendo que os níveis de auto-determinação são explicados por quatro subteorias (Deci & Ryan, 1985): “Subteoria da Avaliação Cognitiva”, “Subteoria da Integração Orgânica”, “Subteoria da Orientação Causal” e “Subteoria das Necessidades Básicas”. A “Subteoria da Avaliação Cognitiva” examina o impacto dos eventos externos na motivação. A “Subteoria da Orientação Causal” concentra-se nas diferenças individuais nas orientações para o controlo ou autonomia, adicionando a dimensão da personalidade à meta-teoria. Por último, A “Subteoria da Integração Orgânica” centra-se no estudo da motivação extrínseca e no seu grau de internalização. De modo geral, a “Subteoria das Necessidades Básicas” centraliza-se na compreensão das necessidades psicológicas básicas, como a necessidade de autonomia, de competência e de relação social. Nesta subteoria, os autores integram duas perspectivas da motivação humana, sendo que por um lado, os indivíduos são considerados para manter um bom nível de estimulação (Hebb, 1955, cit in Deci & Ryan, 1987), e por outro, têm uma necessidade básica de competência (White, 1959, cit in Deci & Ryan, 1987) e uma causa pessoal ou de auto-determinação (deCharms, 1968, cit in Deci & Ryan, 1987). É desta forma que esta teoria parte do princípio de que o comportamento humano é incitado por três necessidades psicológicas primárias e universais (autonomia, competência e relação social) que parecem ser fundamentais 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 et al., 1991). Segundo Deci e Ryan (1985) a interiorização pelo indivíduo destas três necessidades é considerada essencial para um bom desenvolvimento e saúde psicológica. A necessidade de autonomia compreende os esforços do indivíduo para ser o agente, para estar na origem das suas acções e a necessidade de competência está relacionada com a percepção de competência em relação a uma determinada tarefa. Para White (1975, cit in Lourenço & Paiva, 2010), a noção de competência remete para descrever a capacidade do indivíduo interagir de uma forma satisfatória com o seu meio ambiente. A competência teria um cariz motivacional que nortearia o indivíduo a tentativas de domínio, não podendo ser

imputada a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Para este autor, a experiência de controlar uma actividade estimuladora, e o incremento da competência resultante, conferem emoções positivas à pessoa, as quais denominou sentimentos de eficácia (White, 1975, cit in Lourenço & Paiva, 2010). 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 se relacionar com os outros tem por base a concepção de White (1975, cit in Guimarães & Boruchovitch, 2004), que refere que em virtude das poucas aptidões inatas dos seres humanos para um nível eficiente de interacções com o meio, é necessário que estes aprendam e desenvolvam as capacidades sociais exigidas. Esta necessidade de se relacionar com outros faz referência ao esforço para estabelecer relações, à preocupação com o outro (Deci & Ryan, 1985). Para Baumeister e Leary (1995), consideram-na como uma necessidade universal, aplicável a uma vasta multiplicidade de situações, sendo fonte de influência para padrões emocionais e cognitivos. Todas as pessoas seriam incitadas a estabelecer e manter relacionamentos interpessoais positivos, estáveis e significativos. Quando essa necessidade é fracassada, os seus efeitos lesam o equilíbrio emocional e o bem-estar do indivíduo, pelo menos em parte. Para Deci e Ryan (2000), estas três necessidades psicológicas básicas são integradas e interdependentes e por isso, a satisfação de cada uma delas fortifica as restantes.

Aplicada ao contexto educacional, a teoria da auto-determinação foca a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

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 acontecer (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Para Deci e Ryan (1987), o conceito de auto-determinação está vinculado à vontade de organizar a experiência e o próprio comportamento, de forma a integrá-lo ao sentido do *self*. De acordo com esta perspectiva, os indivíduos são naturalmente propensos a realizar uma actividade por acreditarem que o fazem por vontade própria (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Desta forma, poder-se referir que a motivação é afectada por incentivos intrínsecos e extrínsecos (Davidoff, 2001, cit in Lourenço & Paiva, 2010), bem como é

impensável conceber qualquer situação do nosso dia-a-dia, no qual fosse possível agir de modo totalmente independente das influências externas (Deci e Ryan, 2000).

Sem dúvida, em qualquer situação da vida, os desafios que se propõem aos indivíduos poderão ser executados com sucesso, se forem tidas em consideração ambas as perspectivas da motivação. Deste modo, no processo de ensino e aprendizagem, as duas motivações são fundamentais e necessárias (e.g. incentivar a motivação intrínseca estimulando a curiosidade nos estudantes não implica que se despreze a utilização de recompensas) (Veiga, 2013).

De acordo com Deci e Ryan (2008), a teoria da auto-determinação é uma macroteoria da motivação humana, abordando 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 fundamental frisar que esta teoria distingue essencialmente dois conceitos (a regulação autónoma e a regulação controlada) (Deci & Ryan, 1987; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008). Deci e Ryan (2008) e Lens et al., (2006) aludem que quando as pessoas são motivadas de modo autónomo, 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 os indivíduos têm um comportamento mais controlado, experienciam uma pressão para pensar, sentir ou agir de uma determinada maneira.

Subteoria da Integração Orgânica (Organismic Integration Theory)

Dentro da macroteoria da autodeterminação, foi introduzida uma subteoria, chamada subteoria da integração orgânica, que de acordo com Deci e Ryan (1985), foi apresentada para detalhar as diferentes formas de motivação extrínseca e os factores contextuais que promovem ou dificultam, a internalização e integração da regulação para certos comportamentos. Por internalização entende-se todo o processo que transforma a regulação externa de um comportamento em regulação interna (Cavenaghi, 2009).

De acordo com Deci e Ryan (2000) foram definidos vários níveis no processo de internalização. Relativamente à regulação externa, constitui a forma de regulação para a aprendizagem menos autónoma (Lens et al., 2006). A regulação externa acontece quando o comportamento é regulado por recompensas materiais ou receio de consequências negativas (Balbinotti, Barbosa, Balbinotti & Saldanha, 2011). De acordo com Cavenaghi (2009), neste tipo de regulação, o comportamento é controlado por factores externos específicos (e.g. obter uma recompensa ou evitar uma punição).

Relativamente à regulação introjetada, envolve a acção por uma regulação internalizada, mas que não é pessoalmente aceite (Cavenaghi, 2009). Para Deci e Ryan (2000), os comportamentos relacionados com os valores introjetados, só ocorrerão enquanto existir um controlo externo que leve o indivíduo à acção. De acordo com estes autores, as pessoas realizam as acções com a sensação de pressão, a fim de evitar a culpa ou a ansiedade, ou para alcançar uma sensação de bem-estar para o seu ego, ou ainda por orgulho. Tal como é enunciado por Cavenaghi (2009), os alunos são internamente controlados para fazer aquilo que deve ser feito, mantendo assim a sua auto-estima, ou para amenizar uma dada advertência (e.g. realizar uma actividade para não se sentir culpado; mostrar aos outros que é competente).

De acordo com a regulação identificada, o sujeito realiza uma determinada tarefa, mesmo que não tenha interesse por essa mesma tarefa, não tendo oportunidade de escolha (Balbinotti et al., 2011). Esta forma de regulação faz com que a pessoa actue a partir de situações internas, tais como sentimentos de culpa, criadas quando esta decide tomar determinadas atitudes devido a situações contingenciais, pelas quais os valores associados não são os aceites pela pessoa (Deci & Ryan, 2000). Segundo Cavenaghi (2009), os alunos dão importância à regulação externa, de modo inconsciente, e transformam-na numa regulação interna pessoalmente aceite (e.g. realiza a tarefa porque sabe que é importante para aprender). Posto isto, segundo Ryan e Deci (2000), o indivíduo identificou-se, de acordo com uma determinada importância pessoal, a um determinado comportamento, e aceita assim a sua regulamentação (e.g. o aluno que memoriza listas de ortografia porque as vê como relevantes para a escrita, valorizando assim esta tarefa como um objectivo de vida, em que se identifica com o valor desta actividade de aprendizagem). Outro bom exemplo é o de um estudante que tem como objectivo profissional tornar-se escritor e, desta forma, adopta como valor próprio as tarefas de fazer leituras, logo subsiste aqui uma forma de autodeterminação e de autonomia (Boruchovitch et al., 2010).

Na regulação integrada (tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca), a pessoa internalizou totalmente os regulamentos externos, que passaram a fazer parte do seu *self*, bem como outros valores pessoais (Ryan & Deci, 2000). A integração é uma excelente internalização (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). Esta regulação gera motivação e comportamentos autodeterminados (Silva et al., 2010), sendo um processo proactivo e racional, pelo qual o sujeito necessita de significar os regulamentos externos apreendidos (Deci et al., 1994).

Para além do estudante ver a actividade como importante para a sua aprendizagem, já a integrou dentro de si próprio, e valoriza-a e aceita-a como sua (Cavenaghi, 2009).

No entanto, os comportamentos acontecem face a um determinado valor instrumental, em relação a algum resultado final, que é separado do comportamento em si mesmo. Os comportamentos, mesmo não trazendo satisfação em si mesmos, poderão então trazer certas vantagens relacionadas com os valores pessoais, tal como se observa no exemplo dado por Deci e Ryan (2000), que refere que um determinado aluno pode estudar bastante para tirar uma boa nota num teste, e considera os valores associados ao estudo muito importantes, mas o seu objectivo e a satisfação, não são com o acto de estudar em si mesmo, mas relaciona-se com o seu desempenho académico, com o seu sucesso.

Concluindo, a amotivação é um estado no qual falta ao indivíduo a intenção para agir (Ryan & Deci, 2000). Resulta da desvalorização da actividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la, ou porque não acredita que a actividade trará os resultados desejados (Cavenaghi, 2009).

Factores relacionados com a motivação para a aprendizagem

Motivação para a aprendizagem e género

De acordo com alguns autores como Meece, Glienke e Burg (2006) e Yukselturk e Bulut (2009), a variável género é das que mais influência tem, nas diferenças ao nível da motivação e da regulação para a aprendizagem. Segundo estes autores, os rapazes referem mais como causas para o seu sucesso académico, as suas habilidades ou o factor sorte. As raparigas dão mais importância ao esforço, quando explicam o seu desempenho, e consecutivamente sucesso. As raparigas também são descritas na

literatura como mais motivadas intrinsecamente, comparativamente aos rapazes (Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Tang & Neber, 2008).

Relativamente ainda ao género têm sido apontadas diferenças, relacionadas com a regulação para a aprendizagem. Um exemplo disto mesmo é o estudo de Zimmermann e Martinez-Pons (1990) que teve como objectivo averiguar diferenças nas percepções de auto-eficácia e auto-regulação para a aprendizagem, em função do género e do ano de escolaridade. A amostra deste estudo foi constituída por 89 alunos, do 5º, 8º e 11º anos de escolaridade. O instrumento utilizado foi uma entrevista, em que era pedido a cada participante que descrevesse o uso de 14 estratégias de auto-regulação, e que estimasse a sua eficácia, a nível verbal e matemático. Os resultados evidenciaram que as raparigas tendem a planear os seus objectivos, a planificar e estruturar o estudo, com muito mais frequência do que os rapazes. Ainda se verificou que os alunos do 5º ano apresentavam estratégias mais auto-reguladas, comparativamente com os outros anos, resultando assim de melhores percepções de eficácia. De acordo com os autores, algumas explicações são lançadas para estes dados, nomeadamente o facto de as percepções de competência das crianças diminuírem com o passar do tempo, o que se pode dever ao aumento da competitividade. Relativamente ao género, evidenciam que as raparigas demonstram mais interesse e valor pelas aprendizagens, o que resulta de apresentarem mais estratégias auto-reguladas, em comparação com os rapazes.

Outro estudo importante é o de Vallerand e Bissonnette (1992), que teve como objectivo investigar quais os tipos de regulação para a aprendizagem, que prognosticavam a persistência do comportamento, e se estes diferiam em função do género. O estudo teve como participantes 1042 alunos do ensino básico, que incluíram um conjunto de actividades académicas obrigatórias, onde eram acedidos os tipos de regulação para a aprendizagem (intrínseca, identificada, introjectada, externa). Os alunos que subsistiram nestas actividades reportaram-se como tendo uma regulação mais intrínseca e identificada, contrariamente àqueles que acabaram por abandonar as actividades. Relativamente à variável género, concluíram que as raparigas eram mais motivadas intrinsecamente, contrariamente aos rapazes (mais motivados extrinsecamente). As raparigas mostravam também uma maior persistência nas actividades e interesse na sua realização.

Segundo um estudo de Bidjerano (2005), em que o objectivo foi verificar se diversas estratégias de auto-regulação na aprendizagem diferiam em função do género, foi aplicado um questionário de estratégias motivacionais para a aprendizagem a 198

alunos, e os resultados referenciaram que os estudantes do género feminino empregam mais estratégias de auto-regulação (e.g. organização do estudo; gestão do tempo). Não foram verificadas diferenças significativas relativamente ao estudo com pares, procura de ajuda ou pensamento crítico.

De acordo com Wolters (1999), as raparigas apresentam 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. Por sua vez, os alunos do género masculino apresentam níveis de motivação mais extrínseca e 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.

Num estudo realizado por Rosário, Almeida e Oliveira (2000), com alunos do Ensino Secundário, os autores verificaram que as raparigas dedicam mais tempo ao estudo, e exibem um perfil estratégico mais auto-regulado, comparativamente aos rapazes (Rosário et al., 2000).

Segundo Miller e Byrnes (2001), as raparigas desejam obter melhores desempenhos académicos, comparativamente aos rapazes, e tendem a valorizar mais as questões académicas e os objectivos de realização. Desta forma, estas situações poderão então contribuir para que as raparigas se apliquem mais e recorram a estratégias auto-reguladas, de forma a atingirem os seus objectivos escolares (Miller & Byrnes, 2001).

Contrariamente, o estudo de Marchiore e Alencar (2009) analisou a percepção de 364 alunos acerca da sua motivação para a aprendizagem. Constatou-se que os estudantes do género masculino obtiveram médias significativamente superiores, tanto na motivação intrínseca quanto na extrínseca, comparativamente aos do género feminino. Ainda relativamente à questão de género, a pesquisa evidenciou diferenças significativas em relação à motivação intrínseca e extrínseca. É importante referir que diversos autores, como por exemplo Carvalho (2001, 2003), Wechsler (2002), Dal'Igna (2007), referem diferenças entre géneros, a favor de alunos do género masculino, em relação a diversos aspectos (e.g. desempenho escolar; liderança; expectativas de sucesso profissional).

Também é pertinente referir a investigação de Yau e Kan (2011), em que os seus resultados indicam que não há diferenças significativas no processo de aprendizagem entre os dois géneros, ao nível da curiosidade dos alunos, na regulação externa, e na

motivação intrínseca. Os dados salientam que os estudantes, independentemente do género, são motivados na realização do seu trabalho escolar.

Motivação para a aprendizagem e desempenho académico

Na última década, as investigações realizadas no âmbito da auto-regulação da aprendizagem, demonstraram um grande impacto deste processo no rendimento escolar dos alunos (Paiva & Lourenço, 2012).

Tal como refere Schunk (1994), os alunos autoregulados são intrinsecamente motivados. É essencial referir que os alunos com dificuldade na auto-regulação da sua aprendizagem apresentam rendimentos escolares mais fracos (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986; 1988).

A literatura evidencia que os estudantes que conseguem auto-regular aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais do seu funcionamento académico, são mais eficazes, comparativamente aos que não conseguem (Corno, 1989; Murray, 2000; Pintrich & Garcia, 1994; Zimmerman, 2000a; Zimmerman & Shunk, 1989). Assim, alunos com elevada auto-regulação têm desempenhos significativamente melhores, do que estudantes com baixos níveis de auto regulação (Kitsantas, 2002; Sundre & Kitsantas, 2004; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Os resultados obtidos nestes estudos vão também de encontro de um outro estudo realizado em Portugal, por Rosário e colaboradores (2004), tendo por base as notas (níveis/avaliação) obtidas pelos estudantes do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, onde os autores verificaram que as alunas e os alunos mais auto-regulados apresentavam um rendimento escolar mais elevado nas disciplinas estudadas.

Manzini (2006) focalizou relações entre orientações motivacionais intrínsecas, extrínsecas e desempenho académico de alunos do Ensino Fundamental. No geral, correlações significativas e positivas entre motivação intrínseca e desempenho escolar foram encontradas. Relativamente à motivação extrínseca, correlacionou-se negativamente com o desempenho (Manzini, 2006). Os distintos estudos que adoptaram a abordagem da motivação intrínseca-extrínseca referiram que a motivação intrínseca tem sido associada a melhores resultados de aprendizagem, quando comparada à motivação extrínseca (Boruchovitch et al., 2010).

