



ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

QUE PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA
EDUCAÇÃO DOS FILHOS: PERCEÇÃO DAS MÃES

Isabel Maria Carvalho Lopes

Nº 7748

Dissertação orientada por Mestre Isaura Pedro

Tese submetida com requisito especial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
Educativa

2008/2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a
Orientação de Professor Doutor Francisco
Peixoto, apresentada no Instituto Superior de
Psicologia Aplicada, para obtenção do grau de
Mestre na especialidade de Psicologia
Educativa conforme o despacho da DGES,
nº 19673/2006 publicado em Diário da
República 2ª série de 26 de Dezembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meu professores, Mestre Isaura Pedro e Prof. Dr. Francisco Peixoto, pela sua orientação, disponibilidade e compreensão ao longo destes meses.

À Patrícia por me ter feito acreditar que era possível, e por tudo o resto. Obrigado Amiga.

Às minhas filhas, porque apesar da sua pouca idade conseguiram compreender a falta de disponibilidade da mãe para as ouvir e brincar muitas vezes ao longo deste último ano. Matilde e Maria vocês são a minha inspiração e o meu orgulho.

NOME: Isabel Maria de Carvalho Lopes

Nº ALUNO: 7748

CURSO: Psicologia

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2008

ORIENTADOR: Mestre Isaura Pedro

DATA:

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Que Práticas de Envolvimento Parental na Educação dos Filhos: Percepção das Mães.

RESUMO:

Este estudo tem como objectivo central analisar as práticas de envolvimento parental e a sua relação com a concepção de responsabilidade, com um sentimento mais positivo ou negativo perante a escolaridade. Pretende ainda analisar se existem diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) e as habilitações literárias das mães.

Deste estudo fizeram parte um total de 200 mães de alunos do 6º e 9º anos de escolaridade que frequentam o ensino público na periferia de Lisboa.

Verificou-se que as variáveis sentimento positivo face à escolaridade dos filhos e sentimento face à própria escolaridade, apesar de apresentarem relações com as práticas de envolvimento parental, não permitem estabelecer na generalidade relações de causa efeito.

Concluimos que existe relação entre concepção de responsabilidade na educação dos filhos e o envolvimento parental.

Verificámos que a variável habilitações literárias das mães apenas introduzia diferenças ao nível da dimensão disponibilidade pessoal, mostrando-se indiferente para as outras três dimensões.

Relativamente à variável ano de escolaridade dos filhos a nossa hipótese foi confirmada para três das dimensões do envolvimento propostas (tarefas casa, disponibilidade pessoal e mediação social), caracterizados por um decréscimo no envolvimento das mães do 6º para o 9º ano.

PALAVRAS CHAVE: Práticas de Envolvimento Parental; Concepção de Responsabilidade; Sentimento

NAME: Isabel Maria de Carvalho Lopes

Student N°: 7748

CHAIR: Psychology

SPECIALIZATION AREA: Educational Psychology

YEAR: 2008

GUIDING TEACHE: Isaura Pedro

DATE:

TITLE: What practices of parental involvement in child education: Mother's Perception

ABSTRACT:

This study has, as its nuclear purpose, to analyse the parental involvement practices and its relationship with the notion of responsibility, with a more positive or negative feeling towards scholarship. It also aims to analyse if there are differences according to the school year (6th and 9th grades) and the scholarship literacy of the mothers.

In this study there were 200 mothers analysed, representing children from the 6th and 9th grades that were attending the public school in the suburbs of Lisbon.

We did register that the positive feeling towards the scholarship of their children and their own feeling towards school, although presenting some links with the parenthood practices, did not allow making connections in general between cause and effect.

We did conclude that there is a relationship between the responsibility conception in the children education and the parental involvement.

We verified that the variable "school level" of the mothers only introduced differences in the level of the personal availability, being indifferent in all the other three dimensions.

Concerning the variable "school year of the children" our hypothesis was proven for the three dimensions that were proposed (home duties, personal availability and social balance), being marked by a slowdown in the involvement of the mother from the 6th grade to the 9th grade.

KEYWORDS: Parental involvement practices; Responsibility ideals; Feeling

ÍNDICE

I - Introdução.....	1
II- Revisão da Literatura.....	2
2.1- A Família.....	3
2.2- Relação Escola-Família.....	4
2.3- Importância do Envolvimento Parental.....	5
2.4- Porque se Envolvem os Pais na Escolaridade dos Filhos.....	6
III- Problemática e Hipóteses.....	25
3.1- Objectivos, Questões e Hipóteses.....	28
IV- Método.....	34
4.1- Participantes.....	34
4.2- Instrumento.....	35
4.3- Procedimento.....	42
V – Apresentação e Análise de Resultados.....	43
VI- Discussão dos Resultados.....	50
VII- Considerações Finais.....	56
VIII- Referências Bibliográficas.....	58
IX- Anexos.....	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização da amostra em função das habilitações literárias das mães.

Quadro 2: Análise Factorial para os itens da Escala Sentimento Própria Experiência Escolar.

Quadro 3: Consistência Interna da Escala Sentimento sobre a Própria Experiência Escolar.

Quadro 4: Análise Factorial para os itens da Escala Sentimentos Face à Escolaridade dos Filhos.

Quadro 5: Consistência interna da Escala Sentimentos face à Escolaridade dos Filhos.

Quadro 6: Análise Factorial para os itens da Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade.

Quadro 7: Consistência interna da Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade.

Quadro 8: Análise Factorial após Rotação Varimax para os itens da Escala Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade e Redistribuição de Itens.

Quadro 9: Consistência Interna da Escala Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade.

Quadro 10: Correlações de Pearson para as Práticas de Envolvimento Parental e Sentimento Ano de Escolaridade dos Filhos.

Quadro 11: Correlações de Pearson para as Práticas de Envolvimento Parental e Sentimento sobre a Própria Escolaridade.

Quadro 12: Correlações de Pearson para o Sentimento Própria Escolaridade e Ano de Escolaridade dos Filhos.

Quadro 13: Correlações de Pearson para a Concepção de Responsabilidade e Práticas de Envolvimento Parental.

Quadro 14: Estatísticas Descritivas para a Dimensão Tarefas-Casa e Habilitações Literárias das Mães.

Quadro 15: Estatísticas Descritivas para a Dimensão Tarefas Escola-Comunidade e Habilitações Literárias.

Quadro 16: Estatísticas Descritivas para a Dimensão Disponibilidade Pessoal e Habilitações Literárias.

Quadro 17: Estatísticas Descritivas para a Dimensão Mediação Social e Habilidades Literárias.

Quadro 18: Estatísticas Descritivas para a Dimensão Tarefas-Casa e Ano de Escolaridade dos Filhos.

Quadro 19: Estatísticas Descritivas para a Dimensão Tarefas Escola-Comunidade e Ano de Escolaridade dos Filhos.

Quadro 20: Estatísticas Descritivas para a Dimensão Disponibilidade Pessoal e Ano de Escolaridade dos Filhos.

Quadro 21: Estatísticas Descritivas para a Dimensão Mediação Social e Ano de Escolaridade dos Filhos.

I- INTRODUÇÃO

O presente estudo sobre a relação escola família, trata em particular da percepção das mães quanto à construção do papel parental na escolaridade dos filhos. Se muitos pais existem com consciência plena da necessidade e benefícios da relação entre a escola e a família, na trajetória dos filhos, muitas escolas (na opinião dos pais) e muitos pais (na opinião dos professores), continuam difíceis de alcançar.

Parece-nos que este é um estudo bastante pertinente, tendo em conta que trata de um tema muito actual. Estamos perante uma problemática que nos últimos anos se tem constituído como o centro de um debate, e que tem sido objecto de vários trabalhos de investigação, não estando, no entanto, perto de se chegar a uma situação ideal.

A expansão do espaço de socialização escolar e familiar, traduz-se numa maior intercepção de ambos os territórios, escolar e familiar. De um lado a família que toca no campo de acção da escola quando em casa ou no exterior, através de explicações, apoia as aprendizagens escolares, por forma a reforça-las. Do outro lado a escola que toca no campo de acção da família quando estabelece relações professor-aluno de uma forma mais personalizada e afectiva, ou quando os orienta nos seus projectos de futuro, podendo mesmo contrariar as orientações dos pais. Fronteiras menos definidas quanto ao campo de acção de uns e de outros pode, segundo as situações, levar a uma maior complementaridade mas também a um intensificar dos conflitos (Montandon, 1994; cit. por Diogo A., 1998)

O crescente interesse pelo envolvimento parental como estratégia que fomenta a qualidade das escolas traduz o espírito educativo renovador decorrente das inúmeras investigações realizadas desde os anos sessenta, consagradas ao estudo dos benefícios e barreiras associados à participação das famílias no processo educativo dos seus filhos e nas actividades promovidas em contexto escolar.

Variados estudos foram já desenvolvidos em torno desta problemática, relações escola-família, tendo em conta ambos os pontos de vista. Uns focam o ponto de vista

da família, ou seja, o que fazem por si só, em benefício dos filhos; outros reflectem o ponto de vista do professor e a sua prática pedagógica, sempre no sentido de um maior envolvimento da família na escola.

Se durante muito tempo a cooperação entre as escolas e as famílias, era praticamente inexistente, a pertinência e a necessidade desta relação tornou-se hoje uma ideia relativamente consensual, traduzindo-se em modalidades de formação, que levaram a um reequacionamento da relação e a uma redefinição de papéis em duas das partes envolvidas – os pais e os professores.

As representações que pais e professores fazem da relação que se estabelece entre a escola e a família, desencadeiam atitudes mais ou menos cooperativas que determinam o rumo das suas comunicações.

De seguida falaremos da escola e da família, suas características, e de alguns estudos sobre as relações estabelecidas entre estes dois actores da relação pedagógica.

Num segundo momento apresentamos o método e as hipóteses.

II- REVISÃO DA LITERATURA

2.1- A Família

A dinâmica familiar pode variar de acordo com, a coesão ou integração interna, a integração externa e a regulação (Kellerhals et al., 1987; cit. por Diogo, 1998).

A coesão diz respeito às ligações entre os membros da família, ou seja, os membros de uma família podem caracterizar-se pela sua proximidade, seja ela identitária ou espacial, ou pela sua especificidade.

A integração externa diz respeito às relações que a família estabelece com o exterior. Estas relações podem ser evitadas ou mal vistas pela família, vivida portanto como uma ameaça para a unidade familiar, ou por outro lado pode ser procurada e percebida pela família como útil para o grupo familiar.

Quanto à regulação ela é a forma que a família encontra para coordenar as suas acções. Esta coordenação pode ser assegurada pelo estabelecimento de regras e papéis pré-estabelecidos, regulação normativa, ou através da negociação nas situações, regulação contratual ou comunicacional, nesta situação há necessidade de definir as soluções em cada momento.

A família é o primeiro agente de socialização da criança. É a família que preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afectiva da criança.

Aos pais continua a ser atribuído o primado pela educação dos alunos. Assim, os pais não podem entregar os filhos ao cuidado da escola e, a partir desse momento virar as costas às suas responsabilidades enquanto educadores.

A contínua modificação de condições sociais que a nossa sociedade presenciou e continua a presenciar, conduziu e continua a conduzir a múltiplas transformações da família e da escola, enquanto micro-sistemas e como consequência a alterações desta relação. Kellerhals e Montandon (1991) investigaram a dinâmica das famílias, isto é, o

seu funcionamento com outros agentes educativos e de socialização. Nomeadamente as estratégias internas a cada família que influenciam a forma como esta define o seu estilo educativo e como assume a sua responsabilidade pela educação dos filhos. Para os autores o que explica e prediz a diversidade de respostas de envolvimento dentro de famílias com as mesmas características, são estas diferentes estratégias, como por exemplo, o nível sócio-cultural ou o nível de instrução.

O termo coordenação refere-se “à maneira pela qual um dado agente de socialização (a família) mediatiza as influências possíveis de outros agentes” (Kellerhals & Montandn, 1991, p. 166), ou seja, que tipo de missão a família atribui à escola, aos amigos e à televisão. A amplitude que cada família dá a esta missão define, segundo a autora, a permeabilidade de cada família às influências externas.

O grau de permeabilidade e a forma como cada família se implica e se envolve com os filhos e os vários agentes de socialização, levou os autores a distinguir quatro estilos diferentes de coordenação das famílias:

Oposição – quando não é reconhecida mais do que uma competência muito específica a outro agente não se considera necessário ou até mesmo desejável ter em conta essa influência;

Delegação – quando são atribuídas competências abrangentes aos outros agentes de socialização mas não se considera necessário ou desejável estabelecer ligação entre as diferentes iniciativas;

Mediação – quando, aos outros agentes, são reconhecidas competências específicas ou limitadas e se considera importante a sua intervenção nessa especificidade;

Cooperação – Quando são reconhecidas competências abrangentes aos outros agentes e em que existe mediação das suas influencias.

2.2 - Relação Escola-Família

Se à partida, quando falamos em relações entre a escola e a família, a sua importância e necessidade parece inquestionável, uma análise mais pormenorizada mostra-nos que afinal esta história ainda não tem um enredo satisfatório.

