



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Envolvimento Parental na Escolaridade dos filhos
Emoções e qualidade percebidas por alunos de 2º e 3ºciclo

Maria Sofia Aparício Martins Ruivo

Orientador de Dissertação:
Prof. Doutora Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Educacional

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

A vocês avós, que serão sempre tudo na minha vida.

Agradecimentos:

Um dia ouvi uma pessoa sábia disser “Vás para onde vás não te esqueças de onde vieste.” Eu vou mais longe e digo “Vá onde vá não me posso esquecer das pessoas que permitiram que cada conquista fosse possível.”.

Quero agradecer em primeiro lugar a todos os professores magníficos com quem tive o privilégio de trabalhar, aprender e crescer enquanto pessoa e profissional. Um agradecimento muito especial à professora Dulce, minha professora primária, que me transmitiu os primeiros “saberes” e que teve uma grande importância no meu conhecimento pessoal. Certamente sem si não era nem um terço do que sou hoje.

Quero agradecer também à professora Lourdes Mata por toda a paciência e por toda a colaboração ao longo de todo o trabalho.

A toda a minha família em especial à minha mãe, Fernanda, por desde sempre ser a minha base segura, obrigada por todo o apoio, amor e dedicação ao longo de toda a vida. Ao meu pai, João, por me ter ajudado a crescer e por me ter ensinado que “A vida é uma escalada e a vista é linda.”. Aos meus avós, António e Júlia, por serem os meus exemplos de vida e as melhores pessoas que alguma vez conheci. Ao meu avô, em especial, por nunca ter desistido de mim até ao fim dos seus dias e por ser o homem da minha vida, para sempre “Eu amo-te”. À minha tia Fernanda, por me ter ensinado a não desistir face às adversidades.

Ao meu namorado, Tiago, por sempre ter sido o meu porto de abrigo, o meu confidente, o meu cúmplice.

Aos meus primos do coração, em especial ao André, à Carolina e ao Diogo, o meu mais sincero e profundo obrigada por me terem dado o prazer de crescer a vosso lado e experienciar uma coisa que se chama: Amor Incondicional. Sem vocês não saberia o que era ter irmãos, pois esses não precisam de ser de sangue.

Ao meu grupo de amigos, à minha família, os “Noscos” por serem o mais puro exemplo que a família é muito mais que laços de sangue e que o amor não tem barreiras. Aos meus tios Zé e Tília pelo apoio incondicional nesta fase da minha vida, sem vocês o meu percurso académico jamais seria o mesmo. Aos meus tios Sílvio, Paulo, Rosa e Luísa por todo o apoio e por todo o enriquecimento pessoal que me possibilitaram.

Às minhas colegas e amigas Carina, Patrícia, Raquel e Rita por todo o apoio pessoal e académico e por toda a cumplicidade durante este percurso.

A todos os outros professores, colegas, amigos e familiares um sincero obrigada pelos contributos de cada um para o meu desenvolvimento.

Resumo

A presente investigação tem como objectivo analisar, de acordo com a perspectiva dos alunos, a frequência do desenvolvimento de práticas parentais de suporte e de comunicação em relação à escolaridade dos seus filhos e ao sucesso escolar dos mesmos. Estudamos também a qualidade do apoio prestado no decorrer dessas práticas e as emoções sentidas pelos jovens nesses momentos e as suas relações com as práticas de envolvimento parental. Consequentemente, analisamos a relação destas duas variáveis com o sucesso escolar dos jovens e procuramos compreender a relação de algumas destas variáveis com alguns aspectos do contexto das famílias.

Este estudo é desenvolvido com 260 alunos de 2º e 3º ciclo de uma escola situada em Abrantes em que 49% dos sujeitos são rapazes e 51% são raparigas.

De acordo com o nosso estudo, existem correlações entre as duas dimensões das práticas parentais e as emoções sentidas de forma positiva pelos alunos e a qualidade do apoio prestado pelos pais.

Concluimos que existe uma correlação positiva entre a frequência das práticas parentais nas duas dimensões, as emoções sentidas de forma positiva e a qualidade do apoio prestado pelos pais com o sucesso académico dos filhos.

Palavras-Chave: Envolvimento Parental, Sucesso Académico, Emoções.

Abstrat

Abstract

The goal of this investigation is to analyze, following the students perspective, the frequency of the development of the support and communication parental practices regarding their children's schooling as well as their school success. We also studied the quality of the support given during those practices and the emotions felt by the young people in those moments as well as their relations with the practices of parental involvement. Hence, we analyzed the relation of these two variables regarding the young people school success and try to understand the relationship between some of these variables regarding some aspects of the families' context.

This study is developed with 260 students of the 2nd and 3rd grade of a school in Abrantes where 49% of the involved are boys and 51% are girls.

Following our study, there are relations between the two dimensions of the parental practices and the emotions felt by the students in a positive way and the quality of the parents' support.

We conclude that there is a positive relation between the frequency of the parental practices in both dimensions, the emotions felt in a positive way as well as the parents' support and the academic success of their children.

Key-Words: Parental involvement, Academic success, Emotions.

Índice:

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Dedicatória | III |
| Agradecimentos: | IV |
| Resumo..... | V |
| Abstrat..... | VI |
| Índice..... | VII |
| Lista de Tabelas | IX |
| Lista de Figuras | X |
| 1- Introdução..... | 1 |
| 2- Enquadramento teórico..... | 3 |
| 2.1- Conceito de Envolvimento Parental. | 3 |
| 2.2- Modelos Explicativos do Envolvimento Parental. | 5 |
| 2.2.1- Modelo de Epstein | 5 |
| 2.2.2- Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler. | 6 |
| 2.2.3- Modelo de Grolnick e Slowiszczek..... | 7 |
| 2.2.4- Modelo de Eccles e Harold..... | 8 |
| 2.3- Relação Entre Escola e Família. | 9 |
| 2.4- Benefícios do Envolvimento Parental. | 12 |
| 2.5- <i>Impacto das Variáveis Contextuais no Envolvimento Parental</i> | 14 |
| 2.6- Impacto das crenças dos pais nas suas práticas de Envolvimento..... | 18 |
| 2.7- Impacto das emoções sentidas em momentos de envolvimento parental para a existência destas práticas e para o desenvolvimento dos jovens..... | 21 |
| 3- Problemática e hipóteses..... | 25 |
| 3.1- Operacionalização das variáveis..... | 26 |
| 4- Metodologia..... | 27 |
| 4.1- Participantes..... | 27 |
| 4.2- Instrumentos..... | 27 |
| 4.3 – Procedimentos..... | 29 |
| 5- Análise dos resultados..... | 31 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1- Desempenho Académico e Práticas Parentais..... | 31 |
| 5.2- Desempenho Académico e Emoções..... | 32 |
| 5.3- Desempenho Académico e Qualidade do Envolvimento | 33 |
| 5.4- Ciclo e Práticas Parentais..... | 35 |
| 5.5- Ciclo e Emoções..... | 36 |
| 5.6- Habilitações Literárias e Práticas Parentais..... | 37 |
| 5.7- Habilitações Literárias e Desempenho Académico..... | 38 |
| 5.8- Habilitações Literárias e Qualidade do Envolvimento..... | 39 |
| 5.9- Habilitações Literárias e Emoções..... | 40 |
| 5.10 Emoções e Práticas Parentais..... | 41 |
| 6- Discussão..... | 43 |
| 6.1 -Desempenho académico e Características dos Momentos de Envolvimento Parental..... | 43 |
| 6.2- Ciclo de Escolaridade e Envolvimento Parental..... | 45 |
| 6.3- Habilitações Literárias e Características dos Momentos de Envolvimento Parental..... | 45 |
| 6.4- Envolvimento Parental e Emoções..... | 46 |
| 7 – Considerações Finais..... | 50 |
| Referencias | 52 |
| Anexos..... | 57 |
| Anexo A – Pedido de Autorização às escolas..... | 57 |
| Anexo B- Pedido de Autorização aos Pais..... | 58 |
| Anexo C – Questionário..... | 60 |
| Anexo D– Rotação Varimax dos itens inerentes às práticas parentais..... | 64 |
| Anexo E– Rotação Varimax dos itens inerentes às Emoções dos estudantes nos momentos de envolvimento..... | 65 |
| Anexo F – Rotação Varimax dos itens inerentes à qualidade do apoio parental..... | 66 |

Lista de Tabelas:

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Tabela com as correlações das variáveis das habilitações literárias dos pais e o desempenho escolar dos filhos | 38 |
| Tabela 2 - Tabela de correlações entre a frequência das práticas parentais e as emoções sentidas pelos alunos nos momentos de envolvimento | 41 |
| Anexo D- Rotação Varimax dos itens inerentes às práticas parentais..... | 64 |
| Anexo E- Rotação Varimax dos itens inerentes às Emoções dos estudantes nos momentos de envolvimento..... | 65 |
| Anexo F – Rotação Varimax dos itens inerentes à qualidade do apoio parental..... | 66 |

Lista de Figuras:

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Médias das práticas parentais de suporte e de diálogo em função do desempenho escolar dos filhos | 31 |
| Figura 2. Médias das emoções sentidas pelos alunos em função do desempenho escolar dos filhos | 33 |
| Figura 3. Médias da qualidade do apoio prestado pelos pais em função do desempenho escolar dos filhos | 34 |
| Figura 4. Médias das frequências das práticas parentais em função do ciclo de ensino dos filhos | 36 |
| Figura 5. Médias das frequências das emoções sentidas pelos alunos nos momentos de envolvimento parental em função do ciclo de ensino dos filhos | 37 |
| Figura 6. Médias das frequências das práticas parentais em função das habilitações literárias dos pais | 38 |
| Figura 7. Médias da qualidade do apoio prestado pelos pais em função das habilitações literárias dos pais | 40 |
| Figura 8. Médias das emoções sentidas pelos alunos nos momentos de envolvimento parental em função das habilitações literárias dos pais | 41 |

1- Introdução

O estudo do envolvimento parental na escolaridade dos filhos é de forte importância na medida em que, na sociedade actual, vivemos cada vez mais no individualismo, e num mundo em que as relações familiares são cada vez mais postas de parte. As relações que os familiares e, em particular que os pais, desenvolvem com as crianças/jovens é crucial para o seu desenvolvimento e, quando essas relações se desenvolvem em contexto escolar ainda se tornam mais importantes uma vez que trazem benefícios para as crianças tanto ao nível do seu desenvolvimento intelectual como em relação ao seu desenvolvimento social (e.g. Pedro, 2010; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Simões, Núñez & Gonzalez-Pienda, 2005; Semedo, 2012).

Também é de notar que a relação escola-família é bastante importante na medida em que possibilitam um clima de aprendizagem mais positivo para os alunos (Pedro,2010), assim as aprendizagens que ocorrem em contexto escolar devem ser reforçadas pela família, com o intuito de maximizar o desenvolvimento das competências adquiridas nesse contexto (Semedo, 2012).

Esta relação é complexa na medida em que as escolas, normalmente, não encorajam os pais a se envolverem na educação dos filhos, o que agrava a sua demissão em relação à escolaridade dos filhos devido à sua baixa escolaridade e às suas exigências laborais (Pedro,1999).

O envolvimento parental é fortemente influenciado por variáveis inerentes a estes ambientes, tal como pela qualidade do ambiente da escola, pela estrutura escolar e as práticas de gestão da mesma, na medida em que potenciam sentimentos positivos/negativos associados à presença dos pais na escola, maximizam a informação recebida pelas famílias relativamente ao percurso do seu educando, assim como desenvolve relações de respeito e entreajuda entre as duas entidades (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Desta forma, o nosso estudo pretende analisar até que ponto os pais se envolvem na escolaridade dos filhos de forma a dar pistas sobre este fenómeno de forma a que, no futuro, se possa efectuar um trabalho prático de sensibilização das escolas e famílias de como potenciarem o desenvolvimento dos jovens com as suas interacções. Neste sentido o nosso estudo analisa em simultâneo a frequência com que os pais se envolvem na educação dos filhos quer sejam através de praticas de suporte à aprendizagem dos seus filhos, quer sejam por praticas de comunicação em relação à vida escolar dos seus filhos, assim como a qualidade do apoio prestado pelos pais a educação dos filhos e as emoções sentidas nos

momentos de envolvimento. Todas estas variáveis vão ser estudadas de acordo com a perspectiva dos alunos.

O estudo em vigor divide-se numa primeira análise relativamente ao fenómeno do envolvimento parental assim como aos processos que lhe são subjacentes, seguida de uma apresentação dos objectivos a investigar. Posteriormente segue-se uma caracterização dos participantes deste estudo, assim como dos procedimentos de recolha e análise dos dados. Posto isto, levámos a cabo uma análise e discussão dos nossos dados com base no teste MANOVA para analisarmos a frequência com que os pais desenvolvem práticas de envolvimento parental e as repercussões que têm no desempenho escolar dos filhos, assim como as condicionantes deste fenómeno.

2- Enquadramento teórico

2.1- Conceito de Envolvimento Parental.

É de forte importância compreender o fenómeno de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, na medida em que este se prende com a promoção de uma aprendizagem o mais otimizada e eficaz possível, o que exige que os contextos em que as crianças participam partilhem os mesmos valores e as mesmas exigências de trabalho (Carugati & Selleri, 1998, cit. por Pedro, 2010).

Quanto à operacionalização do conceito em estudo (i.e. envolvimento parental) é-nos possível constatar que este é um conceito complexo na medida em que nem a sua definição, nem as dimensões que esta comporta (i.e. não há consenso se o conceito é unidimensional ou multidimensional nem na definição dessas dimensões) são unânimes na comunidade científica (Pedro, 2010).

Segundo Ferhman, Keith e Reimers (1987, cit. por Soares, Souza, & Marinho, 2004) o envolvimento parental consiste nas interações que os pais estabelecem com os filhos com o intuito de, com eles, realizarem os trabalhos escolares dos mesmos, no encorajamento verbal dos filhos e no reforço dos comportamentos que potenciem o desenvolvimento académico dos jovens. Para os autores estas interações supõem o suporte e a monitorização das rotinas das crianças e do seu progresso académico. Os autores consideram que o envolvimento parental ainda pode incluir actividades como a ida à escola para participar em actividades diversas.

Grolnick e Slowiaczek (1994) definem o conceito em análise com o conjunto de todos os comportamentos e atitudes desenvolvidos pelos pais na disponibilização de recursos e apoios para o sucesso escolar dos filhos.

Para Hoover-Dempsey e Sandler (1997), o envolvimento dos pais prende-se com o conjunto de actividades domésticas relacionadas com a aprendizagem das crianças em contexto escolar (e.g. monitorizar o progresso escolar dos filhos, supervisionar os trabalhos de casa, telefonemas para professores, conversas com os filhos sobre a escola, etc.) e de participações dos pais na escola (e.g. participação em eventos escolares).

Para que os pais se envolvam na escolaridade dos filhos é imprescindível que estes mobilizem o seu investimento pessoal para a educação dos filhos, promovendo o diálogo com os mesmos sobre o seu dia na escola, a sua participação em reuniões de pais e a participação familiar em situações sociais, escolares e académicas (Pedro, 2010). Neste sentido, os pais abdicam quer do seu tempo de lazer, quer de algumas exigências profissionais, quer de alguns momentos sociais, tal como nos mostra a autora anteriormente citada.

Para Pedro (2010), este conceito é, em muitos dos estudos definido como o conjunto dos “comportamentos, atitudes, valores, crença, sentimentos ou aspirações dos pais em relação à escolaridade dos filhos” (p. 36).

Segundo a autora, o conceito em estudo é definido como um conceito genérico incluindo parâmetros como o diálogo existente entre pais e filhos, o contacto estabelecido entre a escola e os pais, o controlo exercido pelos pais relativamente às actividades escolares que os filhos realizam em casa, assim como as concepções que os pais têm sobre a escola (Pedro, 2010). O primeiro parâmetro prende-se com o interesse demonstrado pelos pais relativamente á escolaridade dos filhos, à sua evolução académica, assim como o debate e o apoio prestado face a esse percurso. No que se refere ao parâmetro seguinte relaciona-se com a comunicação existente entre os dois contextos (i.e. família e escola), a participação voluntária dos pais nas actividades e reuniões organizadas na escola. O factor posterior prende-se com o tempo que os pais abdicam para a realização de actividades académicas. Finalmente, não nos podemos esquecer das expectativas que os pais constroem face à escola com base nas suas experiências pessoais e nos relatos dos seus filhos. Em suma, o que é realçado por Pedro (2010) prende-se com o carácter multifacetado do conceito que se associa à grande complexidade e variedade de comportamentos e de práticas levadas a cabo pelos pais que por si só são influenciados por factores inerentes ao contexto familiar, escolar, cultural e social e pelas relações entre eles.

O envolvimento dos pais na vida dos filhos não se deveria restringir aos comportamentos relacionados com o percurso escolar das crianças, devendo incluir comportamentos como o tempo definido para ver televisão (e.g. Georgiou, 1997, cit. por Augusto, 2012), o cumprimento das regras de educação da criança (Mcwayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004, cit. por Augusto, 2012), etc.

O envolvimento dos pais pode então traduzir-se nas actividades que os pais fazem com os filhos em casa de carácter educativo (i.e. envolvimento dos pais em casa) (McBride et. al, 2009, cit. por Prego, & Mata, 2012), pela participação dos pais em actividades escolares (i.e. envolvimento dos pais na escola) e pelo contacto que os pais e professores estabelecem para trocarem informações sobre as aprendizagens dos alunos (i.e. comunicação escola/família) (Prego, & Mata, 2012).

Assim, torna-se evidente que o conceito sofre uma evolução cronológica, uma vez que nas primeiras investigações o envolvimento parental surge associado à quantidade de tempo que os pais despendem na interacção directa com os seus filhos (Featherstone, 2004, cit. por Arrais, 2012). Mais tarde, este conceito amplifica-se e passa a incluir a qualidade dessas

interacções, qualidade essa que se traduz na capacidade dos pais responderem adequadamente às necessidades das crianças, no apoio dos pais às actividades dos filhos e nos estímulos cognitivos às crianças (Adamsons, O'Brien, & Pasley, 2007, cit. por Arrais, 2012).