Este resultado é sustentado pelo estudo de Gottfried (1985), que concluiu que os alunos com elevada motivação intrínseca foram aqueles que melhor desempenho

académico evidenciaram. Posteriormente, Lepper, Corpus e Iyenger (2005) confirmaram esta mesma ideia, revelando que a motivação extrínseca, ao contrário da intrínseca correlacionava-se de forma significativa e negativa com o desempenho escolar. Também Mizuno e colaboradores (2011) consideram que a motivação intrínseca conduz a melhores desempenhos académicos, pois permite uma maior qualidade na aprendizagem, mais persistência e esforço nas actividades escolares, e uma melhor adaptação dos estudantes às exigências da escola, do que a motivação extrínseca. Efectivamente, alunos intrinsecamente motivados acreditam mais nas suas capacidades para ultrapassar os obstáculos que a escola impõe e cumprir com sucesso as tarefas com esta relacionada (Radovan, 2011).

Envolvimento parental e motivação para a aprendizagem

Diversos trabalhos demonstram a existência de uma relação positiva entre o apoio social e emocional fornecido pelos pais, com a motivação escolar (e.g. Fontaine, 1988; Harter, 1981; Meece, 1994).

Relativamente à existência de uma relação positiva entre as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem (apoio e incentivo durante o percurso de aprendizagem das crianças) e a orientação motivacional para a tarefa, Harter (1981) nos seus trabalhos ressalta a associação positiva entre a estrutura geral da vida familiar e a motivação intrínseca dos alunos. A motivação para a realização escolar exige o desenvolvimento e a apropriação dos valores dos outros, sendo as normas e os valores sociais que estabelecem os critérios de sucesso e de fracasso (Faria & Fontaine, 1993). Os estudantes em situações de aprendizagem estão preocupados não só consigo próprios, mas também pelo modo como são percebidos pelos outros (Skaalvik, 1997), ou seja, quando os alunos estão centrados na aprendizagem, as suas percepções acerca da execução das tarefas e as suas expectativas em relação aos resultados, são afectadas pelas expectativas sociais, as quais constituem um imprescindível mediador de variáveis cognitivas, afectivas e comportamentais (Eccles & Wigfield, 2002).

Gottfried, Fleming e Gottfried (1994) num estudo sobre o papel das práticas motivacionais dos pais na motivação intrínseca e nos objectivos de realização académica das crianças, e Meece (1994), num estudo acerca do papel da motivação na aprendizagem auto-regulada, evidenciam a ideia da existência de uma relação entre as práticas familiares e as orientações motivacionais dos alunos. Ambos os trabalhos

demonstram que as experiências de socialização das crianças em casa com os seus pais, os ajuda a formar os seus padrões de motivação e influencia as suas orientações acerca dos objectivos de realização, nomeadamente, através do tipo de actividades de encorajamento relacionadas com a escola, da sua persistência, da forma como definem o sucesso e da informação (*feedback*) que utilizam para julgar o resultado da *performance* académica dos seus filhos.

É importante referir que contactos demasiado frequentes e monitorizações excessivas dos pais em relação à escolaridade dos filhos podem ter impactos negativos, não promovendo autonomia nas crianças, mas sim controlo (Izzo et al., 1999; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Urdan et al., 2007; Grolnick & Pomerantz, 2009; Fan & Williams, 2010). No entanto, existem também evidências que incutem que diferentes aspectos do envolvimento parental têm distintos efeitos na motivação dos alunos, como é o caso do estudo longitudinal conduzido por Izzo et al., (1999). Os participantes deste estudo foram 1205 crianças e os seus professores, durante os 3 primeiros anos do ensino básico, onde os dados foram recolhidos através de um questionário preenchido pelos professores que incluía a frequência e a qualidade dos contactos dos pais com a escola. 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, muito activa. Deste modo, também verificaram que estes reportavam menos comportamentos motivados intrinsecamente quando os pais tinham um contacto com os técnicos da escola muito frequentemente. Deste modo, de acordo com Grolnick e Slowiaczek (1994), torna-se pertinente referir que nem todas as dimensões do envolvimento parental predizem o mesmo tipo de motivação nos estudantes. Urdan et al., (2007) referem que os pais quando estão dispostos a dar apoio aos seus filhos e que são capazes de o providenciar, mas não de um modo controlador, têm filhos mais intrinsecamente motivados para as aprendizagens. Fan e Williams (2010) evidenciam que os pais, apesar de se envolverem e apoiarem as tarefas escolares dos seus filhos, quando monitorizam bastante os trabalhos académicos, são considerados excessivamente controladores. No feedback do tipo controlador, Grolnick e Pomerantz (2009) referem que este se define em termos de pressão, intrusão e dominação. A criança é pressionada a pensar, a sentir ou a agir de uma forma pré-estabelecida e desse modo, a sua percepção de autonomia fica afectada, o que faz com que demonstre menores níveis de motivação intrínseca.

O objectivo no estudo de Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001), foi investigar a relação do contexto familiar (envolvimento parental) e o contexto escolar, com a motivação para a aprendizagem. A sua amostra foi composta por 230 crianças, a frequentar os 5º e 6º anos de escolaridade, e as suas respectivas famílias, em que 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 exploraram 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 as 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 o envolvimento parental e a motivação, com o objectivo de examinarem os factores inerentes às orientações motivacionais. A sua amostra foi constituída por 93 crianças, a frequentar o 5º ano de escolaridade, e as suas respectivas famílias, em que 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 (níveis/avaliação) provendo interesse, prazer, e encorajando as crianças, estas volviam uma preferência por tarefas desafiantes e por um interesse em aprender, características da motivação intrínseca. Por outro lado, quando os pais reagem com prémios, observa-se que as crianças apresentam uma orientação motivacional mais extrínseca.

Problemática

Este estudo tem o propósito de analisar as relações existentes entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na escolaridade e a regulação para a aprendizagem, em estudantes do 5º e 6º anos de escolaridade. Pretende verificar em que medida os resultados diferem em função do género e do desempenho académico.

Deste modo, é fundamental perceber através deste estudo, de que forma o envolvimento parental é importante na motivação dos alunos para a aprendizagem. É pretendido entender se as ajudas e o apoio dos pais, oferecido aos seus filhos, é relevante e significativo na sua motivação para a escola e a aprendizagem, bem como para o seu desempenho académico.

Objectivos de Investigação

Objectivo 1: Analisar a relação entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na sua escolaridade e a regulação que fazem para a aprendizagem.

Objectivo 2: Analisar a relação entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na sua escolaridade e o seu desempenho académico.

Objectivo 3: Analisar a relação entre a regulação para a aprendizagem e o desempenho académico dos estudantes.

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

Objectivo 5: Analisar a relação entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na sua escolaridade e o seu género.

Problemas e Hipóteses de Investigação

Muitas das capacidades intrínsecas que estimulam o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem são desenvolvidas logo nos primeiros anos de vida, através da interacção familiar, com os pais e professores. Os pais funcionam como um modelo comportamental e as suas avaliações, interpretações e expectativas vão se associar directamente à auto-avaliação do seu filho, e conseqüentemente à sua motivação (Martins, 2011; Raasch, 1999).

As interações, preocupações, receios, expectativas acerca do desempenho escolar e o envolvimento por parte dos pais, irão afectar o desempenho escolar, o autoconceito, a auto-estima, o sentido que atribuem ao sucesso e ao fracasso, tal como a motivação para a aprendizagem dos seus filhos (Fontaine, 1988; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Peixoto & Rodrigues, 2005). Posto isto, é importante ainda referir que a motivação para a aprendizagem resulta, em grande parte, das normas, valores, *feedback* e expectativas transmitidas pela família (Raasch, 1999).

Diversos são os estudos que referem o impacto positivo do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, ao nível da sua motivação para a aprendizagem (Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Izzo et al., 1999; Marchant et al., 2001).

Neste seguimento, torna-se adequado referir o primeiro problema e a primeira hipótese deste estudo:

Problema 1: Qual a relação entre a percepção que as crianças têm do envolvimento parental na sua escolaridade e o seu tipo de regulação para a aprendizagem?

- **Hipótese 1:** Quanto maior a percepção de envolvimento parental maiores níveis de regulação intrínseca dos alunos para a aprendizagem.

De acordo com algumas investigações, o envolvimento parental na educação dos alunos encontra-se fortemente relacionado com um melhor desempenho e sucesso académico por parte dos mesmos, desde o pré-escolar até ao secundário (Grolnick & Slowiaczek, 1994, Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002).

Determinadas investigações, verificaram que o comportamento e as práticas educativas parentais, como o apoio e a participação na vida académica dos alunos, promovem o desenvolvimento da autonomia das crianças para as actividades escolares, bem como o seu desempenho académico (Deslandes et al., 2000; Wentzel, 1998). Deslandes et al., (2000), num estudo com adolescentes a frequentar o 10º ano de escolaridade, sobre a relação entre a autonomia dos adolescentes, colaboração parental e resultados escolares, observaram que os pais que partilham com os filhos, os valores, objectivos e responsabilidades da escola e colaboram nas actividades escolares destes, favorecem o desenvolvimento das suas capacidades, da autonomia para a realização das tarefas escolares, e melhoram a aprendizagem, que se traduz geralmente num aumento

dos resultados escolares. Também num estudo levado a cabo por Fehrmann et al., (1987), verificou-se um efeito positivo e directo do envolvimento parental no desempenho académico dos alunos. Os resultados também indicam que o envolvimento parental levou a um aumento do tempo despendido com os trabalhos para casa que, por sua vez, esteve relacionado com melhores resultados escolares.

Estes dados estão de acordo com um estudo realizado por Juang e Silbereisen (2002), com adolescentes, no 6º ano de escolaridade, onde evidenciou que os comportamentos parentais, como o afecto, o envolvimento na vida escolar dos filhos, as discussões sobre assuntos académicos e intelectuais, como a exibição de ambições escolares, estão relacionados com as crenças dos adolescentes em obterem maior capacidade académica e melhores resultados escolares.

Também Gonzalez-Pienda e Núñez (2006) e Cia et al., (2008) verificaram que quanto maior a frequência de comunicações entre pais e filhos, e a participação dos pais em actividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor será o desempenho académico das crianças.

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

Problema 2: Qual a relação entre a percepção que as crianças têm do envolvimento parental na sua escolaridade e o seu desempenho académico?

- **Hipótese 2:** Quanto maior a percepção de envolvimento parental melhor o desempenho académico.

Na última década, as investigações realizadas no âmbito da auto-regulação da aprendizagem, demonstraram um grande impacto deste processo no rendimento escolar dos alunos (Paiva & Lourenço, 2012).

Boekaerts e Corno (2005) referem que o processo de auto-regulação dos alunos pressupõem o domínio e a gestão de factores que se manifestam como elementos fundamentais para uma aprendizagem de qualidade e, conseqüentemente, da mestria escolar. É de referir a importância do estabelecimento de objectivos nos distintos momentos de aprendizagem, o envolvimento nas tarefas, a planificação e a gestão adequada do tempo, o uso de estratégias apropriadas, a criação de um clima produtivo de trabalho, a utilização e aproveitamento eficaz de recursos disponíveis, a monitorização das realizações, a antevisão dos resultados escolares e a procura de ajuda.

Associado a todos estes factores, é fundamental que o aluno tenha interiorizado crenças positivas sobre as suas capacidades e a qualidade da sua aprendizagem, como também, sinta satisfação com o empenho pessoal desenvolvido (McCombs, 1989).

Tal como refere Schunk (1994), os alunos autoregulados são intrinsecamente motivados. Pelo contrário, os alunos com dificuldade na auto-regulação da sua aprendizagem apresentam rendimentos escolares mais fracos (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986; 1988).

Também Manzini (2006) estudou as relações entre orientações motivacionais intrínsecas, extrínsecas e desempenho académico de alunos do Ensino Fundamental. No geral, verificou-se correlações significativas e positivas entre motivação intrínseca e desempenho escolar. Relativamente à motivação extrínseca, correlacionou-se negativamente com o desempenho (Manzini, 2006).

Os distintos estudos que adoptaram a abordagem da motivação intrínseca-extrínseca referiram que a motivação intrínseca tem sido associada a melhores resultados de aprendizagem, quando comparada à motivação extrínseca (Boruchovitch et al., 2010).

Neste sentido, é colocado o seguinte problema e hipótese:

Problema 3: Qual a relação entre o tipo de regulação para a aprendizagem e o desempenho académico?

- **Hipótese 3:** Quanto mais intrínseca for a regulação para a aprendizagem melhor o desempenho académico dos alunos.

De acordo com os estudos ao nível da motivação, têm-se constatado diferenças entre os géneros, no sentido em que os alunos do género feminino demonstram níveis de motivação para a aprendizagem mais intrínsecos, comparativamente com alunos do género masculino. Os primeiros apresentam mais interesse e empenho nas tarefas escolares, demonstrando uma regulação mais intrínseca para a aprendizagem (Vallerand & Bissonnette, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

De acordo com Wolters (1999), as raparigas apresentam 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. Por sua vez, os alunos do género masculino

apresentam níveis de motivação mais extrínseca e 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.

Num estudo realizado por Rosário et al., (2000), com alunos do Ensino Secundário, os autores verificaram que as raparigas dedicam mais tempo ao estudo, e exibem um perfil estratégico mais auto-regulado, comparativamente aos rapazes (Rosário et al., 2000).

Desta forma, coloca-se o seguinte problema e hipótese:

Problema 4: Será que existe diferenças na regulação para a aprendizagem, consoante o género dos alunos?

- **Hipótese 4:** Alunos do género feminino apresentarão níveis mais elevados de regulação intrínseca para a aprendizagem, comparativamente a alunos do género masculino.

Segundo alguns estudos existem diferenças na frequência do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, consoante género (Carter & Wojtkiewicz, 2000; Chen & Gregory, 2010; Edwin et al., 2009). Consideram-se as práticas educativas e de envolvimento parental mais frequentes nas raparigas, comparativamente nos rapazes. Estes estudos ressaltam essencialmente um acompanhamento mais directo da escolaridade e expectativas de continuação dos estudos mais elevadas nas raparigas, o que afecta a frequência e o grau de envolvimento dos pais. As raparigas têm mais iniciativa para contarem os seus dias na escola, pedirem mais ajuda nas tarefas, criando assim nos seus pais um maior envolvimento.

De acordo com Chen e Gregory (2010), estes referem que as raparigas têm expectativas mais elevadas por parte dos pais perante a sua educação, sendo deste modo as que percebem um maior envolvimento parental. Também é por parte das raparigas que existe uma maior iniciativa e vontade em contarem aos seus pais, como correm os seus dias na escola, pedirem-lhes apoio em diversas tarefas, e isto faz com que os pais acabem por se envolver mais, e encorajar os objectivos, de forma mais persistente na vida escolar das suas filhas, comparativamente aos seus filhos.

Deste modo, coloca-se o seguinte problema e hipótese:

Problema 5: Será que existe diferenças na percepção de envolvimento parental, consoante o género dos alunos?

- **Hipótese 5:** Alunos do género feminino apresentarão níveis mais elevados de percepção de envolvimento parental, comparativamente a alunos do género masculino.

Paralelamente às questões atrás levantadas colocámos uma nova questão de investigação exploratória que complementa os dados obtidos nesta investigação: Qual a relação entre a percepção que as crianças têm dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na sua escolaridade e o seu tipo de regulação para a aprendizagem, desempenho académico e género?

Método

Design do Estudo

De acordo com Jimenez (1986, cit in Almeida & Freire, 2008), o design de um estudo pode ser definido como o conjunto de procedimentos e orientações a que a observação de um fenómeno, ou a condução de uma investigação deve obedecer, tendo em conta o rigor e o valor prático da informação recolhida, especialmente para a testagem das hipóteses inicialmente formuladas, para o problema em estudo.

O presente estudo assenta numa abordagem quantitativa, envolvendo a análise dos números para a obtenção de respostas às perguntas ou hipóteses da pesquisa. Relativamente ao design deste estudo, estamos perante um estudo comparativo e correlacional. Comparativo, na medida em que se descrevem diferenças nas variáveis que ocorrem naturalmente entre dois ou mais casos, sujeitos ou unidades de estudo. Correlacional, pois também se pretende verificar se existem ou não relações entre as variáveis, quantificar essas relações, e ainda estabelecer se a correlação é positiva ou negativa. Este estudo apresenta ainda características descritivas, pois o que se pretende é observar, descrever e documentar vários aspectos acerca do fenómeno em causa (Sousa, Driessnack & Mendes, 2007).