Trata-se de uma relação complexa, com várias facetas, e que ao mesmo tempo possui algumas armadilhas que não podem ser ignoradas (Davies, Marques & Silva, 1997).

Ao atingir a idade escolar cada criança vive a sua entrada na escola de uma forma distinta. Para algumas esta novidade é motivo de alegria e entusiasmo, para outras motivo de noites com sonhos menos bons e grandes inquietudes.

Esta modificação não é apenas sentida pelas crianças, mas também pelos seus pais. É nesse momento que a escola passa a fazer parte da vida quotidiana da família. Assim sendo, também a família passa a fazer parte da vida da escola. E se pais e professores desejam o melhor para os seus filhos-alunos, o desenvolvimento de uma cooperação entre ambos, assente numa reciprocidade da comunicação e numa complementaridade de esforços, poderá ser o toque mágico para uma boa aprendizagem da criança.

Antes de avançar, parece-me pertinente fazer uma distinção entre envolvimento parental e participação. Autores como Epstein e Davies (1997), consideram que o primeiro conceito, envolvimento parental, corresponde a todas as formas de actividades que os Encarregados de Educação (EEs) utilizam na educação dos seus educandos, na escola, em casa e na comunidade, como por exemplo, fornecer um espaço de estudo à criança, ajudá-la em casa na aprendizagem escolar ou participar na escola em reuniões convocadas pelos professores.

O segundo conceito, participação, refere-se apenas às actividades dos EEs relacionadas com algum poder e influência em campos como o planeamento e a gestão escolar. Corresponde quer à capacidade de tomar decisões dentro da escola, como à de influenciar na definição de uma política educativa de âmbito nacional (cit. por Davies et al., 1997).

Deste modo, “a participação é entendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais.” (Diogo J., 1998, p.67).

Na opinião de Davies et al. (1997), são vários os programas de envolvimento dos pais, no entanto, todos eles são influenciados por uma de três abordagens: comunicação escola-família; envolvimento interactivo; parceria.

Na primeira situação, Comunicação Escola-Família, os pais são instruídos pelos professores sobre o que devem fazer para apoiarem as aprendizagens dos filhos, nomeadamente, vigiarem os trabalhos de casa e assegurar que os alunos fazem o trabalho de casa e estudam o necessário. Os professores esperam, ao mesmo tempo, que os pais contribuam para o bom comportamento dos seus filhos na escola.

É também considerado fundamental que os pais transfiram para os filhos um capital cultural que os faça vencer na escola. Este capital cultural será um conjunto de maneiras de ser, de conhecer, comunicar e de pensar que caracterizam as pessoas bem sucedidas. Para que os pais transmitam este capital cultural aos seus filhos deverão levar os seus filhos aos museus, comprar livros, conversar com eles sobre o que fizeram na escola e encorajá-los a cumprirem os deveres.

Estas interacções permitem que os filhos interiorizem atitudes facilitadoras do sucesso educativo: rotinas de trabalho, gosto pelo trabalho bem feito, tenacidade e ambição moderada.

Para Epstein (cit. por Davies et al., 1997) grande defensora desta abordagem, a aprendizagem dessas atitudes é portadora de largos benefícios para os alunos de todas as classes sociais.

Os alunos filhos de pais que acreditam nas suas capacidades, e que portanto acreditam que os filhos são capazes de vencer na escola, têm uma maior facilidade em adquirir as atitudes necessárias para a obtenção de sucesso na escola (Comer, 1980; cit. por Davies et al., 1997).

Segundo Diogo J. (1998), esta forma de actuar baseia-se no pressuposto de que os EEs ajudem os seus filhos na aquisição de um conjunto de capacidades e comportamentos que facilitem o seu sucesso escolar e, desta forma, ao aumentarem o capital cultural dos seus educandos, tornam-se num precioso auxiliar do professor.

Não obstante este modelo de envolvimento parental denunciar uma desigual distribuição do poder, e isto porque os professores sabem mais do que os pais no que concerne ao apoio que estes devem dar aos seus educandos, vários estudos apontam no sentido de considerar os EEs como um parceiro crucial no sucesso educativo das crianças e jovens.

Epstein e Comer (1987, 1980; cit por Diogo, 1998) negam a acção determinante da herança cultural e afirmam que, se os professores esclarecerem os pais quanto às estratégias que os podem ajudar a desenvolver no aluno as atitudes conducentes ao sucesso, então as possibilidades de desenvolvimento dessas atitudes nos alunos pouco habituados a lidarem com a cultura da escola poderão ser uma realidade.

Este modelo tem algumas limitações, sendo que aqui os pais/EEs são considerados auxiliares, e não verdadeiramente parceiros nos processos de tomada de decisão.

Destacam-se algumas limitações deste modelo: nem todas as famílias possuem disponibilidade de tempo e energia, para em casa conseguirem um suficiente acompanhamento das actividades escolares. Encontram-se como motivos para esta situação, a falta de instrução, os baixos rendimentos ou os longos horários de trabalho. Não há uma verdadeira igualdade de oportunidades perante o ensino. A parceria escola-família nos casos de maior pobreza não se tem revelado suficiente para terminar com os efeitos negativos daquela limitação.

Na segunda situação, Abordagem Interactiva, o ponto de distinção com o anterior é o respeito pelas culturas minoritárias. Assim, procura-se que os jovens sejam fluentes tanto na cultura da escola (dominante) como na sua própria cultura de origem, há então uma valorização cultural e um respeito pelas diferenças.

Para atingir este objectivo “...a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e da comunidade” (Lightfoot, 1978, p. 170; cit por Davies et al., 1997, p.33).

Deste modo, segundo Davies et al. (1997), a melhor forma de se proporcionar uma continuidade entre a escola e os valores culturais da família passa por vários

aspectos, nomeadamente pela abertura das escolas às famílias, pela criação de um espaço para que se possam reunir, pelo fomentar da comunicação, por tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e por lhes facultar o conhecimento do currículo escolar.

Este é um modelo que normalmente não é massificado a toda a escola, é aplicado apenas em algumas turmas de características especiais, que pela sua constituição carecem do envolvimento das famílias.

Tal como para o modelo anterior, também aqui existem algumas limitações (Swap, 1990; cit. por Diogo, 1998): o aumento da multiculturalidade é, sem dúvida, cada vez mais uma realidade social que interfere na comunicação entre as diversas comunidades étnicas; não é fácil perceber quais são os elementos mais significativos de uma outra cultura; a ideia de que a educação deve dar um contributo para homogeneização cultural, defendida por alguns educadores, vai contra as finalidades do modelo que pretende uma melhor integração das minorias étnicas, através do respeito e integração na comunidade escolar dos seus valores culturais.

Por último o Modelo de Parceria está igualmente preocupado com a melhoria do aproveitamento escolar das crianças em risco, com a defesa do multiculturalismo e com o controlo comunitário das escolas.

Esta abordagem de parceria escola-família exige uma mudança de atitudes por parte dos professores, que terão de passar a encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo, ou seja, sucesso para todos com a colaboração de todos. Todos os actores da relação pedagógica terão o seu papel na educação, sejam eles pais, professores ou instituições da comunidade vocacionadas para o apoio dos jovens.

O ensino baseia-se num currículo enriquecido, que privilegia uma aprendizagem dinâmica, o domínio daquilo que são consideradas as competências básicas, o desenvolvimento do pensamento crítico e das capacidades comunicacionais. É no entanto assegurado um currículo nacional mínimo, visível sobretudo nas áreas curriculares básicas (Davies et al., 1997). Esta adaptação curricular visa a

aproximação a cada um dos alunos por forma a que todos e cada um possa reconhecer a sua cultura (Swap, 1990; cit. por Diogo J., 1998).

É também fundamental que as escolas passem a funcionar sob um modelo de autonomia, por forma a conseguir dar resposta às necessidades emergentes e de tomada de decisão autónoma para a gestão pedagógica do estabelecimento de ensino.

2.3 - Importância do Envolvimento Parental

Segundo Davies et al. (1997), o desenvolvimento das relações escola-família possui alguns objectivos muito importantes, nomeadamente aumentar o número de famílias que se envolve na educação dos filhos e fomentar a motivação e o aproveitamento escolar dos alunos. Na sua grande maioria, os estudos confirmam que uma boa relação entre estes dois agentes educativos, escola e família, é uma variável de peso no aproveitamento escolar dos alunos.

Quando os pais se envolvem na educação dos seus filhos, estes obtêm melhor aproveitamento. Não existe, no entanto, uma regra ou forma correcta para envolver os pais na escola, parte de cada escola encontrar as estratégias para promover esta participação Henderson (1987; cit. por Davies et al., 1997).

Na opinião de Davies et al. (1997), a investigação sobre as relações estabelecidas entre a escola e a família, progrediu em duas direcções: a) o que as famílias fazem por si só, em benefício dos filhos e sem serem estimuladas pela escola a envolverem-se no processo educativo; b) as práticas dos professores com incidência no envolvimento dos pais e os papéis das instituições comunitárias no apoio às famílias, escolas e alunos.

Na primeira situação, quando os professores não fomentam nem estimulam o envolvimento com as famílias, são os pais com maior nível de educação que mais participam, e isto porque estão mais esclarecidos e habilitados a ajudarem os filhos nas questões escolares, têm empregos com maior flexibilidade de horário o que lhes permite deslocarem-se à escola com maior frequência.

Esta situação só aumenta mais a distância no aproveitamento escolar dos alunos da classe média e os alunos de baixos rendimentos. Logo, a participação dos pais não pode ser encarada como o remédio para todos os males do fracasso escolar. Se encarada de uma forma individual sem se reunirem esforços para a criação de programas específicos de apoio às famílias com maiores necessidades, essa participação pode constituir mais um agravamento da desigualdade na escola.

A segunda linha de investigação dá maior importância às práticas dos professores com incidência no envolvimento dos pais e aos papéis das instituições comunitárias no apoio às famílias, escolas e alunos.

Para que “o envolvimento das famílias seja transformado em apoio significativo para o sucesso escolar e melhoria contínua do rendimento é necessário que os programas de envolvimento parental sejam minuciosamente planeados, incrementados e sintonizados com a meta, sempre cimeira, da excelência educativa” (Diogo J., 1998, p.83).

Para Grolnick (1994), o envolvimento parental é a dedicação de cada pai/mãe no desenvolvimento do seu papel de pai e na disponibilização de todos os seus recursos com o intuito de providenciar ao seu filho o melhor desenvolvimento possível.

A mesma autora defende que o envolvimento parental é normalmente associado, numa perspectiva educacional, a visitas regulares à escola por parte dos pais, ajuda prestada aos filhos na elaboração dos trabalhos de casa, participação em eventos e actividades escolares e em número de contactos estabelecidos entre a escola e a família.

A autora distingue três tipos de envolvimento parental, são eles: o envolvimento parental cognitivo, em que os pais facultam aos seus filhos actividades cognitivas estimulantes com o objectivo de fomentar o desenvolvimento cognitivo dos filhos (acesso a materiais educativos, visitas a museus e exposições, etc.) e que pode levar à aproximação entre a escola e os pais; envolvimento parental pessoal, a criança sente a preocupação e a intervenção dos pais na escola, e que estes têm interacções positivas sobre a escola (ajuda dos pais na realização dos trabalhos de casa, ida às reuniões escolares, etc.) e por último o domínio comportamental, que como o próprio

nome indica inclui o comportamento relativo à escola, nomeadamente a participação dos pais nas actividades escolares, o que pode levar a criança a perceber a importância que os seus pais dão à escola, fazendo com que a criança invista mais.

Segundo Davies et al. (1997), os programas melhor sucedidos são aqueles em que se procura colocar ao serviço dos alunos os recursos sociais, culturais e educativos da comunidade.

Segundo o mesmo autor a chave do envolvimento dos pais reside no estabelecimento de uma boa comunicação. Devem ser estabelecidas regras claras, nomeadamente quanto ao campo de intervenção de cada um destes actores da relação pedagógica, ou seja, não se pede aos pais que se tornem professores nem aos professores que assumam o papel dos pais (Davies et al., 1997).

Para a promoção de uma comunicação eficaz, a atitude da Direcção constitui uma variável de peso. Se esta acreditar nos benefícios da relação entre a escola e a família, a sua política interna irá orientar-se nesse sentido, e os professores acabam por sentir também a necessidade de trocar experiências com os pais.

Não existem receitas aplicáveis a todas as escolas, contudo existem algumas situações que podem facilmente ser adoptadas: conversar com as mães quando estas vão levar os filhos à escola, enviar notas no caderno diário e registos na caderneta escolar, etc.

As reuniões com os pais são momentos importantes para a comunicação entre a família e a escola, contudo limitam-se a acontecer no início do ano lectivo por forma a que ambas as partes se conheçam, e uma vez no início do segundo e terceiro período para falar das avaliações. Para que exista uma maior adesão dos pais nas reuniões, os professores devem promover algumas estratégias, nomeadamente aquando da convocatória para os pais participarem numa reunião podem enviar um bilhete escrito à mão salientando a importância da presença daquele pai na reunião. Esta convocatória deve ser enviada com alguma antecedência, e na marcação do horário deve ser possível alguma flexibilidade por parte dos professores. Uma sondagem feita na Califórnia mostrou, no entanto, que os pais preferem os contactos individuais com os professores (Hobbs, 1984; cit. por Davies et al., 1997).