Em suma, o envolvimento parental envolve vários comportamentos e atitudes determinados por vários factores contextuais (e.g. factores económico), pelas características das famílias (e.g. escolaridade e idade dos pais) e dos próprios alunos (e.g. desempenho dos alunos) (Pereira et. al, 2003, cit. por Prego, & Mata, 2012). Como tal, o conceito de envolvimento parental é bastante complexo, apresentando dificuldades na sua definição clara e aceite por toda a comunidade científica. Pelo que a interpretação, comparação e generalização dos dados se torna deficitária derivado à incongruência que se instala em torno da definição do conceito, do tipo de instrumentos formulados e da construção dos itens de avaliação (e.g. Becker e Denessen, 2007, cit. Pedro 2010).

2.2- Modelos Explicativos do Envolvimento Parental.

Existem diversos modelos que explicam as práticas de envolvimento parental, nomeadamente o modelo de Epstein (1995), de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005), de Grolnick e Slowiaczek (1994) e o modelo de Eccles e Harold (1996) que são analisados de seguida.

2.2.1- Modelo de Epstein.

O modelo de Epstein realça a importância da existência de relação entre professores, família e jovens, na medida em que os últimos são participantes activos na sua educação e na relação estabelecida entre pais e professores (Augusto, 2012). Sendo de grande realce a importância das esferas familiares, escolares e comunitárias e da sua articulação no sucesso escolar dos jovens e na possibilidade de envolvimento dos pais (Epstein, 1995).

No seguimento da sua teoria, Epstein (1995) agrupa o envolvimento parental em seis tipos, em função das práticas vigentes. Como tal, primeiro temos as responsabilidades básicas da família (i.e. parentalidade, em que se incluem as responsabilidades da família relativamente às necessidades desenvolvimentais da criança), o segundo tipo prende-se com as responsabilidades básicas da escola (i.e. responsabilidade da escola em comunicar com as famílias para lhes transmitir todas as informações referentes à escola e aos alunos), quanto ao terceiro tipo de envolvimento este é referente ao envolvimento dos pais na escola (i.e. voluntariado, inclui todas as participações dos pais em actividades escolares) (Epstein, 1995). O quarto tipo prende-se com o envolvimento dos pais em actividades em casa (i.e. apoio da

aprendizagem em casa, como por exemplo, através da supervisão dos trabalhos de casa) quanto ao quinto tipo prende-se com o envolvimento dos pais na tomada de decisão da escola (e.g. participação em conselhos de turma e em associações de pais), finalmente, o sexto nível de envolvimento prende-se com a colaboração com a comunidade (i.e. relações da escola com a comunidade) (Epstein, 1995).

Em suma, existe uma enorme necessidade que se instale um processo de parceria entre a família, a escola e a sociedade na medida em que estas três esferas se sobrepõem e se interrelacionam, sendo assim facilitado o suporte dos professores no que se refere à educação dos jovens (Epstein, 1995).

2.2.2- Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) criaram um modelo com o intuito de saber quais os motivos que promovem o envolvimento dos pais na educação dos filhos, modelo esse que inclui as decisões dos pais para determinadas práticas e a influência dessas práticas nas prestações escolares dos jovens. Neste sentido, o estudo mostrou que as três principais razões para os pais se envolverem consistem na ideia dos pais sobre o seu papel parental, no sentimento de eficácia dos pais para o apoio à educação dos filhos e nas oportunidades que estes têm para se envolver (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). De acordo com os autores, os pais optam por se envolver na vida escolar dos filhos em função das percepções que possuem em relação às suas capacidades. O modelo em análise defende que os pais podem ajudar os jovens através de mecanismos de modelagem (i.e. influencia positiva exercida por parte dos pais, através da modelagem dos comportamentos dos filhos, traduzindo-se na realização de tarefas como a deslocação à escola para falar com os professores), de reforço (i.e. os pais influenciam os filhos através do reforço positivo dos seus comportamentos) e de instrução directa (i.e. utilização de instruções directas por parte dos pais que promovam a aprendizagem factual, os fenómenos de antecipação de planeamento e de explicitação) (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Este modelo considera a existência de cinco níveis de envolvimento sendo que o primeiro se traduz nos vários factores que influenciam a tomada de decisão dos pais para se envolverem, tais factores consistem nas crenças motivacionais dos pais que são determinadas pela construção de papel dos pais (i.e. aspecto que determina as actividades em que os pais acham que devem de interagir com os filhos, sendo este baseado na experiência pessoal de cada um), nas percepções de auto-eficácia dos pais (i.e. crenças dos pais relativamente às competências e capacidades que possuem para apoiar os seus filhos) e na percepção dos pais relativamente aos convites que lhe são feitos pela escola, pelos professores

e pelas crianças (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). O segundo nível traduz-se nas formas através das quais o envolvimento pode ocorrer, que é influenciado pelo local em que ocorre (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Quanto ao terceiro nível os autores defendem que este engloba os mecanismos pelos quais os pais influenciam os filhos, que, tal com já foi referido se prendem com a modelagem, o reforço e a instrução directa. O quarto nível é constituído pelo ajuste que ocorre entre as acções e expectativas dos pais, sendo estes factores mediadores do envolvimento dos pais (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). O quinto nível é, para Hoover-Dempsey e Sandler (1995), o resultado de todo o fenómeno, que se traduz nas prestações escolares das crianças.

Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins e Closson (2005) levaram a cabo uma revisão da literatura com o intuito de clarificar este modelo evidenciando que as decisões dos pais sobre as suas praticas de envolvimento na educação dos filhos são baseadas naquilo que consideram ser o seu papel relativamente ao envolvimento, o sentimento que têm sobre a sua eficácia no apoio aos filhos, as capacidades que os seus filhos têm para serem bem sucedidos em contexto escolar, assim como pela sua percepção das solicitações que lhe são feitas para se envolver a nível académico na vida dos filhas, tal como as suas próprias condições de vida e a capacidade da escola dar resposta às necessidades dos pais nos seus contextos de vida (Hoover-Dempsey et al., 2005). Estes autores descobriram principalmente que as decisões dos pais relativamente às suas práticas de envolvimento são influenciadas pelas escolas, dado que estas podem tomar medidas para os pais melhorarem a sua percepção de qual o seu papel na escolaridade dos filhos, olhando para ele como um papel activo e eficaz no apoio aos filhos. Neste sentido a escola deve adaptar os pedidos de envolvimento aos pais em função das suas circunstâncias de vida (Hoover-Dempsey et al., 2005). Como tal, o envolvimento dos pais é motivado pelas intervenções sociais dos contextos em que se inserem os filhos e os próprios pais (Hoover-Dempsey et al., 2005), sendo assim de forte importância dar ênfase a esta componente social.

2.2.3- Modelo de Grolnick e Slowiczek.

Grolnick e Slowiczek (1994) tiveram como objectivos analisar o envolvimento parental de um ponto de vista tripartido, na medida em que consideram que esse envolvimento se processa de três formas. Nomeadamente pelas práticas de envolvimento dos pais na escola e em casa e pelo envolvimento intelectual dos pais para que, em casa, exista um ambiente rico em estímulos e experiências educativas. Assim como pelo envolvimento pessoal dos pais que deve ter em conta as suas expectativas face à escola, uma vez que estas podem potenciar a

aprendizagem dos filhos. Um segundo objectivo destes autores prendeu-se com a análise das relações entre o envolvimento dos pais e a motivação e desempenho dos filhos, e entre o envolvimento dos pais e os factores que o relacionam com o desempenho escolar da criança.

Neste sentido os autores consideram que o envolvimento dos pais pode ser considerado como a disponibilização de recursos às crianças por parte dos pais sendo o envolvimento dos mesmos diferente quer ocorra directamente na vida dos seus filhos ou na educação dos mesmos. Como tal, os pais podem-se envolver através da manifestação do seu comportamento, através de idas à escola. Por outro lado, os pais podem-se envolver em termos pessoais na escolaridade das crianças, tendo em conta a experiencia afectiva das crianças, sendo de importante para os pais os sentimentos das crianças e da escola nas interacções estabelecidas. Ou então, o envolvimento dos pais pode-se prender com um envolvimento intelectual, que consiste nos pais envolver as crianças em ambientes e materiais cognitivamente estimulantes (Grolnick & Slowiszczek, 1994).

O segundo objectivo parte do estudo de Grolnick et al. (1991, cit. por Grolnick & Slowiszczek, 1994) que sugerem que os comportamentos dos pais não determinam a capacitação da criança, influenciando somente as motivações e as atitudes das mesmas, que por sua vez determinam a sua prestação escolar.

2.2.4- Modelo de Eccles e Harold.

Este modelo foca-se nos processos subjacentes ao envolvimento parental, em que o envolvimento é visto como o resultado das influências dos pais no sucesso académico dos jovens. Assim, o envolvimento parental é influenciado por variáveis exógenas como as características da família (e.g. religião, cultura e crenças dos pais), as características da comunidade (e.g. rede social e recursos comunitários), características da criança (e.g. género, idade, preferências e temperamento), características dos professores (e.g. classe sócia, género e anos de carreira) e características da escola (e.g. recursos, tamanho e suporte ao envolvimento parental) (Eccles & Harold, 1996). Estas variáveis influenciam todas as outras que, por sua vez, influenciam as características intrínsecas dos pais, como as crenças e atitudes dos pais de forma genérica (e.g. valores e sentimento de auto-eficácia), crenças e atitudes dos pais direccionadas para as crianças (e.g. expectativas de sucesso), crenças genéricas dos professores (e.g. valores e conhecimentos). Por conseguinte, estas crenças influenciam as práticas dos professores (e.g. informação que fornecem) e as práticas parentais (e.g. suporte na escola) (Eccles & Harold, 1996). Como resultado de todas estas variáveis é evidente, segundo os autores, que o desempenho dos alunos é condicionado por tal interacção.

Em suma, existem quatro modelos explicativos distintos relativamente ao envolvimento parental. Nomeadamente o modelo de Epstein (1995) que defende a existência de seis fases/etapas do envolvimento dos pais na escola e na escolaridade dos seus filhos. Por outro lado o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995) focou-se nas motivações dos pais para se envolverem na escolaridade dos seus filhos. Grolnick e Slowiczek (1994) estabeleceram um modelo em que analisam o envolvimento parental enquanto práticas intelectuais estabelecidas pelos pais em casa e na escola e no envolvimento pessoal dos mesmos. Finalmente, Eccles e Harold (1996) olham para o envolvimento dos pais determinada por variáveis inerentes aos pais, professores e crianças.

2.3- Relação Entre Escola e Família.

Segundo Pedro (1999), é importante enquadrarmos este conceito nas relações interpessoais existentes na comunidade educativa, uma vez que são cruciais, na medida em que promovem a existência de um clima escolar favorável ao processo de aprendizagem dos alunos. Como tal, a autora valoriza a atenção dada a todos os intervenientes do contexto educativo enfatizando o papel dos pais, considerando que a sua interacção com a escola é fundamental no processo de ensino (Pedro, 1999). Tal importância deve-se ao facto da comunicação existente entre a escola e a família, tradicionalmente, ser mediada pelo aluno, o que a complexifica e a pode tornar mais distorcida.

Para Pedro e Mata (1998) a relação existente entre a escola e a família é uma interacção difícil e desigual ao nível dos seus poderes e das suas relações com a criança, esta dificuldade é enfatizada pelos pontos de vistas dos mesmos, assim como pelas estratégias que ambos adoptam.

Por seu lado, a família, de acordo com Tizard e Hughes (1984, cit. por Pedro, 1999), consiste no contexto primordial de aprendizagem da criança, na medida em que é aquele em que se desenvolvem actividades relacionadas com a vida social, através de actividades de rotina como as situações profissionais dos pais, as idas às compras, entre outras. Por outro lado, e de acordo com os autores, este é um contexto em que as experiências dos pais dão apoio aos filhos na atribuição de significado às suas experiências, fomentando a aquisição de conhecimento. O facto de na família ser possível atribuir mais tempo de atenção individualizada às necessidades e sucessos dos jovens maximiza, segundo os autores, a importância da família, assim como o facto deste ser um ambiente de grande carácter

emocional e íntimo maximiza a aprendizagem das crianças, na medida em que potencia que estas esclareçam as suas dúvidas.

Neste sentido, a família determina a aprendizagem das crianças uma vez que é a sua principal estrutura de socialização, no seio da qual a criança estabelece as primeiras relações interpessoais e cria os primeiros hábitos (Sabino, 2008 cit. por Semedo, 2012). É evidenciado por Semedo (2012) que a aprendizagem é feita através de interações sociais, pelo que a família tem um papel determinante na aprendizagem dos jovens.

Villas-Boas (2001, cit. por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011) realça que a qualidade do quotidiano familiar é de enorme importância para a aprendizagem das crianças uma vez que é neste contexto que se trabalham as influências educativas dos contextos exteriores à família.

Não nos podemos esquecer que a família é vista como a primeira rede de apoio à criança, sendo de grande importância para o desenvolvimento da mesma, o desenvolvimento da criança nesta instância é condicionado pelas variáveis de risco e de protecção associadas à família de cada criança (Dell'Aglio & Siqueira, 2007, cit. por Fernandes 2011).

Por outro lado, a escola consiste num novo contexto social no qual a criança se insere e se tem de conformar com normas sociais e entidades de estatuto social distinto, sendo da sua responsabilidade transmitir novos conhecimentos aos jovens (Pedro, 2010).

Desta forma, o aluno, como elemento central da cadeia educativa, deve ser encarado como aprendiz activo e deve estar motivado para aprendizagem, aspecto relacionado com o papel dos pais na educação dos jovens, que se traduz na criação de significados para os saberes, no reconhecimento do esforço das crianças no processo de aprendizagem, tal como nos mostra Smith (1990, cit. por Pedro 1999).

No estudo desenvolvido por Prego e Mata (2012) verificou-se que os professores consideram que é mais importante os pais se envolvam na educação dos filhos em casa do que estes comuniquem com a escola, sendo o envolvimento na escola de pouca importância para os professores.

A relação escola-família toma destaque uma vez que solicitações dos principais agentes educativos (i.e. professores e alunos) à participação dos pais no percurso escolar dos filhos promovem diversos sentimentos e motivações nos pais (Hoover-Dempsey et al., 2005). O facto dessas solicitações virem de entidades diferentes promovem reacções distintas por parte dos pais, condicionando o seu envolvimento. Como tal, as solicitações dos professores à participação dos pais promove o seu envolvimento, na medida em que estes se sentem mais úteis no processo de ensino, enquanto as solicitações dos estudantes fomentam o desejo dos

pais em responder às necessidades dos seus filhos fazendo com que os pais valorizem a sua contribuição para o desenvolvimento e sucesso dos filhos (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Existem algumas práticas definidas como determinantes para o sucesso académico dos jovens, sendo elas a valorização da escola por parte dos pais, o estabelecimento de rotinas, o acompanhamento da forma como a criança organiza o seu tempo, as conversas estabelecidas com os filhos sobre assuntos relacionados com a escola e com a aprendizagem, as visitas dos pais escola, o incentivo do filho a dedicar-se a actividades extracurriculares e despende tempo para acompanhar os filhos em actividades lúdicas como brincar e passear (Clark, 1996 cit. por Castro Silva & Martins, 2002).

A colaboração existente entre a família e a escola é complexa, uma vez que é influenciada por parâmetros escolares como as práticas da escola e dos professores, as práticas desenvolvidas pelas famílias na escola assim como o interesse da escola em envolver as famílias (Eccles & Harold, 1996). Para Eccles e Harold (1996) a escola exerce um enorme impacto no envolvimento dos pais na escolaridade dos seus filhos, na medida em que esta exerce um enorme poder neste processo, dificultando as parcerias entre pais e filhos.

No estudo de Lyons, Robbins e Smith (1982, cit. por Castro Silva & Martins, 2002) foram focadas cinco formas de interacção entre pais e escola que fomentam o desenvolvimento dos jovens, sendo ela (1) a participação de ambas as partes em actividades de gestão comuns, (2) a comunicação estabelecida entre ambas, (3) as manifestações de apoio dos pais às escolas, (4) a participação dos pais na sala de aula como assistentes dos professores e (5) o apoio da escola a actividades de educação parental.

Os pais devem ser protagonistas no processo de escolaridade dos filhos, uma vez que em termos sociais e culturais as crianças e jovens passam a incluir múltiplas instituições importantes para a criança e os pais, como figuras de referência, devem orientar e apoiar as crianças neste percurso, quer em termos afectivo quer cognitivos (Pedro, 2010).

Em termos prático, e de forma genérica, os pais não estão muito envolvidos no quotidiano escolar uma vez que, de acordo com Favre e Montandon (1989, cit. por Pedro & Mata, 1998), os encontros escolares com pais individualmente se centram nas questões do trabalho e do comportamento da criança. Por outro lado, os encontros colectivos centram-se nas questões de organização, como os conteúdos programáticos, sendo esta relação menos visível para os alunos. No que diz respeito aos contactos individuais por iniciativa dos pais, as auras evidenciam que estes ocorrem com menos frequência que os contactos por iniciativa dos professores, mas ocorrem maioritariamente por encontro ocasional ou marcado, tendo

como finalidade a obtenção de informações relativas ao desenvolvimento da criança em algumas áreas mais deficientes.

Sendo de enorme relevância a compreensão destas relações na medida em que os envolvimento dos pais traz inúmeros benefícios à educação dos filhos e a comunidade escolar não promove a maximização desse recurso.

2.4- Benefícios do Envolvimento Parental.

O envolvimento parental tem vindo a ser associado a indicadores de sucesso escolar, como por exemplo, a taxas mais baixas de abandono e retenção escolar (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, & Closson, 2005). Neste sentido o envolvimento da família na vida escolar dos filhos tem sido associado a melhores resultados escolares por parte dos jovens, independentemente do nível de ensino dos filhos (Castro Silva & Martins, 2002; Dulce, 2006, cit. por Prego & Mata, 2012; Eccles & Harold, 1996; Hill et al., 2004, cit. por Pedro, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Pedro, 2010; Pedro & Mata, 1998; Peixoto & Carvalho, 2005). Concretamente nas actividades de leitura das crianças é evidente nos estudos de Semedo (2012) e de Peissig (2002, cit. por Semedo, 2012) que o nível de leitura dos alunos e respectiva fluência de leitura oral é favorecido pelo nível de envolvimento dos pais. Neste sentido, o envolvimento parental traduz-se numa boa maneira de promover o interesse dos alunos para tarefas de leitura.