Participantes

Para a recolha de dados recorreu-se a um processo de amostragem não aleatória ou não probabilística, pois a amostra foi constituída de uma forma não aleatória, tendo objectivos dirigidos. Trata-se de uma amostragem de conveniência, sendo que os elementos da amostra são seleccionados (Maroco & Bispo, 2005), através da escolha de uma escola, pela facilidade de acesso e acolhimento do estudo.

No total, os participantes deste estudo foram 218 alunos. Os estudantes frequentavam 10 turmas, do 5º e 6º anos do 2º ciclo, de uma escola pertencente a um agrupamento de escolas em Setúbal. A amostra estava distribuída da seguinte forma: 111 alunos frequentavam o 5º ano e os restantes 107 alunos o 6º ano (Tabela 1).

Tabela 1

Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

Ano escolaridade	Frequência	Porcentagem
5º	111	50,9%
6º	107	49,1%
Total	218	100,0%

Relativamente aos participantes, 39,9% pertenciam ao género feminino e 60,1% ao género masculino (Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição dos alunos por género

Género	Frequência	Porcentagem
Feminino	87	39,9%
Masculino	131	60,1%
Total	218	100,0%

Relativamente ao desempenho académico dos participantes deste estudo, foi obtido através do número de reprovações.

No total existiam 167 alunos que nunca tinham reprovado e 51 que já tinham tido uma ou mais reprovações (ver output 20).

Tabela 3

Distribuição dos alunos por desempenho académico (Reprovações)

Desempenho	Frequência	Porcentagem
Académico (Reprovações)		
Sem Reprovações	167	76,6%
Com Reprovações (uma ou mais)	51	23,4%

Instrumentos

Para a recolha de dados, foram utilizados três instrumentos, sendo estes os seguintes: uma escala que permite avaliar a percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade – “Os meus pais e a minha escolaridade”, (Anexo A), bem como uma subescala que permite avaliar a percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade – “Sentimentos/attitudes em relação ao

envolvimento parental na escolaridade”, (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 da Subescala e Análise das Propriedades Psicométricas

- Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade “Os meus pais e a minha escolaridade”, e subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”

Esta escala teve por base uma outra escala de práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, construída por Pedro (2010), tendo como objectivo obter uma medida que permitisse avaliar a percepção das práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, em crianças do 2º e 3º ciclo.

Pelo facto da escala original ter sido construída para conhecer a opinião de um grupo de pais e mães portugueses sobre a sua experiência com a escolaridade dos seus filhos, os itens foram alterados, de forma a perceber-se quais seriam as percepções dos filhos acerca do envolvimento parental, e não dos pais. De seguida, o questionário utilizado foi validado pela elaboração prévia de uma primeira versão, a um pequeno grupo de alunos, caso fosse então necessária a correcção de alguns aspectos de forma e conteúdo.

A dimensão da mediação cultural da escala de Pedro (2010) foi eliminada, pois o objectivo prendia-se em focar práticas ligadas à escola.

Desta forma, este instrumento apresenta uma estrutura multidimensional com 26 itens que remetem para 3 dimensões: apoio às tarefas escolares; comunicação sobre a escolaridade e, participação escolar e extra-escolar.

De acordo com a tabela seguinte pode-se observar as dimensões que constituem a escala “Os meus pais e a minha escolaridade”, tal como os itens que a constituem.

Tabela 4

Dimensões e Itens da Escala “Os meus pais e a minha escolaridade”

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

De acordo com a escala “Os meus pais e a minha escolaridade”, referente ao que cada dimensão avalia, na dimensão *Apoio às tarefas escolares*, os itens remetem para o apoio que os pais dão ao nível das tarefas escolares (e.g. item 4: “*os meus pais ajudam-me a organizar os dossiers e o material escolar*”). Relativamente à segunda dimensão *Comunicação sobre a escolaridade*, os itens reenviam para as conversas dos pais sobre a escolaridade (e.g. item 24: “*os meus pais conversam comigo sobre as informações que me são enviadas pela escola*”). Na terceira dimensão *Participação escolar e extra-escolar*, os itens referem a participação dos pais em iniciativas que ocorrem na escola e na comunidade (e.g. item 1: “*os meus pais participam nas actividades organizadas pela associação de pais*”).

Foi criada uma subescala intitulada “*Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental*”, com o objectivo de perceber se os alunos se sentem bem com o envolvimento dos pais. Esta subescala tem na totalidade 4 itens. De acordo com a tabela seguinte pode-se observar os itens que constituem a subescala “*Sentimentos em relação ao envolvimento parental*”.

Tabela 5

Itens da Subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”

Subescala	Itens	Nº Total de Itens
Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental	27, 28, 29, 30	4

Na subescala “*Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental*”, os itens remetem para os sentimentos dos alunos, relativamente ao envolvimento dos pais na sua vida escolar (e.g. item 27: “*gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares*”).

- Cotação e Interpretação dos itens da Escala “Os meus pais e a minha escolaridade” e da subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”

A escala de resposta destes instrumentos é do tipo likert de 6 pontos, em que são enunciadas afirmações sobre o envolvimento dos pais na escolaridade, bem como acerca dos sentimentos/atitudes dos filhos em relação ao envolvimento dos seus pais. O objectivo é que os alunos posicionem a sua resposta perante a percepção e os

sentimentos/attitudes que têm sobre a frequência deste envolvimento, variando de “sempre” (6 pontos) a “nunca” (1 ponto).

Pelo facto de os itens estarem todos formulados pela positiva, a cotação é sempre feita deste modo. A média das pontuações obtidas em cada item vai então expressar o nível de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade e o nível de percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental. Desta forma, uma pontuação mais alta (mais próxima de 6) sugere que existe uma maior percepção de envolvimento parental, e dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental, sendo que uma pontuação mais baixa (mais próxima de 1) significa que existe uma menor percepção de envolvimento parental, e dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental. A escala “Os meus pais e a minha escolaridade” permite que haja 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 minha escolaridade” e da subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”

Para averiguar a estrutura desta escala, realizou-se uma análise factorial exploratória dos 26 itens que constituem a escala e que remetem para 3 dimensões.

Após a realização de várias análises factoriais exploratórias sobre a matriz das correlações, com extracção de factores pelo método das componentes principais, seguida de uma Rotação Varimax na solução final, foram retidos 3 factores (correspondentes às 3 dimensões da escala), que explicam cerca de 56,2% da variabilidade total. Para chegarmos ao modelo final foi necessário eliminar todos os itens que não estavam associados com os factores e/ou cujos pesos factoriais eram inferiores a 0.4 (ver output 1).

Assim procedemos à eliminação desses itens, nomeadamente o item 25: “Os meus pais procuram saber como me sinto na escola.”, o item 7: “Os meus pais perguntam-me se tenho trabalhos de casa para fazer.”, o item 4: “Os meus pais ajudam-me a organizar os dossiers e o material escolar.”, o item 10: “Os meus pais vão às reuniões dos pais convocadas pela escola.”, o item 21: “Os meus pais conversam comigo sobre a minha relação com os colegas e amigos da escola.”, e o item 23: “Os meus pais

reúnem com o director de turma sobre a minha situação escolar.”. Realizada a análise factorial final, a escala ficou composta por 20 itens distribuídos por 3 factores, como se pode verificar na Tabela 6.

Tabela 6

Resultado da Análise Factorial com Rotação Varimax – Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade “Os meus pais e a minha escolaridade”

Nº do Item	Factor		
	1	2	3
Ap11	,801		
Ap22	,788		
Ap20	,783		
Ap16	,668		
Ap6	,653		
Ap14	,647		
Ap18	,641		
Ap2	,631		
P12		,788	
P8		,780	
P13		,753	
P26		,744	
P1		,589	
P3		,547	
Com19			,665
Com9			,660
Com15			,648
Com24			,628
Com17			,590
Com5			,483
Valor Próprio	4,7	3,7	2,9
% Variância Explicada (56, 2%)	23,4%	18,3%	14,5%

Legenda: Ap – Apoio; P – Participação; Com – Comunicação.

A partir da Tabela 6 observa-se que a percentagem de variância explicada é de 56,2%, pelos três factores, sendo que o factor 1 é o que mais explica a variância da escala (ver output 2). Sendo que o factor 1 corresponde à dimensão Apoio às tarefas escolares, o factor 2 à dimensão Participação escolar e extra-escolar, e o factor 3 à dimensão Comunicação sobre a escolaridade.

Verificou-se em seguida 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, através do *alfa de Cronbach*. De acordo com a

seguinte tabela podemos observar os resultados obtidos neste estudo (ver output 3,4,5 e 6), em paralelo com os da escala original.

Tabela 7

Coefficientes de Consistência Interna da escala “Os meus pais e a minha escolaridade”

Dimensões	α de Cronbach Versão Pedro (2010)	α de Cronbach Presente versão
Apoio às tarefas escolares	.93	.87
Comunicação sobre a escolaridade	.89	.76
Participação escolar e extra- escolar	.80	.84
Escala Geral	-	.91

De acordo com a Tabela 7, pode-se verificar que existe coerência nos valores de *alfa de Cronbach*.

Os *alfas* da versão de Pedro (2010) são classificados como moderados a elevados em duas dimensões (comunicação sobre a escolaridade e participação escolar e extra-escolar), sendo a dimensão apoio às tarefas escolares, a dimensão com um *alfa* mais elevado, seguindo os valores de referência de Murphy e Davidsholder (1988, cit in Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Na presente versão, apesar de os *alfas* serem um pouco inferiores em duas das dimensões (apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade), comparativamente aos da versão de Pedro (2010), são também classificados como moderados a elevados. Na dimensão “participação escolar e extra-escolar”, o valor do alfa é um pouco superior ao da versão de Pedro (2010), sendo este também considerado moderado a elevado. É de referir que o *alfa* obtido na escala geral é classificado como elevado. Com base nestes valores, conclui-se que o instrumento é fidedigno.

Posteriormente, para averiguar a estrutura da subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”, também se realizou uma análise factorial exploratória dos 4 itens que constituem a subescala. Na tabela abaixo é possível verificar a análise factorial realizada.

Tabela 8

Resultado da Análise Factorial – Subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”

Nº do Item	Factor
	1
S 27	,796
S 28	,850
S 29	,706
S 30	,688
Valor Próprio	2,327
% Variância Explicada (58,2%)	58,174

A partir da Tabela 8 observa-se que a percentagem de variância explicada é de 58,2% por um factor, sendo que o factor 1 e único corresponde à subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”.

Verificou-se em seguida a coerência dos itens para a subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”, e como tal procedeu-se à análise da sua fidelidade, a partir do cálculo de consistência interna dos itens, através do *alfa de Cronbach*. De acordo com a seguinte tabela podemos observar os resultados obtidos neste estudo (ver output 7, 8 e 9).

Tabela 9

Coefficientes de Consistência Interna da subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”

Dimensão	Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental
De Cronbach	.74

Segundo a Tabela 9, é de referir que o *alfa* é classificado como moderado a elevado. Pode-se concluir que o instrumento é fidedigno, isto é, mede sempre da mesma forma.

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

Esta escala 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 continuum da teoria da auto-determinação, ou seja, descrever as razões pelas quais as crianças fazem as suas tarefas escolares. Esta escala foi construída para crianças do 1º e 2º ciclo.

Este instrumento possui uma estrutura multidimensional, composto por 32 itens, reenviando para 4 dimensões (regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjectada e regulação externa). Na próxima tabela podemos observar as dimensões que constituem este instrumento e os respectivos itens.

Tabela 10

Dimensões e Itens da Escala “Porque é que faço as coisas?”

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

Referindo a avaliação das diversas dimensões, na dimensão *Regulação intrínseca*, os itens remetem para uma regulação baseada no prazer que um determinado comportamento tem para o indivíduo (e.g. Item 3: “Porque é que faço os meus trabalhos de casa?”: “Faço os trabalhos de casa, porque é divertido”). Na *Regulação identificada*, os itens reenviam para uma regulação baseada no reconhecimento da utilidade do comportamento (e.g. Item 11: “Porque é que trabalho nas minhas aulas?”: “Trabalho nas minhas aulas, porque se aprender coisas novas, faço melhor os trabalhos.”). Esta forma de regulação faz com que a pessoa actue a partir de situações internas, tais como sentimentos de culpa, criadas quando esta decide tomar determinadas atitudes devido a situações contingenciais, pelas quais os valores associados não são os aceites pela pessoa. Relativamente à dimensão *Regulação introjetada*, os itens referem-se a uma regulação baseada nos sentimentos de culpa ou de evitamento de uma ameaça que se experienciam na realização de um comportamento (e.g. Item 18: “Porque é que tento responder a perguntas difíceis na sala de aula?”: “Tento responder a perguntas difíceis na

sala de aula, para me sentir melhor que os outros”). Os comportamentos relacionados com os valores introjetados, só ocorrerão enquanto existir um controlo externo que leve o indivíduo à acção. De acordo com estes autores, as pessoas realizam as acções com a sensação de pressão, a fim de evitar a culpa ou a ansiedade, ou para alcançar uma sensação de bem-estar para o seu ego, ou ainda por orgulho. Segundo a dimensão *Regulação externa*, os itens reenviam para uma regulação que advém do exterior do indivíduo (e.g. Item 32: “Porque é que tento ser bom na escola?”:”Tento ser bom na escola, porque posso vir a receber uma recompensa se o for”), sendo que, neste tipo de regulação, o comportamento é controlado por factores externos específicos (e.g. obter uma recompensa ou evitar uma punição). A regulação externa acontece quando o comportamento é regulado por recompensas materiais ou receio de consequências negativas.

- Cotação e Interpretação dos itens da Escala “Porque é que faço as coisas?”

A escala de resposta deste questionário é do tipo likert de 4 pontos. Neste instrumento são apresentadas afirmações sobre as razões pelas quais os alunos fazem as coisas. Os alunos têm então de posicionar a sua resposta face à sua identificação com cada afirmação, que varia de “*concordo totalmente*” (4 pontos) a “*discordo totalmente*” (1 ponto).

A cotação é sempre feita deste modo, pois todos os itens estão formulados pela positiva.

A análise deste instrumento pode ser feita através da 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 formada pela soma ponderada das médias das variáveis que a constituem, sendo que este índice relata o nível de autonomia relativa do aluno. Desta forma, quanto mais negativo for o valor obtido, mais externa é a regulação para a aprendizagem, e por conseguinte, mais controlada. Quanto mais positivo for o valor obtido, mais intrínseca é a regulação, retratando assim uma maior autonomia do aluno.

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

Para averiguar a estrutura desta escala, realizou-se uma análise factorial exploratória dos 32 itens que constituem a escala original e que remetem para 4 dimensões. De seguida realizou-se o mesmo procedimento que se teve com a escala anterior, onde se identificou a congruência dos itens em cada uma das dimensões. Avaliou-se a sua fidelidade através do cálculo da consistência interna de cada uma das dimensões, que foi medida através do *alfa de Cronbach*.

A primeira análise factorial executada (com rotação varimax) extraiu 6 factores, apesar de que a distribuição dos itens não ser congruentemente agrupada. Após a eliminação dos itens que apareciam isolados, extraíram-se 5 factores, sendo que a distribuição dos itens não era ainda congruente. Eliminou-se ainda mais dois itens, mas a distribuição dos itens ainda não estava totalmente agrupada. Após este procedimento, forçou-se a análise a 4 factores (ver output 10), número de dimensões da escala original.

Relativamente à dimensão Intrínseca, apenas foi eliminado 1 item (item 27: “Tento ser bom na escola, porque gosto de fazer bem os meus trabalhos de casa”), dos 8 itens iniciais ficaram 7 itens. Na dimensão Identificada, também se retirou apenas 1 item (item 30: “Tento ser bom na escola, porque é importante para mim tentar sê-lo”), dos 8 itens iniciais ficaram 7 itens. Sobre a dimensão Introjectada, foram retirados 4 itens (item 4: “Faço os trabalhos de casa, porque me sentirei aborrecido se não os fizer”; item 12: “Trabalho nas minhas aulas, para não me sentir envergonhado quando não consigo fazer as coisas”; item 18: “Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, para me sentir melhor que os outros”; item 29: “Tento ser bom na escola, porque me sentirei mal comigo mesmo se não for”) dos 8 itens iniciais, ficando 4 itens finais. Acerca da dimensão externa, foram retirados 2 itens (item 20: “Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, para que o meu professor fique contente comigo”; item 24: “Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, para obter melhores notas”) dos 8 itens iniciais, ficando 6 itens finais. No final, dos 32 itens da escala, ficaram 24 itens. Na tabela abaixo é possível identificar a análise factorial realizada.