Na escola os órgãos privilegiados para tornar a relação escola-pais numa realidade e a relação professores-alunos uma base indispensável para o desenvolvimento eficaz do processo ensino-aprendizagem, são o director de turma (DT) e o conselho de turma (Davies et al., 1997).

Epstein, (1995) criou uma tipologia de envolvimento dos pais com seis dimensões. Este modelo colocou a criança como actor central da relação escola-família, partindo do princípio de que o desenvolvimento, a aprendizagem e o sucesso da criança, constituem o motivo central para esta relação.

Epstein & Dauber, 1991, inclui noção de parceria, de participação e de partilha de responsabilidades, com base na ideia de que o sucesso educativo, para todos só é possível com a colaboração de todas as estruturas e contextos que constituem o mundo do aluno.

Para a autora, cada um dos seis tipos de envolvimento considera práticas que conduzem a diferentes resultados para os vários actores da relação pedagógica, alunos, famílias e escola.

Obrigações básicas dos pais – Este tipo de envolvimento tem por objectivo ajudar as famílias a construir ambientes e condições de trabalho no contexto familiar que suportem as aprendizagens escolares. Envolve todas as iniciativas tomadas pela escola com vista a formar os pais em áreas-chave da sua esfera de competências que se referem à responsabilidade destes na promoção da saúde e segurança da criança e à criação de condições em casa para uma boa aprendizagem.

Obrigações básicas da escola – A comunicação entre a escola e a família é operacionalizada através de canais de comunicação que ligam a escola, as famílias e os alunos. Esta modalidade abarca todas as acções inscritas nas medidas que visam incrementar a comunicação entre a escola e a família acerca dos programas educativos e dos progressos e dificuldades que os alunos atravessam no seu percurso educativo. Envolve as práticas e os instrumentos que medeiam esta relação, nomeadamente cartas, reuniões, relatórios periódicos que informam os pais sobre diversos assuntos, visitas domiciliárias, contactos telefónicos, etc..

Envolvimento dos pais na escola – Esta modalidade de envolvimento diz respeito a todas as manifestações de voluntariado que os pais possam eventualmente exprimir e que se traduzem na prestação de qualquer tipo de trabalho voluntário das famílias na

escola. Como por exemplo, as actividades de voluntariado dos pais na ajuda aos professores ou administradores da escola em várias actividades.;

Envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa - Nesta dimensão destacam-se as medidas postas em prática pela escola no sentido de os pais melhor acompanharem e assistirem os seus filhos em casa. Neste sentido, os professores fornecem algumas estratégias às famílias, nomeadamente, algumas competências que fomentam a interacção, orientação e apoio na realização de tarefas de casa ou de enriquecimento, estabelecimento de rotinas de trabalho, informação sobre determinadas estratégias, como orientar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, como utilizar o reforço, criação de programas específicos para o período de férias.

Envolvimento no processo de tomada de decisões – Por intermédio desta modalidade de envolvimento, pretende-se a inclusão dos pais no processo decisório e a formação dos pais como agentes de mudança. Todo o processo de parceria, de partilha de pontos de vista e acções espelhadas no conjunto de práticas que reenviam para a participação efectiva dos pais nos órgãos representativos da escola (Assembleia de Escola e Associação de Pais) reflectem o tipo de desafios colocados por esta forma de participação e envolvimento.

Colaboração da escola com a comunidade – Esta modalidade envolve todas as práticas promovidas pela escola com vista à integração e rentabilização dos recursos disponíveis na comunidade, de forma a reforçar os programas educativos, as práticas familiares e a qualidade das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, a escola colabora com outros parceiros comunitários, que de certa forma comungam de responsabilidades educativas em áreas como: programas temáticos (saúde, culturais, recreativos e de apoio social, tutorado, etc.), recolha de informação sobre actividades desenvolvidas na comunidade, incluindo os programas de verão, de ocupação de tempos livres.

2.4 - Porque se Envolvem os Pais na Escolaridades dos Filhos?

Ao longo dos últimos anos, nomeadamente na última década vários são os autores que se têm debruçado sobre a temática do envolvimento parental e vários foram os estudos sobre o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, tentando analisar quais as características das famílias que influenciam essa relação. Destacam-se o

nível sócio económico e cultural, o nível de instrução, factores de ordem étnica, situação profissional dos pais, estrutura familiar tradicional ou mono-parental.

O modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey (2005) centra-se em três questões essenciais: porque decidem os pais envolver-se na escolaridade dos filhos; como o seu envolvimento influencia os resultados dos filhos e por último que resultados escolares dos jovens estão associados aos esforços de envolvimento dos seus pais.

O seu modelo de envolvimento foi originalmente concebido com cinco níveis (Hoover Dempsey & Sandler 1997):

No primeiro nível encontram-se as variáveis psicológicas que contribuem para a decisão dos pais em se envolverem na educação dos filhos .

No segundo nível fala-se de factores contextuais que vão influenciar a forma como os pais se vão envolver na educação dos filhos. Por exemplo, factores como o tempo, a energia, a percepção das solicitações para o envolvimento, tanto dos filhos como dos professores, vão influenciar a forma como os pais se vão envolver.

O terceiro nível faz a identificação dos mecanismos específicos do envolvimento dos pais que influenciam os resultados escolares dos filhos Tais como o reforço, ou seja, reforçar as aprendizagens, a modelação, promoção de competências apropriadas para a escola e a instrução, ou seja, ajudar e explicar assuntos da escola.

O quarto nível coloca como hipótese que, por exemplo, o facto de os pais controlarem o tempo de realização dos trabalhos de casa, ajudarem-nos na realização, de algumas tarefas, se também por outro lado pais e professores tiverem as mesmas ideias sobre as aprendizagens, hábitos e tarefas escolares, podem mais facilmente influenciar as aprendizagens das crianças.

Finalmente o quinto nível refere-se aos resultados específicos dos alunos influenciados pelo envolvimento dos pais. Estes incluem os resultados escolares, as competências, os conhecimentos e a percepção de auto-eficácia dos alunos com sucesso.

Para Hoover-Dempsey & Sandler (2005), os pais envolvem-se na escolaridade dos filhos por quatro razões principais: a construção do seu papel enquanto pais na escolaridade dos filhos; a percepção da sua auto-eficácia na ajuda das dificuldades

das crianças e a percepção das solicitações da escola e dos filhos para o seu envolvimento.

Pode-se então referir como preditores para o envolvimento parental: a valoração da escola, a percepção da auto-eficácia dos pais, e a percepção dos pais das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola.

Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, (2005) referem que pais com crenças mais activas e uma valoração mais positiva da escola, representam o tipo de pais focados na parceria e aqueles com crenças menos activas e com uma menor valoração da escola representam pais com uma construção de papel passivo e com uma orientação focada na escola.

Quanto à percepção de auto-eficácia dos pais, os autores (Hoover-Dempsey e Sandler, 1997) sugerem que pais com altos sentimentos de auto-eficácia tendem a ver-se a eles próprios como capazes neste domínio e acreditam que o seu envolvimento terá um contributo positivo para a educação dos filhos. Por outro lado pais com baixos níveis de auto-eficácia evitam o envolvimento com medo de se confrontarem com as suas próprias incapacidades e pela suposição que o seu envolvimento não trará nada de positivo para a educação dos filhos.

Segundo Hoover-Dempsey (2005) a percepção da auto-eficácia, ou seja a capacidade de acreditar em si próprio para ajudar os filhos a atingir bom resultados, é um importante factor nas decisões pessoais, na persistência face aos obstáculos e na realização dos objectivos propostos.

Os pais decidem envolver-se em parte por acreditarem no sucesso das suas acções, desenvolvendo objectivos para o seu envolvimento com base na percepção das suas próprias capacidades (Hoover-Dempsey, 2005). Assim, quanto maior for a percepção de auto-eficácia dos pais relativamente á sua capacidade de ajudar os filhos, maior será a sua persistência para superar as dificuldades de forma a atingirem o sucesso. A autora refere que o contrário também é verdade, um pai com uma forte percepção de auto-eficácia terá com certeza um papel parental mais activo.

Segundo Walker, et al., (2005) a percepção dos pais quanto às solicitações para o seu envolvimento por parte dos filhos e da escola, é muito importante para o seu efectivo envolvimento e para a forma como esse envolvimento se vai moldar.

O modelo sugere que quem mais influência as decisões dos pais no que respeita ao seu envolvimento são, a escola, os professores dos filhos e estes próprios.

Relativamente à escola são várias as evidências, segundo os autores, que sugerem que os seus convites ao envolvimento, manifestados por uma escola positiva, por consistentes convites para se envolverem nos trabalhos de casa, por correspondência positiva sobre os filhos, influenciam a decisão dos pais em envolver-se, independentemente do ano de escolaridades dos filhos, porque indicam que o seu envolvimento é esperado e desejado pela escola. Estes convites da escola são tanto mais importantes quanto mais inseguras estiveram as famílias quanto ao seu envolvimento.

Os convites provenientes dos filhos, têm geralmente a ver com os seus atributos, por exemplo ano escolar, e características de comportamento, dificuldades com os trabalhos de casa. Estes convites podem ser explícitos, do estilo “não entendo este problema!”, ou implícitos, por exemplo ao receberem os testes dos filhos os pais apercebem-se que aqueles estão a necessitar de apoio.

Quanto à percepção das solicitações por parte dos filhos estas podem contribuir para a decisão dos pais em se envolver uma vez que tocam na dimensão da necessidade da criança ter ajuda e da vontade de aceitar e querer a ajuda parental.

Relativamente à percepção dos pais das solicitações gerais para o envolvimento por parte da escola, elas incluem os atributos que levam os pais a sentir que o seu envolvimento é bem vindo e útil no suporte à aprendizagem e ao sucesso do aluno, influenciando a decisão dos pais em se envolver. São normalmente as solicitações específicas dos professores e os factores contextuais, como sendo a disponibilidade de tempo e de energia dos pais, que controla esse envolvimento.

Segundo a autora o papel dos pais na escolaridade é influenciado pelas crenças e pelas expectativas do comportamento escolar das crianças. O papel parental reflete igualmente o grau de responsabilização pessoal quanto à educação dos filhos.

O papel parental inclui o que cada um pensa sobre qual a sua responsabilidade, direitos e obrigações, assim como as próprias expectativas sociais que vão influenciar o comportamento nas várias situações.

Hoover-Dempsey & Jones, 1997; Hoover-Dempsey & O'Connor, 2002; Hoover-Dempsey, Wilkins, Sandler & O'Conner, 2004; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, sugerem que a construção do papel parental manifesta-se de duas formas distintas: a activa e a passiva.

Uma construção activa do papel parental implica que estejam presentes as crenças de que a responsabilidade primária do sucesso escolar dos filhos advém do papel desenvolvido pelos pais, devendo estes agir de forma activa quanto às suas responsabilidades, bem como as crenças de que cabe aos pais o dever de apoiar os filhos nas aprendizagens escolares. Este tipo de papel pode ter duas orientações diferentes, nomeadamente uma orientação focada nos pais, em que estes se vêem como os principais responsáveis pela educação dos filhos, e outra focada na parceria, em que os pais e a escola partilham responsabilidades na educação dos filhos.

Por seu lado a construção passiva do papel parental, que é normalmente focado na escola, implica a crença dos pais de que a escola é o agente primário na responsabilização pelos resultados escolares dos jovens, e que os pais apenas deverão agir na escolaridade dos filhos quando solicitados pela escola com aceitação passiva dos pais face às decisões escolares.

Os resultados do estudo de Hoover-Dempsey e Kathleen (1997) sugerem que o papel dos pais enquanto ligado à educação das crianças é conceptualizado como contendo duas componentes de responsabilidades relativamente distintas, uma ligada à educação do dia-a-dia da criança e a outra a decisões mais profundas que emergem no decorrer de todo o processo de escolaridade da criança.

O mesmo estudo aponta para ligações específicas entre a construção do modelo e outras construções parentais que são importantes de um ponto de vista teórico e pragmático para a educação e socialização das crianças.

Hoover-Dempsey e Sandler(1995) sugerem que a construção do papel parental é um contributo importante para a decisão dos pais em se envolverem na educação dos filhos porque estabelece, a um nível pessoal, o leque de actividades que os pais apreendem como importantes, necessários e permitidos para as suas acções no melhor interesse da educação dos seus filhos.

Composto por valores, objectivos e expectativas, bem como por padrões de pensamento acerca das responsabilidades e comportamentos associados ao envolvimento parental na educação escolar dos seus filhos, a construção de papeis contribui para a decisão dos pais no envolvimento, porque são estabelecidos os parâmetros de acção que os pais acreditam dever ter como referência para o envolvimento escolar dos seus filhos.

Combinado com o sentido de eficácia dos pais para ajudarem o seu filho a ter sucesso na escola, e os convites para o envolvimento por parte das crianças e da escola, a construção do papel parental exerce uma influência significativa sobre as decisões básicas dos pais sobre o envolvimento activo na educação das crianças.