O envolvimento parental está associado a bons resultados académicos, nomeadamente a boas prestações em situações de leitura, escrita e matemática, tal como nos pode mostrar Anderson e Minke (2007) no levantamento de vários trabalhos

Além dos benefícios enunciados, o envolvimento dos pais promove, nos alunos, atitudes mais positivas em relação à sua aprendizagem, maior investimento de tempo nas tarefas escolares, aumento da atenção e da persistência na realização das actividades propostas, num maior sentido de responsabilidade e em melhores comportamentos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Por outro lado, o envolvimento dos pais na educação dos filhos tem impacto ao nível das motivações dos jovens, da regulação do seu comportamento, e dos seus desenvolvimentos social e cognitivo (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Anderson & Minke, 2007; Fernandes, 2011).

É notória a existência de benefícios além dos relativos à educação dos jovens, nomeadamente os apresentados de seguida por Peixoto (2003). Neste sentido é evidente a sua influência no desenvolvimento da auto-estima e autoconceito dos filhos, na medida em que é

nesse contexto que as crianças começam a criar as representações das suas competências, capacidade e sentimentos em relação a si e aos outros (Harter, 1998^a, cit. por Peixoto, 2003).

Para Steinberg, Dornbusch e Brown (1999, cit. por Peixoto, 2003), o papel dos pais é crucial para os planos educativos que os jovens constroem assim como nos comportamentos dos mesmos, sendo que, quanto mais presentes forem os pais, mais os jovens regulam os seus comportamentos.

De acordo com as pesquisas levadas a cabo por Peixoto e Carvalho (2005) referentes à relação existente entre as características familiares e a adaptação escolar evidenciam que as práticas educativas, as crenças, as atitudes e o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos têm impacto na orientação motivacional dos filhos para a escola, no seu autoconceito académico e no seu desempenho escolar. Neste sentido, e segundo os mesmos autores, na adolescência o facto dos pais se envolverem na escolaridade dos filhos e dos pais os aceitarem e apoiarem emocionalmente faz com que eles tenham mais sucesso escolar. Em suma, estes alunos têm níveis mais elevados de auto-estima e de autocontrolo (Peixoto & Carvalho, 2005).

A qualidade da relação com a família tem um grande impacto na vida dos jovens ao nível da sua satisfação face a escola, na forma como lidam com os sucesso/insucesso académico, assim como ao nível da sua auto-estima e autoconceito (Harter 1996, cit. por Peixoto, 2004).

Hoover-Dempsey e colaboradores (2005) referem que o fenómeno em estudo influencia o sentimento de competência pessoal de auto-eficácia para a aprendizagem, o controlo do jovem sobre os resultados escolares, a capacidade dos alunos se auto-regularem em termos comportamentais, assim como as crenças de importância da educação e da escola.

Para além dos benefícios do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos nos resultados académicos dos mesmos, para Comer e Hayes (1991, cit. Por Hoover-Dempsey e Sandler, 1997) o envolvimento parental pode ser associado a uma melhoria das relações estabelecidas entre pais e funcionários.

Neste sentido, não é só em termos familiares e individuais que este envolvimento tem impacto, uma vez que os professores também ganham com isso, na medida em que conhecem melhor os alunos, tornando-se mais eficazes e mais reconhecidos profissionalmente (Pedro & Mata, 1998). De forma a maximizar estas competências dos professores a escola deve fomentar a parceria entre a escola e a família dando-lhe suporte, ouvir e dialogar com os pais, informá-los sobre os percursos escolares dos seus filhos, envolvendo-os no quotidiano escolar e nos processos de aprendizagem dos jovens (Pedro & Mata, 1998).

Existem, também benefício para os pais que consistem na melhoria da sua percepção relativamente ao sucesso dos filhos, sentem-se mais capacitados para a colaboração com a escola na educação dos filhos, adquirem mais estratégias de apoio à aprendizagem dos filhos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

2.5- Impacto das Variáveis Contextuais no Envolvimento Parental.

Existem inúmeros parâmetros que, para Eccles e Harold (1996), influenciam o envolvimento parental, tais como as características dos pais e das famílias, as características da comunidade e as características e práticas dos professores e da escola. Relativamente às características dos pais, torna-se evidente para os autores que variáveis como o nível de escolaridade (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2001, cit. por Augusto, 2012; Pedro, 2010; Arrais, 2012), o estado civil, o número de filhos, o género (Eccles & Harold, 1996; Pedro, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) e o estatuto social dos pais têm impacto nas suas práticas de envolvimento parental. Por outro lado, os autores também enfatizam a importância dos recursos dos pais, das suas crenças de eficácia (e.g. Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992; Bandura, 1997, 1994), da percepção que estes têm do seu filho e de como será o seu papel na educação das crianças e no seu rendimento escolar (Eccles & Harold, 1996). Contudo a entidade étnica, religiosa e cultural, as solicitações recebidas pelos pais e a sua história de vida enquanto pessoa e enquanto filho também influenciam a forma como os pais se vão envolver na escolaridade dos filhos (Eccles & Harold, 1996). Quanto às características da comunidade é notório, de acordo com Eccles e Harold (1996), que a coesão, as redes sociais e os recursos da vizinhança influenciam o envolvimento dos pais, assim como as oportunidades de envolvimento existente nestas esferas. No que se refere às características da criança é evidenciado que a idade (Eccles & Harold, 1996; Arrais, 2012) e o género das crianças influenciam a forma como os pais se vão envolver na sua educação (Eccles & Harold, 1996).

Finalmente, Eccles e Harold (1996) mostram que no que diz respeito às características da escola e dos professores, assim como em relação às suas práticas, aspectos como os estereótipos dos professores em relação aos pais e às próprias crianças podem ter impactos nas práticas de envolvimento parental. Os professores também influenciam este processo através dos seus sentimentos de auto-eficácia em situações de parecerias com pais, as práticas de professores, como os processos de procura de ajuda dos pais, a disponibilização das informações sobre o desempenho das crianças, assim como a atribuição de feedback eficaz (Eccles & Harold, 1996).

Tal como se observou anteriormente, é evidente que factores como os recursos financeiros dos pais, a sua educação, as características da comunidade e as características das crianças têm um forte impacto no envolvimento dos pais na vida dos filhos e no desempenho escolar das crianças (Coleman et al., 1966, cit. por Eccles, 1993). Estes factores têm impacto ao nível das crenças dos pais e das práticas dos pais e das oportunidades disponibilizadas às crianças (Eccles, 1993).

Eccles (2008) considera que as características exógenas à família, assim como as suas características culturais e demográfica e as características da criança têm um grande impacto nas crenças que os pais tecem em relação às crianças. Por sua vez, estas crenças influenciam as crenças que as crianças têm em relação a si e às tarefas a executar, tal como as motivações das crianças, os seus interesses e os seus padrões comportamentais (Eccles, 2008).

Por outro lado, os pais com níveis educativos mais elevados associam-se a práticas parentais mais activas nas actividades lúdicas dos filhos independentemente do local onde ocorre (Davis-Kean, 2005, cit. por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011), tal fenómeno ocorre associado às expectativas mais elevadas em relação às aprendizagens dos filhos (Taylor, Clayton, & Rowley, 2004, cit. por Salgado et al., 2011). Neste sentido, e de acordo com o estudo de Rosário, Mourão, Chaleta, Grácio, Simões, Núñez e Gonzalez-Pienda (2005), é evidente que os filhos de pais com habilitações literárias mais elevadas tendem a ter comportamentos mais positivos face aos trabalhos de casa e, conseqüentemente, face à sua escolaridade. Tal como referem estes autores e indo de encontro à literatura existente, o destas variáveis é realçado pelo facto de pais de nível académico superior se sentirem mais bem preparados para apoiar os filhos e para se envolverem na vida dos mesmo, tendo expectativas mais elevadas em relação à educação dos filhos (Arrais, 2012; Epstein, 2001, cit. por Augusto, 2012; Pedro, 2010, Rosário et al., 2005). Neste sentido, os estudos de Kohl, Lengua e McMahon (2000, cit. por Salgado et al., 2011), por exemplo, evidenciam que a educação dos pais pode promover práticas parentais adequadas e contribuir para o sucesso dos filhos e, em simultâneo, se traduzir num factor de risco para o desenvolvimento académico das crianças. Tal fenómeno condiciona os contactos entre pais e professores, o envolvimento dos pais na escola, a percepção dos professores em relação à educação dos pais, assim como o envolvimento dos pais em casa. Neste sentido o estudo em análise evidenciou que os pais de baixos níveis educacionais revelam menores níveis de envolvimento na vida dos filhos, realçando que a qualificação dos pais se pode traduzir num factor condicionante nas práticas de suporte à vida dos filhos (Kohl, Lengua e McMahon, 2000, cit. por Salgado et al., 2011).

O contexto sociocomunitário em que vivem as famílias é determinante no envolvimento das mesmas, na medida em que famílias com menos recursos e que vivem em bairros de risco preocupam-se mais em proteger os filhos dos perigos envolventes do que a apoiar o desenvolvimento de competências específicas dos seus filhos (Eccles, 1993; Pedro, 2010; Lareau, 1986, cit. por Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Por outro lado, as famílias que habitam em bairros de menor risco focam-se mais no desenvolvimento de competências dos seus filhos, estando mais aptos a mobilizar os recursos da comunidade para o apoio dos filhos (Eccles, 1993). Os factores socioeconómicos têm também grande impacto na forma como os pais se envolvem na educação dos filhos, uma vez que estes factores podem ser promotores ou inibidores da passagem das crenças, objectivos e valores dos pais a práticas concretas de envolvimento (Eccles, 1993). Como tal, é evidente na literatura que é mais difícil fazer um bom trabalho em contextos sociais mais desfavorecidos e em contextos economicamente mais baixos por existir um acesso limitado aos recursos existentes (Eccles, 1993). Neste sentido o envolvimento parental difer em função da posição social da família (Castro Silva & Martins). No estudo do estatuto social como factor determinante das práticas de envolvimento parental, DeGarmo, Forgatch e Martinez (1999, cit. por Pedro, 2010) concluem que as questões ligadas com a escolaridade e a profissão dos pais determinam as competências dos mesmos face à socialização dos filhos. Isto traduz-se no facto de quanto mais independente for a profissão dos pais, maiores competências terão para educar os seus filhos para a autonomia. Em suma, os vários estatutos sociais associam-se a intervenções distintas dos pais nos contextos educativos dos filhos, devido a diversos factores como as competências escolares dos pais, as suas crenças sobre os papéis dos agentes educativos no processo de educação dos jovens, assim como as informações escolares adquiridas pelos pais e os recursos disponíveis pelos mesmos (Pedro, 2010).

Neste sentido, e de acordo com Santiago (1996, cit. por Pedro, 2010), os pais de estatuto social mais baixo vêm a escola como transmissão de saberes, em que os seus intervenientes têm de aceitar passivamente os aspectos implícitos à mesma. Nestas situações o insucesso é justificado pelo mérito e pela predisposição para a aquisição das aptidões. Resumidamente o comportamento mais característico destas famílias traduz-se na delegação de responsabilidades educacionais na escola (Pedro, 2010)

No caso dos pais e classe social mais favorecida a escola torna-se um local mais flexível e de mais fácil acesso. Por outro lado, o processo de aprendizagem é entendido como um acontecimento partilhado e que pode ser completo pelas intervenções dos pais, tal como nos

mostra Santiago (1996, cit. por Pedro, 2010), Laureau (1987, cit. por Pedro, 2010) e por Laureau e Shumat (1996, cit. por Pedro, 2010).

Em paralelo, ainda é bastante actual a diferença de género na responsabilidade pela educação dos filhos, sendo, maioritariamente, as mães responsáveis por esta área, aspecto visível no número esmagador de mãe encarregadas de educação, o que decorre dos estereótipos sociais ainda em vigor, sendo esta a responsável pela educação do filho e pela gestão da vida quotidiana (Pedro, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

O estudo de Arrais (2012) prendeu-se na análise do envolvimento parental dos pais (i.e. tendo em conta somente o envolvimento dos pais, não analisando o papel das mães) de crianças com idades entre os 6 e os 9 anos e concluiu que os pais de rapazes tinham níveis de envolvimento superiores aos pais de raparigas. O mesmo estudo evidencia que o fenómeno em estudo, quando se comparam os pais de crianças com 6/7 anos e pais de crianças de 8/9 anos estando, diverge em função da idade dos filhos, uma vez que os primeiros estão genericamente mais envolvidos na vida dos filhos. Indo este estudo de encontro ao estudo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) que defende que quanto mais novos são os filhos maior o envolvimento dos pais, sendo assim a idade da criança um determinante do envolvimento dos pais. Esta tendência, segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997), é associada a uma diminuição do sentimento de eficácia dos pais em virtude do aumento da complexidade das exigências escolares dos filhos.

Para além do impacto da idade no envolvimento dos filhos, o estudo de Deslandes e Bertrand (2005, cit. por Anderson & Minke, 2007) conclui que nível de ensino da criança tem forte impacto no envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Este facto parece estar relacionado com a percepção que os pais têm de que o seu conhecimento pode ser insuficiente para apoiar os seus filhos, dada a maior complexidade dos trabalhos escolares dos mesmos (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) defendem que quando as crianças, filhas de pais que não estão activamente envolvidos na sua educação, são bem-sucedidas na escola pode dever-se a outras variáveis que contribuem para o sucesso, nomeadamente, à qualidade do ensino, à existência de relações positivas com outros adultos, ou com a persistência da própria criança.

A relação que as famílias desenvolvem em relação à aprendizagem dos filhos é dificultado pelo horário escolar, pelo tempo de estudo das crianças, pelas deslocações da família para a escola, para o trabalho e para casa, pelo orçamento familiar, pelas tarefas quotidianas, a imagem dos alunos sobre as suas prestações escolares, e as relações sociais da família e da criança (Perrenoud, 1987, cit. por Pedro & Mata, 1998).

Por outro lado, Pedro e Mata (1998) realçam que a participação activa das mães na educação dos filhos aumenta a sua expectativa face aos mesmos. Este processo, segundo as autoras, é entendido pelas crianças como uma valorização do seu esforço por parte dos seus pais, o que suporta o esforço educativo dos filhos, o que, por sua vez, possibilita que as crianças tenham mais iniciativa na procura de informação e na interacção social, por conseguinte os jovens tornam-se mais activos na sua aprendizagem.

2.6.-Impacto das crenças dos pais nas suas práticas de Envolvimento.

A construção do papel parental face à educação dos filhos baseia-se nas crenças que os pais têm do que devem fazer relativamente à educação dos seus filhos e nos padrões de comportamentos que estes desenvolvem para respeitar essas crenças (Hoover-Dempsey et al., 2005). Este processo, tal como os autores nos mostram, é influenciado pelas crenças dos pais relativamente ao desenvolvimento dos filhos, pelo que os pais devem fazer para educar os filhos de forma eficaz e pelo que os pais devem fazer em casa para promover e apoiar o sucesso escolar das crianças. Por outro lado este processo também é influenciado pelas expectativas sociais, principalmente as expectativas dos grupos sociais relevantes para os pais, em relação ao que devem ser as responsabilidades parentais sobre a educação dos filhos.

De acordo com diversos autores citados por Pedro (2010) as atitudes dos pais relativamente à escolaridade dos filhos são fortemente condicionados pelo que eles perceberam enquanto crianças das acções desenvolvidas pelos seus pais. Porém, estas acções são determinantes na vida dos jovens, na medida em que condicionam a formação de valores e expectativas académicas (Pedro, 2010).

Na esfera motivacional o envolvimento parental surge relacionado com diversos conteúdos como as crenças dos pais face ao sucesso escolar dos seus filhos, o empenho dos filhos nos contextos académicos, o tipo de motivação que os pais têm para este tipo de práticas (i.e. se estão motivados intrínseca ou extrinsecamente) ou a autonomia de trabalho por parte dos filhos (Pedro, 2010). Os pais, normalmente, sentem-se eficazes devido ao sucesso do apoio ao seu filho que é prestado pelas suas práticas de envolvimento e às percepções dos mesmos face às capacidades das crianças (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Contudo, temos de realçar que nem todos os pais necessitam de ser incentivados a envolver-se na educação dos filhos, aspecto que, na literatura, parece estar relacionado com a classe social dos pais, com a sua cultura e com as vias de comunicação entre a escola e a família (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Os estudos elaborados por Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) também procuram analisar a influência das crenças motivacionais dos pais nas suas práticas parentais e no seu envolvimento na educação dos filhos. Este fenómeno é fundamentado com base em duas dimensões, sustentadas pelos autores anteriores, a primeira relacionada com a tomada de decisão dos pais relativamente às suas práticas de envolvimento. Tal traduz-se no papel que os pais constroem relativamente à sua participação na vida escolar das crianças, e a percepção que estes têm das solicitações da escola e da sua capacidade de apoio aos filhos. As decisões tomadas pelos pais neste âmbito são traduzidas nas competências que estes possuem para apoiarem e acompanharem os seus filhos, na capacidade de mobilizarem tempo e recursos para a escolaridade dos seus filhos, assim como na capacidade de responderem a solicitações da escola. A segunda dimensão prende-se com a influência exercida por essas práticas no sucesso académico dos filhos e nas suas crenças sobre a escolaridade. Pedro (2010) adapta as dimensões anteriormente apresentadas, considerando que os factores que mais influenciam o envolvimento parental se prendem com as crenças que os pais têm relativamente às suas motivações para desenvolverem esse tipo de práticas, com as percepções que estes possuem sobre as solicitações provenientes das instituições de ensino, assim como a forma como os pais vêem as suas condições de vida.

É evidente que o envolvimento parental tem um grande impacto nas prestações dos filhos, isto é, o estatuto social dos pais influencia o tipo de práticas de envolvimento parental, o que, por conseguinte, influencia, do ponto de vista motivacional, o sucesso académico dos filhos (Pedro, 2010).

A motivação dos pais para o envolvimento é fortemente influenciada pela forma como estes se vêem capazes de apoiar os seus filhos, ou seja, até que ponto é que estes se sentem eficazes em ajudar os seus filhos, em termos educativos. Por outro lado, a motivação dos pais para se envolverem na educação dos filhos também é determinada pelo que estes consideram ser o seu papel nesse contexto, parâmetros estes que são desenvolvidos de seguida

O envolvimento parental também pode ser muito influenciado pela forma como os pais interpretam o seu papel na educação dos filhos, sendo esta percepção influenciada por todas as variáveis anteriormente apresentadas, assim como pela forma como estes analisaram as intervenções dos seus próprios pais (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Estas percepções são muito condicionadas pelos sentimentos de auto-eficácia dos pais, uma vez que estes tendem a rejeitar práticas em que não se sentem eficazes, tal como observamos de seguida.