Tabela 11

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
Id5	,780			
Id16	,771			
Id8	,693			
Id11	,685			
Id31	,683			
Id23	,609			
Id21	,590			
Int22		,844		
Int13		,778		
Int19		,736		
Int3		,633		
Int15		,618		
Int25		,598		
Int7		,569		
Intj10			,840	
Intj1			,793	
Intj26			,727	
Intj17			,653	
Ext6				,785
Ext14				,725
Ext9				,627
Ext28				,598
Ext32				,583
Ext2				,567
Valor Próprio	4,5	3,9	3,0	2,7
% Variância Explicada				
(58, 5%)	18,6%	16,1%	12,3%	11,4%

Legenda: Id – Identificada; Int – Intrínseca; Intj – Introjectada; Ext – Externa.

A partir da Tabela 11 observa-se que a percentagem de variância explicada é de 58,5%, pelos quatro factores, sendo que o factor 1 é o que mais explica a variância da escala (ver output 11). Sendo que o factor 1 corresponde à dimensão Regulação Identificada, o factor 2 à dimensão Regulação Intrínseca, o factor 3 à dimensão Regulação Introjectada e o factor 4 à dimensão Regulação Externa.

De acordo com a Tabela 12 pode-se referir que os alfas podem ser classificados como moderados a elevados em todas as dimensões da escala. É de referir que o alfa na escala geral é classificado como elevado. Segundo estes valores, conclui-se que o instrumento é fidedigno.

Tabela 12

Coefficientes de Consistência Interna da escala “Porque é que faço as coisas?”

Dimensões	Regulação intrínseca	Regulação identificada	Regulação introjectada	Regulação externa
α de Cronbach	.89	.85	.83	.76

Procedimentos de Recolha de Dados

Inicialmente começou-se por contactar a escola (pertencente a um agrupamento de escolas públicas em Setúbal), e solicitar a sua autorização, bem como a dos pais dos alunos para que estes pudessem participar no estudo. Tidas as autorizações, planeou-se a calendarização das aplicações em conjunto com a direcção da escola e os professores das determinadas salas.

No dia da recolha de dados foi feita uma breve apresentação do tema e objectivo do trabalho. As duas escalas foram esclarecidas em voz alta para todos os alunos da turma, dando um exemplo e aludindo que poderiam esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Posteriormente procedeu-se à aplicação colectiva das escalas, em contexto de sala de aula. Os alunos responderam aos instrumentos voluntariamente e o anonimato dos dados foi garantido. Ambas as aplicações demoraram cerca de 45 minutos, sendo que a aplicação foi distribuída por 4 dias (durante o 2º período de aulas).

Procedimentos de Análise de Dados

O procedimento da análise de dados iniciou-se com a colocação de todos os dados recolhidos dos instrumentos em base de dados. Ao longo de todo o tratamento estatístico, utilizou-se o software SPSS (versão 21 IBM SPSS Statistics, 2012).

Inicialmente foi feita a análise factorial, tanto da escala de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos “Os meus pais e a minha escolaridade”, bem como da subescala dos “Sentimentos/atitude em relação ao envolvimento parental na escolaridade”, e da escala de auto-regulação académica “Porque é que faço as coisas?”. Posteriormente foi analisada a consistência interna dos itens destas escalas, e subescala.

Depois foram efectuadas análises descritivas e, com o propósito de avaliar as relações existentes entre as variáveis, foram feitas correlações para quase todas as

hipóteses do estudo. Quando se trabalha com duas variáveis, pretende-se diversas vezes avaliar, quer o tipo de relação existente entre essas variáveis, quer a magnitude (ou intensidade) e a direcção dessa associação ou correlação. O coeficiente de correlação é uma estatística que possibilita avaliar a magnitude e a direcção da associação ou correlação existente entre duas variáveis. No entanto, um coeficiente de correlação mede a associação entre duas variáveis sem qualquer tipo de assunção de funcionalidade, ou seja, nenhuma das variáveis é tida como dependente da outra variável (Maroco & Bispo, 2005).

Para as hipóteses que relacionam o género dos alunos com a regulação para a aprendizagem, a percepção de envolvimento parental, e os sentimentos/atitudes relacionados com o envolvimento parental, foram feitas ANOVAs (One-way). A ANOVA pressupõe populações com distribuição normal, com a mesma variância. É um método bastante robusto, quer quanto ao nível de significância, quer quanto à potência do teste (Maroco & Bispo, 2005). Realizou-se a análise de variância, pois permite a comparação de médias de duas ou mais amostras independentes, desde que a distribuição da variável em estudo seja normal e as variâncias populacionais sejam homogéneas (Maroco, 2010).

Apresentação e Análise dos Dados

O objectivo deste capítulo é apresentar e analisar os diversos dados referentes às questões colocadas neste estudo. Para ser mais clara a leitura dos mesmos, serão apenas expostos os dados mais relevantes, sendo que os diversos outputs estão visíveis no Anexo G.

Caracterização dos perfis da regulação para a aprendizagem dos alunos

Os valores do RAI para o total dos participantes variam entre os -4,60 e os 7,92, com uma média de 0,67 e desvio-padrão de 2,19 (ver output 17). Através destes resultados, no geral, os participantes apresentam-se perto do ponto médio do índice de autonomia relativa. Desta forma, deve-se referir que os valores da amostra estão muito equilibrados entre uma regulação autónoma e uma regulação controlada para a aprendizagem.

De modo a caracterizar os perfis de regulação para a aprendizagem dos estudantes, são ainda expostas graficamente as médias das dimensões da regulação para a aprendizagem:

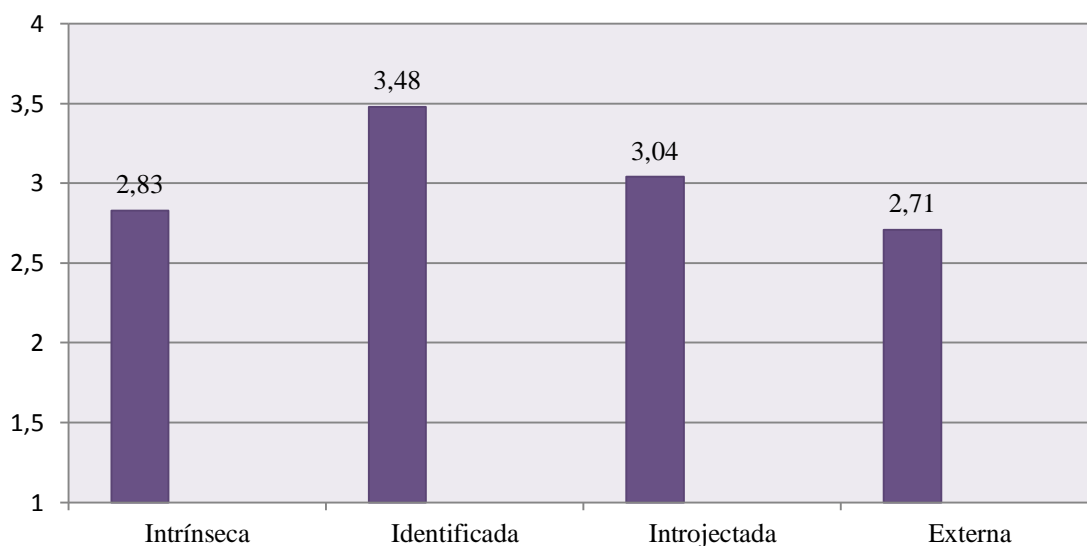


Figura 3 – Médias das dimensões da regulação para a aprendizagem.

A partir da Figura 3 é possível verificar que as médias dos diferentes tipos de regulação não são muito diferentes, excepto na dimensão Regulação Identificada, encontrando-se todas acima do ponto médio da escala (2,5). No entanto, ainda que as

médias das diversas dimensões sejam todas positivas, a dimensão Regulação Identificada é a que mais se destaca ($M=3,48$; $DP=.48$). Perante esta média elevada, é possível concluir que, no geral, estes alunos reconhecem a importância de realizar determinadas tarefas escolares.

Caracterização dos perfis de percepção de envolvimento parental dos alunos

Para caracterizar os perfis de percepção de envolvimento parental dos estudantes, são apresentadas graficamente as médias correspondentes:

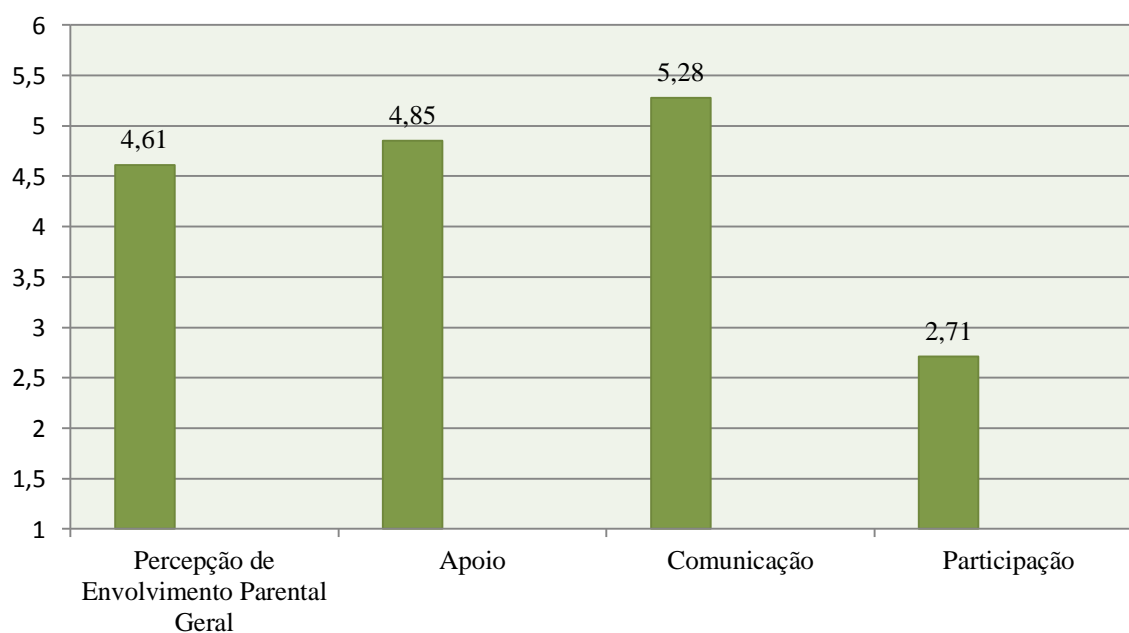


Figura 4 - Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões.

A partir da Figura 4 verifica-se que os participantes apresentam uma percepção de envolvimento parental positiva, sendo que a média obtida na percepção de envolvimento parental geral e em quase todas as dimensões se encontra acima do ponto médio da escala (3,5), excepto na dimensão Participação. Também se pode observar nas dimensões da Percepção de envolvimento parental que existe uma maior percepção por parte dos alunos em relação à dimensão da Comunicação ($M=5,28$; $DP=.71$), sendo esta percepção muito elevada. Também na dimensão Apoio existe uma percepção elevada ($M=4,85$; $DP=1,08$). Na dimensão Participação é onde se verifica uma menor percepção de envolvimento parental ($M=2,71$; $DP=1,34$), sendo que a média se encontra abaixo do

ponto médio da escala. Na Percepção de envolvimento parental geral também existe uma elevada percepção (M=4,61; DP=.87).

Caracterização dos perfis de percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade

No geral, os participantes apresentam uma percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental positiva (M=4,75; DP=1,12), sendo que a média se encontra acima do ponto médio da escala (3,5).

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

No sentido de analisar a primeira hipótese deste trabalho, procedeu-se a uma análise dos valores correlacionais entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental na escolaridade e a da auto-regulação académica, de forma a verificar se existe relação entre a percepção de envolvimento parental na escolaridade e a regulação para a aprendizagem.

Tabela 13

Correlações entre a percepção de envolvimento parental com a regulação para a aprendizagem

Dimensão	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Envolvimento Parental Geral	.323**	.372**	.221*	.216**	.073
Participação	.228**	.205**	.194**	.281**	-.054
Comunicação	.259**	.368**	.196**	.069	.132
Apoio	.309**	.377**	.168*	.139*	.131

* - Correlação significativa $p < .05$ ** - Correlação significativa $p < .01$

Ao analisar as correlações entre as variáveis destas duas escalas verifica-se que as correlações positivas e significativas se estabelecem entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental, bem como o envolvimento parental geral, com as dimensões identificada e intrínseca (escala da auto-regulação académica). Também se verificam correlações significativas entre as dimensões Participação e Comunicação com a dimensão Introjetada, bem como entre a dimensão Participação com a dimensão Externa. Ainda se verifica uma correlação significativa entre o envolvimento parental

geral com a dimensão Externa, e entre a dimensão Participação com a dimensão Externa.

Igualmente positivas e significativas são as correlações entre o envolvimento parental geral e a dimensão Introjetada, bem como entre a dimensão Apoio e a dimensão Introjetada, e ainda entre a dimensão Apoio e a dimensão Externa.

Desta análise comprova-se que as correlações positivas, significativas e moderadas se verificam entre as diferentes dimensões do envolvimento parental (Geral, Participação, Comunicação e Apoio) e as dimensões mais intrínsecas da regulação (Intrínseca e Identificada). Observam-se correlações positivas, significativas e mais fracas entre as dimensões Participação e Comunicação, com a dimensão Introjetada. Também se constata uma correlação positiva, significativa e mais fraca entre o envolvimento parental geral e a dimensão Externa.

Embora as correlações entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental e o envolvimento geral, com o RAI (escala da auto-regulação académica) não sejam significativas, verifica-se que quanto mais positiva é a percepção do envolvimento parental, mais intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa. Desta forma, confirma-se assim a primeira hipótese deste estudo.

Regulação para a aprendizagem em função da percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade

De forma a verificar se existe relação entre a percepção de Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade e a regulação para a aprendizagem, procedeu-se a uma análise dos valores correlacionais entre a subescala dos Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental e as dimensões da escala da auto-regulação académica.

Tabela 14

Correlações entre a percepção de Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem

Subescala	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental	.411**	.381**	.280**	.106	.178**

Ao analisar as correlações entre a subescala Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental e as dimensões da escala da Auto-regulação académica, verifica-se que as correlações são positivas e significativas entre os Sentimentos/atitudes com o RAI e quase todas as dimensões da escala, excepto com a dimensão Externa, em que a correlação não é significativa. Assim podemos afirmar que quanto mais positivos os sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental, mais intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa.

Percepção de envolvimento parental na escolaridade em função do desempenho académico

De modo a analisar a segunda hipótese deste trabalho, procedeu-se a uma análise dos valores correlacionais entre o envolvimento parental geral e as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental e o desempenho académico, de forma a verificar se existe relação entre a percepção de envolvimento parental na escolaridade e o desempenho académico.

Tabela 15

Correlações entre a percepção de envolvimento parental com o desempenho académico (Reprovações)

Dimensão	Envolvimento Parental Geral	Apoio	Comunicação	Participação
Desempenho académico (Reprovações)	-.251**	-.285**	-.248**	-.106

Ao analisar as correlações entre o envolvimento parental geral e as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental e o desempenho académico, verifica-se que as correlações são moderadas, significativas e negativas entre o desempenho académico e o envolvimento parental geral, e com as dimensões Apoio e Comunicação. Assim, constata-se que quanto maior o número de reprovações, menor a percepção do envolvimento parental, e vice-versa. A segunda hipótese deste estudo é então confirmada.

Percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade em função do desempenho académico

Para verificar se existe relação entre a percepção de Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade e o desempenho académico, procedeu-se a uma análise dos valores correlacionais entre a subescala dos Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental e o desempenho académico.

Tabela 16

Correlações entre a percepção de sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental com o desempenho académico (reprovações)

Dimensão	Sentimentos/attitudes
Desempenho académico (Reprovações)	-.256**

Ao analisarmos as correlações entre a subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental” e o desempenho académico, verifica-se que existe uma correlação moderada e significativa, e neste caso negativa, ou seja, os alunos com mais reprovações são os que apresentam sentimentos e attitudes em relação ao envolvimento parental menos positivos.

Regulação para a aprendizagem em função do desempenho académico

De forma a analisar a terceira hipótese deste trabalho, procedeu-se a uma análise dos valores correlacionais entre o RAI, as dimensões da escala da auto-regulação académica com o desempenho académico.