O ponto crítico para o envolvimento parental não está aparentemente na natureza específica dos valores da construção do modelo parental, mas sim na natureza dos pensamentos e das acções dos pais que são baseadas nos seus valores e objectivos.

Eccles e Harold (1994), propõe um modelo dinâmico subjacente ao envolvimento parental e que funciona como um preditor dos resultados escolares das crianças.

Fazem referencia a três grupos de variáveis, sendo o primeiro grupo o das variáveis exógenas que incluem as características da família e dos pais, da vizinhança e comunidade, dos professores e da escola e as das próprias crianças. Variáveis estas que influenciam, segundo os autores, o envolvimento dos pais na educação dos filhos.

O segundo tipo de variáveis inclui as crenças e as atitudes específicas quer dos pais quer dos professores, englobando de uma maneira geral a própria construção do papel de pai, a percepção de auto-eficácia, as expectativas educativas, a percepção das capacidades e dos interesses da criança e a relação afectiva, variáveis estas que se vão ligando entre si influenciando-se mutuamente.

O terceiro e último modelo refere-se às práticas específicas de pais e professores relativamente ao envolvimento parental. Como por exemplo os pedidos e as sugestões de ajuda aos pais, por parte dos professores, e da parte dos pais o ajudar nos trabalhos de casa, dar suporte a actividades na escola, etc.

Os investigadores referem que os resultados na criança de hoje tornam-se nas suas características de amanhã, mantendo-se o ciclo ao longo do tempo.

Para os mesmos autores “as variáveis demográficas não são as mais importantes para compreender o envolvimento parental. Em todos os anos escolares, as evidências sugerem que as políticas das escolas e as práticas dos professores são mais importantes que a etnia, instrução dos pais, tamanho da família ou ano de escolaridade, em determinar se os pais continuam a fazer parte da educação dos filhos” (Eccles & Harold, 1994, p.569).

Estudos de Eccles & Harold (1994) e Hoover-Dempsey & Sandler (1997), demonstraram que aqueles pais que recebem mais pedidos dos professores para se envolverem na educação dos filhos, apresentam, na realidade, maiores índices de envolvimento, tanto em casa como na escola.

Também inspirados no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), os autores Deslandes e Bertrand (2005), avaliaram quatro construtos psicológicos do envolvimento parental: a) a construção do papel de pai; b) a percepção de auto-eficácia dos pais para ajudar os filhos adolescentes na escola; c) a percepção dos pais das solicitações dos professores e d) a percepção dos pais das solicitações dos filhos. Este estudo analisou separadamente o envolvimento dos pais em casa e o envolvimento dos pais na escola. Os resultados referem que a percepção dos pais das solicitações dos filhos no domínio académico foi um grande preditor do envolvimento dos pais em casa mas não apareceu como preditor do envolvimento dos pais na escola. Por outro lado, a percepção dos pais das solicitações dos professores foi associado ao envolvimento dos pais na escola e não no envolvimento em casa.

Os resultados deste estudo confirmam a relevância do modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), concluindo os autores que de uma forma geral, os pais dos alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade se envolvem mais proactivamente, respondendo por exemplo a solicitações, do que reactivamente, por exemplo face às notas escolares ou mesmo ao género.

Concluem que existem dois padrões que predizem fortemente o envolvimento dos pais na escola, nomeadamente a construção do papel de pai e as solicitações dos professores. Referem que “Os pais têm de compreender que o seu envolvimento na

escola é parte da sua responsabilidade antes de se envolverem” (Deslandes & Bertrand, 2005, p.172)

Para Epstein (Epstein & Dauber, 1991) as práticas familiares variam dentro de cada grupo de pais, e a variação decorre da forma como a escola informa e envolve a família. Os autores consideram que apesar de existirem características na família que a levam a envolver-se mais ou menos, a existência de um bom programa de envolvimento é fundamental. Cabe às escolas desenvolverem programas no sentido de ajudar as famílias que potencialmente se envolveriam menos, a tornarem-se elementos mais activos. Os programas escolares e as práticas dos professores são equalizadores para ajudar as famílias que não se envolviam por sua própria conta na escola.

Overstreet et al., (2005), baseados no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), nos estudos de Dauber e Epstein (1991) e no estudo de Grolnick e colaboradores (1997), realizaram uma investigação em que referem que é provável que o envolvimento dos pais na educação dos filhos seja influenciado pelas características das crianças, pelas próprias características individuais dos pais, da escola assim como pelas regras da comunidade e crenças culturais.

Este foi um estudo realizado por entrevistas a 159 famílias afro-americanas, urbanas e economicamente desfavorecidas, com filhos entre os 4 e os 11 anos e em pais de crianças / jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos.

Em ambas as idades a receptividade da escola e o empenho desta em envolver os pais foi o preditor mais forte para o envolvimento dos pais nas actividades da escola.

Concluíram também que os pais detentores de um emprego mais estável e consistente tendiam a envolver-se mais nas actividades da escola ao nível dos alunos mais velhos, facto não relevante ao nível dos alunos mais novos.

Para estes autores os pais que se sentem como mais eficazes continuam a envolver-se na escola dos filhos à medida que estes crescem fazendo face à sofisticação das matérias, enquanto que os pais com empregos menos estáveis o vão deixando de fazer.

Grolnick et al., (1997) analisaram os preditores do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, através dos dados recolhidos em 209 mães, aos seus filhos do 3º ano de escolaridade e a 28 professores.

Referem um modelo hierárquico que compreende três factores: a) individuais, que focam as características dos pais e das crianças, ou seja, referem a importância da díade pai-criança. Relativamente aos pais referem a construção do papel de pai e os sentimentos de eficácia pessoal como tendo influência no envolvimento, e quanto às crianças focam factores de personalidade, idade e género. b) factores contextuais, como a influência das variáveis demográficas, considerando no entanto que por detrás destas variáveis, muitas vezes é a experiência inadequada dos recursos que influencia o envolvimento. Consideram factores como o stress, a disponibilidade de tempo e de energia, e todos os recursos e suportes sociais como preditores do envolvimento. c) factores institucionais, em que consideraram as atitudes e as práticas dos professores.

Pela análise dos resultados, concluíram que factores de cada um dos três níveis influenciavam o envolvimento parental e que o efeito varia consoante o tipo de envolvimento.

O estatuto sócio-económico da família foi considerado um forte preditor para o envolvimento, especialmente no envolvimento cognitivo-intelectual. Relativamente ao envolvimento pessoal/afectivo, o estatuto sócio económico e ocupacional dos pais não teve qualquer efeito.

Referem ainda que “ Os pais que vêem os seus filhos como difíceis, podem sentir as actividades cognitivas aversivas e desistir deste tipo de interações, quando os pais se vêem como eficazes neste domínio, sentem as actividades como estimulantes e envolvem-se mais” (Grolnick et al., 1997)

Um outro estudo realizado por Grolnick, Kurowski, Dunlap e Hevey (2000) analisou o impacto dos três tipos de envolvimento , pessoal / afectivo, comportamental e cognitivo / intelectual, na transição do 6º e no 7º ano. Este foi um estudo de carácter longitudinal visto ter analisado o grau de envolvimento das mães com filhos entre o 3º e o 5º ano e posteriormente, nos mesmos alunos, no 6º e no 7º ano.

Segundo os autores, a família contribui para a fase de transição da criança entre ciclos de ensino. Defendem que o envolvimento parental e o suporte para a

autonomia ajudam a construir os recursos motivacionais das crianças os quais lhes vão permitir lidar com maior eficácia com este período de transição e de mudanças.

Neste estudo são colocadas duas questões, a primeira pretende verificar se o envolvimento mais precoce das mães promove os recursos motivacionais das crianças que lhes permitam fazer face à transição de uma forma mais ajustada e estável. A segunda diz respeito às alterações no envolvimento das mães do 6º para o 7º ano.

Os resultados indicaram efectivamente que elevados níveis de envolvimento cognitivo e pessoal durante o 6º ano foram associados a uma menor baixa de rendimentos ao longo da transição.

Houve uma diminuição clara no envolvimento na escola do 6º para o 7º ano, não sendo esta diminuição significativa nos outros dois tipos de envolvimento cognitivo e pessoal.

De um modo geral os resultados do estudo vieram confirmar a importância do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos desde muito cedo, de modo a que as crianças construam os seus recursos motivacionais preparando-as para as futuras mudanças e desafios.

Também a este respeito, Vanden-Kiernan e Chandler (1996) referem que o empenho das escolas para envolverem os pais em actividades na escola decresce há medida que as crianças crescem e avançam na escolaridade. Fazem uma análise ao 6º e 9º anos de escolaridade, concluindo de uma forma geral que, os pais dos alunos dos anos de escolaridade mais baixos referem que os professores desenvolvem mais práticas para o envolvimento.

Kellerhals e Montandon (1991), no estudo já referido anteriormente, pretenderam perceber quais são as famílias mais permeáveis aos recursos exteriores, à intervenção dos técnicos, que diferentes tipos de missão as famílias atribuem à escola, aos amigos e à televisão e qual o grau de participação e implicação que têm com esses agentes. O estatuto profissional, o nível sócio-cultural e o tipo de coesão familiar, foram também aspectos focados neste estudo.

Os autores concluíram que relativamente aos modelos exteriores em que os pais se baseiam para as suas atitudes, as famílias cujas mães têm formação pré universitária ou universitária, as referências exteriores são mais frequentes. A coesão familiar

teve grande peso, sendo as famílias mais abertas aos recursos externos as que partilham e mediatizam as influências dos agentes externos. Aqui o nível profissional não mostrou ter influência.

Um outro aspecto trabalhado foi o tipo de coordenação que existe com a escola. Aqui os autores referiram como um importante preditor a missão que os pais atribuem à escola. Os autores distinguiram três tipos de missões transmissão de conhecimentos : a) uma missão mais técnica, que diz respeito à transmissão de conhecimentos básicos, à cultura geral e à retórica elementar; b) uma missão ideológica, que abarca os valores morais, sociais, artísticos e culturais; c) uma missão mais prática que envolve informação que vai desde conhecimentos práticos ligados ao dia a dia, aos oficinais ou à educação sexual.

Os resultados do estudo mostraram que a atribuição da missão técnica à escola foi unânime a todos os tipos de família, não variando de intensidade como estatuto sócio económico.

Kellerhals e Montandon (1991), fazem uma avaliação à participação dos pais na escolaridade dos filhos através dos contactos dos pais com a escola, grau de acompanhamento do filho e a intervenção na dinâmica escolar.

Das conclusões do estudo sobressai que não existem grandes variações entre o tipo de contactos e a sua frequência quer no tipo de famílias quer no estatuto sócio-profissional.. Outra conclusão importante é que o estatuto sócio-económico dos pais e o tipo de coesão familiar também não tem qualquer influência relativamente ao investimento das famílias no trabalho escolar dos filhos. Seja qual for o meio social ou o tipo de coesão familiar, a maioria dos pais dá preferência a uma participação individual, preocupando-se com o percurso escolar do seu filho e investindo na escolaridade destes mas não se preocupando com as formas colectivas de participação.

Podemos ainda referir o estudo de Stevenson e Baker (1987), em que uma das hipóteses levantadas fazia referência à relação entre o nível de instrução das mães e o grau de envolvimento destas em actividades da escola. Os resultados concluem que de facto quanto maior o nível de instrução das mães maior o grau de envolvimento dos pais em actividades da escola.

Um outro estudo realizado por Raty (2007), tentou estudar a influência que as memórias dos pais sobre a sua própria escolaridade têm sobre a sua percepção de funcionamento da escola dos filhos. Para a autora as experiências escolares dos pais são sempre interpretações sociais selectivas, e estas interpretações contribuem para a formação de uma atitude geral em relação à educação. Ou seja, as próprias memórias dos pais, relativamente à escola, vão provavelmente activar-se e funcionar como uma base para a evolução da escolaridade das suas crianças. Os pais fazem normalmente disso a base do conceito escolar dos seus filhos, fazendo mesmo comparações entre os seus aspectos particulares e os aspectos da escola dos seus filhos.

O efeitos observados entre os sujeitos do estudo revelaram que as memória avaliativas dos pais em relação à sua própria escola contribuíram para a percepção do funcionamento da escola dos seus próprios filhos no decorrer dos primeiros anos de escolaridade.

III - Problemática e Hipóteses

O envolvimento familiar na vida escolar reflecte-se positivamente em todos os actores da relação pedagógica, ou seja, beneficia alunos, pais, a própria escola, mais especificamente os professores, e finalmente a própria sociedade.

Os estudos sobre as práticas de envolvimento dos pais nas escolas mostram que os pais saem beneficiados no seu papel de educadores. Por seu lado os alunos beneficiam porque aprendem mais e mostram maior motivação para o estudo. Finalmente os professores também saem beneficiados desta relação visto ficarem a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, podendo, desta forma, adaptar melhor o currículo aos vários alunos aproximando a escola às culturas comunitárias (Davies et al., 1997).