É importante termos em conta que as pessoas tendem a esforçar-se com o objectivo de terem controle sobre os acontecimentos que determinam e/ou condicionam a sua vida e o seu bem-estar, como tal quando estas conseguem ter controlo sobre essas situações conseguem, mais facilmente, realizar aquilo que desejam e evitar o que não desejam (Bandura, 1997). Como tal, e de forma a executarem esse esforço, as motivações, afectos e comportamentos baseiam-se nas crenças que as pessoas tem sobre as suas capacidades, ou seja, no seu sentimento de auto-eficácia (Bandura, 1997).

Neste sentido torna-se pertinente clarificar que os sentimentos de auto-eficácia que as pessoas percebem se traduzem na crença que as mesmas têm sobre as suas capacidades para organizar e realizar uma determinada acção (Bandura, 1997). Tal como refere o autor, estas crenças são importantes na medida em que condiciona o desenrolar da acção, o esforço que estas se dispõem a investir nessas realizações e o tempo que abdicam na gestão das adversidades, entre outros aspectos inerentes à situação em causa.

Pode dizer-se também que a auto-eficácia percebida consiste nas crenças face às suas capacidades para alcançarem determinados níveis de desempenho e, por conseguinte, influenciar os acontecimentos determinantes para o desenrolar das suas vidas (Bandura, 1994). Estas crenças, de acordo com Bandura (1994) podem ser influenciadas pela forma como as pessoas sentem ou pensam e pelas suas motivações e comportamentos e determinam os processos cognitivos, motivacionais e afectivos dos sujeitos, entre outros.

Em suma, e de acordo com Bandura (1994, 1997) a auto-eficácia traduz-se nas crenças que as pessoas têm relativamente ao que conseguem produzir com as suas capacidades.

Estes sentimentos são determinantes nas decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos uma vez que, de acordo com Bandura (1977, 1984, 1986, cit. por Hoover-Depsey, Bassler & Brissie, 1992) a auto-eficácia dos pais é influenciada pelas suas crenças relativamente às metas que estes conseguem alcançar assim como pelas crenças subjacentes às suas escolhas comportamentais. Neste sentido, o estudo mostra-nos que os pais mais auto-eficazes, quando comparados com pais menos auto-eficazes, são mais propensos a envolver-se na educação dos filhos quando esses comportamentos são destinados a um objectivo, tendo características de maior persistência face a adversidade. Por outro lado, os mesmos autores evidenciam que as crenças de auto-eficácia dos pais relativamente à sua capacidade de ajudar os filhos influenciam as suas decisões dos mesmos face às práticas e às decisões que desenvolvem na educação dos seus filhos. Neste sentido, os pais tendem a envolver-se na educação dos filhos quando se sentem capazes de fazer a diferença nas suas vidas (Hoover-Depsey, Bassler & Brissie, 1992). Relativamente à análise dos sentimentos de auto-eficácia

dos pais estes não se distinguem em função do género, do estado civil, da profissão, dos rendimentos nem da educação dos mesmos, estando simplesmente relacionada com os sentimentos dos mesmos face à escolaridade (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992). Neste sentido os autores referem que quanto maior o nível de escolaridade dos pais mais eficazes estes se sentem no apoio escolar dos filhos.

No estudo desenvolvido por Hoover-Dempsey et al. (1992) tornou-se evidente que os sentimentos de eficácia dos pais estão relacionados com a participação dos mesmos em actividades de voluntariado na escola, em actividades educativas em casa e na realização de chamadas telefónicas para a escola. Sinteticamente, este estudo revela que os sentimentos de auto-eficácia dos pais influenciam as suas práticas de envolvimento (i.e. pais que se percebem como mais eficazes no apoio que prestam aos filhos, participam em mais actividades associadas à educação dos mesmos).

2.7- Impacto das emoções sentidas em momentos de envolvimento parental para a existência destas práticas e para o desenvolvimento dos jovens.

As emoções são cruciais no decorrer da aprendizagem dos alunos e nos desempenhos académicos dos mesmos (e.g. Schutz & Pekrun, 2007, cit. por Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Esta relação é-nos mostrada por Olafson e Ferraro (2001, cit. por Pekrun, Elliot & Maier, 2009) que evidenciam que as emoções dos sujeitos tem impacto nos processos motivacionais e cognitivos dos mesmos e, por conseguinte, no desempenho académico das crianças.

É previsível, em termos teóricos, que os estudantes experienciam um amplo conjunto de emoções em termos académicos, o que torna importante o seu estudo uma vez que é expectável que as emoções influenciem os processos cognitivos e os desempenhos dos alunos, quer em nível físicos quer psicológicos (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Este realce parte do facto desses contextos estarem repletos de situações de realização emocional, como é o exemplo do prazer que se tem na aprendizagem, ou no orgulho e ansiedade que são aí experienciados (Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Essas emoções são de grande importância para a motivação dos alunos, para a sua aprendizagem e desempenho escolar, assim como para o desenvolvimento de uma identidade social (Shutz & Pekrun, 2007, cit. por Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Mais concretamente, existem emoções que estão directamente relacionadas com a escola e, conseqüentemente, com a aprendizagem, nomeadamente o gozo de aprendizagem, o orgulho de ser bem sucedido e a ansiedade das avaliações, por exemplo, sendo essas emoções denominadas por Pekrun, Goetz, Titz, e Perry (2002) como emoções académicas. Este domínio passaria assim a incluir as emoções dos alunos em relação às

experiências da escola, ou em tarefas que lhe estão associadas, incluindo as emoções relacionadas com o sucesso/fracasso e as emoções sentidas, por exemplo, no processo de estudo (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

É de realçar que emoções de ansiedade prejudicam o desempenho académico dos alunos, dado que condiciona a sua prestação em tarefas de maior dificuldade e que exigem recursos cognitivos mais complexos (Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Ao invés, as emoções positivas, entre as quais se destacam a esperança e o orgulho, promovem um bom desempenho dos jovens, uma vez que tendem a estimular a concentração dos alunos, assim como torna o aluno mais motivado para se preparar para momentos de avaliação, sendo esse esforço de maior qualidade e mais flexível (Fredrickson, 2001, cit. por Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Quando a aprendizagem é encarada de forma emocionalmente positiva a atenção é muito mais dirigida para a tarefa, existindo uma utilização plena dos recursos cognitivos dos alunos (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Desta forma, Titz (2001, cit. por Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002) concluiu que as emoções académicas estão significativamente relacionadas com a aprendizagem e desempenho dos alunos, independentemente do grau de ensino que frequentam. Esta relação deve-se ao facto das emoções positivas, como o prazer a esperança e o orgulho académico, culminarem em realizações dos estudantes e as emoções negativas, como a ansiedade, a raiva ou a vergonha em baixos rendimentos académicos (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Nos artigos desta natureza são usados termos com o de realização emocional que é entendido como as emoções relacionadas com as actividades realizadas pelos indivíduos ou resultados que estes obtêm (Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Neste sentido é espectável que a esperança e o orgulho venham associados à possibilidade de sucesso e a ansiedade e a vergonha à possibilidade de fracasso (e.g. Zeidner, 1998 cit. por Pekrun, Elliot & Maier, 2009). No estudo de Pekrun, Goetz, Titz, e Perry (2002) as categorias de emoções apareciam de forma distinta e também com distintas frequências quando associadas a situações académicas pois as próprias situações fazem com que as emoções divirjam. Contudo no estudo em análise a emoção que foi maioritariamente mencionada foi a ansiedade que se encontrava fortemente associada aos momentos de avaliação, ao estudo em casa e à frequência das aulas. Em paralelo, a pressão de desenvolvimento e as expectativas de fracasso foram relatados como contribuintes para a agitação emocional havendo uma necessidade de melhoria do bem-estar psicológico dos alunos e de aumento de oportunidades de sucesso dos mesmos. Apesar da alta frequência de emoções negativas, as emoções positivas foram

igualmente mencionadas, nomeadamente foi mencionado o orgulho, o alívio e a esperança com a mesma frequência que a raiva, o tédio ou a vergonha. Por exemplo se um aluno sentir que é eficaz em determinada aprendizagem vai sentir emoções mais positivas, logo vai estar mais motivado para essa aprendizagem (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Por contraste, se o clima de sala de aula em que o aluno se inclui for negativo, as emoções também o vão ser, logo a motivação para o jovem estar nesse ambiente é menor (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Existem também variáveis que influenciam as emoções académicas, entre as quais e destacam a qualidade de sala de aula (e.g. entusiasmo do professor no decorrer da aula que pode contagiar emocionalmente os alunos) (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994, cit. por Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002); o apoio à autonomia exercido pelos pais em confronto com o controle da aprendizagem dos filhos que os mesmos exercem (Patrick, Skinner, & Connell, 1993, cit. por Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002); as expectativas dos outros significativos em relação à educação dos jovens e as estruturas de interação em sala de aula (i.e. estratégias de cooperação ou de competição); o feedback obtido; as relações sociais que os jovens desenvolvem e os apoios que têm em interações académicas (e.g. apoio de pais e professores perante o erro do aluno) (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Com base nestas variáveis, Pekrun, Goetz, Titz e Perry (2002) observaram que as expectativas elevadas em relação aos resultados dos alunos, a pressão para o sucesso, relações competitivas em sala de aula, o feedback do fracasso e a punição após a falha estão correlacionadas com a ansiedade na execução das tarefas por parte dos jovens.

Por outro lado, o ambiente emocional que a família proporciona aos seus jovens é de grande importância na medida em que quanto mais positivo for o ambiente emocional da mesma, mais tendem as crianças a apoderar-se dos valores dos pais, modelando o seu comportamento em função do dos progenitores, tendendo a imitá-los (Eccles, 1993).

Portanto, é de notar que a existência de emoções positivas são muito importantes para o desempenho académico dos jovens na medida em que o potenciam, uma vez que se um jovem sentir emoções positivas face à escolaridade vai desenvolver níveis mais elevados de atenção em momentos de aprendizagem, de motivação para a aprendizagem e potenciar o uso de estratégias de aprendizagem mais adequadas (Pekrun, 2006, cit. por Lichtenfeld, Pekrun, Reiss, & Murayama, 2012). Por outro lado as emoções negativas têm efeitos nefastos na motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem, podendo ser potenciadoras de motivação extrínseca para a aprendizagem (Lichtenfeld, Pekrun, Reiss, & Murayama, 2012).

Em contra partida, também temos de ter em conta que as emoções sentidas em relação à escolaridade variam em função do contexto cultural de cada escola, em que temos de ter em conta o nível do feedback das escolas, assim como a preocupação das escolas relativamente à valorização das auto-estimas dos alunos, podendo estes parâmetros incluírem-se em factores preditores das emoções que os alunos associam à educação (Lichtenfield, Pekrun, Reiss, & Murayama, 2012).

3- Problemática e hipóteses

Sendo o Envolvimento Parental um fenómeno que determina, em grande parte, o sucesso académico dos filhos, bem como o desenvolvimento por parte dos mesmos de competências cruciais para o seu desenvolvimento, como o ajuste comportamental e o aumento da auto-estima tornar-se importante compreender este fenómeno.

É evidente na literatura que as práticas de envolvimento parental, ao nível da sua qualidade e da sua frequência têm forte impacto no sucesso académico dos filhos, na medida em que quanto mais frequentes forem essas práticas e quanto mais qualidade possuírem, mais bem-sucedidos vão ser os alunos na sua escolaridade (e.g. Castro Silva & Martins, 2002; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, & Closson, 2005; Pedro & Mata, 1998; Pedro, 2010).

Pretendemos também compreender se os sentimentos e emoções que os filhos experienciam nos momentos de envolvimento parental têm repercussões ao nível das suas percepções face às práticas de envolvimento parental dos pais e do seu sucesso escolar. Tal como nos mostra Peixoto (2004) o sucesso académico e da auto-estima dos jovens é determinado pela percepção emocional dos filhos relativamente aos momentos de envolvimento dos pais nos seus percursos académicos.

Como tal temos como objectivo analisar a relação existente entre o desempenho académico dos filhos e a percepção que estes têm da frequência com que os pais desenvolvem práticas parentais de suporte e de comunicação e entre o desempenho académico e as emoções sentidas pelos alunos nos momentos de envolvimento. Sendo a nossa primeira hipótese “Quanto mais elevado for o desempenho académico dos alunos, mais frequente a percepção que os filhos têm de que os seus pais se envolvem mais frequência na sua escolaridade” e a nossa segunda hipótese “Quanto mais elevado for o desempenho académico dos alunos, mais frequentemente os alunos experienciam emoções positivas que emoções negativas nos momentos em que os pais se envolvem.”.

Eccles e Harold (1996), Eccles (1993), Eccles (2008), Hoover-Dempsey & Sandler (1997), Pedro (2010) e Rosário, Mourão, Chaleta, Grácio, Simões, e Gonzalez-Pienda (2005) concluem que as práticas de envolvimento parental são influenciadas por características inerentes à família, à escola e à criança, nomeadamente o nível socioeconómico da família, o nível de escolaridade dos pais, o género das crianças, a idade dos pais, etc. Nas nossas hipóteses apenas analisamos a variável das habilitações literárias por ser a que tem, em conjunto com o nível socioeconómico das famílias, uma relação empiricamente mais

comprovada com o fenómeno em estudo e por no nosso instrumento nos ser impossível aferir o nível socioeconómico das famílias.

Surgindo-nos desta forma a nossa hipótese três que afirma que “Quanto mais elevadas forem as habilitações literárias dos pais, mais frequentemente os seus filhos vão percepcionar a ocorrência das suas práticas de envolvimento parental.” e a nossa hipótese quatro que afirma que “Quanto mais elevadas forem as habilitações literárias dos pais, mais frequentemente os seus filhos vão ter melhores desempenhos escolares.”.

3.1- Operacionalização das variáveis.

A variável “Práticas Parentais” é operacionalizada pela frequência das respostas dadas no nível do suporte e da comunicação.

Por outro lado, o desempenho escolar dos filhos consiste nas médias dos alunos às disciplinas de Matemática e Português.

No que se refere às emoções dos jovens quanto aos momentos de envolvimento dividem-se nas dimensões de emoções positivas versus negativas.

4- Metodologia

4.1- Participantes

A amostra deste estudo foi escolhida por conveniência seguindo um critério de localização geográfica por facilitar a recolha de dados, incluindo-se assim num processo de amostragem não probabilística e não aleatória (Maroco, 2010).

Os participantes deste estudo são 260 alunos de 2º e 3º ciclo que frequentam uma escola situada em Abrantes e incide sobre uma população-alvo de nível socioeconómico bastante diversificado, que integra jovens provenientes de famílias com distintos graus académicos, tal como se vê na tabela a baixo.

Da totalidade dos estudantes 21.9% frequentam o 5º ano, 29.6% o 6º ano, 15.8% o 7º ano, 20.8% o 8º ano e 11.9% o 9º ano.

Em termos de género deparamo-nos com uma amostra composta por 49% rapazes e por 51% raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos com uma moda de idades de 13 anos.

4.2- Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de questionários aplicados a alunos de 2º e 3º ciclo que possuem informações contextuais dos alunos e respectivos pais, nomeadamente, a idade dos alunos, dos pais e das mães, as habilitações literárias e as profissões dos pais, as notas escolares dos filhos, entre outras assim como questões relacionadas com a percepção dos alunos em relação ao envolvimento dos seus pais na sua educação. Estes instrumentos foram adaptados para um projecto de Envolvimento parental desenvolvido na UIPCDE e tendo como instrumentos de referência os usados por Pedro (2010), Peixoto (2003) e de Lichtenfield, Pekrun, Reiss e Murayama (2012).

Uma primeira componente do instrumento tem 17 itens relativos à frequência da ocorrência das práticas parentais, considerando itens relacionados com a percepção dos alunos quanto às práticas de Suporte às tarefas escolares e de Comunicação dos pais. Foram incluídos itens que, como referimos anteriormente, remetem para a percepção dos filhos em relação ao Suporte que os pais lhes dão em coisas da escola, como nos revela o item 8 que diz “Os meus pais fazem a revisão da matéria para os testes comigo.”. Existindo também itens que remetem para percepção que os filhos têm de que os pais comunicam com eles sobre aspectos inerentes à sua escolaridade, como nos mostra o item 2 que diz “Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola”.

De modo a verificar as características psicométricas deste instrumento, desenvolvemos uma análise factorial (Anexo D) cuja solução factorial resultou em duas dimensões distintas coincidentes com as dimensões conceptuais de partida. Uma dimensão de práticas de Suporte dos pais que incluem os itens 6, 8, 10, 11, 13, 14 e 17, que tem um alfa de 0,918 (i.e. fiabilidade elevada, de acordo com Maroco e Garcia Marques (2006) e com um valor de KMO de 0.905 (i.e. KMO excelente, de acordo com Maroco (2010)). As práticas de Comunicação, por sua vez, englobam os itens 2, 4, 5, 7, 9, 12, 15 e 16 e tem um alfa 0,885 (i.e. fiabilidade moderada a elevada, de acordo com Maroco e Garcia Marques (2006) e um valor do KMO de 0.896 (i.e. KMO bom, de acordo com Maroco (2010)). Estas questões são respondidas de acordo com uma escala tipo Likert de seis pontos em que 1 é Nunca Ocorre, 2- Raramente, 3- Poucas Vezes, 4-Algumas vezes, 5- Frequentemente e 6- Muito Frequente.

O questionário integrava um instrumento direccionado com as emoções, que tinha o objectivo de estudar as emoções que os alunos sentem nos momentos de envolvimento parental, incluindo emoções como o prazer, a zanga e a ansiedade. O prazer incluía itens como o item 1 “Gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares”, enquanto que a zanga é analisada por itens como o item 4 que diz “Zango-me quando os meus pais ralham comigo porque não presto atenção ao que me explicam” e o aborrecimento é estudado por itens como o 6 que diz que “Aborreço-me muito quando os meus pais me explicam coisas da escola”.