Tabela 17

Correlações entre a regulação para a aprendizagem com o desempenho académico (reprovações)

Dimensão	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Desempenho académico (Reprovações)	-.353**	-.364**	-.240**	-.020	-.205**

Ao analisar as correlações entre as dimensões da escala de auto-regulação académica, bem como o RAI, com o desempenho académico, verifica-se que as

correlações são moderadas, significativas e negativas com o RAI, e com quase todas as dimensões da escala, excepto na dimensão Externa. Deste modo, constata-se que quanto maior o número de reprovações, menos intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa. Posto isto, confirma-se a terceira hipótese deste estudo.

Regulação para a aprendizagem em função do género

Para verificar a existência de diferenças na regulação para a aprendizagem dos estudantes em função do género, calculou-se o RAI e as médias das dimensões da escala de regulação para a aprendizagem (apresentadas graficamente) e realizaram-se as comparações entre géneros através da análise de variância.

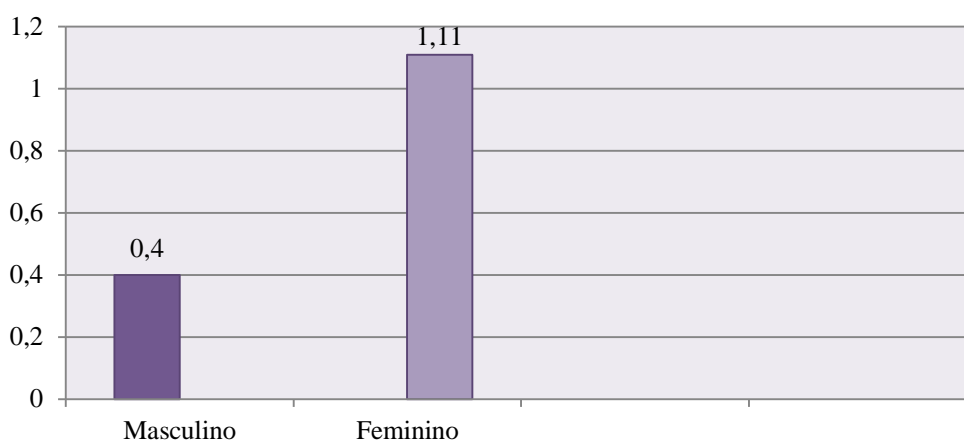


Figura 5 – Média do Índice de autonomia relativa (RAI) em função do género

Verificados os pressupostos anteriores passou-se à análise descritiva e estatística dos resultados obtidos. Começando por analisar os resultados obtidos no RAI, através da Figura 5 verifica-se que as raparigas têm um índice de autonomia relativa mais positivo ($M=1,11$; $DP=2,49$), comparativamente aos rapazes ($M=0,4$; $DP=1,92$), o que significa que estas apresentam uma regulação mais autónoma para a aprendizagem do que os alunos do género masculino, que apresentam uma regulação mais controlada para a aprendizagem (ver output 21). Com base nos resultados da ANOVA (ver output 21) verifica-se que estas diferenças são significativas ($F(2,215)=3,21$; $p=.04$).

Também foram ainda analisadas as dimensões da regulação para a aprendizagem para verificar a existência de diferenças em função do género.

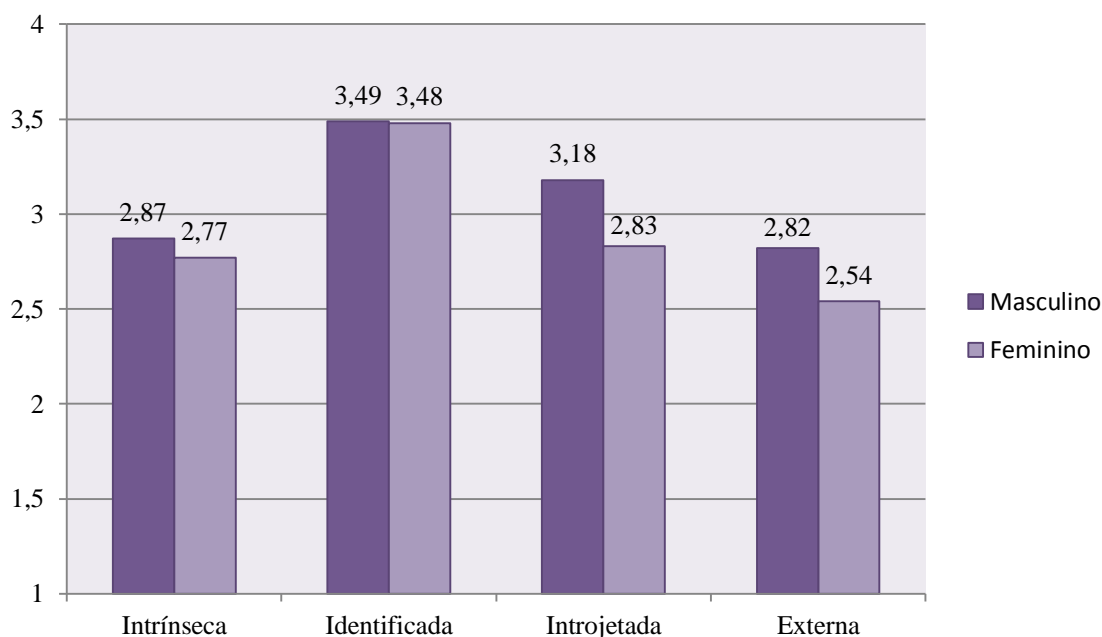


Figura 6 – Médias das dimensões da regulação para a aprendizagem em função do género.

Com base na Figura 6 verificam-se algumas diferenças nas médias em função do género, sendo que os rapazes apresentam médias superiores em todas as dimensões. Na dimensão Introjetada os rapazes obtiveram $M=3,18$ e $DP=.67$ comparativamente às raparigas que tiveram $M=2,83$ e $DP=.73$. Na dimensão Externa obtiveram $M=2,82$ e $DP=.70$ comparativamente às raparigas que obtiveram $M=2,54$ e $DP=.63$, e ainda na dimensão Intrínseca os rapazes obtiveram $M=2,87$ e $DP=.64$ comparativamente às raparigas que tiveram $M=2,77$ e $DP=.71$ (ver output 21).

Através da ANOVA (ver output 22) foram encontradas diferenças significativas nas dimensões Regulação Identificada ($F(2,215) = 4,02, p=.019$), na dimensão Regulação Introjetada ($F(2,215) = 6,77, p=.001$), e na dimensão Regulação Externa ($F(2,215) = 4,55, p=.012$), sendo que os rapazes apresentam valores mais elevados comparativamente com as raparigas. Só na dimensão Regulação Intrínseca não foram encontradas diferenças significativas.

Segundo a quarta hipótese deste estudo (Alunos do género feminino apresentarão níveis mais elevados de regulação intrínseca para a aprendizagem, comparativamente a alunos do género masculino), é de referir que esta hipótese é infirmada.

Percepção de envolvimento parental na escolaridade 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 e realizou-se a análise de variância (ANOVA).

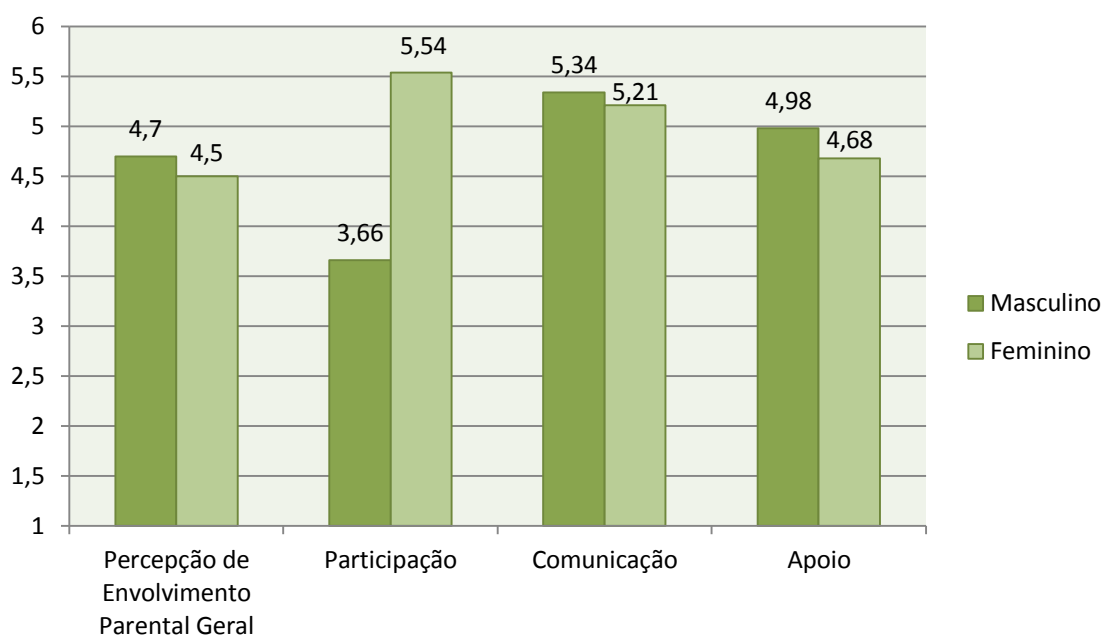


Figura 7 – Médias da percepção de envolvimento parental na escolaridade e suas dimensões, em função do género.

Com base na Figura 7 pode-se verificar que as médias das dimensões e do total da percepção de envolvimento parental na escolaridade em função do género são quase todas próximas umas das outras, apresentando quer os rapazes quer as raparigas uma percepção de envolvimento parental positiva. No entanto, na dimensão Participação é onde se visualizam mais diferenças entre os géneros, sendo que as raparigas apresentam médias superiores ($M=5,54$; $DP=1,33$) comparativamente aos rapazes ($M=3,66$; $DP=1,37$) (ver output 23). No entanto, pode-se concluir, através da ANOVA (ver output 24), que não existem diferenças significativas em nenhuma das dimensões.

Posto isto, de acordo com a quinta hipótese deste estudo (Alunos do género feminino apresentarão níveis mais elevados de percepção de envolvimento parental, comparativamente a alunos do género masculino), é de referir que esta hipótese é infirmada.

Percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade em função do género

Para verificar a existência de diferenças na percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental em função do género, calculou-se as médias da percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade e realizou-se a análise de variância.



Figura 8 – Médias da percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade, em função do género.

Com base na Figura 8 pode-se verificar que as médias da percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade em função do género são muito próximas uma da outra, apresentando quer os rapazes quer as raparigas uma percepção de envolvimento parental bastante positiva. Os rapazes apresentam médias um pouco superiores ($M=4,78$; $DP=1,01$) comparativamente às raparigas ($M=4,69$; $DP=1,24$) (ver output 23). No entanto, pode-se concluir, através da ANOVA (ver output 24), que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos.

Discussão

Neste capítulo procede-se à interpretação dos dados apresentados no capítulo anterior. De forma a facilitar a sua leitura, estes serão apresentados tendo por base o mesmo seguimento realizado na análise dos dados.

O objectivo deste estudo foi o de analisar as relações existentes entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na sua escolaridade e a regulação para a aprendizagem, em estudantes do 5º e 6º anos de escolaridade. Pretende verificar em que medida os resultados diferiam em função do género e do desempenho académico.

Através da análise dos perfis de regulação para a aprendizagem dos estudantes, verificou-se que os alunos se encontram perto do ponto zero do índice de autonomia relativa (RAI), estando equilibrados entre uma regulação autónoma e controlada. Acerca das dimensões da regulação para a aprendizagem verificou-se que os estudantes demonstram níveis de regulação identificada mais elevados, do que os restantes tipos de regulação. Referindo a definição deste tipo de regulação, os estudantes percebem a importância da realização de uma determinada tarefa, valorizando-a (e.g. o aluno realiza uma determinada actividade porque sabe que é importante para a sua aprendizagem). Este resultado é comprovado por diversos autores que referem que no início dos anos de escolaridade as crianças apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca, onde subsistem menos pressões para o desempenho académico, menos competição, e menos procura de recompensas (Deci & Ryan, 2000; Lepper, Handerson & Iyengar, 2005; Tang & Neber, 2008). No entanto nestes níveis de ensino o contexto de aprendizagem é extremamente relevante. É um contexto em que a assiduidade é obrigatória, os conteúdos leccionados são antecipadamente seleccionados, e nem sempre correspondem às necessidades dos estudantes, e é também indispensável haver um bom desempenho em actividades e provas para alcançar uma determinada nota e evitar o fracasso, que pode causar desapontamento e humilhação. Deste modo, o envolvimento dos estudantes nas tarefas escolares ocorre tanto para cumprir as exigências impostas pela escola, contudo também se envolvem para usufruir das aprendizagens que elas podem oferecer (Brophy, 1999, cit in Cavenaghi, 2009).

Na análise destes perfis, verificou-se um equilíbrio entre a regulação Intrínseca e a regulação Externa. Verificou-se também que os alunos apresentam uma regulação Introjectada e Externa elevadas. Deste modo, é importante referir que os estudantes para

além de realizarem uma determinada tarefa reconhecendo a sua utilidade, realizam-na também para evitar sentimentos de culpa ou de ameaça à sua auto-estima. Alguns factores podem contribuir para o aparecimento desta regulação para a aprendizagem menos autónoma. Estes factores estão relacionados com o ensino que vivemos nos dias de hoje, em que, o decréscimo da motivação intrínseca para a aprendizagem poderá estar relacionada, em certa parte, com o facto de o meio escolar se tornar cada vez mais avaliativo e competitivo (Eccles & Midgley, 1989, cit in Mullins & Irvin, 2000; Harter, Whitesell & Kowalski, 1992).

Relativamente aos perfis de percepção de envolvimento parental dos estudantes, verifica-se que os participantes apresentam uma percepção de envolvimento parental positiva. É de referir que este resultado vai de encontro aos de outros estudos que referem que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos é mais visível em idades mais precoces (Fishel & Ramirez, 2005; Izzo et al., 1999). De acordo com Pedro (2010), devido à idade dos filhos e à necessidade de construção de ritmos de trabalho escolar, os pais oferecem um maior investimento quando estes transitam para o 2º ciclo.

As dimensões com maior percepção de envolvimento parental pelos estudantes foram a Comunicação e o Apoio. Referindo uma das conclusões de Pereira, Canavarro, Cardoso e Mendonça (2005), o envolvimento parental na escola, mantém-se estável e até com uma tendência para aumentar, essencialmente no domínio das actividades de aprendizagem em casa. De forma oposta e à semelhança daquilo que aconteceu no nosso estudo, os autores referidos verificaram que na participação nas actividades da escola e da comunidade escolar, o envolvimento parental não era tão positivo. Segundo Pedro (2010), também foi verificado no seu estudo que este foi o tipo de envolvimento parental com valores mais baixos. Uma causa para se verificar este sucedido, poderá ser o facto de as escolas não estimularem este tipo de envolvimento. Tal como referem Anderson e Minke (2007), as solicitações específicas dos professores no envolvimento parental têm um papel fundamental. Os autores aludem que a participação dos pais na escola é afectada pela sua percepção de solicitações específicas (e.g. convites dos professores). Há que ter em conta o efeito do papel das crenças e atitudes dos pais (e.g. eficácias pessoais; conhecimento da receptividade das escolas), no modelo de Eccles e Harold (1996). Estas crenças e atitudes têm um efeito directo nas práticas parentais (e.g. voluntariado na escola; participação em conferências; pedidos de informação; participação no conselho da escola). São as crenças motivacionais dos pais que poderão ter limitado as baixas médias ao nível da dimensão Participação neste estudo.

Segundo a análise dos valores de percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental, verifica-se que, no geral, os participantes apresentam uma percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental positiva. O envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento emocional e académico das crianças e adolescentes é perspectivado como um relevante recurso para a promoção da aprendizagem, e do desenvolvimento dos estudantes (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008). Conforme um estudo longitudinal realizado por Pereira, Reis, Canavarro, Canavarro e Mendonça (2005), com crianças do ensino básico (1º e 2º ciclo), os resultados revelam uma associação positiva entre o envolvimento parental na escola e o ajustamento emocional das crianças. Estes autores referem ainda que um maior envolvimento parental está associado a menos problemas emocionais/comportamentais.

Ao analisar a relação entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na sua escolaridade e a regulação que fazem para a aprendizagem, os resultados obtidos confirmam a primeira hipótese colocada, de que quanto maior a percepção de envolvimento parental maiores níveis de regulação intrínseca dos alunos para a aprendizagem. Estes resultados vão de encontro aos resultados de diversos estudos (Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Izzo et al., 1999; Urdan et al., 2007).