A concretização da relação escola-família será benéfica para todos na medida em que, por um lado as crianças sentem uma legitimação e valorização das suas vivências familiares, por outro lado os pais e outros agentes da comunidade ficam a conhecer melhor a escola e adquirem competências para ajudar melhor os seus filhos. Também os professores passarão a ter um conhecimento mais profundo dos seus alunos, podendo contar com a colaboração da família e partilhar experiências multiculturais.

Henderson, ao realizar uma extensiva e profunda revisão da literatura sobre a relação escola-família, concluiu que quando há um envolvimento dos pais na educação dos filhos, estes obtêm melhores resultados (1987; cit. por Davies et al., 1997).

Reflexos nos alunos.

O facto de que uma maior participação e envolvimento dos pais na vida escolar melhora consideravelmente o desempenho escolar dos seus filhos é indiscutível. Este envolvimento permite aos alunos perceber uma continuidade entre a sua família e a escola, deixa de haver um abismo entre o mundo escolar e mundo familiar. Permite maiores oportunidades de aprendizagem e crescimento, visto que passa a

haver uma maior aproximação entre estas duas culturas, o que significa que os alunos terão maiores probabilidades de conseguirem o sucesso escolar.

A ajuda directa aos filhos quando estes se encontram com dificuldades pode ser muito importante, só por si o incentivo dado pelos pais é factor relevante, visto que demonstra aos filhos a importância dada pelos pais à frequência da escola.

Quando os pais aumentam as suas expectativas quanto à escolaridade dos filhos, provavelmente esta situação vai-se reflectir nos filhos e estes aumentarão as suas expectativas quanto ao seu próprio percurso, isto é, a sua auto-confiança, auto-estima e auto-conceito académico aumentarão, o que, como consequência, produzirá bons resultados académicos, que por sua vez irão reflectir num reforço dos conceitos anteriores (Davies et al., 1997)

Reflexos nos pais.

Este incentivo e a ajuda dada levam os pais a sentirem-se directamente implicados na actividade escolar dos seus filhos. O facto de conseguirem ajudar os seus filhos nas tarefas escolares e o facto de serem aceites no contexto escolar, provoca nos pais um aumento da sua auto-estima. Há também um aumento da motivação para o desencadear de processos de formação permanentes. A participação parental na vida escolar pode fazer desencadear processos de autoformação, que poderão levar os pais a uma maior participação em termos de cidadania. Por outro lado, pode também aumentar a qualidade das interacções EEs/aluno, EEs/EEs e EEs/professores, permite também aos EEs compreender o nível de desenvolvimento das crianças (Epstein, 1992; cit. por Diogo, 1998).

Reflexos nas escolas.

Com esta participação passa a haver uma maior compreensão das necessidades e desejos dos pais. Com as informações fornecidas pelos pais poderá ser feita uma selecção mais cuidada de objectivos que serão importantes para a criança. Passa a haver um maior respeito dos professores para com as famílias, visto que não se sentem mais os “donos” da escola, do conhecimento e da educação.

“O trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos

professores se cooperarem com eles de uma forma positiva” (Davies et al., 1989, pp.39-40; cit. por Diogo J., 1998, p.23).

Esta presença dos pais na escola é vista pelos professores como manifestação de interesse por parte daqueles em relação à educação escolar dos seus filhos. Logo, as expectativas face aquelas crianças aumenta, e sendo conhecida a influência das expectativas do professor no rendimento dos alunos, verifica-se uma relação triangular das expectativas: Pais – Professores – Alunos (Davies et al., 1997).

Apesar da existência de todos estes benefícios, continuamo-nos a deparar com o facto de nem todos os pais se envolverem na escola, quem são então esses pais cujas escolas não conseguem trazer até si?

3.1 Objectivos, Questões e Hipóteses

Este estudo tem como objectivo central analisar as práticas de envolvimento parental e a relação com a sua concepção de responsabilidade, com um sentimento mais positivo ou negativo perante a escolaridade. Pretende ainda analisar se existem diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) e as habilitações literárias das mães.

Este é um estudo correlacional na mediada em que se pretende averiguar o grau de correlação entre variáveis, nomeadamente entre, um sentimento mais positivo sobre a sua própria escolaridade ou sobre a escolaridade dos filhos e as suas práticas de envolvimento; entre uma concepção de responsabilidade mais activa ou mais passiva e as práticas de envolvimento.

Também será analisado se as variáveis referidas diferem em função das habilitações literárias das mães e do ano de escolaridade dos filhos.

Problema 1:

Será que existe relação entre um sentimento mais positivo, por parte das mães, sobre a escolaridade dos filhos e as suas práticas de envolvimento nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação Social?

Problema 2:

Será que existe relação entre um sentimento mais positivo, por parte das mães, sobre a sua própria escolaridade e as suas práticas de envolvimento nas dimensões Tarefa-Casa, Tarefa-Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação social?

Problema 3:

Será que existe uma relação entre os sentimentos mais positivos dos pais sobre a própria escolaridade e os sentimentos mais positivos sobre a escolaridade dos filhos?

H3: Existe uma associação positiva entre os sentimentos sobre a própria escolaridade e os sentimentos sobre a escolaridade dos filhos.

Para Raty (2007), as memórias escolares dos pais contribuem para a forma como eles percebem o funcionamento da actividade escolar dos filhos, exercendo influência no progresso da actividade escolar destes.

Um outro estudo Raty (2003), sugeriu que as memórias negativas dos pais sobre a sua própria escolaridade tendiam a intensificar a sua atitude educacional em relação à política educacional.

A mesma autora refere que as memórias educacionais dos pais estão fortemente ligadas à sua atitude em relação ao papel da escola no desenvolvimento das capacidades das crianças.

As memórias dos pais podem ser vistas como uma componente que tem uma base de experiência em relação à sua própria atitude para com a escola, para a qual deram consistência, envolvimento pessoal e argumentação específica. Nomeadamente as memórias dos pais em relação à sua própria escola estavam relacionadas com a atitude educacional em termos de optimismo ou pessimismo educacional.

H1: Existe uma associação positiva entre o sentimento na escolaridade dos filhos e as práticas de envolvimento parental, nomeadamente nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação social.

Variável independente: sentimento positivo na escolaridade dos filhos

Variável dependente: práticas de envolvimento parenta

H2: Existe uma associação positiva entre o sentimento sobre a sua própria escolaridade e as práticas de envolvimento parental, nomeadamente nas dimensões Tarefa-Casa, Tarefa-Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação social.

Variáveis Independentes: Sentimento positivo sobre a própria escolaridade

Variáveis Dependentes: Práticas de envolvimento parental

H3: Existe uma associação positiva entre os sentimentos sobre a própria escolaridade e os sentimentos sobre a escolaridade dos filhos

Variáveis Independentes: Sentimento positivo sobre a própria escolaridade

Variáveis Dependentes: Sentimento sobre a escolaridade dos filhos

Problema 4:

Será que existe relação entre uma concepção de responsabilidade mais activa ou mais passiva no papel de mãe, na escolaridade dos filhos, e as suas práticas de envolvimento parental?

Um estudo de Grolnick e colaboradores (1997), indicou que aqueles pais que demonstravam um papel mais activo estavam mais envolvidos na educação dos seus filhos tanto no domínio pessoal / afectivo comportamental como no cognitivo / intelectual.

Para Sheldon (2002), as concepções de responsabilidade dos pais predizem o seu envolvimento parental. O que é consistente com outros estudos, nomeadamente (Grolnick et al, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Reed & col., 2000).

Uma outra investigação de Overstreet e colaboradores (2005) apresenta como resultados que as características individuais dos pais, nomeadamente as suas concepções e aspirações, foram preditores significativos do envolvimento parental em crianças de 1º e 3º ciclos do ensino básico. Referem também que é provável que o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos seja influenciado pelas características individuais dos pais, pelas características as crianças e da escola assim como pelas normas comunitárias e crenças culturais.

H4: Existe uma associação positiva entre uma concepção de responsabilidade mais activa na educação dos filhos e as práticas de envolvimento parental, nomeadamente nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação Social.

Variáveis Independentes: concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos

Variáveis Dependentes: práticas de envolvimento parental

Problema 5:

Será que existem diferenças nas práticas de envolvimento parental, nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Social e Mediação Social, em função das habilitações literárias das mães?

Segundo Davies et al.(1997), são as famílias de classe média, com elevados níveis de educação, que mais apoio concedem aos seus filhos na realização dos seus trabalhos escolares

Referem que são os alunos cujo capital cultural mais se aproxima daquele que é valorizado pela escola que possuem mais reforços positivos directos (acção dos pais junto de si) e indirectos (acção dos pais junto dos professores), que mais incentivos recebem para o esforço escolar.

Parece-nos importante tentar perceber porque é que os pais das classes mais desfavorecidas não vão à escola. Num estudo realizado por Davies (cit. por Davies et al. 1997) no final da década de oitenta, os pais de classes mais desfavorecidas apresentaram várias explicações para a sua parca participação na escola.

Um dos factores mais anunciados foi a incompatibilidade de horários, e isto porque estes pais na sua grande maioria tinham um trabalho precário que não lhes permitia ausentarem-se durante as horas de expediente, e como o usual era serem chamados à escola durante o dia, não lhes era possível comparecer.

Um outro aspecto relevante é o facto da grande maioria daqueles pais possuir no máximo quatro anos de escolaridade, o que para Davies et al. (1997), é motivo para colocar a questão se a ausência daqueles pais da escola será por falta de interesse e incompatibilidade horária, ou se se deve ao facto de a escola, principalmente a pós-primária, constituir, para aqueles pais um mundo desconhecido. Na opinião do autor a escola é para aqueles pais um outro espaço social, onde interagem outros actores sociais, onde eles não conhecem as normas e onde predomina uma outra linguagem. São, portanto, muitos os motivos para que estes pais não se sintam à vontade na escola.

Um estudo de Grolnick e colaboradores (1997) refere que o nível de instrução dos pais e o ano de escolaridade dos filhos influenciam o envolvimento parental na educação dos filhos. Concluem ainda que os pais que se consideram mais capazes intelectualmente se envolvem mais em actividades cognitivas e na escola.

De acordo com o nosso objectivo de investigação e no que diz respeito à influência da variável habilitações literárias das mães nas práticas de envolvimento parental considerou-se um outro estudo, de Stevenson e Baker (1987), que faz referência à relação existente entre o nível de instrução das mães e o seu grau de envolvimento em actividades da escola. Este estudo conclui que quanto mais instruídas são as mães maior é o grau de envolvimento dos pais em actividades da escola.

H5: As mães com habilitações literárias mais elevadas estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação Social, do que as mães com habilitações literárias mais baixas.

Variáveis Independentes: Habilitações literárias das mães

Variáveis Dependentes: práticas de envolvimento parental

Problema 6:

Será que existem diferenças nas práticas de envolvimento parental das mães, nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação Social, em função do ano de escolaridade dos filhos?

Relativamente ao sexto problema, referimos o estudo de Stevenson e Baker (1987) com crianças entre os 5 e os 17 anos, que analisou a relação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar das crianças. Uma das hipóteses que se colocou neste estudo, fazia referência a uma diminuição do envolvimento parental há medida que as crianças cresciam. Neste estudo concluiu-se que existia uma relação significativa entre a idade das crianças e o grau de envolvimento dos pais na sua escolaridade, isto é, os pais das crianças mais novas envolviam-se mais nas actividades da escola dos que os pais das crianças mais velhas.

Um outro estudo de Vanden-Kiernan e Chandler (1996) refere que o empenho das escolas para envolverem os pais nas suas actividades decresce à medida que as crianças crescem e avançam na escolaridade. Este estudo tem particular interesse para nós visto analisar o 6º e o 9º anos de escolaridade, por representarem mudanças de ciclo. Como conclusão referem que em geral, os pais dos alunos dos anos de escolaridade mais baixos sentem que os professores desenvolvem mais práticas para o envolvimento.

H6: As mães dos alunos do 6º ano estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Social e Mediação Social, do que as mães dos alunos do 9º ano.

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

Variáveis Dependentes: práticas de envolvimento parental

IV- Método

4.1. Participantes

Deste estudo fizeram parte um total de 200 mães de alunos do 6º e 9º anos de escolaridade que frequentam o ensino público na periferia de Lisboa.

O 6º e 9º ano não foram escolhidos ao acaso. A escolha incidiu nestes dois anos por serem os anos de fim de ciclo, respectivamente, 2º e 3º ciclo do ensino obrigatório.

Verificou-se que o número de mães se distribuiu de igual forma pelos dois anos de escolaridade.

Uma das nossas variáveis do estudo refere-se às habilitações literárias das mães. Para análise do nosso estudo abarcámos dois níveis: < 9º ano e > 9º ano, conforme descrito no quadro 2.

Quadro 1

Caracterização da amostra em função das habilitações literárias das mães

Habilitações Literárias das mães	Frequências
<= 9º Ano	128
>= 10º Ano	72

Verificámos que a distribuição entre os dois grupos do nível de instrução das mães não é equitativa. Verifica-se um maior número de participantes com escolaridade <= ao 9º ano de escolaridade (128

4.2 Instrumento

O instrumento que utilizámos para a recolha dos nossos dados foi um questionário “Os pais e a Escolaridade” (Pedro, 2007).