De acordo com a análise factorial desta escala (Anexo E) tornou-se evidente a existência de duas dimensões, uma associada a sentimentos positivos como o prazer e inclui os itens 1, 5, 8, 11, 14 e 15 e tem um alfa de 0,906 (i.e. fiabilidade elevada, de acordo com Maroco e Garcia Marques (2006) e um KMO de 0.897 (i.e. KMO bom, de acordo com Maroco (2010)). A outra dimensão associa-se a sentimentos negativos como a zanga e o aborrecimento e engloba os itens 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12 e 13 e tem um alfa de 0,833 (i.e. fiabilidade moderada a elevada, de acordo com Maroco e Garcia Marques (2006) e um KMO de 0.888 (i.e. KMO bom, de acordo com Maroco (2010)). Estas questões são respondidas de acordo com uma escala tipo Likert de seis pontos em que 1 é Nunca Ocorre, 2- Raramente, 3- Poucas Vezes, 4-Algumas vezes, 5- Frequentemente e 6- Muito Frequente.

Por outro lado, o instrumento relativo à qualidade do apoio prestado pelos pais, possui 18 itens. Estes conceptualmente foram organizados em três dimensões, as expectativas dos pais, o controlo que estes efectuem relativamente à escolaridade dos seus filhos e o suporte que dão à autonomia dos seus filhos. A dimensão das expectativas incluía itens como o item 15 que enuncia o seguinte “Alguns jovens sentem que correspondem ao que a família espera

que eles atinjam na escola”. Por outro lado o item 10 que diz que “Alguns jovens sentem que os pais os controlam os seus trabalhos e estudo” clarifica a dimensão do controlo dos pais à escolaridade dos filhos. Enquanto que o item 13 evidencia a dimensão do suporte dos pais à autonomia escolar dos filhos uma vez que diz que “Alguns jovens sentem que os pais confiam que eles façam as suas tarefas escolares sem terem que os andar a “controlar””.

Posteriormente, e de acordo com a análise factorial (Anexo F), foram divididos os itens dessas dimensões da seguinte forma: a primeira são as expectativas dos pais em que valores inferiores se traduzem numa maior qualidade do apoio prestado, e que se traduz nos itens 2, 6, 8 e 12 e tem um alfa de 0,745 e (i.e. baixa fiabilidade, de acordo com Maroco e Garcia Marques (2006)) um KMO de 0.748 (i.e. KMO bom, de acordo com Maroco (2010)). A segunda consiste no suporte que os pais prestam à autonomia escolar dos filhos e que se traduz nos itens 4, 5, 11, 14 e 17, e tem um alfa de 0,826 (i.e. fiabilidade moderada a elevada, de acordo com Maroco e Garcia Marques (2006)) e um KMO de 0.832 (i.e. KMO bom, de acordo com Maroco (2010)). Esta dimensão é medida em função das respostas dos jovens em que respostas de valor mais elevado se traduzem numa maior qualidade do apoio prestado pelos pais. A terceira dimensão prendesse com o controlo dos pais face às tarefas realizadas pelos filhos e inclui os itens 1, 7 e 10 e tem um alfa de 0,618 (i.e. fiabilidade razoável, de acordo com Pestana e Gageiro (2003)) e um KMO de 0.618 (i.e. KMO razoável, de acordo com Pestana e Gageiro (2003)). Esta dimensão é medida em função das respostas dos jovens em que, ao contrário da anterior, as respostas de valor mais elevado se traduzem numa menor qualidade do apoio prestado pelos pais. Estas questões são respondidas de acordo com uma escala tipo Likert de quatro pontos em que 1 é Completamente Diferente de Mim, 2- Diferente de Mim, 3- Como Eu e 4 – Exactamente como Eu.

Para além das dimensões em causa o questionário incluía uma parte relacionada com a auto-regulação dos alunos para a aprendizagem que não vai ser estudada neste trabalho, estando incluída no questionário por este projecto se encontrar articulado com um outro projecto de investigação. Contudo este questionário inclui itens como o item 1 que enuncia “Faço os trabalhos de casa, porque quero que pensem que sou bom aluno”.

4.3 – Procedimentos

Este estudo começou por ser submetido à Direcção Geral do Ensino Superior (DGES) para a devida autorização à sua execução junto de alunos de 2º e 3º ciclo das escolas indicadas.

Após a aprovação do estudo pela entidade supramencionada passamos ao pedido de autorização das escolas, que se baseou num primeiro contacto com as mesmas para explicação dos objectivos de estudo e das etapas e mecanismos inerentes ao mesmo. Seguido a este primeiro contacto foi entregue ao director da cede de agrupamento e a toda a equipa de direcção o programa do nosso estudo, a autorização emitida pela DGES e os instrumentos que iriam ser utilizados na recolha de dados.

Aquando a aprovação da direcção da escola passamos a uma explicação dos métodos de recolha de dados à escola, decidindo com os responsáveis das mesmas a forma de pedir autorização aos pais e os momentos de aplicação dos testes.

De seguida passámos ao pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos para a participação dos seus educandos no nosso estudo, sendo este pedido de autorização efectuado por intermédio dos directores de turma.

Terminado o pedido de autorização, passámos à recolha de dados dos alunos de 2º e 3º ciclo que estavam previamente autorizados pelos encarregados de educação a participar no estudo.

Finalizada a recolha de dados, foi criada a base de dados em SPSS e a inserção dos dados na mesma.

De acordo com o facto de haver itens cotados de forma inversa (i.e. em que a pontuação mais alta é atribuída ao ponto de resposta mais baixo), como é o caso dos itens das dimensões das expectativas dos pais e do controlo dos pais à escolaridade dos filhos procedemos à inversão destes valores e forma a que a sua análise fosse feita da mesma forma que os restantes dados.

De seguida analisámos as diferenças entre os grupos de cada variável com base na MANOVA, uma vez que este tipo de tratamento de dados recorre à comparação múltipla de médias. Com base no teste Tukey observámos quais os grupos onde ocorrem diferenças significativas. Utilizámos este teste para não termos de recorrer a várias ANOVAs de forma a mantermos a fidelidade dos dados e das relações entre eles (Maroco, 2010).

5- Análise dos resultados

5.1- Desempenho Acadêmico e Práticas Parentais

É importante analisarmos a relação existente entre o desempenho acadêmico dos alunos e a frequência da ocorrência das práticas parentais de Suporte e de Diálogo percebidas pelos mesmos. Para tal, temos como ponto de partida a Figura 1 onde estão apresentadas as médias da percepção de frequência de ocorrência desses dois tipos de práticas de envolvimento consoante o nível de desempenho dos alunos.

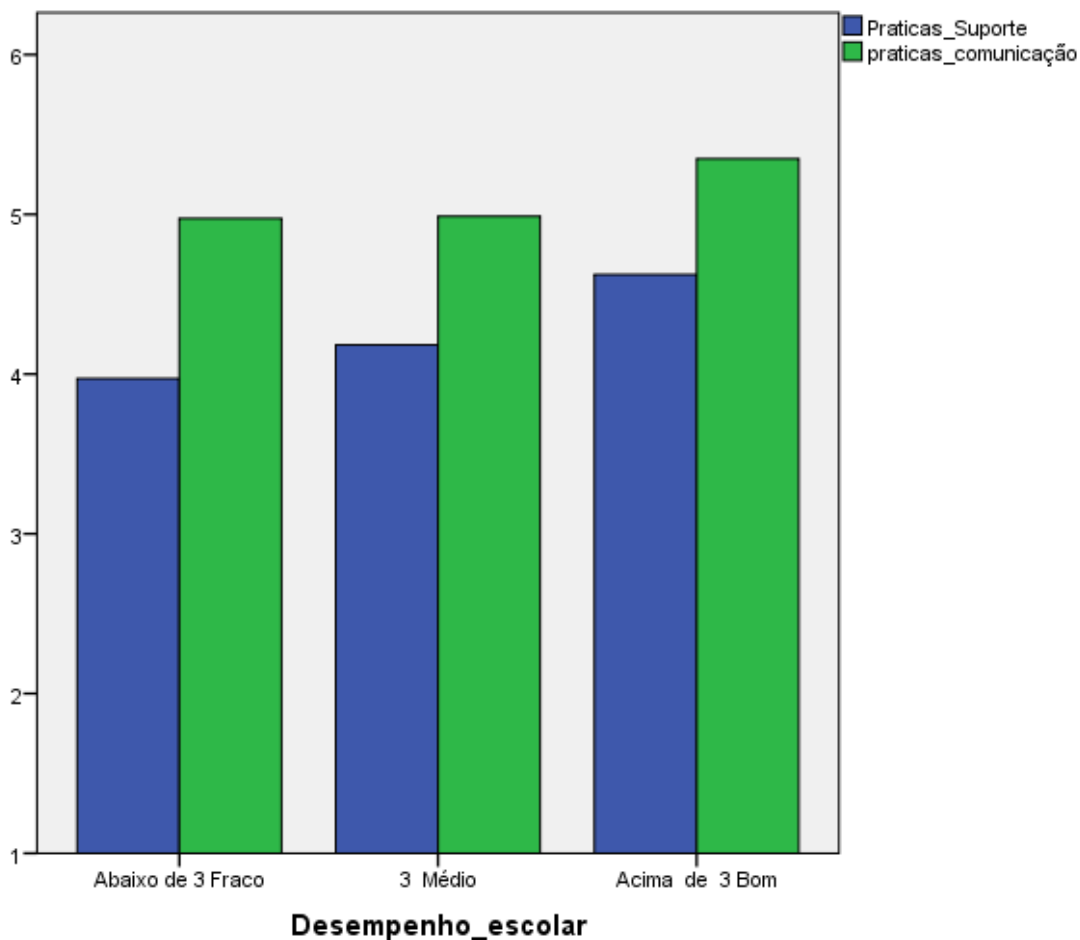


Figura 1. Médias das práticas parentais de suporte e de diálogo em função do desempenho escolar dos filhos

Com base neste gráfico podemos constatar que, de forma genérica, as práticas comunicacionais ocorrem mais frequentemente que as práticas de suporte ao nível dos três grupos de alunos.

Por outro lado, com base nos dados obtidos na MANOVA concluímos que, quando comparados os três grupos em simultâneo, não há diferenças significativas entre eles (Pillai's = $F(4,442)=1.465$, $p=0.212$). A estatística univariada, considerando cada um dos tipos de

práticas também não mostrou diferenças significativas, embora para as práticas de Comunicação os valores se mostrassem próximos do limiar da significância ($F(2,221)=2.493$, $p=0.085$).

No entanto, quando comparadas os valores médios obtidos para os três grupos, observamos que, quanto às práticas de suporte, existem diferenças significativas entre os alunos fracos e bons ($p=0.001$) e entre os alunos médios e bons ($p=0.028$). Em relação às práticas comunicacionais evidenciam-se diferenças significativas entre os alunos de nível de desempenho fraco e bom ($p=0.019$) e entre os alunos de nível de desempenho médio e bom ($p=0.009$).

5.2- Desempenho Acadêmico e Emoções

Tornou-se também pertinente analisar as variáveis do desempenho acadêmico dos filhos e as emoções sentidas pelos mesmos nos momentos de envolvimento parental quer sejam sentidas de forma positiva ou negativa. Para proceder a esta análise partimos do gráfico da Figura 2 onde estão apresentadas as médias da ocorrência de emoções positivas e negativas por parte dos alunos consoante o nível de desempenho dos alunos.

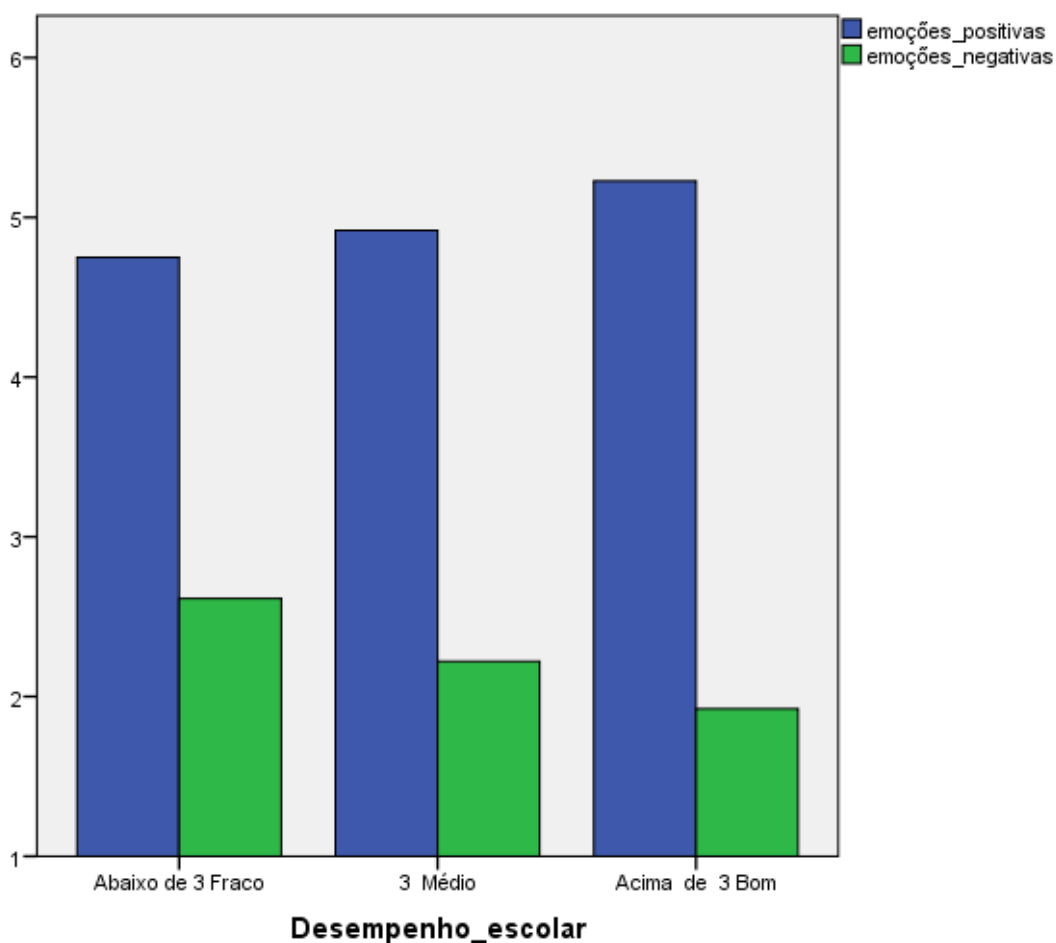


Figura 2. Médias das emoções sentidas pelos alunos em função do desempenho escolar dos filhos

O gráfico anterior mostra-nos que as emoções sentidas nos momentos de envolvimento parental de forma positiva são experienciadas mais vezes que as emoções negativas.

É de notar que existe uma tendência crescente da experiência de emoções positivas de acordo com o desempenho académico dos filhos, o que nos fez ir analisar estas diferenças estatisticamente.

De acordo com esta análise, elaborada através do teste estatístico MANOVA, os dados analisados em simultâneo nas duas dimensões em causa e nos três grupos em estudo, revelaram que existem diferenças estatisticamente diferentes entre os grupos (Pillai's= $F(4,442)=4.657, p= 0.001$).

A estatística univariada, considerando cada um dos tipos de práticas também não mostrou diferenças significativas, embora para as práticas de Comunicação os valores se mostrassem próximos do limiar da significância ($F(2,221)=0.747, p=0.475$).

No entanto, se analisarmos as diferenças entre os grupos de alunos com diferentes desempenhos académicos observamos que, ao nível das emoções sentidas de forma positiva, apenas existem diferenças significativas entre os alunos com desempenhos académicos extremados (i.e. com fraco desempenho académico e com desempenho académico bom) ($p=0.10$).

Quanto às emoções sentidas de forma negativa é evidente que apenas há diferenças significativas entre os grupos de alunos com desempenhos fracos e bons ($p=0.031$) e entre os grupos de alunos com desempenhos fracos e médios ($p<0.0001$).

5.3- Desempenho Académico e Qualidade do Envolvimento

A qualidade do envolvimento dos pais, segundo a literatura, tem um grande impacto no efeito exercido pelo próprio envolvimento, sendo assim importante para nós analisarmos a relação desta variável com o desempenho escolar dos jovens. Pelo que analisamos a Figura 3 onde estão apresentadas as médias da percepção dos alunos sobre a qualidade do apoio parental consoante o nível de desempenho dos alunos

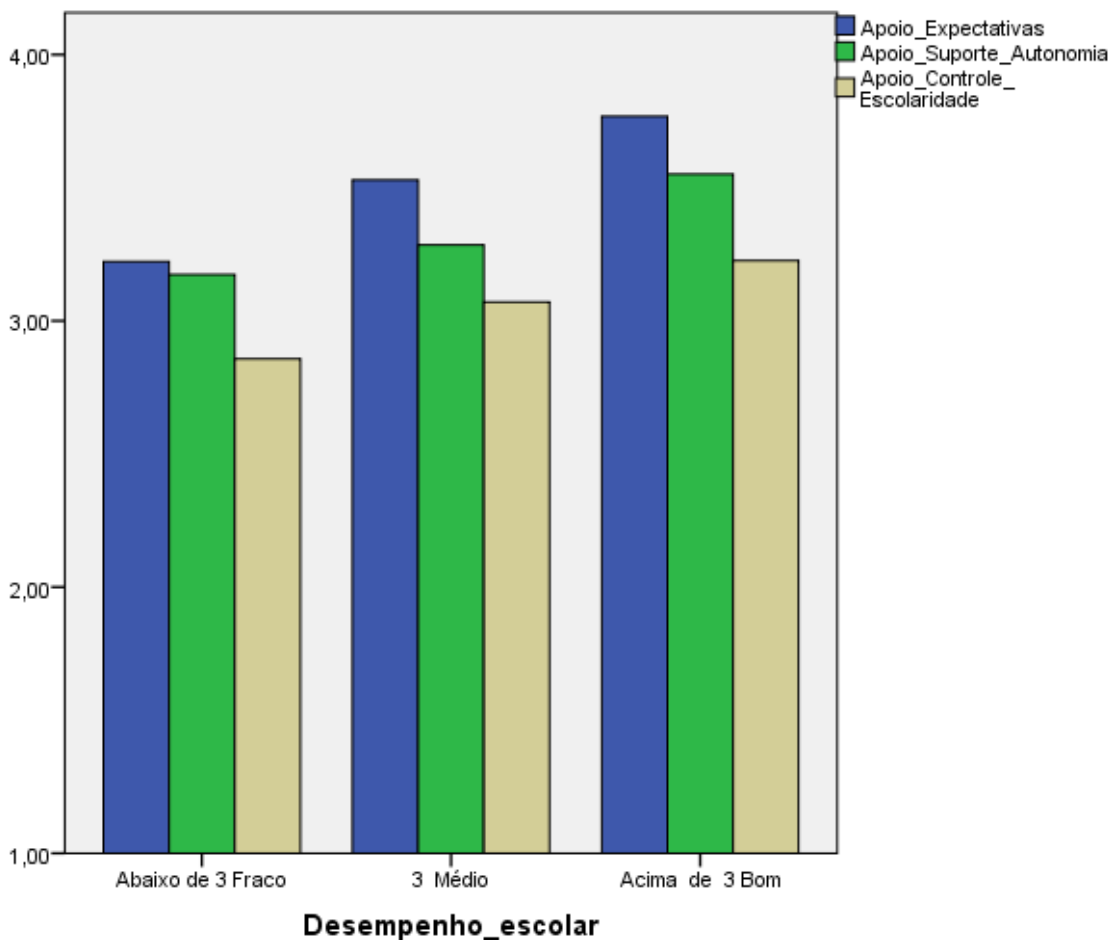


Figura 3. Médias da qualidade do apoio prestado pelos pais em função do desempenho escolar dos filhos

De acordo com a Figura 3, é de notar que as Expectativas dos pais em relação à escolaridade dos filhos apresentam valores superiores em todos os grupos, e superiores à medida que o desempenho escolar dos filhos aumenta. Quanto ao Controlo da escolaridade e ao Suporte da Autonomia escolar dos alunos é notório que, de acordo com o gráfico em análise, também tendem a ter valores maiores consoante o desempenho escolar dos jovens.