Verificam-se relações positivas e significativas entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental, bem como o envolvimento parental geral, principalmente com as dimensões Identificada e Intrínseca. Segundo Marchant et al., (2001), 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. Observam-se também relações positivas e significativas entre a dimensão Apoio, com as dimensões Intrínseca e Identificada. 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 (níveis/avaliação) provendo interesse, prazer, e encorajando as crianças, estas volviam uma preferência por tarefas desafiantes e por um interesse em aprender, características da motivação intrínseca (Ginsburg & Bronstein, 1993). Também se observam algumas correlações significativas entre as dimensões mais externas, o que pode ser explicado por outros dados da literatura que mencionam que os

estudantes que percebem pressão e controlo no envolvimento parental, tendem a experienciar traços de competitividade e de orientação para os resultados, estando mais dependentes de fontes externas para atingir os seus objectivos, sendo estas características de uma regulação externa (Izzo et al., 1999; Urdan et al., 2007).

Ao analisar a relação entre a percepção dos Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação que fazem para a aprendizagem, os resultados demonstram que existe uma relação positiva e significativa entre os Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental, com a dimensão Intrínseca da escala da auto-regulação académica. Apoiar a autonomia dos alunos pede, para além de uma regulação intrínseca e auto-determinada, um combinado de capacidades interpessoais que abrangem respeitar a perspectiva dos estudantes, 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). As emoções positivas, tais como o prazer na aprendizagem, aumentam o interesse e reforçam a motivação. As emoções negativas, tais como o desespero e o desinteresse, prejudicam a motivação (Pekrun, 2007). A auto-regulação do comportamento solicita a flexibilidade no uso de metas cognitivas e motivacionais, e ainda estratégias emocionais, que permitem a adaptação de comportamentos face aos objectivos e exigências ambientais. Supõe-se que as emoções positivas, como a alegria de aprender, melhoraram a auto-regulação, enquanto as emoções negativas, como ansiedade ou vergonha, dependem de factores de orientação externos. Assim o prazer dos alunos na aprendizagem estará ligado aos sentimentos positivos em relação ao envolvimento dos pais na sua escolaridade e ainda relacionados positivamente com a sua percepção da auto-regulação das aprendizagens escolares. Contrariamente à ansiedade e vergonha (logo não querem que os pais se envolvam para não demonstrarem estes sentimentos) o que leva a uma regulação mais extrínseca em que uma determinada actividade é efectuada com outros objectivos que não os inerentes à própria actividade, tal como alcançar uma determinada recompensa ou evitar uma punição (Pekrun et al., 2002a; Pekrun et al., 2004, cit in Pekrun, 2007).

De forma a analisar a segunda hipótese deste trabalho, ou seja, estudar a percepção do envolvimento parental em função do desempenho académico, os resultados sugerem que existe uma relação negativa e significativa entre o desempenho académico (reprovações), com o envolvimento parental geral, e as dimensões Apoio e Comunicação. Com a dimensão Participação, esta relação é negativa, mas não significativa. Isto sugere que, quanto maior o número de reprovações, menor é a

percepção de envolvimento parental, e vice-versa. Esta hipótese é então confirmada. De acordo com algumas investigações, o envolvimento parental na educação dos alunos encontra-se fortemente relacionado com um melhor desempenho e sucesso académico por parte dos mesmos, desde o pré-escolar até ao secundário (e.g. Grolnick & Slowiaczek, 1994, Hoover-Dempsey et al., 2002). Num estudo com crianças, realizado por Grolnick e Slowiaczek (1994), verificou-se que as três dimensões de envolvimento parental: comportamental (e.g. reuniões com professores; ajuda nos trabalhos para casa), intelectual-cognitiva (e.g. conversas sobre acontecimentos do dia-a-dia das crianças) e pessoal (e.g. manter-se a par e demonstrar interesse na vida escolar dos filhos), eram relativamente independentes e estavam associadas com o desempenho académico. Mais especificamente, as mães que tinham um maior envolvimento comportamental e cognitivo-intelectual, tinham crianças que se sentiam mais competentes na escola e com maior controlo quanto aos resultados escolares, do que aquelas que estavam menos envolvidas.

Na relação existente entre o envolvimento parental e o desempenho académico, foi constatado que nas famílias em que os pais são mais vigilantes e presentes na vida escolar dos filhos e nas suas rotinas, as classificações escolares dos alunos tendem a ser mais altas, devido à organização e estrutura que possibilita, mas também devido ao processo de comunicação que ocorre entre pais e filhos (Muller, 1993). Determinadas investigações, demonstram que o comportamento e as práticas educativas parentais (apoio e participação na vida escolar dos filhos) promovem o desenvolvimento da autonomia dos filhos para as tarefas escolares, e por sua vez o desempenho académico (Deslandes et al., 2000; Wentzel, 1998). Em estudos realizados por Hill e Taylor (2004), Pomerantz, Moorman, e Litwack (2007) (cit in Lavenda, 2011), indicaram que os comportamentos parentais, tais como: falar com a criança sobre a escola; ajudar com os trabalhos de casa; visitar a escola e falar com os professores, se associavam positivamente com um conjunto de características positivas dos estudantes, incluindo o seu sucesso escolar. Numa investigação sobre a relação entre a autonomia dos adolescentes, colaboração parental (estilo parental e participação na sua vida escolar) e resultados escolares, realizada por Deslandes et al., (2000), verificou-se que os pais que partilham com os filhos os valores, objectivos e responsabilidades da escola, e colaboram nas actividades escolares destes, favorecem o desenvolvimento das suas capacidades, da autonomia para a realização das tarefas escolares, e melhoram a aprendizagem, que se traduz geralmente num aumento dos resultados académicos.

Também num estudo levado a cabo por Fehrmann et al., (1987), verificou-se um efeito positivo e directo do envolvimento parental no desempenho académico dos alunos. Os resultados também indicam que o envolvimento parental levou a um aumento do tempo despendido com os trabalhos para casa que, por sua vez, esteve relacionado com melhores resultados escolares.

Neste nosso estudo, relativamente à dimensão Participação (e.g. idas dos pais às reuniões convocadas pela escola), não existe uma relação significativa com o desempenho académico. É pertinente referir, como foi observado no estudo guiado por Izzo et al., (1999), que os alunos reportavam menos comportamentos motivados intrinsecamente quando os pais tinham um contacto com os técnicos da escola excessivamente frequente. Pode-se partir destes dados encontrados na literatura para uma possível explicação para a relação não significativa entre a dimensão Participação do envolvimento parental e o desempenho académico. Os alunos ao sentirem um envolvimento excessivo por parte dos pais na sua vida escolar, podem não se sentir realmente motivados, o que pode conduzir a consequências nefastas no seu desempenho académico.

Relativamente à relação entre a percepção dos Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental e o desempenho académico (reprovações), verifica-se que existe uma relação negativa e significativa. Isto significa que, quanto maior o número de reprovações, menos positivos são os sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental. De acordo com Steinberg, Elmen e Mounts (1989), os adolescentes que descrevem os pais como calorosos, democráticos e firmes na sua educação, tendem a desenvolver atitudes e crenças positivas face à sua realização, o que os leva a ter um melhor desempenho académico. Em concordância com Repetti (1996), as crianças que apresentaram maior quantidade de experiências de fracasso na vida escolar descrevem a interacção com os seus pais como sendo mais aversiva, com maior uso de desaprovação e punição. Como Pettit, Bates e Dodge (1997) referem, altos níveis de suporte parental, caracterizado por afectividade, ensino pró-activo, disciplina indutiva e envolvimento positivo, e ainda baixos níveis de disciplina severa, foram fortes preditores de desempenho académico dos alunos. A combinação do envolvimento e discussão calma também foram preditores de desempenho, possivelmente por promoverem o desenvolvimento de resoluções de problemas. Conforme Midgett, Ryan, Adams e Corville-Smith (2002), atitudes de pressão parental foram negativamente associadas com níveis de eficácia intelectual, esforço e desempenho académico. Para Dearing

(2004) práticas parentais de restrição foram negativamente associadas com o desempenho académico e positivamente associadas à depressão, enquanto práticas de suporte parental foram positivamente relacionadas com desempenho académico dos estudantes. Na sua teoria de controlo de valor, Pekrun (2006) sugere que as emoções em geral são activadas positivamente, melhorando o desempenho académico, pois promovem a atenção relacionada com a tarefa, fortalecendo a motivação, e reforçando o uso de estratégias de aprendizagem flexíveis. Por exemplo, quando as emoções reflectem um gosto pela escola, o aluno direcciona a sua atenção para as tarefas relacionadas, e conseqüentemente levam a um melhor desempenho do aluno. Os estudantes que não têm um bom desempenho podem vir a adoptar padrões emocionais negativos, o que, por sua vez, pode prejudicar o seu desempenho académico. Os resultados deste estudo apoiam a hipótese de que as emoções estão significativamente relacionadas com o desempenho académico (Pekrun, 2006). Verificou-se que as emoções dos alunos e as suas realizações foram reciprocamente ligadas ao longo dos anos, o que implica que o sucesso e o insucesso escolar foram importantes antecedentes no desenvolvimento emocional dos alunos e que as suas emoções afectaram os seus desempenhos académicos (e.g. Pekrun, 1992a, cit in Pekrun, 2007).

Quando se analisam os resultados das relações que nesta investigação se obtiveram entre o desempenho académico (reprovações), com as dimensões da escala da auto-regulação académica, bem como o RAI, verifica-se que as relações são negativas e significativas em quase todas as dimensões da escala, excepto na dimensão Externa, que apesar de negativa não é significativa. Isto significa que, quanto maior o número de reprovações, menos intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa. Posto isto, confirma-se a terceira hipótese deste estudo.

As relações mais significativas estabelecem-se entre o desempenho académico e a dimensão Intrínseca e Identificada. Este facto pode ser explicado pela atitude dos professores das turmas envolvidas nesta investigação, ao criarem nas suas salas de aula ambientes propícios de aprendizagem que estimulam os estudantes a tornarem-se cognitivamente envolvidos e a assumir responsabilidades no processo de aprendizagem, motivando-os deste modo, a empenharem o esforço para persistir e dominar ideias, em vez de simplesmente estudarem o suficiente para obter boa avaliação e transitarem de ano. Outra suposição que apontamos para esta evidência poderá estar relacionada com o facto das crianças nesta fase ainda não se focarem tanto na avaliação, o que faz com que estes alunos não se comparem entre si em termos de desempenho, tanto nas suas tarefas

escolares como nas avaliações, ao contrário do que Santrock (2009) refere, que é a partir do 2º ciclo onde a escola se torna mais competitiva e avaliativa através das práticas de atribuição de notas (níveis/avaliação), reforçando uma orientação extrínseca.

Ao analisar a relação entre a regulação para a aprendizagem em função do desempenho académico, de forma a analisar a terceira hipótese deste trabalho, é importante referir tal como Schunk (1994) afirma, que os alunos autoregulados são intrinsecamente motivados. É importante referir que os alunos com dificuldade na auto-regulação da sua aprendizagem apresentam rendimentos escolares mais fracos (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986; 1988). Na última década, as investigações realizadas no âmbito da auto-regulação da aprendizagem, demonstraram um grande impacto deste processo no rendimento escolar dos alunos (Paiva & Lourenço, 2012).

A literatura evidencia que os estudantes que conseguem auto-regular aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais do seu funcionamento académico, são mais eficazes, comparativamente aos que não conseguem (Corno, 1989; Murray, 2000; Pintrich & Garcia, 1994; Zimmerman, 2000a; Zimmerman & Shunk, 1989). Assim, alunos com elevada auto-regulação têm desempenhos significativamente melhores, do que estudantes com baixos níveis de auto regulação (Kitsantas, 2002; Sundre & Kitsantas, 2004; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Os resultados obtidos neste estudo vão também de encontro de um outro estudo realizado por Rosário e colaboradores (2004), onde os autores verificaram que as alunas e os alunos mais auto-regulados apresentam um rendimento escolar mais elevado.

Manzini (2006) focalizou relações entre orientações motivacionais intrínsecas, extrínsecas e desempenho académico. No geral, foram encontradas correlações significativas e positivas entre motivação intrínseca e desempenho escolar. Relativamente à motivação extrínseca, correlacionou-se negativamente com o desempenho (Manzini, 2006). Os distintos estudos que adoptaram a abordagem da motivação intrínseca-extrínseca referiram que a motivação intrínseca tem sido associada a melhores resultados de aprendizagem, quando comparada à motivação extrínseca (Boruchovitch et al., 2010).

Este resultado é sustentado pelo estudo de Gottfried (1985), que concluiu que os alunos com elevada motivação intrínseca foram aqueles que melhor desempenho académico evidenciaram. Posteriormente, Lepper et al., (2005) confirmaram esta mesma ideia, revelando que a motivação extrínseca, ao contrário da intrínseca correlacionava-se de forma significativa e negativa com o desempenho escolar.

Também Mizuno e colaboradores (2011) consideram que a motivação intrínseca conduz a melhores desempenhos académicos, pois permite uma maior qualidade na aprendizagem, mais persistência e esforço nas actividades escolares, e uma melhor adaptação dos estudantes às exigências da escola, do que a motivação extrínseca. Efectivamente, alunos intrinsecamente motivados acreditam mais nas suas capacidades para ultrapassar os obstáculos que a escola impõe e cumprir com sucesso as tarefas com esta relacionada (Radovan, 2011). Neste sentido, Guthrie (2001) propõe a implementação na sala de aula de estratégias que promovam a motivação intrínseca para que assim os alunos se envolvam mais nas actividades escolares, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e afectivo.

Quando se analisam os resultados da regulação para a aprendizagem em função do género, verifica-se que os rapazes têm uma regulação mais autónoma para a aprendizagem, comparativamente às raparigas, infirmando-se a quarta hipótese deste trabalho. Este resultado não 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 (Vallerand & Bissonnette, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Em contrapartida, Marchiore (2008) concluiu que os alunos do género masculino eram mais intrinsecamente motivados do que os do género feminino. Foram encontradas diferenças significativas em quase todas as dimensões, sendo que os rapazes apresentam valores mais elevados comparativamente com as raparigas. Só na dimensão Regulação Intrínseca não foram encontradas diferenças significativas. Esta distinção entre raparigas e rapazes parece ser uma consequência de uma construção social que distingue os dois géneros, que poderá estar a começar a desconstruir-se, tal como se verifica também nos resultados obtidos na percepção de envolvimento parental. É pertinente referir a investigação de Yau e Kan (2011), em que os seus resultados indicam que não há diferenças significativas no processo de aprendizagem entre os dois géneros, ao nível da curiosidade dos alunos, na regulação externa, e na motivação intrínseca. Os dados salientam que os estudantes, independentemente do género, são motivados na realização do seu trabalho escolar.

O estudo de Marchiore e Alencar (2009) investigou a percepção de 364 alunos acerca da sua motivação para a aprendizagem. Constatou-se que os estudantes do género masculino obtiveram médias significativamente superiores, tanto na motivação intrínseca quanto extrínseca, comparativamente aos do género feminino. Relativamente

à questão de género, a pesquisa evidenciou diferenças significativas em relação à motivação intrínseca e extrínseca. Foi constatado que os alunos do género masculino mostraram-se mais motivados, tanto intrinsecamente como extrinsecamente, comparativamente aos estudantes do género feminino. É importante referir que diversos autores, como Carvalho (2001, 2003), Wechsler (2002), Dal'Igna (2007), referem diferenças entre géneros, a favor de alunos do género masculino, em relação a diversos aspectos (e.g. desempenho escolar; liderança; expectativas de sucesso profissional).

Relativamente à percepção de envolvimento parental em função do género, os resultados não indicaram a existência de diferenças significativas em nenhuma das dimensões, infirmando-se a quinta hipótese deste estudo. 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 dos estudantes (Carter & Wojtkiewicz, 2000; Edwin, Wendy & Goldberg, 2009; Chen & Gregory, 2010). No nosso estudo, na dimensão Participação é onde se verificam mais diferenças entre os géneros, sendo que as raparigas apresentam médias superiores, comparativamente aos rapazes. Os autores Alldred e Edwards (2000), concluíram que, as raparigas se interessam mais pelas questões de envolvimento do que os rapazes. Estes resultados também são apoiados por Figueiredo e Sarmiento (2009), referindo que as raparigas têm uma opinião mais positiva do que os rapazes, em relação á participação dos seus pais. Uma explicação para este facto, poderá ser a aposta feminina na carreira escolar, onde provavelmente aumentará também a sua percepção em relação ao envolvimento e participação dos seus pais (Diogo, 1998). A mesma autora sugere uma outra razão para esta explicação, que é “ a sensibilidade das raparigas em contexto escolar”. Existe uma maior percentagem de raparigas que esperam concluir o ensino secundário e ingressar no ensino superior, parecendo haver um maior compromisso em atingir esse objectivo, indo estes resultados de encontro à literatura mais recente, onde se tem verificado uma tendência para o género feminino apresentar mais expectativas educacionais (Lupert, Cannon & Telfer, 2004) e ocupacionais do que o masculino (Mau & Bikos, 2000; Mello, 2008).