Este questionário teve por base o instrumento de envolvimento parental de Hoover-Dempsey (1997) e também no questionário elaborado para a sua aferição (Hoover-Dempsey et al, 2005).

Para a construção do nosso instrumento foi ainda considerado um outro questionário construído por Kellerhals e Montandon (1991). Este questionário considerava as estratégias educativas das famílias e os seus estilos de coordenação com os outros agentes educativos. Foi também considerada a análise das entrevistas de Pedro (2006) no âmbito do seu projecto de doutoramento.

O nosso questionário é constituído por 7 escalas, tendo um total de 103 itens.

Neste estudo foram apenas consideradas 4 escalas.

A Escala dos Sentimentos face à Própria Escolaridade, constituída por 6 itens, analisa os sentimentos das mães sobre o seu próprio percurso escolar.

A Escala dos Sentimentos face à Escolaridade dos Filhos, constituída por 6 itens, analisa os sentimentos das mães face ao percurso escolar dos seus filhos.

A Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade, constituída por 16 itens, faz uma análise da concepção de responsabilidade dos pais sobre o seu papel na escolaridade dos filhos.

Por último a Escala das Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade, constituída por 40 itens, que avalia o envolvimento dos pais em quatro dimensões diferentes.

Escala dos Sentimentos face à Própria Experiência Escolar (SPEE)

Esta escala é constituída por 6 itens. Foi utilizada uma escala de 1 a 7, em que (1) corresponde a um sentimento negativo e (7) a um sentimento positivo, relativamente a cada uma das temáticas abordadas nos 6 itens da escala.

Análise da Escala dos Sentimentos face à Própria Experiência Escolar

Em primeiro lugar, realizou-se uma análise factorial desta escala a fim de verificar a sua validade interna.

Desta análise obtivemos apenas um factor como mostramos de seguida.

Quadro 2

Análise Factorial para os itens da Escala Sentimento própria Experiência Escolar

Itens	Factor
5-Sentia-me	.700
2-Os meus professores	.631
1-A minha escola	.614
6-Em geral a minha experiência escolar	.597
4-A minha experiência escolar	.594
3-Os meus professores	.562

F1

Valor Próprio 2.30

Variância Explicada 38.18%

Quadro 3

Consistência interna da Escala Sentimento sobre a Própria Experiência Escolar

	Nº Itens	Alfa de Cronbach
Sentimento Própria Experiência Escolar(SPEE)	6	.668

Escala dos Sentimentos face à Escolaridade dos Filhos (SEF)

Tal como a escala anterior, também esta escala é constituída por 6 itens. Tendo sido igualmente utilizada uma escala de 1 a 7, em que (1) corresponde a um sentimento negativo e (7) a um sentimento positivo, relativamente a cada uma das temáticas abordadas nos 6 itens da escala.

Análise da Escala dos Sentimentos face à Escolaridade dos filhos

Realizou-se em primeiro lugar uma análise factorial desta escala a fim de verificar a sua validade interna. Da análise efectuada obtivemos apenas um factor.

Quadro 4

Análise Factorial para os itens da Escala Sentimentos Face à Escolaridade dos Filhos

Itens	Factor
3-Os professores do meu filho(a)	.574
2-Os professores do meu filho(a)	.572
4-A experiência escolar do meu filho(a)	.540
5-O meu filho(a) sente-se	.516
6-Em geral a experiência escolar do meu filho(a)	.483
1-A escola do meu filho(a)	.374

F1

Valor Próprio	3,06
Variância Explicada	51,00%

Através da análise do alfa de Cronbach efectuamos a análise à consistência interna da escala, através do cálculo para os 6 itens, obtendo um $\alpha = .80$

Quadro 5

Consistência interna da Escala Sentimentos face à Escolaridade dos Filhos

	Nº Itens	Alfa de Cronbach
Sentimentos face à Escolaridade dos Filhos	6	.80

Escala do Sentimento de Responsabilidade da Família na Escolaridade (SRF)

Nesta escala mantiveram-se os dez itens propostos pelos autores Hoover-Dempsey e colaboradores (2005), itens de 1 a 10.

Baseados nos estudos de Kellerhals e Montandon (1991), e na análise das entrevistas de Pedro (2006) no âmbito do seu projecto de doutoramento, introduziram-se 6 itens (11 a 16) que pudessem aferir a responsabilidade que os pais imputam à família e ao estilo de coordenação/partilha com os outros agentes educativos.

Foi utilizada uma escala de 1 a 7, em que (1) corresponde a “Discordo Totalmente” e (7) a “Concordo Completamente”.

Uma cotação alta nesta escala corresponderá a uma concepção de responsabilidade mais activa e uma cotação baixa a uma concepção de responsabilidade mais passiva.

Análise da escala do Sentimento de Responsabilidade da Família na Escolaridade:

Em primeiro lugar foi realizada uma análise factorial desta escala por forma a verificar a sua validade interna.

Da análise efectuada obtivemos apenas um factor, cujos valores são abaixo apresentados

Quadro 6

Análise Factorial para os itens da Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade (saturação >.40)

Itens	Factor
6-Estar informado sobre as iniciativas que acontecem na escola.	,857
7-Explicar ao seu(sua) Filho(a) conteúdos escolares difíceis.	,839
9-Promover a qualidade do funcionamento da escola.	,819
5-Apoiar e valorizar junto do(a) seu(sua) filho(a) as decisões do professor.	,817
4-Saber se a escola tem os recursos necessários para o seu funcionamento.	,801
8-Falar com os pais dos colegas do(a) seu(sua) Filho(a) sobre o funcionamento da escola.	,783
10-Conversar com o(a) seu(sua) filho(a) sobre o seu dia de escola.	,768
2-Falar regularmente com o(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) filho(a)	,710

F1

Valor Próprio	6,22
Variância Explicada	38,90%

Através da análise do alfa de Cronbach efectuamos a análise à consistencia interna da escala, através do cálculo para os 16 itens, obtento um α global =.92. Como refere

Maroco, (2007) os valores do alfa quando superiores a .7 consideram-se bastante adequados à população em estudo.

Quadro 7

Consistência interna da Escala da Responsabilidade da Família na Escolaridade

	Nº Itens	Alfa de Cronbach
Sentimento de responsabilidade da família (SRF)	8	,92

Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade (FACT)

Esta escala é composta por quatro dimensões: Dimensão Tarefas-Casa, Dimensão Tarefas Escola-Comunidade, Dimensão Disponibilidade Pessoal, Dimensão Mediação Social. É constituída por 40 itens, 10 para cada dimensão.

Foi novamente utilizada uma escala de 1 a 7, em que (1) corresponde a “Nunca e (7) a “Sempre”. Quanto maior for a pontuação em cada uma das dimensões maior será o envolvimento das mães na educação dos filhos.

No quadro 4 apresentam-se os itens pertencentes às quatro dimensões, bem como para o que reenvia cada dimensão.

Análise da Escala Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade

Foi realizada em primeiro lugar uma análise factorial da escala a fim de verificar a sua validade interna.

Definimos previamente quatro factores tendo em conta a análise factorial de Beirão, (2007). Foram eliminados alguns itens cujos valores não eram aceitáveis, nomeadamente, o item 18 da Dimensão Tarefas Escola Comunidade, os itens 8 e 37 da Dimensão Tarefas Casa, os itens 1, 39 e 2 da Dimensão Disponibilidade Pessoal e os itens 12 e 35 da Dimensão Mediação Social

Quadro 8

Análise Factorial após Rotação Varimax para os itens da Escala Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade e Redistribuição de itens

Saturação \geq .35

DIMENSÃO	ITENS	FACTOR
Tarefas Escola-Comunidade	9, 10, 11, 15, 16,17, 22, 23, 26, 29, 31	
	16-Levo o meu filho(a) à livraria para ele(a) escolher os livros que quer ler no seu tempo livre.	,777
	26-Participo nos passeios que a escola organiza.	,707
	29-Participo nas actividades organizadas pela Associação de Pais.	,705
	22-Vou a conferências organizadas pela escola.	,606
	17-Acompanho o meu filho(a) às actividades desportivas.	,586
	9-Procurro que o meu filho(a) vá aos aniversários dos colegas da escola.	,580
	15-Participo nas festas que a escola organiza.	,580
	11-Telefono a outro pai/mãe da turma quando preciso de esclarecer alguma dúvida.	,565
	31-Converso com os amigos da escola do meu filho.	,538
	10-Vou com o meu filho(a) visitar museus e exposições.	,459
	23-Estimulo o meu filho(a) a ir ao museu.	,414
Tarefas Casa	13, 14, 21, 27, 28, 32, 33, 34, 36	
	28-Ajudo a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa.	,848
	27-Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola.	,762
	21-Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a).	,729
	32-Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa.	,682
	33-Procurro informação com o meu filho(a) para a realização de trabalhos de casa.	,658
	14-Converso com o meu filho(a) sobre as matérias que deram na aula.	,612
	34-Organizo com o meu filho(a) os tempos de estudo.	,589
	13-Ajudo o meu filho(a) a organizar os dossiers e material escolar.	,586
	36-Partilho com o meu filho(a) experiências agradáveis a propósito da escola.	,416
Disponibilidade Pessoal	3, 4, 5, 7, 20, 25, 40	
	25-Oiço atentamente o meu filho(a) quando	,655

	explica qualquer assunto que aprendeu de novo. 5-Vou às reuniões de pais convocadas pela escola. 20-Presto atenção sempre que o meu filho(a) insiste em contar o seu dia de escola. 3-Converso com o meu filho(a) sobre as suas dificuldades na escola. 40-Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando ele(a) fala sobre a escola. 7-Pergunto ao meu filho(a) sobre as datas e notas dos testes. 4-Comento com o meu filho(a) acontecimentos da actualidade.	,625 ,583 ,562 ,499 ,478 ,421		
Mediação Social	6, 19, 24, 30 , 38 24-Procuró ver com o meu filho(a) programas culturais na televisão. 38-Controlo o tempo de o meu filho(a) ver televisão. 30-Falo com o meu filho(a) sobre as mudanças de hábitos e costumes na sociedade. 6-Reúno com o(a) Director(a) de Turma sobre a situação escolar do meu filho(a). 19-Procuró saber como é que o meu filho(a) se comporta na sala de aula.	,616 ,576 ,525 ,491 ,401		
	F1	F2	F3	F4
Valor Próprio	5,23	5,19	3,82	3,34
Variância Explicada	13,10%	13,00%	9,60%	8,40%

Para verificar a consistência interna de cada uma das dimensões da escala para a população em estudo, recorreremos à técnica do alfa de cronbach como a seguir se demonstra:

Quadro 9

Consistência interna da Escala Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade

Dimensão	Nº Itens	Alfa de Cronbach
Tarefas Escola-Comunidade	11	.86
Tarefas-Casa	9	.90
Disponibilidade Pessoal	7	.74
Mediação Social	5	.70

4.3. Procedimento

A recolha dos dados para a nossa investigação foi efectuada numa escola na região de Lisboa.

Em primeiro lugar foi efectuada um contacto com a escola, mais propriamente com o Presidente do Conselho Executivo, esse contacto teve como finalidade explicar o objectivo da nossa investigação e a obtenção de autorização para a recolha dos dados. Após obtenção da autorização ficou definido que a recolha realizar-se-ia durante as reuniões de pais por altura do fim do 2º período.

O questionário foi entregue pessoalmente às mães, sendo preenchido por estas na presença do Director de Turma. Foram dadas as instruções de aplicação aos aplicadores.

Foi assegurado o anonimato às mães, explicando-se também o objectivo do estudo, a pertinência das suas respostas para o estudo e pedido sinceridade e espontaneidade nas suas respostas.

Após a recolha dos dados procedeu-se ao tratamento estatístico, criando-se em primeiro lugar uma base de dados com todos os dados disponíveis. Foram calculadas as diferentes medidas para posteriormente se efectuarem as análises necessárias às hipóteses levantadas nesta investigação.

Para a realização de todas as análises estatísticas executadas no decorrer deste estudo, foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este é um estudo correlacional na medida em pretendemos averiguar o grau de relação entre as variáveis Práticas de Envolvimento Parental e sentimento positivo na escolaridade dos filhos, sentimento positivo sobre a própria escolaridade; relação entre sentimento própria escolaridade e escolaridade dos filhos; relação entre concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos e as práticas.

Também será analisado se as práticas de envolvimento parental diferem em função das habilitações literárias das mães e do ano de escolaridade dos filhos.

Para estudar as relações entre as variáveis em estudo utilizámos as correlações de Pearson, ou seja, práticas de envolvimento parental: Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação Social, e sentimento sobre a própria escolaridade e escolaridade dos filhos.

Quadro 10

Correlações de Pearson para as Práticas de Envolvimento Parental e Sentimento Ano de Escolaridade dos Filhos

	Tarefas Escola- Comunidade	Tarefas-Casa	Disponibilidade Pessoal	Mediação Social
Sentimentos Escolaridade Filhos	.20**	.14*	.24**	.23**

*p<.05 **p<.01

Da observação das correlações de Pearson, verifica-se a existência de correlações fracas, entre as práticas de envolvimento parental e o sentimento relativo ao ano de escolaridade dos filhos, sendo que é na dimensão disponibilidade pessoal que se verifica uma correlação maior ($r=.239$), estes resultados mostram que o sentimento relativo ao ano de escolaridade dos filhos tem uma associação fraca com as práticas de envolvimento parental.