De acordo com estes dados, elaborámos uma MANOVA que nos mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de acordo com os três grupos de desempenho escolar quando analisados nas três dimensões em simultâneo (Pillai's= $F(3,219)=0.484, p=0.694$).

Contudo, se analisarmos os grupos entre si e de acordo a uma variável de cada vez, observamos que quanto às expectativas dos pais existem diferenças significativas entre todos os grupos ($F(2,22)=14.983, p<0.001$). Ou seja, entre os alunos de desempenho fraco e bom ($p<0.0001$), fraco e médio ($p=0.003$) e entre os alunos de desempenho médio e bom ($p=0.026$).

Quanto ao controlo que os pais fazem da escolaridade dos seus filhos existem diferenças entre todos os grupos ($F(2,221)=5.173, p=0.06$). Contudo, apenas se observam diferenças significativas entre os grupos de alunos com desempenho fraco e bom ($p=0.002$), tal como acontece quanto à dimensão do suporte dos pais à autonomia dos filhos ($p<0.0001$).

5.4- Ciclo e Práticas Parentais

Por outro lado achámos pertinente complementar a analisar a frequência com que os filhos percebem a ocorrência de práticas parentais em função do ciclo de ensino dos filhos, começando por analisar a Figura 4 onde estão apresentadas as médias da percepção de frequência de ocorrência desses dois tipos de práticas de envolvimento consoante o ciclo de ensino dos filhos.

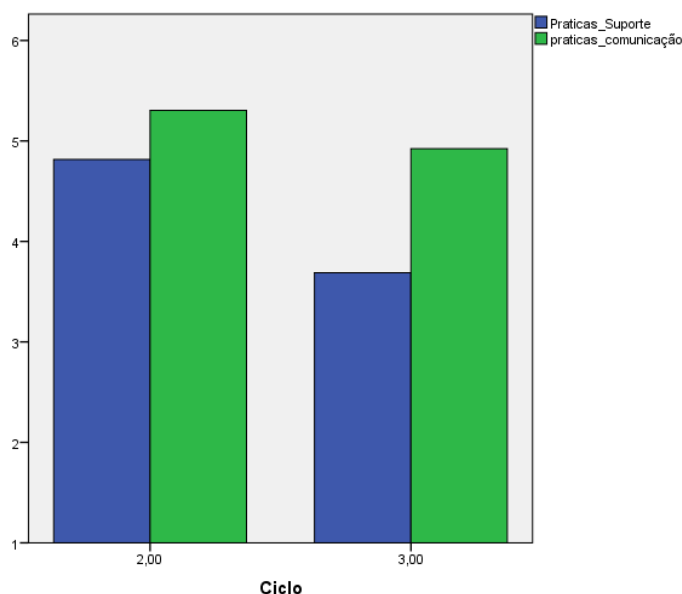


Figura 4. Médias das frequências das práticas parentais em função do ciclo de ensino dos filhos.

A figura 4 mostra-nos que as práticas de Diálogo ocorrem mais frequentemente que as práticas de Suporte, em ambos os ciclos, embora ambos os tipos de práticas ocorram mais frequentemente no 2º ciclo do que no 3º ciclo.

A comparação de médias efectuada através da MANOVA, evidenciou que há diferenças significativas entre os dois grupos, quando estes são comparados para as duas dimensões (Pillai's $F(2,220)=18.939, p<0.001$).

Quanto às práticas de suporte, em particular, é notória uma diferença entre os dois ciclos de ensino ($F(1,221)=32,530, p<0.001$) tal como acontece em relação às práticas de comunicação ($F(1,221)=32,530, p=0.025$).

5.5- Ciclo e Emoções

Em paralelo analisámos a frequência com que os filhos experienciam emoções positivas e negativas nos momentos de envolvimento em função do ciclo de ensino que frequentam. Na Figura 5 estão apresentadas as médias dos dois tipos de emoções (Positivas e Negativas) consoante o ciclo de ensino dos filhos.

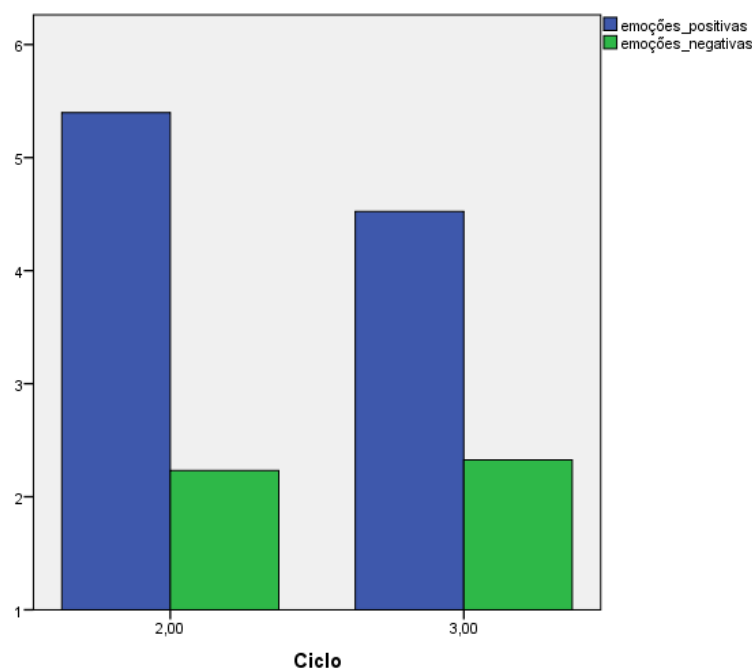


Figura 5. Médias das frequências das emoções sentidas pelos alunos nos momentos de envolvimento parental em função do ciclo de ensino dos filhos.

Com base na figura 5 é de realçar que as emoções positivas ocorrem mais frequentemente que as negativas em ambos os ciclos, tendendo a decrescer com a transição de ciclo de ensino, tendendo a existir um ligeiro aumento da experiência de emoções negativas.

Quando comparamos as medias dos dois tipos de emoções através de uma MANOVA compreendemos que as diferenças observadas entre os alunos dos dois ciclos de escolaridade são significativas (Pillai's $F(2,220) = 18.037, p < 0.0001$).

Contudo é de notar que na estatística univariada apenas se verificam diferenças significativas para as emoções positivas no envolvimento parental ($F(1,221) = 30.881, p < 0.0001$), não existindo diferenças significativas ao nível das emoções negativas ($F(1,221) = 1.170, p = 0.281$).

5.6- Habilitações Literárias e Práticas Parentais

De acordo com o objectivo destes estudo de analisar o envolvimento parental e os seus determinantes, passamos a analisar a variável das habilitações literárias dos pais e a sua influência na percepção dos filhos em relação à frequência com que os pais desenvolvem práticas parentais de Suporte e de Comunicação.

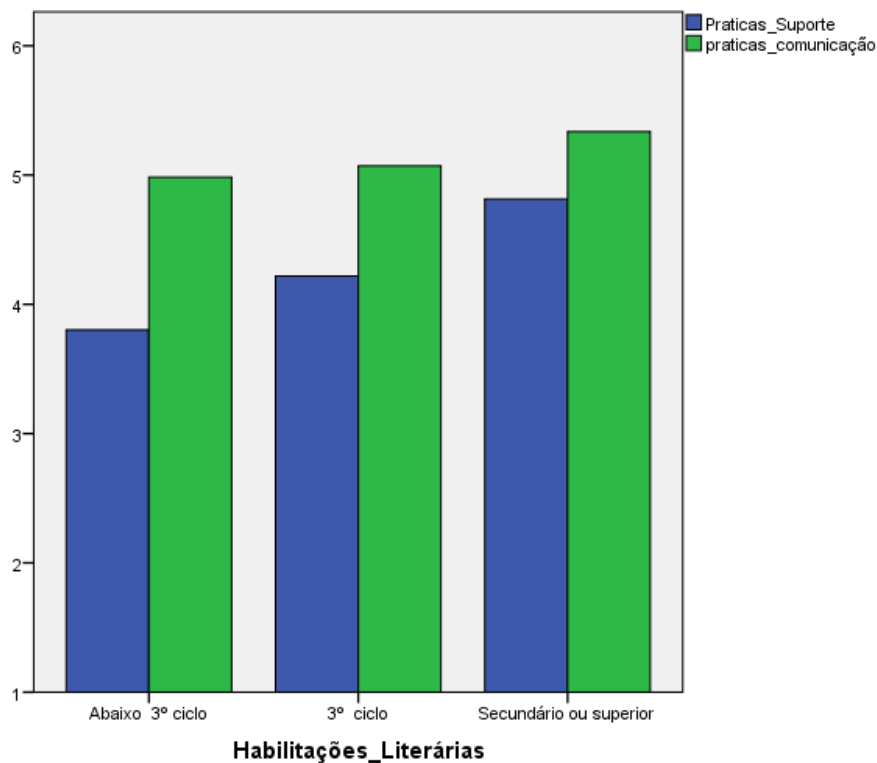


Figura 6. Médias das frequências das práticas parentais em função das habilitações literárias dos pais.

A figura 6 evidencia que os alunos percebem as práticas parentais de Diálogo como ocorrendo mais frequentemente que as práticas de Suporte, sendo que estas práticas são vistas como ocorrendo tanto mais vezes quanto maiores são as habilitações literárias dos pais.

É de notar que de acordo com os dados obtidos pela comparação dos três grupos em simultâneo através da MANOVA não há diferenças significativas entre os três grupos (Pillai's = $F(4,442)=1.465$, $p=0.212$).

A estatística univariada, considerando as práticas de Suporte revelam existir diferenças significativas entre os grupos ($F(2,221)=6.330$, $p=0.002$).

Neste sentido constatamos que, em relação à frequência das práticas parentais de suporte há diferenças significativas entre as desenvolvidas por pais que têm habilitações inferiores ao terceiro ciclo e habilitações correspondentes ao terceiro ciclo ($p=0.047$). Estas práticas diferem também em relação aos pais com habilitações literárias inferiores ao terceiro ciclo e superiores ao ensino secundário ($p<0.0001$) e entre os pais com o terceiro ciclo e com habilitações superiores ao ensino superior ($p=0.006$).

A estatística univariada, considerando cada um dos tipos de práticas também não mostrou diferenças significativas, no âmbito das práticas de Comunicação ($F(2,221)=1.119$, $p=0.328$).

No que se refere a estas práticas apenas existem diferenças significativas entre os pais com habilitações inferiores ao terceiro ciclo e superiores ao ensino secundário ($p=0.026$).

5.7- Habilitações Literárias e Desempenho Académico

Um dos objectivos deste trabalho era também o de analisar a relação entre as habilitações literárias dos pais e os níveis de desempenho académico dos filhos. os resultados das correlações podem ser analisados na Tabela 1.

Tabela 1.

Tabela com as correlações das variáveis das habilitações literárias dos pais e o desempenho escolar dos filhos

| | | Habilitações_Literárias | Desempenho_escolar |
|-------------------------|---------------------|-------------------------|--------------------|
| Habilitações_Literárias | Pearson Correlation | 1 | ,284** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 242 | 239 |
| | | | |
| Desempenho_escolar | Pearson Correlation | ,284** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 239 | 256 |
| | | | |

** Significativo para $p=0.01$ level (eg).

Estes dados permitem-nos afirmar que quanto maiores são as habilitações escolares dos pais, maiores são as notas dos filhos á disciplina de português e matemática.

5.8- Habilitações Literárias e Qualidade do Envolvimento

De seguida vamos analisar a relação existente entre as habilitações literárias dos pais e a percepção que os filhos têm em relação à qualidade do apoio dos pais, como se pode ver na Figura 7 que esquematiza as médias das variáveis da qualidade do apoio prestado pelos pais em função das habilitações dos mesmos.

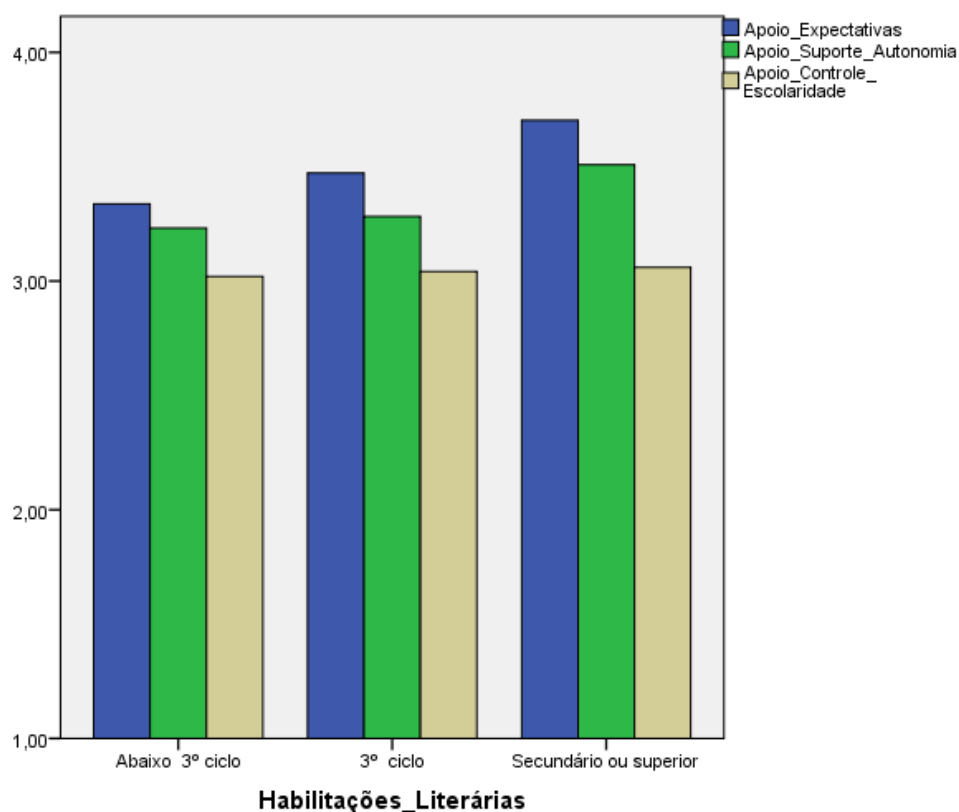


Figura 7. Médias da qualidade do apoio prestado pelos pais em função das habilitações literárias dos pais.

A figura 7 evidencia que a qualidade do apoio dos pais em cada dimensão tende a ser tanto maior quanto maiores são as habilitações dos pais, sendo a dimensão das expectativas a que tende a ser maior dentro de cada grupo e a dimensão do controle da escolaridade a que possui valores mais baixos.

É de realçar que, de acordo com o teste MANOVA, quando os três grupos são comparados em simultâneo não há diferenças estatisticamente significativas entre eles (Pillai's = $F(6,440) = 1.290, p = 0.217$).

Porém, quando comparamos as diferenças entre dois grupos específicos, podemos concluir que na dimensão do Controle dos pais à escolaridade dos filhos não há diferenças em função das habilitações literárias ($F(2,221) = 0.476, p = 0.622$).

Quanto à dimensão das Expectativas, embora globalmente não existam diferenças significativas entre os grupos ($F(2,221) = 2.037, p = 0.133$), é notória a existência de diferenças significativas entre os pais com habilitações inferiores ao terceiro ciclo e superiores ao ensino secundário ($p < 0.0001$) e entre os pais com habilitações iguais ao terceiro ciclo e com habilitações superiores ao ensino secundário ($p = 0.023$).

Finalmente, no que refere à dimensão do suporte dos pais à autonomia escolar dos filhos, embora globalmente não existam diferenças significativas entre os grupos ($F(2,221)=1,384, p=0.253$), observam-se diferenças significativas entre os pais com habilitações inferiores ao terceiro ciclo e superiores ao ensino secundário ($p=0.009$) e entre os pais com habilitações iguais ao terceiro ciclo e com habilitações superiores ao ensino secundário ($p=0.036$).

5.9- Habilitações Literárias e Emoções

Por fim, vamos ainda analisar as variáveis das habilitações literárias dos pais e das emoções sentidas pelos filhos em momentos de envolvimento parental, partindo da figura que analisa as médias das emoções sentidas pelos filhos em função das habilitações dos seus pais.