No entanto, o resultado do nosso estudo vai de encontro aos resultados de outras investigações nesta temática, sobre a percepção do envolvimento parental dos alunos em função do género. Tanto rapazes como raparigas percebem de maneira idêntica o envolvimento dos pais nas práticas escolares. Este resultado pode explicar-se segundo Diogo (2010), pelo facto de as práticas de envolvimento parental serem idênticas, não se

observando assim diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Várias investigações referem também que homens e mulheres são semelhantes no que diz respeito à maioria das variáveis psicológicas (Maccoby & Jacklin, 1974). Wiliam (2000) refere também que as diferenças cognitivas entre géneros são em menor número, e têm vindo a diminuir nos últimos anos, em algumas áreas. Também Houtte (2004) no seu estudo concluiu que não existiam diferenças entre géneros. Mo e Singh (2008) vão de encontro aos resultados mencionados anteriormente, uma vez que no estudo realizado por estes autores, não existia diferenças entre rapazes e raparigas no que diz respeito ao efeito dos pais no envolvimento académico. A nível nacional, destacamos a investigação de Lopes (2011), onde segundo a autora, não existe diferenças entre rapazes e raparigas face ao envolvimento parental.

Acerca da percepção dos Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental em função do género, não existem diferenças significativas. De acordo com alguns estudos, não foram encontradas diferenças de género, no que concerne ao apoio parental educativo e emocional às expectativas parentais percebidas (Brewster & Padavic, 2000; Goldin, 2006, cit in Gouveia, 2008). Ao contrário destes autores, no estudo de Gouveia (2008), visto que não se antecipava encontrar diferenças de género nestas variáveis, as raparigas apresentaram valores superiores aos rapazes nas dimensões de apoio parental emocional.

Considerações Finais

Ao concluir o presente estudo, seria pertinente tecer algumas considerações finais sobre os resultados obtidos. Também se procura apontar algumas pistas de continuidade para futuros estudos e referir as limitações inerentes à investigação realizada.

O trabalho desenvolvido partiu do pressuposto que o envolvimento parental na escolaridade dos alunos favorece o processo de ensino aprendizagem. Este estudo contribui para um conhecimento mais aprofundado acerca da temática do envolvimento parental na regulação da aprendizagem. Este trabalho tenta, de certa forma, ser um complemento face a outros estudos realizados, pois contempla no instrumento de percepção de práticas de envolvimento parental diversos comportamentos e atitudes e relaciona-os com a motivação, mas também especificamente com os tipos de regulação para a aprendizagem, segundo a teoria da auto-determinação.

Verificou-se nesta investigação que os alunos se encontravam perto do ponto médio do índice de autonomia relativa (RAI), estando equilibrados entre uma regulação autónoma e controlada. Os resultados obtidos neste estudo não encontraram diferenças significativas entre o nível do índice de autonomia relativa (RAI) e a percepção de envolvimento parental na escolaridade. Observou-se que os estudantes demonstraram níveis de regulação identificada mais elevados, ou seja, estes percebem a importância da realização de uma determinada tarefa, valorizando-a. Concluiu-se que os participantes apresentaram uma percepção de envolvimento parental positiva. As dimensões com maior percepção de envolvimento parental, pelos alunos, foram o Apoio e a Comunicação. Os participantes apresentaram sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental positivos.

É importante referir que quanto maior a percepção de envolvimento parental, maiores serão os níveis de regulação intrínseca dos alunos para a aprendizagem. Os resultados demonstraram também que existe uma relação positiva e significativa entre os Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental, com a dimensão Intrínseca da escala da auto-regulação académica.

Concluiu-se que quanto maior o número de reprovações, menor é a percepção de envolvimento parental, e vice-versa. Verificou-se também que quanto maior o número de reprovações, menos positivos são os sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental.

Observou-se que quanto maior o número de reprovações, menos intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa.

Quando se analisam os resultados da regulação para a aprendizagem em função do género, verifica-se que os rapazes têm uma regulação mais autónoma para a aprendizagem, comparativamente às raparigas.

Relativamente à percepção de envolvimento parental em função do género, os resultados não indicaram a existência de diferenças significativas em nenhuma das dimensões. Acerca da percepção dos Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental em função do género, não existem diferenças significativas.

Como qualquer investigação, o presente estudo também comportou algumas limitações, nomeadamente ao nível da aplicação dos questionários, onde tanto a extensão dos itens (dois questionários), como a pressão exercida por alguns professores no sentido de os alunos responderem de forma célebre, pode ter tido uma influência nas respostas dos mesmos aos questionários. Neste estudo não foi avaliada a qualidade do envolvimento parental, e não houve uma distinção entre frequência e qualidade deste envolvimento. De acordo com a literatura (Izzo et al., 1999; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Urdan et al., 2007; Grolnick & Pomerantz, 2009; Fan & Williams, 2010), alguns comportamentos que são frequentes pelos pais são preditores do seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos, mas pode ser questionada a qualidade destes comportamentos e permitir perceber se são promotores de autonomia ou controlo, no sentido em que uma monitorização dos trabalhos da escola percebida como excessiva e a utilização de fontes externas 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. Tendo em conta esta limitação, poderia ser uma vantagem para futuros estudos, medir a variável qualidade podendo esta moderar quer a direcção dos efeitos do envolvimento parental nos tipos de regulação, quer um efeito sobre o RAI.

Apesar destas limitações, considera-se que este estudo prestou um contributo importante ao clarificar as percepções e opiniões de alunos face a esta temática do envolvimento parental, na auto-regulação para a aprendizagem. Também segundo a pertinência deste estudo e as suas possíveis implicações práticas, reconhece-se de facto os benefícios do envolvimento parental essencialmente a nível académico, em termos de uma regulação mais intrínseca e autónoma para a aprendizagem. Mais um aspecto relevante de evidenciar é que estes dados podem incentivar mais ao envolvimento dos

pais, relativamente ao voluntariado e parcerias com as escolas, dimensão esta (participação) que foi a que menos se destacou. Este acontecimento pode ser consequência da falta de relação escola-família, sendo que seria então essencial ter em atenção, para futuras investigações, a importância do tipo de feedback oferecido pelos professores que compõem um factor determinante a reconhecer no desenvolvimento dos diferentes tipos de regulação para a aprendizagem. Em jeito de conclusão, é pertinente deixar a seguinte citação: “Um professor influi para a eternidade; nunca se pode dizer até onde vai a sua influência” (Henry B. Adams, 1838-1918).

Referências Bibliográficas

- Alcará, A., & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Allred, P., & Edwards, R. (2000). Typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 435-455.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios edições.
- Anderson, K., & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311-323.
- Appel-Silva, M., Wendt, W., & Argimon, L. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, 16 (2), 351-369.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Balbinotti, M., Barbosa, M., Balbinotti, C., & Saldanha, R. (2011). Motivação à prática regular de actividade física: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 16, 99-106.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729 – 735.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.

- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bull.*, 117 (3), 497-529.
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. *Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*, 19-21. Kerhonkson: NY.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, A., & Guimarães, R. (2010). *Motivação para aprender – aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educacion Psychologist*, 18, 200-215.
- Brophy, J. (1999). Research on motivation in education: past, present and future. *Advances in motivation and achievement*, 1-44.
- Carter, R., & Wojtkiewicz, R. (2000). Parental involvement with adolescents' education: do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 29-44.
- Carvalho, M. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos. *Revista Estudos Feministas*, 9 (2), 554-574.
- Carvalho, M. (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, 29 (1), 185-193.
- Cavenaghi, A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14, 248-261.
- 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.

- Cia, F., D’Affonseca, S., & Barham, E. (2004). A Relação entre o Envolvimento Paterno e o Desempenho Académico dos filhos. *Paidéia, 14* (29), 277-286.
- Cia, F., Pamplin, O., & Williams, A. (2008). O Impacto do Envolvimento Parental no Desempenho Académico de Crianças Escolares. *Psicologia em Estudo, 13* (2), 351-360.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In D. Schunk & B. & Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-141). N Y: Academic Press.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Dal’Igna, M. (2007). Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista, 46*, 241-267.
- Dearing, E. (2004). The developmental implications of restrictive and supportive parenting across neighborhoods and ethnicities: exceptions are the rule. *Applied Developmental Psychology, 25*, 555-575.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*, 119-142.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research, 71* (1), 1-27.
- 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., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Deslandes, R. (2001). *A vision of Home-School Partnership: Three complementary conceptual frameworks*. Paper presented at the A Bridge to the Future – Collaboration between Parents, Schools and Communities, Nijmegen – The Netherlands.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie del' adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 208-217.
- Dessen., & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de Desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade. Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, A. (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos crítica e evidências. *Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, 1, 71-96.

- 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 beliefs, values, and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701 – 712.
- 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.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1993). Avaliação das atribuições para o sucesso escolar de adolescentes: Construção de um instrumento e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Fehrmann, P., Keith, T., & Reimers, T. (1987). Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80 (6), 330-337.
- Figueiredo, B., & Sarmiento, T (2009). (Re) Pensar a Participação dos Pais na Escola. In Almeida, L. Barca, A. Peralbo, M & Silva, B (Eds.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2212-2226). Braga: Universidade do Minho.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20, 371 – 402.
- Fontaine, A. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização de adolescentes. *Cadernos de Consulta psicológica*, 4, 13-30.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a Psiquiatria*. Porto: Edições Afrontamento.

- Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. In: Mayor, L. & Tortosa, F. (Eds.). *Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivational*, 284-343. Bilbao: Desclee e Brower.
- Georgiou, S. (2007). Parental Involvement: Beyond Demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1, 59-62.
- Gouveia, C. (2008). *Vivências Escolares e Envolvimento Parental: Implicações nas Atitudes Face á Escola e no Sucesso Académico de Alunos do Ensino Secundário*. Universidade do Porto: Dissertação de mestrado.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Ghazi, S., Ali, R., Shahzad., Khan, M. (2010). Parental involvement in children's academic motivation. *Asian Social Science*, 6, 93-99.
- 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.
- Guimarães, S., Bzuneck, A., & Sanches, S. (2002). *Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes*. *Psicologia Escolas e Educacional*, Campinas, 6 (1), 11-19.
- Ginsburg, G., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461 – 1474.
- Gonçalves, F., & Correia, M. (1993). Envolvimento parental e intervenção precoce. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (2), 71-80.

- Gonzalez-Pienda, A., & Núñez, C. (2006). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación, 1* (1), 115-134.
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77* (6), 631-645.
- Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 1*, 104-113.
- Grzib, G. (2006). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Grolnick, W., & Slowiaczek (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Grolnick, W., Kurowski, C., Dunlap, K., & 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.
- Guthrie, J. (2001). *Engagement and Motivation in Reading Instruction*. Paper presented for the National Invitational Conference on Successful Reading Instruction a sponsored by the U.S. Department of Education and the Laboratory for Student Success at the Temple University Center for Research in Human Development and Education, Washington, DC.
- Harter, S. (1981). A new self – report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental a Psychology, 17*, 300-312.

- 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.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., Dejong, J., & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K., & Reed, R. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., & Sandler, H. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. In E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, and H. J. Walberg, (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success*, 40-56. NY: Teachers College Press.
- 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.
- Houtte, M. (2004): Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30 (2), 159-173.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, 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.
- Juang, L., & Silbereisen, R. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and test performance: Self-regulatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 101-113.

- Lampreia, C. (1999). Linguagem e actividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 225-240.
- Lavenda, O. (2011). Parental Involvement in School: A Test of Hoover - Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab Parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 927-935.
- Lens, W. (1994). Motivation and learning. Em: Husen, T. e Postlethwaite, T.N. (Orgs.). *The international encyclopedia of education*, 7, 3936-3942. United States: Pergamon.
- 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., Corpus, J., & Iyenger, S. (2005). Intrinsic and extrinsic orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Lepper, M., Henderlong, J., & Gingras, I. (1999). Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Uses and abuses of meta-analysis: Comment on Deci, Koestner and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125 (6), 669-676.
- 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.
- Lopes, V. (2011). *O Envolvimento dos alunos e o projeto 12-15*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.

- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Cognição, 15* (2), 132-141.
- Lupert, J., Cannon, E., & Telfer, J. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, value and life-role expectations. *High Ability Studies, 15*, 25-42.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Manzini, C. (2006). *Motivação no contexto escolar e desempenho académico*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação: Campinas.
- 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.
- Marchiore, L. (2008). *Motivação para aprender e barreiras à criatividade em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Católica de Brasília.
- Marchiore, L., & Alencar, E. (2009). Motivação Para Aprender Em Alunos Do Ensino Médio. *Educação Temática Digital, 10*, 105-123.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-sps)*. Lisboa: Perô Pinheiro.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *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.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto, PT: Asa Editores.

- Martins, C. (2011). Motivação para as aprendizagens escolares em ambiente familiar. *Revista Amazônica*, 7 (2), 128-132.
- Mau, W., & Bikos, L. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: a longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.
- McCombs, B. (1989). Self-regulate learning and academic achievement: Theory, research and practice. *New York: Springer-Verlag*, 51-82.
- Mcwayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H., & Sekino, Y. (2004) A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competences of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 363-373.
- Meece, J. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.). *Self-regulation of learning and performance* (pp.25-44). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Meece, J., Glienke, B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Mello, Z. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44 (4), 1069-1080.
- Midgett, J., Ryan, B., Adams, G., & Corville-Smith, J. (2002). Complicating achievement and self-esteem: considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 132-143.
- Miller, D., & Byrnes, J. (2001). To achieve or not achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. *Journal of Educational Psychology*, 93 (4), 677-685.

- Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K., & Watanabe, Y. (2011). Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. *Behavioral and Brain Functions*, 7 (4), 1-11.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationship and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online (RMLE Online)*, 31 (10), 1-11.
- 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.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: an analyses of family resources available to the child, in B. Schneider e J. Coleman (Orgs.) *Parents, their children, and schools*, 77-113. Boulder: Westview Press.
- Mullins, E., & Irvin, J. (2000). Transition into middle school. *Middle School Journal*, 31, 57-60.
- Murray, B. (2000). *Teaching students how to learn*. Acedido a 14 de Maio de 2014, em <http://www.apa.org/monitor/jun00/howtolearn.html>
- Oliveira, C., Marinho-Araújo, C. (2010). A Relação Família-Escola: intersecção e desafios, estudo. *Psicologia*, 27 (1).
- Paiva, A., & Lourenço, A. (2012). A influência da aprendizagem auto-regulada na mestria escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12 (2), 501-520.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and School success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: Riding, R. e Rayner, S. (Orgs.). *Perceptions*, 239-266. London: Ablex.
- Papalia, E., Olds, W., & Feldman, D. (2001). *O Mundo da criança*. (8º edição). Amadora: McGraw-Hill.

- Parreiral, S. (2005). Contextos familiares e sucesso educativo. In Bento Silva, & Leandro Almeida (Orgs.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1159-1170). Braga: Universidade do Minho.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade do Porto.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). *Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315–341.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, 13–36. San Diego, CA: Academic Press.
- Pereira, A., Canavarro, P., Cardoso, F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia, 42* (1), 91-110.
- Pereira, A., Reis, P., Canavarro, J., Canavarro, M., & Mendonça, D. (2005). *Stress escolar e ajustamento emocional e académico na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo*. VIII Congresso Galaico Português Psicopedagogia, Universidade do Minho.
- Pettit, G., Bates, J., & Dodge, K. (1997). Supportive parenting ecological context, and children's adjustment: a seven-year longitudinal study. *Child Development, 68* (5), 908-923.

- Pintrich, P., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge strategies and motivation. In P. R. Pitrich, D. Brown, & C. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in honor of Wilbert, J. Mckeachie* (pp.113-133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: theory, research, and applications*. Merrill Prentice Hall: New Jersey.
- Polónia, A., & Dessen, M. (2005). Em busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.
- Radovan, M. (2011). The Relation Between Distance Students' Motivation, Their Use Of Learning Strategies, and Academic Success. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (1), 216-222.
- Raasch, L. (1999). A motivação do aluno para a aprendizagem. *Diário Oficial da União*, (27), 3752-2811.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci & R.Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, 183-203. New York: The University of Rochester Press.
- Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. Em: McInerney, D. M. e Etten, S.V. (Eds.) *Big Theories Revisited* (pp. 31-58). Connecticut: Age Publishing.
- Repetti, R. (1996). The effects of perceived daily social and academic failure experiences on school-age children's subsequent interactions with parents. *Child Development*, 67, 1467-1482.