Quadro 11

Correlações de Pearson para as Práticas de Envolvimento Parental e Sentimento Própria Escolaridade

	Tarefas Escola-Comunidade	Tarefas-Casa	Disponibilidade Pessoal	Mediação Social
Sentimentos Própria Escolaridade	.21**	.41***	.38***	.22**

p<.01 *p<.001

De acordo com as Correlações de Pearson Observadas, verifica-se uma correlação moderada entre os sentimentos relativos à própria escolaridade das mães e as dimensões tarefas-casa ($r=.409$), e disponibilidade pessoal ($r=.382$) o que significa que, quanto mais positivo for o sentimento das mães relativamente à sua própria escolaridade maior será a tendência em se empenhar em ajudar os filhos nas tarefas casa bem como será maior na sua disponibilidade pessoal. Por outro lado verificam-se correlações fracas entre os sentimentos e as dimensões mediação social ($r=.212$) e tarefas escola comunidade ($r=.217$).

Quadro 12

Correlações de Pearson para o Sentimento Própria Escolaridade e Ano de Escolaridade dos Filhos

	Sentimento Escolaridade dos Filhos
Sentimento Própria Escolaridade	.24**

**p<.01

Da observação do quadro das correlações entre sentimento sobre a própria escolaridade das mães e sentimento sobre a escolaridade dos filhos, verifica-se uma correlação muito fraca entre as variáveis ($r=.242$), o que significa que o facto de uma mãe ter um sentimento mais positivo ou negativo sobre a sua própria escolaridade não está associado positiva ou negativamente ao seu sentimento sobre a escolaridade dos filhos.

Quadro 13

Correlações de Pearson para a Concepção de Responsabilidade e Práticas de Envolvimento Parental

	Tarefas Escola-Comunidade	Tarefas-Casa	Disponibilidade Pessoal	Mediação Social
Concepção de Responsabilidade	.42***	.46***	.29***	.42***

*** $p < .001$

De acordo com as Correlações de Pearson observadas, podemos afirmar que existe uma correlação moderada entre o grau de concepção de responsabilidade e o envolvimento parental, ou seja, há uma tendência para quanto maior a concepção de responsabilidade dos pais maior o seu envolvimento parental. Este efeito é mais significativo ao nível da dimensão tarefas-casa ($r=.457$), tarefas escola-comunidade ($r=.423$) e mediação social ($r=.421$). Apenas ao nível da dimensão disponibilidade pessoal a correlação existente é fraca ($r=.291$).

Para análise das hipóteses que se seguem utilizou-se a Estatística Descritiva Manova. Como referência para aceitação ou rejeição da hipótese nula utilizaremos um nível de confiança de $(\alpha) \leq 0,05$.

H5: As mães com habilitações literárias mais elevadas estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Pessoal e Mediação Social, do que as mães com habilitações literárias mais baixas.

Quadro 14

Estatísticas Descritivas para a Dimensão Tarefas-Casa e Habilitações Literárias das Mães

	Habilitações Literárias	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Tarefas Casa	$\leq 9^\circ$	128	4.58	1.34
	$> 10^\circ$	72	4.65	1.48

Os resultados da análise de variância multivariada mostram que a variável Habilitações Literárias das Mães não introduz diferenças estatisticamente significativas no conjunto das dimensões das Práticas de Envolvimento Parental, [*Pillays Trace* = .021, $F(4,193)=1.03$, $p=.393$]

A análise univariada mostra que a variável Habilitações Literárias não introduz diferenças na dimensão Tarefas Casa [$F(1,196)=.000$, $p=.991$], pelo que não confirmamos a hipótese levantada.

Deste modo podemos concluir que as habilitações literárias das mães não introduzem diferenças significativas ao nível do seu envolvimento na dimensão tarefas casa.

Quadro 15

Estatísticas Descritivas para a Dimensão Tarefas Escola-Comunidade e Habilitações Literárias das Mães

	Habilitações Literárias	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Tarefas Escola-	$\leq 9^{\circ}$	128	3.41	1.20
Comunidade	$\geq 10^{\circ}$	72	3.36	1.25

A análise univariada mostra que a variável Habilitações Literárias não introduz diferenças estatisticamente significativas na dimensão tarefas escola comunidade [$F(1,196) = .228$, $p=.633$], ou seja, não confirmamos a hipótese levantada.

Observando o quadro anterior, podemos concluir que as habilitações literárias das mães não introduzem diferenças significativas ao nível do seu envolvimento na dimensão tarefas escola comunidade. Podemos concluir que as mães com \leq que o 9º ano se encontram ligeiramente mais envolvidas (média =3.41) do que as mães com \geq que o 10º ano de escolaridade (média = 3.36).

Quadro 16

Estatísticas Descritivas para a Dimensão Disponibilidade Pessoal e Habilitações Literárias das Mães

	Habilitações Literárias	N	<i>M</i>	<i>DP</i>

Disponibilidade	$\leq 9^{\circ}$	128	6.12	.80
Pessoal	$\geq 10^{\circ}$	72	5.93	.77

A análise univariada mostra que a variável Habilidades Literárias não introduz diferenças estatisticamente significativas na dimensão Disponibilidade Pessoal [F (1,196) = 3,069, $p=.081$], ou seja, não confirmamos a hipótese levantada.

Observando o quadro anterior, podemos concluir que as mães com \leq que o 9º ano se encontram mais envolvidas (média =6.12) do que as mães com \geq que o 10º ano de escolaridade (média = 5.93).

Quadro 17

Estatísticas Descritivas para a Dimensão Mediação Social e Habilidades Literárias das Mães

	Habilidades Literárias	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Mediação Social	$\leq 9^{\circ}$	128	5.15	.97
	$\geq 10^{\circ}$	72	5.08	1.00

A análise univariada mostra que a variável Habilidades Literárias não introduz diferenças estatisticamente significativas na dimensão Mediação Social [F (1,196) = ,510, $p=.476$], ou seja, não confirmamos a hipótese levantada.

Podemos concluir que as mães com \leq que o 9º ano se encontram ligeiramente mais envolvidas (média =5.15) do que as mães com \geq que o 10º ano de escolaridade (média = 5.08).

H6: As mães dos alunos do 6º ano estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Tarefas-Casa, Tarefas Escola-Comunidade, Disponibilidade Social e Mediação Social, do que as mães dos alunos do 9º ano.

Quadro 18

Estatísticas Descritivas para a Dimensão Tarefas-Casa e Ano de Escolaridade dos Filhos

	Ano	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Tarefas-Casa	6º	100	5.26	1.14
	9º	100	3.95	1.30

Os resultados da análise de variância multivariada mostram que a variável Ano de Escolaridade dos Filhos introduz diferenças estatisticamente significativas no conjunto das dimensões das Práticas de Envolvimento Parental. [*Pillays Trace* = .237, $F(4,193)=15,00$, $p<.001$]

A análise univariada mostra que a variável Ano de Escolaridade dos Filhos introduz diferenças na dimensão Tarefas Casa [$F(1,196)= 60,86$, $p<.001$], pelo que confirmamos à hipótese levantada.

Podemos concluir que as mães com filhos no 6º ano se encontram mais envolvidas (média =5.26) do que as mães com filhos no 9º ano de escolaridade (média = 3.95).

Quadro 19

Estatísticas Descritivas para a Dimensão Tarefas Escola-Comunidade e Ano de Escolaridade dos Filhos

	Ano	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Tarefas Escola	6º	100	3.72	1.32
Comunidade	9º	100	3.07	1.00

A análise univariada mostra que a variável Ano de Escolaridade dos Filhos introduz diferenças estatisticamente significativas na dimensão tarefas escola comunidade [$F(1,196) = 16,24$, $p<.001$], ou seja, confirmamos a hipótese levantada.

Podemos concluir que as mães com filhos no 6º ano se encontram ligeiramente mais envolvidas (média =3.72) do que as mães com filhos no 9º ano de escolaridade (média = 3.07).

Quadro 20

Estatísticas Descritivas para a Dimensão Disponibilidade Pessoal e Ano de Escolaridade dos Filhos

	Ano	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Disponibilidade	6º	100	6.23	.69
Pessoal	9º	100	5.88	.86

A análise univariada mostra que a variável Ano de Escolaridade dos Filhos introduz diferenças estatisticamente significativas na dimensão Disponibilidade Pessoal [F (1,196) = 11,30, p=.001], ou seja, confirmamos a hipótese levantada.

Podemos concluir que as mães com filhos no 6º ano se encontram mais envolvidas (média =6.23) do que as mães com filhos no 9º ano de escolaridade (média = 5.88).

Quadro 21

Estatísticas Descritivas para a Dimensão Mediação Social e Ano de Escolaridade dos Filhos

	Ano	N	<i>M</i>	<i>DP</i>
Mediação	6º	100	5.42	.87
Social	9º	100	4.83	1,00

A análise univariada mostra que a variável Ano de Escolaridade dos Filhos introduz diferenças estatisticamente significativas na dimensão Mediação Social [F (1,196) = 17,99, p<.001], ou seja, confirmamos a hipótese levantada.

Podemos concluir que as mães com filhos no 6º ano se encontram mais envolvidas (média =5.42) do que as mães com filhos no 9º ano de escolaridade (média = 4.83).

VI- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Terminada a apresentação e respectiva análise dos resultados obtidos, procedemos agora à discussão dos mesmos, sustentando-os à luz das teorias apresentadas no Enquadramento Teórico.

As nossas três primeiras hipóteses reenviam para a relação entre sentimentos e as práticas de envolvimento parental. A primeira hipótese pretendia estudar a relação entre sentimento face à escolaridade dos filhos e o envolvimento das mães nas quatro dimensões estudadas, tarefas casa, tarefas escola comunidade, disponibilidade pessoal e mediação social. Com a segunda hipótese o objectivo era estudar a associação entre o sentimento face à própria escolaridade das mães e o seu envolvimento nas quatro dimensões estudadas. Com a terceira hipótese o objectivo era estudar a relação entre o sentimento das mães face a sua própria escolaridade e respectivo sentimento sobre a escolaridade dos filhos.

Relativamente à primeira hipótese e com base nos resultados obtidos, constatamos a existência de correlações fracas entre o sentimento face a escolaridade dos filhos e as quatro dimensões das práticas de envolvimento parental.

É o que se pode verificar ao analisarmos o nosso quadro referente à relação entre sentimento escolaridade dos filhos e práticas de envolvimento parental, que nos mostra diferentes correlações, sendo as mais fortes, ainda que muito fracas, ao nível das dimensões disponibilidade pessoal, mediação social e tarefas casa, sendo que ao nível da dimensão tarefas casa não se pode falar de correlação.

Na nossa segunda hipótese, e com base nos resultados obtidos, constatamos a existência de correlações moderadas entre o sentimento sobre a própria escolaridade e duas das quatro dimensões das práticas de envolvimento parental, a saber, tarefas casa e disponibilidade pessoal.

É o que se pode verificar ao analisarmos o nosso quadro referente à relação entre sentimento escolaridade dos filhos e práticas de envolvimento parental, que nos mostra diferentes correlações, sendo as mais fortes ao nível das dimensões tarefas casa e disponibilidade pessoal. Segundo Hoover-Dempsey (2005) a percepção da auto-eficácia, ou seja a capacidade de acreditar em si próprio para ajudar os filhos a atingir bom resultados, é um importante factor nas decisões pessoais, na persistência face aos obstáculos e na realização dos objectivos propostos. Os pais decidem

envolver-se em parte por acreditarem no sucesso das suas acções, desenvolvendo objectivos para o seu envolvimento com base na percepção das suas próprias capacidades (Hoover-Dempsey, 2005). Assim, quanto maior for a percepção de auto-eficácia dos pais relativamente á sua capacidade de ajudar os filhos, maior será a sua persistência para superar as dificuldades de forma a atingirem o sucesso.

Quanto às outras duas dimensões, mediação social e tarefas escola comunidade os resultados indicam a presença de correlações fracas.

Relativamente à terceira hipótese e com base nos resultados obtidos, constatamos a existência de uma correlação fraca entre o sentimento relativo à própria escolaridade e o sentimento na escolaridade dos filhos.

Ainda assim, os nossos resultados vão ao encontro da teoria, que nos diz que as experiências escolares dos pais são sempre interpretações sociais selectivas, e estas interpretações contribuem para a formação de uma atitude geral em relação à educação. Ou seja, as próprias memórias dos pais, relativamente à escola, vão provavelmente activar-se e funcionar como uma base para a evolução da escolaridade das suas crianças. Os pais fazem normalmente disso a base do conceito escolar dos seus filhos, fazendo mesmo comparações entre os seus aspectos particulares e os aspectos da escola dos seus filhos.

O efeitos observados entre os sujeitos do estudo revelaram que as memórias avaliativas dos pais em relação à sua própria escola contribuíram para a percepção do funcionamento da escola dos seus próprios filhos no decorrer dos primeiros anos de escolaridade (Raty, 2007).