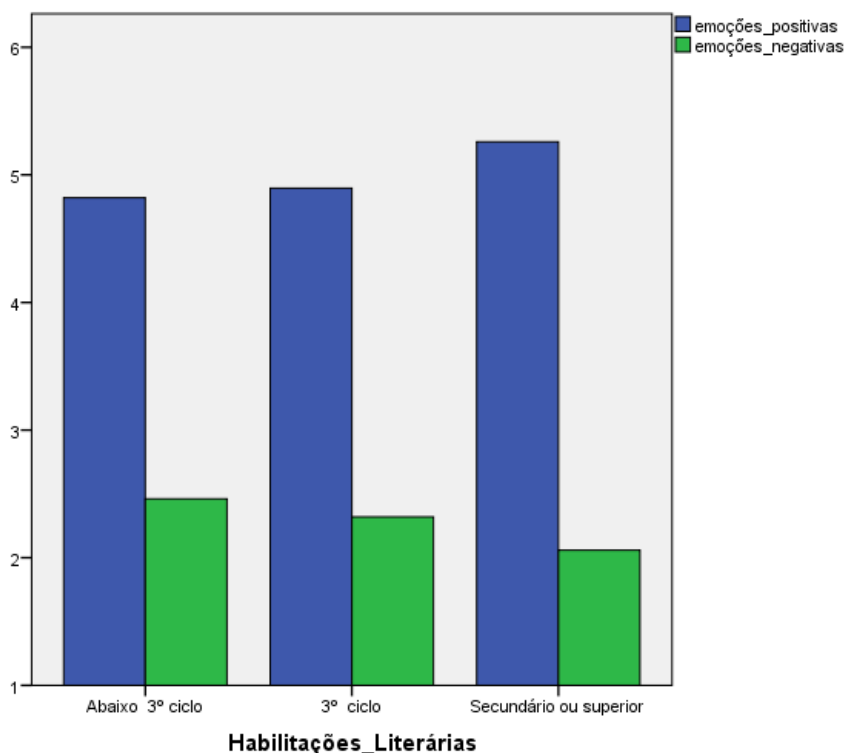


Figura 8. Médias das emoções sentidas pelos alunos nos momentos de envolvimento parental em função das habilitações literárias dos pais.

Na figura 8 observamos a tendência crescente da média de emoções positivas, em função das habilitações literárias dos pais e uma tendência decrescente das médias de emoções negativas. Realça-se também o facto das médias das emoções positivas serem sempre superiores às das emoções negativas.

Contudo essas diferenças não são significativas quando comparados os três grupos em simultâneo ($Pillai's= F(4,442)=0.468, p=0.759$).

Quando analisamos os grupos em separado e em função de cada dimensão da escala em estudo concluímos que em relação às emoções negativas não existem diferenças significativas entre os grupos.

Na dimensão das emoções sentidas de forma positiva evidenciamos que apenas existem diferenças significativas entre os pais com habilitações literárias abaixo do terceiro ciclo e superiores ao ensino secundário ($p=0.025$).

5.10 Emoções e Práticas Parentais

Procurámos também analisar as relações entre Emoções e Práticas de envolvimento parental, tal como mostra a tabela 2.

Tabela 2.

Tabela de correlações entre a frequência das práticas parentais e as emoções sentidas pelos alunos nos momentos de envolvimento

| | | Praticas_Sup orte | praticas_comuni cação | emoções_posi tivas | emoções_nega tivas |
|--------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Praticas_Suporte | Pearson Correlat ion | 1 | ,726** | ,632** | -,072 |
| | Sig. (2- tailed) | | ,000 | ,000 | ,248 |
| | N | 260 | 260 | 260 | 260 |
| praticas_comuni cação | Pearson Correlat ion | ,726** | 1 | ,603** | -,121 |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | | ,000 | ,052 |
| | N | 260 | 260 | 260 | 260 |
| emoções_positiv as | Pearson Correlat ion | ,632** | ,603** | 1 | -,229** |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 260 | 260 | 260 | 260 |
| emoções_negativ as | Pearson Correlat ion | -,072 | -,121 | -,229** | 1 |
| | Sig. (2- tailed) | ,248 | ,052 | ,000 | |
| | N | 260 | 260 | 260 | 260 |

** a correlação é significativa para $p=0.01$

Com base na tabela 2 verificámos que existir uma correlação positiva entre as emoções sentidas pelos alunos em momentos de envolvimento de forma positiva e as práticas parentais de suporte e de comunicação ($p<0.01$). Estes dados evidenciam que quanto mais frequentes são as práticas parentais de suporte e de comunicação, mais frequentemente os filhos vão associar os momentos de envolvimento dos pais a emoções mais positivos.

6- Discussão

6.1 -Desempenho académico e Características dos Momentos de Envolvimento Parental

A partir dos dados anteriormente analisados concluímos que a percepção dos alunos em relação à frequência das práticas parentais de suporte e de diálogo aumentou de acordo com a melhoria dos desempenhos académicos dos alunos.

Assim como observamos é de notar a existência de diferenças significativas entre os alunos de desempenho fraco e bom e de desempenho médio e bom em relação às médias da frequência da ocorrência das práticas parentais nas suas duas dimensões.

Com base nestes dados podemos dizer que a frequência com que ocorrem estas práticas parentais se relacionam de forma positiva com o sucesso académico das crianças. Esta relação é comprovada através dos estudos como os de Anderson e Minke (2007), Castro Silva e Martins (2002), Eccles e Harold (1996), Hoover-Dempsey e colaboradores (2005) e Pedro (2010) entre outros que mostram que o envolvimento parental está relacionado com diversos indicadores de sucesso escolar como o número de retenção escolar mais baixo, assim como com os resultados escolares mais elevados.

Estes dados permitem-nos sustentar a nossa primeira hipótese que referia que “Quanto mais elevado for o desempenho académico dos alunos, mais frequente a percepção que os filhos têm de que os seus pais se envolvem mais frequência na sua escolaridade”.

Este facto pode ser explicado pela maior manifestação de interesse por parte dos pais relativamente à escolaridade dos seus filhos o que faz com que as crianças se sintam mais apoiadas em actividades escolares, o que, por sua vez, vai potenciar o desenvolvimento de mais atitudes positivas face à sua aprendizagem (Nones, 2006). Por outro lado, as crianças nestas situações tendem a investir mais tempo nas suas tarefas escolares, sentindo-se mais responsáveis pelas suas aprendizagens e sejam mais persistentes na aquisição de saberes (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

É ainda importante termos em conta que subjacente a este fenómeno está o facto do distanciamento existente entre pais e filhos se traduz numa dificuldade por parte dos alunos em se adaptarem à escola e em terem sucesso nas actividades inerentes a este contexto (Nones, 2006).

De forma geral, o insucesso académico das crianças está relacionado com a falta de oportunidades em ambientes menos formais que o contexto escolar, como no caso do ambiente familiar (Lacasa, 2008).

Os resultados que evidenciam que as práticas de diálogo influenciam as prestações escolares dos filhos são unânimes com os resultados recolhidos numa revisão da literatura levada a cabo por Cia, Affonseca e Barham (2004), estes autores explicam estes resultados na medida em que essas práticas fomentam o desenvolvimento de relações seguras entre pais e filhos e possibilita que o jovem abra mais caminhos na sua esfera social, sentindo-se mais protegido para explorar as suas competências cognitivas.

Simultaneamente, os resultados do nosso estudo demonstram que quando comparamos as médias das emoções sentidas pelos alunos nos momentos de envolvimento parental em função do desempenho escolar dos mesmos existem diferenças significativas entre os valores dos mesmos.

É também notório que há uma relação positiva entre o desempenho académico dos alunos e a sua experiência de emoções positivas e uma correlação negativa entre o desempenho dos alunos nesta esfera e as emoções sentidas de forma negativa.

Estes dados associam-se ao facto das emoções experienciadas em momentos de carácter escolar e, em particular, nos momentos em que os pais se envolvem têm um grande impacto nas motivações dos jovens e nos seus processos cognitivos, logo as emoções também vão influenciar o sucesso académico por potenciarem os parâmetros anteriores (Olafson & Ferraro, 2001, cit. Pekrun et al., 2009).

Neste sentido, as emoções quando sentidas de forma positiva potenciam o desempenho académico dos alunos uma vez que se sentem mais aptos a situações de maior dificuldade e que implicam recursos cognitivos mais complexos sendo também mobilizada por esses alunos mais atenção para a elaboração das tarefas educativas (Pekrun et al., 2009).

De acordo com os dados enunciados e a literatura apresentada sustentamos a nossa segunda hipótese que diz que “Quanto mais elevado for o desempenho académico dos alunos, mais frequentemente os alunos experienciam emoções positivas que emoções negativas nos momentos em que os pais se envolvem.”..

Para complementarmos a nossa investigação de acordo com o impacto do desempenho académico no envolvimento dos pais, analisámos a relação desta variável com a qualidade do apoio.

Como tal os nossos dados revelam que não há diferenças significativas entre as médias das três dimensões quando comparadas em simultâneo com os três grupos de alunos. Contudo quando analisados os grupos isoladamente concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas nas médias da dimensão das Expectativas dos pais entre todos os grupos de alunos. Quanto á dimensão do Controlo que os pais fazem à escolaridade dos

filhos apenas existem diferenças significativas entre os grupos de alunos com desempenhos fracos e bons, e, na dimensão do Suporte à Autonomia dos filhos apenas existem diferenças significativas entre os grupos de alunos com desempenho médio e bom e com desempenho médio e fraco.

Estes dados revelam que existe uma relação positiva entre a qualidade do apoio que os pais prestam à escolaridade dos filhos e o sucesso escolar dos filhos, ou seja, observamos uma correlação positiva entre a qualidade do apoio à escolaridade prestados pelos pais e as notas dos alunos a Português e a Matemática e uma correlação entre a qualidade desse apoio e o número de reprovações dos alunos.

Esta relação vai de encontro ao estudo de Harter (1996, cit. por Peixoto, 2004) que evidencia que a qualidade da relação que se estabelece entre os jovens e as suas famílias tem um enorme impacto na vida dos jovens uma vez que condiciona a forma como lidam com as suas prestações académicas, assim como influencia a auto-estima dos mesmos.

6.2- Ciclo de Escolaridade e Envolvimento Parental

Quanto aos dados analisados em relação ao ciclo de escolaridade dos alunos e aos parâmetros inerentes ao envolvimento foi evidente que quanto maior é o ciclo de ensino dos jovens menor é a frequência com que os pais desenvolvem práticas comunicacionais e de suporte, assim como é menor a qualidade do apoio que os pais prestam à vida escolar dos seus filhos.

É de notar que, segundo a literatura, os pais, à medida que os seus filhos progridem, vão considera-los mais autónomos, considerando que eles precisam de um acompanhamento menos próximo (Pinheiro, 2008).

6.3- Habilitações Literárias e Características dos Momentos de Envolvimento Parental

Estudámos ainda o impacto das habilitações literárias dos pais e a percepção dos filhos relativamente à frequência com que os seus pais se envolviam em práticas de Suporte e de Comunicação.

De acordo com estas duas dimensões observámos que, apesar de não existirem diferenças significativas na comparação global dos três grupos de habilitações literárias se verificaram diferenças significativas entre os grupos de pais com habilitações literárias mais extremadas (i.e. pais com o nível de escolaridade inferior ao terceiro ciclo e com mais que o ensino secundário) em ambos os tipos de práticas parentais. Com base nestes dados

confirmamos a nossa terceira hipótese que diz que “Quanto mais elevadas forem as habilitações literárias dos pais, mais frequentemente os seus filhos vão perceber a ocorrência das suas práticas de envolvimento parental.”.

Estes dados podem ser explicados pelo facto dos pais com habilitações literárias mais elevadas considerarem que estão mais bem preparados para apoiar os seus filhos em contexto escolar por terem uma maior experiência nesse contexto, derivado ao maior número de anos em que frequentaram a escola, possuindo então um conhecimento mais ajustado das situações e necessidades daí decorrentes (e.g. Arrais, 2012; Epstein, 2001, cit. por Augusto, 2012; Pedro, 2010; Pinheiro, 2008).

Neste sentido, pais que contactaram menos com a escola e, por consequente, possuem menos habilitações literárias, envolvem-se menos na escolaridade dos filhos por possuírem menos conhecimentos ao nível escolar (Pinheiro, 2008), incapacitando-se de apoiar os filhos nos trabalhos de casa, por exemplo. Por outro lado, estes pais tendem a ter menos conhecimento prático de quais as necessidades, preocupações e exigências que os filhos têm na escola, sendo mais difícil que os pais consigam adequar as suas práticas a este contexto.

É de notar que, de acordo com a literatura e com os dados que recolhemos, se as habilitações literárias dos pais têm impacto no desenvolvimento de práticas parentais mais frequentes e se a frequência com que estas práticas ocorrem determinam o sucesso académico dos filhos, era de esperar que se as habilitações literárias dos pais influenciassem a frequência das práticas que os pais desenvolvem para com a escolaridade dos filhos logo também ia ter impacto ao nível do sucesso académico dos filhos, o que, efectivamente, se verifica.

Observámos também a existência de uma correlação positiva entre as habilitações literárias dos pais e o desempenho académico dos filhos, o que nos permitiu suportar a nossa hipótese 4 que estudava “Quanto mais elevadas forem as habilitações literárias dos pais, mais frequentemente os seus filhos vão ter melhores desempenhos escolares.”.

6.4- Envolvimento Parental e Emoções

Achámos pertinente compreender a relação entre a frequência das práticas parentais e as emoções que os filhos experienciam nos momentos de envolvimento de forma a termos mais uma variável de análise do envolvimento parental. Os resultados obtidos permitiram-nos constatar que existe uma correlação positiva entre a frequência com que as práticas parentais de suporte e de comunicação ocorrem, na perspectiva dos filhos, e as emoções que estes sentem nos momentos em que os pais estão envolvidos em situações inerentes à sua educação.

Estes dados foram de encontro ao que é afirmado pela literatura, uma vez que é notório que as práticas que os pais desenvolvem em contexto educativo influenciam emoções que se sentem nestes momentos (Patrick et al., 1993, cit. por Pekrun et al., 2002), potenciando a ocorrência de emoções positivas por parte dos jovens nesses momentos.

Estas situações fazem com que os jovens se sintam mais seguros na escola, por saberem que os pais os apoiam e que esse apoio é emocionalmente e qualidade para eles (Patrick et al., 1993, cit. por Pekrun et al., 2002).

Os dados do nosso estudo também nos mostram que as emoções sentidas pelos jovens de forma positiva nos momentos em que os seus pais se envolveram na sua escolaridade têm um grande impacto no sucesso académico dos filhos. Este facto baseia-se no facto dos jovens quando experienciam essas emoções positivas manifestarem menos reprovações (i.e. variável negativamente correlacionada com as emoções sentidas pelos jovens de forma positiva em momentos de envolvimento parental) e melhores resultados escolares a Matemática e a Língua Portuguesa (i.e. variável positivamente correlacionada com as emoções sentidas pelos jovens de forma positiva em momentos de envolvimento parental).

Estes dados foram de encontro ao que é afirmado pela literatura, uma vez que é notório que as práticas que os pais desenvolvem em contexto educativo influenciam as emoções que se sentem nestes momentos (Patrick et al., 1993, cit. por Pekrun et al., 2002), potenciando a ocorrência de emoções positivas por parte dos jovens nesses momentos.

Por outro lado, quanto mais positivo for o ambiente emocional da família mais as crianças se apoderam dos valores e comportamentos dos pais, modelando o seu comportamento e as suas práticas em todas as esfera (Eccles, 1993).

Estas situações fazem com que os jovens se sintam mais seguros na escola, por saberem que os pais os apoiam e que esse apoio é emocionalmente e qualidade para eles (Patrick et al., 1993, cit. por Pekrun et al., 2002).

Por outro lado, quanto mais positivo for o ambiente emocional da família mais as crianças se apoderam dos valores e comportamentos dos pais, modelando o seu comportamento e as suas práticas em todas as esfera (Eccles, 1993).

De forma a compreendermos melhor as emoções dos jovens em momentos de envolvimento parental e os precedentes desta variável estudámos também a relação entre as habilitações literárias dos pais e as emoções sentidas pelos filhos.

No seguimento desta análise foi-nos possível concluir que os filhos de pais com habilitações mais elevadas sentem os momentos de envolvimento como emocionalmente mais positivos que os filhos de pais com habilitações mais baixas.

Também é importante concluir que o ciclo de ensino dos jovens determina a percepção dos mesmos em relação à frequência com que as práticas parentais de suporte e de comunicação ocorrem, assim como influencia as emoções que sentem nos momentos de envolvimento.

Este fenómeno pode ser explicado pelo facto dos filhos ao ser mais velhos terem um maior desejo de autonomia, querendo envolver-se mais com o grupo do que com as suas famílias. Como tal, começam a considerar os momentos com o grupo de pares mais prazerosos que os momentos em que os pais estão envolvidos nas suas vidas.

7 – Considerações Finais

Ao longo deste estudo, é possível notarmos que as variáveis em estudo seguem uma tendência conforme o que é relatado na literatura de relevo, sendo muito importante reflectir sobre esses fenómenos do envolvimento parental e sobre os processos que lhe estão subjacentes, para se tentar capacitar os pais com menos capacidades para se envolverem na educação dos filhos.

Desta forma, devemos terminar esta tese com uma reflexão em relação aos contributos do estudo para a psicologia educacional, e mais concretamente para a área do envolvimento parental, assim como analisarmos algumas limitações do estudo em causa.

O nosso estudo possibilitou-nos compreender as relações existentes entre as emoções que os jovens sentem nos momentos em que os pais se envolvem na sua escolaridade e a percepção dos jovens em relação à qualidade do envolvimento parental. Assim como a compreensão das relações existentes entre estas duas dimensões e as frequências de práticas parentais e o sucesso escolar dos filhos. Estes dados possibilitaram-nos concluir que quanto melhores forem a qualidade dos momentos de envolvimento, na óptica dos filhos, e as emoções que os filhos sentem nos momentos em questão maior a frequência do envolvimento e maior o sucesso escolar dos filhos. Estas relações têm sido pouco estudadas em conjunto, sendo de grande importância para uma compreensão mais completa do envolvimento parental.

Quanto às limitações do nosso estudo, é importante termos em conta que no presente estudo apenas tivemos em conta a perspectiva dos filhos, embora seja a perspectiva dos filhos que tem mais impacto na sua educação, considero importante também termos em conta a perspectiva dos pais para enriquecer a reflexão do fenómeno em estudo.