- Ricardo, F., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Motivação para a Aprendizagem da Matemática e sua Relação com Percepção de Clima de Sala de Aula. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*.
- Rocha, H. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des) Venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Almeida, L., & Oliveira, D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no Ensino Secundário. *Teoria, Investigação e Prática*, 5 (2), 197-213.
- Rosário, P., Soares, S., Grácio, L., Simões, F., & Gonzalez-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em estudo*, 10 (3), 343-351.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J., González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 1, 141-157.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *J. Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 – 67.
- Santos, R., & Toniosso, P. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1 (1), 122-134.
- Santrock, J. (2006). *Educational Psychology: classroom update: Preparing for praxis and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional*. 3ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill.

- Silva, J., & Martins, E. (2002). Envolvimento parental na escolar: relato de uma experiência. *Aprender, 2*, 79-87.
- Silva, M., Wendt, G., & Argimon, I. (2010). A Teoria da Autodeterminação e as Influências Socioculturais Sobre a Identidade. *Psicologia em Revista, 16*, 351-369.
- Siquiera, L., & Weschler, S. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica, 5* (1), 21-31.
- 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.
- Sui-Chu, E., & Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education, 69* (2), 126-141.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Education Psychologist, 26*, 207-231.
- Schunk, D. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 75-99). Hillsdale: Erlbaum.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Steinberg, L., Elmen, D., & Mounts, S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and Practice*. (4th ed). USA: Ally & Bacon.
- Sundre, D., & Kitsantas, A. (2004). An exploration of the psychology of the examinee: Can examinee self-regulation and test-taking motivation predict consequential and non-consequential test performance? *Contemporary Educational Psychology, 29*, 6-26.
- Tan, E., & Goldberg, W. (2009) Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 442–453.
- 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.
- Tavares, M., & Nogueira, O. (2013). Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. *Revista Formação Docente, 5* (1), 43-57.
- Urdan, 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., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*, 599-620.
- 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. (2013). *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação – envolvimento dos alunos na escola*. Climepsi Editores.

- Veiga, F., & Antunes, J. (2003). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*, 103-110.
- Villas-Boas, M. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wechsler, S. (2002). *Criatividade: descobrindo e encorajando. Contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas*. Campinas: Livro Pleno.
- Wentzel, K. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90,202-209.
- William, D. (2000). Assessment social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 661-663.
- Williams, G., Gagné, M., Ryan, R., & Deci, E. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21, 40-50.
- Wolters, A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 218-299.
- Yau, H., & Kan, M. (2011). Gender differences on Intrinsic Motivation in Hong Kong Higher Education. *Journal of Organizational Learning and Leadership*, 9 (2).
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 12–22.
- Zimmerman, B. (2000a). 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.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Education Research Journal*, 23 (4), 614-628.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 284-290.

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.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. NY: Springer.

ANEXOS

Anexo A - Instrumento "Os meus pais e a minha escolaridade"

Escala de práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos

Encarregado de educação: Pai Mãe Outro Qual? _____

Já reprovou alguma vez de ano? Se sim, quantas? ____

Quais as avaliações do 1º período a: Matemática: ____ Português ____

História e Geografia de Portugal ____ Inglês ____ Ciências Naturais ____

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

	Muito Frequentemente	Frequentemente	Às Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. 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"/>
2. Os meus pais conversam comigo sobre as matérias que damos na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os meus pais acompanham-me nas actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 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"/>
5. Os meus pais perguntam-me sobre as datas e as notas dos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os meus pais fazem a revisão da matéria para os testes comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 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"/>
8. 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"/>
9. Os meus pais dão-me atenção quando quero contar como foi o meu dia de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os meus pais vão às reuniões dos pais convocadas pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 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"/>
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"/>
13. Os meus pais vão a conferências organizadas pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os meus pais procuram comigo informação 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"/>
15. Os meus pais mostram-se contentes quando eu lhes falo sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os meus pais organizam comigo os tempos de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Os meus pais falam comigo sobre a forma como me comporto na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 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"/>
19. Os meus pais ouvem-me atentamente quando lhes explico qualquer assunto novo que aprendi.	<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 corrigir os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 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"/>
22. Os meus pais ajudam-me a esclarecer dúvidas sobre matérias da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os meus pais reúnem com o director de turma sobre a minha situação escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Os meus pais conversam comigo sobre as informações que me são enviadas pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os meus pais procuram saber como me sinto na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 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"/>
27. Gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sinto-me bem quando os meus pais conversam comigo sobre os assuntos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Gosto que os meus pais venham participar nas actividades organizadas pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Sinto-me bem quando os meus pais vêm falar com os meus professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

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 Masculino

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 o meu professor pense 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 o meu professor pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Faço os trabalhos de casa, porque arranjurei 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 aborrecido 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 sou obrigado a fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Faço os trabalhos de casa, porque gosto de os 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 o professor não grite comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Trabalho nas minhas aulas, porque quero que o professor pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>11. Trabalho nas minhas aulas, porque se quero aprender coisas novas, faço melhor os trabalhos.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>12. Trabalho nas minhas aulas, para não me sentir envergonhado quando não consigo fazer as coisas.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>13. Trabalho nas minhas aulas, porque é divertido.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>14. Trabalho nas minhas aulas, porque o professor me obriga.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>15. Trabalho nas minhas aulas, porque gosto dos trabalhos que lá se fazem.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>16. Trabalho nas minhas aulas, porque isso facilita a minha aprendizagem.</p>	<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, para me sentir melhor que os outros.	<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, para que o meu professo fique contente comigo.	<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, para obter melhores notas.	<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 gosto das matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tento ser bom na escola, para que o professor 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 se estudar conseguirei fazer melhor os trabalhos.	<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 – Pedido de Autorização aos Pais

ASSUNTO: Recolha de dados para Tese de Mestrado

Setúbal, 1 de Outubro de 2013

Exs. Srs.,

O meu nome é Joana Pereira, sou estudante no ISPA – Instituto Universitário, a frequentar o último ano no mestrado em Psicologia da Educação e a estagiar na Fundação Aga Khan.

Estou a desenvolver a minha tese no âmbito do envolvimento e apoio dos pais na escolaridade dos filhos, e a sua regulação para a aprendizagem. Desta forma, será necessário realizar uma recolha de dados, que consiste na aplicação de questionários, em alunos que se encontram actualmente a frequentar o 5º e 6º anos de escolaridade, e respectivos pais e encarregados de educação. Todos os dados recolhidos serão confidenciais, sendo exclusivamente utilizados com propósitos de investigação. Para autorizar a sua participação e a do seu educando nesta investigação, preencha a autorização abaixo.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada.

Eu, abaixo assinado, Encarregado de Educação de _____

declaro que autorizo / não autorizo o meu educando a participar na recolha de dados para a tese de mestrado da aluno Joana Pereira nº 18893, sobre “O envolvimento e apoio dos pais na escolaridade dos seus filhos, nomeadamente nos trabalhos para casa”, a realizar na escola que este frequenta e tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Setúbal, ____ de _____ 2013

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo D – Análise Factorial e Análise da Consistência Interna da Escala “ Os meus pais e a minha escolaridade”

Output 1 - Análise Factorial com rotação varimax dos 3 factores

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Ap11	,801		
Ap22	,788		
Ap20	,783		
Ap16	,668		
Ap6	,653	,322	
Ap14	,647	,393	
Ap18	,641		,409
Ap2	,631		,340
P12		,788	
P8		,780	
P13		,753	
P26		,744	
P1		,589	
P3	,390	,547	
Com19	,329		,665
Com9		,301	,660
Com15			,648
Com24			,628
Com17			,590
Com5	,422		,483

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

Legenda: Ap – Apoio; Com – Comunicação; P – Participação.

Output 2 – Total da variância explicada da Análise Factorial de 3 factores

Total Variance Explained

Component	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	7,623	38,116	38,116	7,623	38,116	38,116	4,685	23,423	23,423
2	2,195	10,974	49,091	2,195	10,974	49,091	3,650	18,250	41,673
3	1,418	7,090	56,180	1,418	7,090	56,180	2,901	14,507	56,180
4	1,159	5,794	61,975						
5	,853	4,263	66,238						
6	,783	3,915	70,153						
7	,761	3,804	73,957						
8	,612	3,060	77,017						
9	,574	2,868	79,885						
10	,555	2,775	82,660						
11	,527	2,634	85,294						
12	,466	2,329	87,623						
13	,427	2,137	89,760						
14	,414	2,068	91,828						
15	,364	1,818	93,646						
16	,302	1,511	95,156						
17	,258	1,289	96,445						
18	,254	1,269	97,714						
19	,246	1,231	98,946						
20	,211	1,054	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Output 3 – Consistência Interna da dimensão Apoio

Cronbach's Alpha	N of Items
,868	8

Output 4 – Consistência Interna da dimensão Comunicação

Cronbach's Alpha	N of Items
,759	6

Output 5 – Consistência Interna da dimensão Participação

Cronbach's Alpha	N of Items
,842	6

Output 6 – Consistência Interna total da Escala “Os meus pais e a minha escolaridade”

Cronbach's Alpha	N of Items
,906	20

**Anexo E – Análise Factorial e Análise da Consistência Interna da Subescala “
Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade”**

Output 7 – Análise Factorial de 1 factor

Component Matrix^a

	Component
	1
S28	,850
S27	,796
S29	,706
S30	,688

Extraction Method:

Principal Component

Analysis.

a. 1 components extracted.

Output 8 – Total da variância explicada da Análise Factorial de 1 factor

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,327	58,174	58,174	2,327	58,174	58,174
2	,683	17,073	75,247			
3	,637	15,920	91,168			
4	,353	8,832	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Output 9 – Consistência Interna total da Subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”

Cronbach's Alpha	N of Items
,740	4

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

Output 10 – Análise Factorial com rotação varimax dos 4 factores

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Id5	,780			
Id16	,771			
Id8	,693			
Id11	,685			
Id31	,683			
Id23	,609			
Id21	,590			
Int22		,844		
Int13		,778		
Int19		,736		
Int3	,460	,633		
Int15	,478	,618		
Int25	,351	,598	,311	
Int7	,516	,569		
Intj10			,840	
Intj1			,793	
Intj26			,727	
Intj17		,341	,653	
Ext6				,785
Ext14				,725
Ext9				,627
Ext28			,412	,598
Ext32				,583
Ext2				,567

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

Legenda: Int – Intrínseca; Id – Identificada; Intj – Introjectada; Ext – Externa.

Output 11 - Total da variância explicada da Análise Factorial forçada a 4 factores

Total Variance Explained

Component	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	7,383	30,762	30,762	7,383	30,762	30,762	4,467	18,612	18,612
2	3,345	13,939	44,701	3,345	13,939	44,701	3,861	16,088	34,701
3	1,696	7,066	51,767	1,696	7,066	51,767	2,959	12,330	47,030
4	1,605	6,685	58,452	1,605	6,685	58,452	2,741	11,422	58,452
5	1,004	4,183	62,635						
6	,975	4,061	66,696						
7	,840	3,500	70,196						
8	,734	3,060	73,256						
9	,696	2,902	76,157						
10	,667	2,778	78,935						
11	,611	2,547	81,482						
12	,504	2,100	83,582						
13	,477	1,986	85,568						
14	,464	1,933	87,501						
15	,414	1,726	89,227						
16	,399	1,664	90,892						
17	,369	1,538	92,429						
18	,351	1,461	93,890						
19	,330	1,374	95,265						
20	,303	1,263	96,528						
21	,242	1,010	97,538						
22	,215	,895	98,433						
23	,198	,826	99,259						
24	,178	,741	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Output 12 – Consistência Interna da dimensão regulação Intrínseca

Cronbach's Alpha	N of Items
,889	7

Output 13 – Consistência Interna da dimensão regulação Identificada

Cronbach's Alpha	N of Items
,849	7

Output 14 – Consistência Interna da dimensão regulação Introjectada

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	4

Output 15 – Consistência Interna da dimensão regulação Externa

Cronbach's Alpha	N of Items
,759	6

Output 16 – Consistência Interna total da escala “Porque é que faço as coisas?”

Cronbach's Alpha	N of Items
,872	24

Anexo G – Outputs das Análises Estatísticas Realizadas

Output 17 – Estatísticas descritivas da RAI e das dimensões da regulação para a aprendizagem

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Identificada	218	1,86	4,00	3,4803	,47927
Intrínseca	218	1,00	4,00	2,8257	,67142
Introjetada	218	1,00	4,00	3,0401	,71387
Externa	218	1,17	4,00	2,7072	,68111
RAI	218	-4,60	7,92	,6772	2,19173
Valid N (listwise)	218				

Output 18 - Estatísticas descritivas do total da percepção de envolvimento parental e das suas dimensões, bem como da Subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Participação	218	1,00	6,00	3,6093	1,34667
Comunicação	218	2,33	6,00	5,2829	,71431
Apoio	218	1,00	6,00	4,8521	1,08126
Sentimentos	218	1,00	6,00	4,7454	1,12470
Envolvimento	218	1,40	6,00	4,6085	,87225
Geral					
Valid N (listwise)	218				

Output 19 – Mediana do RAI

RAI

N	Valid	218
	Missing	0
Median		,5655

Output 20 - Frequência e percentagem dos alunos por reprovações

Reprovações				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	167	76,6	76,6	76,6
1	35	16,1	16,1	92,7
2	9	4,1	4,1	96,8
Valid 3	5	2,3	2,3	99,1
4	1	,5	,5	99,5
5	1	,5	,5	100,0
Total	218	100,0	100,0	

Output 21 - Estatísticas descritivas da RAI e das dimensões de regulação em função do género

	género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Identificada	Feminino	87	3,4844	,50124	,05374
	Masculino	130	3,4879	,45273	,03971
Intrínseca	Feminino	87	2,7734	,71347	,07649
	Masculino	130	2,8670	,64041	,05617
Introjetada	Feminino	87	2,8305	,72986	,07825
	Masculino	130	3,1827	,67182	,05892
Externa	Feminino	87	2,5441	,62952	,06749
	Masculino	130	2,8192	,69607	,06105
RAI	Feminino	87	1,1126	2,49237	,26721
	Masculino	130	,4008	1,92484	,16882

Output 22 - Análises de variância da RAI e das dimensões de regulação em função do género

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Identificada	Between Groups	1,798	2	,899	4,022	,019
	Within Groups	48,047	215	,223		
	Total	49,844	217			
Intrínseca	Between Groups	1,142	2	,571	1,270	,283
	Within Groups	96,683	215	,450		
	Total	97,825	217			
Introjetada	Between Groups	6,551	2	3,275	6,769	,001
	Within Groups	104,035	215	,484		
	Total	110,586	217			
Externa	Between Groups	4,087	2	2,043	4,549	,012
	Within Groups	96,583	215	,449		
	Total	100,670	217			
RAI	Between Groups	30,230	2	15,115	3,211	,042
	Within Groups	1012,172	215	4,708		
	Total	1042,402	217			

Output 23 - Estatísticas descritivas do total de percepção de envolvimento parental e suas dimensões, bem como da Subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”, em função do género

	género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EnvGeral	Feminino	87	4,4943	,90285	,09680
	Masculino	130	4,6900	,84707	,07429
Participação	Feminino	87	3,5364	1,32517	,14207
	Masculino	130	3,6538	1,36818	,12000
Comunicação	Feminino	87	5,2107	,77195	,08276
	Masculino	130	5,3397	,66680	,05848
Apoio	Feminino	87	4,6753	1,10141	,11808
	Masculino	130	4,9798	1,05296	,09235
Sentimentos	Feminino	87	4,6897	1,24357	,13332
	Masculino	130	4,7846	1,04536	,09168

Output 24 - Análises de variância do total de percepção de envolvimento parental e suas dimensões, bem como da Subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental”, em função do gênero

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
EnvGeral	Between Groups	2,433	2	1,216	1,608	,203
	Within Groups	162,664	215	,757		
	Total	165,097	217			
Participação	Between Groups	1,031	2	,515	,282	,754
	Within Groups	392,502	215	1,826		
	Total	393,533	217			
Comunicação	Between Groups	2,119	2	1,060	2,098	,125
	Within Groups	108,604	215	,505		
	Total	110,723	217			
Apoio	Between Groups	6,346	2	3,173	2,758	,066
	Within Groups	247,352	215	1,150		
	Total	253,698	217			
Sentimentos	Between Groups	,530	2	,265	,208	,812
	Within Groups	273,965	215	1,274		
	Total	274,495	217			