A nossa quarta hipótese formulada também em termos de correlação pretendia testar a relação entre a concepção de responsabilidade das mães e as suas práticas de envolvimento parental nas dimensões, tarefas casa, tarefas escola comunidade, disponibilidade pessoal e mediação social.

Com base nos resultados, constatámos que quanto maior, ou mais activa, a concepção de responsabilidade das mães mais estas se envolvem nas quatro dimensões propostas. Estas conclusões vão ao encontro do descrito no modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) bem como de vários outros estudos, nomeadamente, (Eccles & Harold, 1994; Grolnick & col, 1997; Hoover-Dempsey & Oconnor, 2004; Deslandes & Bertrand, 2005; Overstreet & col, 2005; Walker & col, 2005) que defendem que o modo como os pais concebem a sua

responsabilidade na educação dos filhos é um forte preditor para a construção do seu papel enquanto pais, funcionando como motivador para o envolvimento parental.

Segundo Hoover-Dempsey e col (2005) depende do tipo de responsabilidade que os pais assumem, a forma como estes se irão implicar na educação dos filhos. Ou seja, podem sentir que a escola e os professores são mais responsáveis pela escolaridade dos filhos (concepção de responsabilidade focada na escola), podem investir mais na gestão diária da educação dos filhos (concepção de responsabilidade focada nos pais) ou podem assumir-se como parceiros entre iguais (concepção de responsabilidade focada na parceria).

Ao analisarmos o nosso quadro referente à relação entre concepção de responsabilidade e práticas de envolvimento parental, que nos mostra diferentes correlações, sendo as mais fortes ao nível das dimensões tarefas casa, tarefas escola comunidade e mediação social e a mais fraca ao nível da disponibilidade pessoal. Confirma-se uma perspectiva multidimensional do envolvimento parental referida por Grolnik e Slowiaczek (1994), ou seja, verifica-se que os pais manifestam o seu envolvimento de múltiplas formas, investindo e mobilizando os seus recursos em diferentes domínios. Estes podem ser do âmbito mais da mediação social ou do apoio aos filhos nos trabalhos escolares, domínio da disponibilidade pessoal face às questões escolares ou domínio da relação com a escola, professores e actividades da comunidade. Efeitos quer no envolvimento em casa quer na escola.

Segundo Hoover-Dempsey et al (2005) as crenças motivacionais dos pais, ou seja, a sua concepção de responsabilidade e percepção de auto-eficácia, explicavam cerca de 33% do envolvimento parental em casa e 19% do envolvimento parental na escola. De referir que de acordo com Kellerhals e Montandon (1991) a maioria dos pais dá maior relevância a uma participação individual, preocupando-se com o percurso escolar dos filhos e investindo na escolaridade destes, não se preocupando com a forma colectiva de participação, nomeadamente com uma intervenção na dinâmica escolar.

Na quinta hipótese propusemo-nos verificar se as mães com habilitações mais elevadas estão mais envolvidas na educação dos seus filhos nas dimensões tarefas casa, tarefas escola comunidade, disponibilidade pessoal e mediação social. A hipótese levantada não foi confirmada para as quatro dimensões.

Analisando os resultados do nosso estudo relativos ao envolvimento das mães nas quatro dimensões propostas, verificamos que as mães com escolaridade igual ou

inferior ao 9º ano estão mais envolvidas na dimensão disponibilidade pessoal (M=6.12), mediação social (M=5.15), em tarefas casa (M=4.60) e menos nas tarefas escola comunidade (M=3.41). Relativamente às mães com escolaridade igual ou superior ao 10º a ordem de envolvimento é rigorosamente a mesma mas revelando sempre valores mais baixos (excepto na dimensão tarefas casa), disponibilidade pessoal (M=5.93), mediação social (M=5.10), tarefas casa (M=4.64) e por último a dimensão tarefas escola comunidade (M=3.40). Parecendo então, que as mães, independentemente do seu grau académico se envolvem de igual forma na escolaridade dos filhos. Desta forma os nossos resultados não vão ao encontro dos resultados obtidos em vários estudos (Dauber & Epstein, 1991; Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Grolnick & col., 1997) que nos dizem que o nível sócio cultural e de instrução dos pais tem um efeito significativo sobre o envolvimento parental, tal como Stevenson & Backer (1987) que fazem referência à relação existente entre o nível de instrução das mães e o seu grau de envolvimento em actividades da escola. Também contrariamente ao esperado, no nosso estudo as mães com escolaridade igual ou inferior ao 9º ano de escolaridade revelam maior envolvimento em três das quatro dimensões, nomeadamente, tarefas escola comunidade, disponibilidade pessoal e mediação social, o que se revela contrário a alguns estudos que referem que os pais com um nível de instrução mais baixo obtêm níveis de auto-eficácia mais reduzidos, tendendo a evitar o envolvimento com receio de se confrontarem com as suas incapacidades, crendo que o seu envolvimento não trará benefícios para os filhos. Parece que a nossa variável

Relativamente à sexta hipótese, propusemo-nos verificar se as mães dos alunos do 6º ano estariam mais envolvidas na educação dos filhos nas quatro dimensões estudadas, tarefas casa, tarefas escola comunidade, disponibilidade pessoal e mediação social, do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade.

A nossa hipótese foi confirmada para três das dimensões do envolvimento propostas (tarefas casa, disponibilidade pessoal e mediação social), caracterizados por um decréscimo no envolvimento das mães do 6º para o 9º ano, sendo estes resultados consistentes com vários estudos (Stevenson & Baker, 1987; Eccles & Harold, 1994; Vanden-Kiernan e Chandler, 1996; Grolnick & col, 2000; Deslandes & Bertrand, 2005). Para a dimensão tarefas escola comunidade, verificou-se que não existem diferenças significativas de um ano de escolaridade para o outro.

Analisando os resultados do nosso estudo relativos ao envolvimento das mães nas quatro dimensões propostas, verificamos que as mães dos alunos do 6º ano estão mais envolvidas na dimensão disponibilidade pessoal (M=6.22), mediação social (M=5.42) em tarefas casa (M=5.30) e menos nas tarefas escola comunidade (M=3.72). Relativamente às mães do 9º ano a ordem de envolvimento é rigorosamente a mesma mas revelando sempre valores mais baixos, disponibilidade pessoal (M=5.90), mediação social (M=4.83), tarefas casa (M=3.94) e por último a dimensão tarefas escola comunidade (M=3.10).

Podemos, então considerar que os pais assumem diferentes tipos de envolvimento consoante a idade dos filhos, adequando o seu papel ao desenvolvimento dos filhos e às solicitações que estes também lhes vão fazendo. De facto, os estudos indicam um maior investimento dos pais nos primeiros anos de escolaridade, estando mais próximos dos filhos num sentido muitas vezes protector e, à medida que os filhos vão crescendo os pais tendem a envolver-se cada vez menos.

Este menor envolvimento poderá também estar associado à percepção de auto-eficácia dos pais (Hoover-Dempsey & col., 2004), em que os pais podem sentir-se menos competentes para ajudar os filhos face à crescente complexidade dos conteúdos curriculares. Para estes autores, a percepção de auto-eficácia é determinante no envolvimento parental, ou seja, a crença dos pais relativamente às suas capacidades e aos seus conhecimentos para ajudar os filhos são determinantes preditores para o seu envolvimento.

Confirmando o estudo de Deslandes e Bertrand (2005), é nas actividades de apoio ao trabalho de casa que se verifica uma maior amplitude entre as mães com filhos no 6º (M=5.30) e as mães com filhos no 9º ano (M=3.94). Este decréscimo pode então ser explicado pelo facto de os pais de filhos mais velhos fazerem uma atribuição de comportamentos de responsabilidade para com aqueles. Ou seja, estes pais podem considerar que os seus filhos adolescentes desenvolveram já comportamentos de responsabilidade face à escola e aos seus trabalhos escolares, esperando que sejam os filhos a solicitar a sua ajuda e envolvimento nas tarefas escolares.

No que diz respeito aos baixos valores de envolvimento na dimensão tarefas escola comunidade, podemos justificá-los referindo Eccles e Harold (1994) os quais reforçam que a diminuição do envolvimento dos pais na escola, principalmente à medida que os filhos crescem deve-se também à mudança da estrutura física e organizacional da escola, que leva a um contacto mais impessoal e formal como

professores. Fazem ainda referência ao facto de as própria crenças dos professores relativas ao envolvimento ou à adolescência poderem inibir o envolvimento dos pais.

VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado este estudo fazemos agora uma breve reflexão sobre os resultados obtidos e algumas limitações com que nos deparamos.

Este estudo teve como principal objectivo fazer um análise sobre as práticas de envolvimento parental desenvolvidas pelas mães na educação dos seus filhos, tendo em conta quatro dimensões; a dimensão tarefas casa, a dimensão tarefas escola comunidade, a dimensão disponibilidade pessoal e a dimensão mediação social.

Verificou-se que as variáveis sentimento positivo face à escolaridade dos filhos e sentimento face à própria escolaridade, apesar de apresentarem relações com as praticas de envolvimento parental, não permitem estabelecer na generalidade relações de causa efeito.

Concluimos que existe relação entre concepção de responsabilidade na educação dos filhos e o envolvimento parental, em que uma maior responsabilidade e uma concepção de papel mais activo contribuem para um maior envolvimento dos pais na educação e na escolaridade dos filhos, o que foi consistente com as pesquisas revistas.

Verificámos que a variável habilitações literárias das mães apenas introduzia diferenças ao nível da dimensão disponibilidade pessoal, mostrando-se indiferente para as outras três dimensões.

Relativamente à variável ano de escolaridade dos filhos a nossa hipótese foi confirmada para três das dimensões do envolvimento propostas (tarefas casa, disponibilidade pessoal e mediação social), caracterizados por um decréscimo no envolvimento das mães do 6º para o 9º ano, sendo estes resultados consistentes com vários estudos.

O nosso estudo não permite fazer uma generalização dos dados, uma vez que dele fizeram parte apenas um numero limitado de participantes de uma única região, Lisboa. O facto de ter-mos considerado apenas mães de alunos do 6º e 9º anos de escolaridade, pode ser apontado como uma limitação a este estudo, dado que seria muito interessante fazer uma análise deste género para todos os níveis de escolaridade.

Assim, seria interessante futuros estudos que abarcassem todos os anos de escolaridade, bem como estudos que focassem também o ponto de vista dos alunos no que se refere a como vêm a participação/envolvimento dos seus pais na sua escolaridade e análise das solicitações dos filhos ao envolvimento dos pais, referido por diversos autores como um dos preditores fundamentais ao envolvimento dos pais.

Esperamos que as conclusões do nosso trabalho possam, de algum modo, contribuir para uma melhor reflexão sobre a temática do envolvimento parental.

VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). Os Professores e as famílias - colaboração possível (2ª ed.). Lisboa: Horizonte.

Diogo, A.M. (1998). Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar. Lisboa: Edições Colibri.

Diogo, J. M. (1998). Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora.

Deslandes & Bertrand (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*. 98, 3, 164-175.

Eccles, J. S. , & Harold, R.D. (1994, October-November). Family involvement in children`s and adolescents schooling. Paper presented at the Family-School Links Conference, Pennsylvania State University.

Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*. 91, 3, 289-305.

Epstein , J. & Daubr, S. (1995). Effects on Students of an Interdisciplinary Program Linking Social Studies, Art, and Family Volunteers in the Middle Grades. *Journal of Early Adolescence*, 5, 1, 114-144.

Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents Involvement in Children´s Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivacional Model. *Child Development*. 65, 237-252.

Grolnick, W.S., Benjet, Kurowski & Apostoleris (1997). Predictors of Parents Involvement in Children`s Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 538-548.

Grolnick, W.S., Kurowski, Dunlap & Eevey, (2000). Parental Resourcesan the Transition to Junior High. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 4, 465-488.

Hoover-Dempsey & Sandler. (1997). Why do Parents Become Involved in Their Children`s Education? *Review of Educational Research*, 67, 1, 3-42.

Hoover-Dempsey, Walker, Jonse & Reed. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching Teacher Education*. 18, 7, 443-467.

Hoover-Dempey, Walker & Sandler. (2005). Parent`s Motivations for Involvement in Their Children`s Education. *School-Family Partnerships for Children´s Success*. Teacher College, Columbia University. 2, 40-56.

Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies Éducatives des Families*. Delechaux & Niestlé S.A., Neuchatel (Switzerland) – Paris.

Marques (1997). A escola e os pais. Como colaborar? (5ª ed). Lisboa: Texto Editora.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa. Edições Silabo, Lda.

Overstreet, Devine, Bevans & Efreon. (2005). Predicting Parental Involvement in Children`s Scooling Within na Economically Disadvantaged African American Sample. *Psychology in The Schools*, 42, 1, 101-110.

Stevenson, D & Baker, D. (1987). The Family-School Relation and the Child`s School Performance. *Child Development*, 1987, 58, 1348-1357.

Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*. 106, 2, 85-104.

Vaden-Kierman & Chandler, K. (1996). Parent's Reports of School Practices to Involve Families. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education, 1-14.

ANEXOS