Por outro lado, devemos ter em conta que a população deste estudo é proveniente de um concelho em que se tende a valorizar pouco a cultura presente no concelho, assim como a responsabilizar a escola pela educação dos filhos. Em paralelo, consideramos que nesta população, embora as coisas estejam a mudar, ainda existe muito a responsabilização da mulher pela educação das crianças (e.g. Davis & Perkins, 1996, cit. por Simões, Leal & Maroco, 2010). Embora estas tendam a participar activamente na educação dos filhos é notório que possuem baixas habilitações literárias, o que pode tornar o seu envolvimento na educação dos filhos menos frequente e menos eficaz (Arrais, 2012; Epstein, 2001, cit. por Augusto, 2012; Pedro, 2010; Pinheiro, 2008).

Considero que também é muito importante analisar a regulação dos alunos para a aprendizagem em função da frequência com que os pais desenvolvem práticas de comunicação e de suporte, da qualidade do apoio prestado pelos pais em relação à

escolaridade dos filhos e em função das emoções que os filhos sentem nos momentos em análise.

O nosso estudo tem uma fragilidade na medida em que a escala de habilitações literárias se encontra por ciclos de ensino e não por ano de ensino, colocando em pé de igualdade pais como 6º ano de escolaridade (i.e. 2º ciclo) e pais com, por exemplo, o 8º ano de escolaridade (i.e. 3º ciclo incompleto).

Por outro lado, neste estudo foram encarados os pais e as mães como as figuras parentais da criança, não sendo um estudo sensível ao facto de algumas crianças terem os tios ou os avós como essas figuras.

Referências:

Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parental involvement in education: Toward na understanding of parent's decision making. *The Journal of educational research*, 100 (5), 311-323.

Arrais, A. (2012). *Envolvimento paterno, stress parental e apoio social em pais de crianças em idade escolar*. Dissertação de mestrado em psicologia, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia.

Augusto, P. (2012). *Percepção do Envolvimento Parental nos Trabalhos de Casa em Pais e Alunos do 4º e 5º Ano de Escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA- Instituto Universitário.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Famachaudran, V. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behavior. In *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine*, 160-162.

Cia, F.; Affonseca, S.; & Baham, E, (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos. *Paidéia* 14 (29), 277-286.

Eccles, J. (1993). School and Family Effects on the Ontogny of Children's Interests, Self-Perceptions, and Activity Choices. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208), Lincoln: University of Nebraska Press.

Eccles, J. (2008). Families, schools and developing achievement motivations and engagement. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization – theory and Research* (pp. 665-691). New York: The Guilford Press.

Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & J. Dunn (Eds.), *Fammily-school links: How do they affect educational outecomes* (pp.3-34).Hillsdate, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.

Fernandes, F. (2011). *Educação parental: Aplicação de um programa*. Dissertação de mestrado em psicologia da educação, Universidade da Madeira.

Gonçalves, E. (2010). *Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas – a influencia sobre os resultados escolares dos alunos*. Dissertação de mestrado em Sociologia do Conhecimento, Educação e Sociedade, Universidade Nova de Lisboa.

Grolnick, W.; & Slowiackzek, M. L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65, 237-252.

Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.

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

Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? In *Review of Educational research*. 67 (1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K., & Walker, J. (2002). *Family-School Communication*. Comittee of the metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education.

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(2), 105–130.

Lacasa, P. (2008). Ambiente Familiar e Educação Escolar: a intersecção de dois cenários educacionais. In Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. & colaboradores.

Desenvolvimento psicológico e Educação – Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed.

Lichtenfield, S.; Pekrun, R.; Reiss, K. & Murayama, K. (2012). Measuring student's emotions in early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 2 (22), 190-201.

Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Maroco, J., & Garcia Marques, T. (2006). Qual a Fiabilidade do alfa de Cronbach? : Questões Antigas e Soluções Modernas. *Laboratório da psicologia*, 1 (4), 65-90.

Nones, E. (2006). *Repetência Escolar: Um Estudo da Relação Família-Escola*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau.

Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise psicológica*, 1, 111-115.

Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Dissertação de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pedro, I., & Mata, L. (1998). Jardim-de-infância/família que relação? In Alves-Martins, M. (Ed.), *Actas do X Colóquio Psicologia Educação* (101-113). Lisboa: I.S.P.A.

Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto escolar – Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto da Educação e Psicologia.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.

Peixoto, F., & Carvalho, R. (2005). Parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. In M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides, & OP. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (279-297). Göttingen & New York: Hogrefe & Huber.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. (3ª Edição) Lisboa: Edições Sílabo.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In *Educational Psychological Review*, 18, 315-341.

Pekrun, R.; Elliot, A.; & Maier, M. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. In *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115-135.

Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A.; Barchfeld, P.; & Perry, R. (2011). Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). In *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W.; & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. In *Educational Psychologist*, 37 (2), 91 -105.

Pinheiro (2008). *Relação Escola-Família: Que olhar quanto à forma de participação*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Universidade de Aveiro.

Prego, J.; & Mata, L. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. *Actas do 12º Colóquio de psicologia e Educação*, 1421-1432.

Rosário, P.; Mourão, R.; Soares, S., Chaleta, E.; Grácio, L.; Simões, F.; Núñez, J. & Gonzalez-Pienda, J. (2005). Trabalhos de Casa, Tarefas Escolares, Auto-regulação e Envolvimento Parental. *Psicologia em Estudo, Maringá* 3 (10), 343-351.

Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C. & Durão, A. (2011). *O aumento das competências educativas das famílias*. Lisboa: Agência Nacional ara a Qualificação.

Semedo, Z. (2012). *Projecto “Leitura a Par”: Envolvimento Parental na Promoção da Fluência de Leitura Oral em Alunos do 2º Ano do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa- Faculdade de Psicologia.

Simões, R.; Leal, I.; & Maroco, J. (2010). Envolvimento Paterno de Pais de Crianças em Idade Escolar. In Leal, I. & Pais Ribeiro, J. (Eds.). *Psicologia da Saúde – Sexualidade Género e Saúde*. Lisboa: ISPA

Soares, M.; Souza, S. & Marinho; M. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo da crianças. *Estudos de Psicologia, Campinas* 3 (21), 253-260.

Anexos

Anexo A – Pedido de Autorização às escolas

Exmo(a). Presidente do agrupamento de escolas N° 1 de Abrantes.

Nós Ana Rita Vieira Lopes e M^a Sofia Aparício Martins Ruivo, alunas do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional, vimos por este solicitar a vossa autorização para a colaboração na recolha de dados para a nossa tese de mestrado integrada num projecto de investigação, realizado em colaboração com a nossa professora, Doutora Lourdes Mata, que incide no tema do envolvimento parental e que tem como população alvo os alunos de 2º e 3º ciclos e respectivos pais.

Neste sentido, o presente projecto visa analisar as práticas de envolvimento parental de acordo com a percepções de pais e filhos.

Como tal, agradecemos que nos contactem após a análise do projecto para nos dar feedback para um dos seguintes e-mails, sofia.aparicio@hotmail.com ou ana_rrrita@hotmail.com, ou para o seguinte número de telemóvel 966177892.

Agradecemos a vossa atenção e colaboração,

Com os melhores cumprimentos,

M^a Sofia Ruivo e Ana Rita Vieira Lopes

Anexo B- Pedido de Autorização aos Pais

“Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos”

Lisboa, Janeiro de 2014

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado (a) de Educação

Nós, Ana Rita Morais Vieira Lopes e Maria Sofia Aparício Martins Ruivo, alunas do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional do ISPA-Instituto Universitário estamos a desenvolver uma tese sobre o Envolvimento dos Pais na Escolaridade dos Filhos. Este nosso trabalho insere-se num projecto mais alargado sobre este tema para o qual a Direcção Geral de Educação do Ministério da Educação, após analisar os seus objectivos e instrumentos, deu autorização para ser desenvolvido nas escolas.

Nesse sentido vimos pedir que autorize a participação do seu educando(a) neste estudo, respondendo de forma anónima a um questionário. A recolha de dados será articulada com a Escola e os professores de modo a não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

As informações recolhidas serão confidenciais e utilizadas unicamente para fins de investigação neste projecto e não para avaliação do seu educando(a).

Solicitamos que preencha e assine o formulário de autorização que está abaixo e o devolva de preferência até ao próximo dia _____ de _____ de 2014.

Agradecemos antecipadamente a colaboração prestada. Para mais informações, poderá contactar-nos através do seguinte endereço de email: sofia.aparicio@hotmail.com.

OBRIGADA!

✂-----

Eu, _____ (nome do/a Encarregado/a de Educação) abaixo assinado, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____ (nome do/a aluno/a), do ano ____, turma ____, nº ____, declaro que: Autorizo Não Autorizo o/a meu/minha educando/a a participar no estudo sobre *Envolvimento Parental na Escolaridade dos Filhos* que irá decorrer nesta Escola, tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Data: ____/ ____/ 2014

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo C – Questionário



Este trabalho faz parte de um projecto de investigação desenvolvido no ISPA-Instituto Universitário, onde procuramos compreender o que os pais fazem para ajudar os filhos na sua escolaridade e como estes se sentem quando os pais (ou substitutos) os apoiam.

A tua ajuda para este estudo é muito importante. Para isso pedimos-te que respondas a este questionário assinalando com um círculo a opção de resposta que mais se aproxima da tua opinião. Por favor não deixes questões por responder.

Agradecemos a tua colaboração.

Dados do Aluno(a):

Escola: _____ Turma: _____

Ano de Escolaridade: _____ Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: F M Nacionalidade: Portuguesa Outra Qual? _____

Quem te ajuda normalmente nas coisas da escola? Pai Mãe Outro: Quem: _____

Quantas vezes reprovaste: 0 1 2 3 4 5 em que ano(s) _____

Notas no 1º Período:

Língua Portuguesa _____ Matemática _____ Ciências: _____ História _____ Inglês _____

Notas no 2º Período:

Língua Portuguesa _____ Matemática _____ Ciências: _____ História _____ Inglês _____

Pai:

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Habilitações:

1º Ciclo (1º ao 4º ano)

2º Ciclo (5º e 6º ano)

3º Ciclo (7º ao 9º ano)

Secundário

Licenciatura

Mestrado ou Mais

Profissão: _____

Mãe:

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Habilitações:

1º Ciclo (1º ao 4º ano)

2º Ciclo (5º e 6º ano)

3º Ciclo (7º ao 9º ano)

Secundário

Licenciatura

Mestrado ou Mais

Profissão: _____

EXEMPLOS

| | Nunca | Raramente | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Frequentemente | Muito Frequentemente |
|-------------------------------------------|--------------------------------|------------------|--------------|--------------------|----------------|----------------------|
| 1 Vou ao Cinema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 Ando de bicicleta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Completamente Diferente de Mim | Diferente de Mim | Como Eu | Exatamente Como Eu | | |
| 3 Alguns jovens têm jeito para o desporto | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4 Alguns jovens não gostam de ler livros | 1 | 2 | 3 | 4 | | |

MUITO OBRIGADO

Os Meus Pais e a Minha Escolaridade

Os pais por vezes apoiam os filhos na sua escolaridade. Em baixo estão apresentadas I algumas situações. Por favor assinala com que frequência elas ocorreram contigo este ano lectivo.

| | Nunca | Raramente | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Frequentemente | Muito Frequentemente |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------|--------------|---------------|----------------|----------------------|
| 1.1 Os meus pais procuram saber como me sinto na escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.2 Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.3 Os meus pais conversam comigo sobre as matérias que damos na aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.4 Os meus pais perguntam-me sobre as datas e as notas dos testes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.5 Os meus pais perguntam-me se tenho trabalhos de casa para fazer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.6 Os meus pais ajudam-me a organizar os dossiers, cadernos e o material escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.7 Os meus pais dão-me atenção quando quero contar como foi o meu dia de escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.8 Os meus pais fazem a revisão da matéria para os testes comigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.9 Os meus pais ouvem-me atentamente quando lhes explico qualquer assunto novo que aprendi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.10 Os meus pais ajudam-me a esclarecer dúvidas sobre matérias da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.11 Os meus pais ajudam-me a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.12 Os meus pais conversam comigo sobre as informações que são enviadas pela escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.13 Os meus pais ajudam-me a corrigir os trabalhos de casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.14 Os meus pais procuram informação comigo para a realização de trabalhos da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.15 Os meus pais mostram-se contentes quando eu lhes falo sobre a escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.16 Os meus pais falam comigo sobre a forma como me comporto na sala de aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1.17 Os meus pais organizam comigo os tempos de estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Continua por favor

II As afirmações que se seguem dizem respeito ao que podes sentir quando os teus pais te ajudam nas tarefas escolares. Indica por favor como te sentes nas situações apresentadas.

| | Nunca | Raramente | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Frequentemente | Muito Frequentemente |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------|--------------|---------------|----------------|----------------------|
| 2.1 Gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.2 Quando me ajudam nas coisas da escola, os meus pais acabam por se aborrecer comigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.3 Fico ansioso(a) por os meus pais não me saberem ajudar nas tarefas da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.4 Zango-me quando os meus pais ralham comigo porque não presto atenção ao que me explicam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.5 Sinto-me bem quando converso com os meus pais sobre as coisas da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.6 Aborreço-me muito quando os meus pais me explicam coisas da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.7 Sinto-me nervoso(a) quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.8 Fico satisfeito quando os meus pais me ajudam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.9 Quando converso com os meus pais sobre as notas zangamo-nos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.10 Tenho medo de dizer alguma coisa mal quando os meus pais me ajudam, que prefiro não dizer nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.11 Gosto que os meus pais me expliquem assuntos da escola em que tenho dúvidas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.12 Fico aborrecido quando os meus pais se zangam porque eu não quero a ajuda deles nas coisas da escola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.13 Quando não percebo alguma coisa que os meus pais me explicam enervo-me | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.14 Sinto-me bem quando os meus pais trabalham comigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.15 Gosto que os meus pais me ajudem a organizar o meu estudo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Nunca | Raramente | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Frequentemente | Muito Frequentemente |

Continua por favor

III As afirmações que se seguem indicam as razões porque alguns alunos fazem os seus trabalhos da escola. Indica-nos o que se passa contigo, assinalando a opção de resposta que mais se ajusta à tua situação.

| | Completamente Diferente de Mim | Diferente de Mim | Como Eu | Exatamente Como Eu |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------|---------|-----------------------|
| 3.1 Faço os trabalhos de casa, porque quero que pensem que sou bom aluno | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2 Faço os trabalhos de casa, porque arranjo problemas se não os fizer | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.3 Faço os trabalhos de casa, porque é divertido | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.4 Faço os trabalhos de casa, porque me sinto mal comigo se não os fizer | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.5 Faço os trabalhos de casa, porque quero perceber a matéria | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.6 Faço os trabalhos de casa, porque é o que os alunos devem fazer | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.7 Faço os trabalhos de casa, porque gosto de os fazer | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.8 Faço os trabalhos de casa, porque acho importante fazê-los | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.9 Faço os trabalhos de casa para que não ralhem nem se aborreçam comigo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.10 Faço os trabalhos de casa para agradar aos meus pais | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.11 Faço os trabalhos de casa porque fico satisfeito(a) e me sinto bem quando os faço | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.12 Faço os trabalhos de casa porque acho que são importantes para eu aprender | 1 | 2 | 3 | 4 |

IV As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação. Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à forma como te sentes normalmente.

| | Completamente Diferente de Mim | Diferente de Mim | Como Eu | Exatamente Como Eu |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------|---------|-----------------------|
| 4.1 Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida escolar | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.2 Alguns jovens sentem que para os seus pais é indiferente as notas e resultados que tiram | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.3 Alguns jovens sentem que os pais esperam que eles consigam ter sucesso escolar | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.4 Alguns jovens sentem que os pais os apoiam nas decisões que tomam na sua vida escolar | 1 | 2 | 3 | 4 |

Continua por favor

Anexo D– Rotação Varimax dos itens inerentes às práticas parentais

Rotated Component Matrix^a

| | Component | |
|--------------|-----------|------|
| | 1 | 2 |
| P2_DIALOGO | | ,780 |
| P4_DIALOGO | | ,714 |
| P5_DIALOGO | | ,611 |
| P6_SUPOORTE | ,630 | |
| P7_DIALOGO | | ,749 |
| P8_SUPOORTE | ,790 | |
| P9_DIALOGO | | ,660 |
| P10_SUPOORTE | ,762 | |
| P11_SUPOORTE | ,775 | |
| P12_DIALOGO | | ,636 |
| P13_SUPOORTE | ,873 | |
| P14_SUPOORTE | ,798 | |
| P15_DIALOGO | | ,707 |
| P16_DIALOGO | | ,615 |
| P17_SUPOORTE | ,638 | ,457 |

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Rotation Method: Varimax

with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3

iterations.

Anexo E– Rotação Varimax dos itens inerentes às Emoções dos estudantes nos momentos de envolvimento

Rotated Component Matrix^a

| | Component | |
|------------------|-----------|------|
| | 1 | 2 |
| E1_PRAZER | ,826 | |
| E2_ABORRECIMENTO | | ,622 |
| E3_ANSIEDADE | | ,660 |
| E4_ABORRECIMENTO | | ,645 |
| E5_PRAZER | ,814 | |
| E6_ABORRECIMENTO | | ,598 |
| E7_ANSIEDADE | | ,708 |
| E8_PRAZER | ,851 | |
| E9_ABORRECIMENTO | | ,667 |
| E10_ANSIEDADE | | ,708 |
| E11_PRAZER | ,831 | |
| E12_ABORRECIMENT | | ,595 |
| O | | |
| E13_ANSIEDADE | | ,663 |
| E14_PRAZER | ,856 | |
| E15_PRAZER | ,760 | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Anexo F – Rotação Varimax dos itens inerentes à qualidade do apoio parental

Component Matrix^a

| | Component | | |
|----------------------|-----------|-----------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Apoio02_suporte | ,522 | | |
| Apoio06_expectativas | ,720 | | |
| Apoio08_suporte | ,667 | | -,417 |
| Apoio12_expectativas | ,564 | | -,468 |
| Apoio04_autonomia | ,614 | | |
| Apoio05_suporte | ,722 | | |
| Apoio11_suporte | ,623 | - ,437 | |
| Apoio01_autonomia | ,417 | ,546 | ,485 |
| Apoio07_autonomia | ,541 | ,541 | |
| Apoio14_suporte | ,670 | | |
| Apoio17_suporte | ,695 | | |
| Apoio10_autonomia | | ,673 | ,438 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.