



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

PERCEÇÕES DO ENVOLVIMENTO  
PARENTAL NOS TRABALHOS DE CASA  
EM PAIS E ALUNOS DO 4º E 5º ANO DE  
ESCOLARIDADE

Patrícia Alexandra Mourato Augusto

Orientador da Dissertação:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Coordenador do Seminário de Dissertação:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Educacional

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria, por este fato, de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, Doutora Lourdes Mata, responsável não só pela orientação do meu trabalho mas também do seminário de dissertação por me ter apoiado na realização deste trabalho e pelo interesse demonstrado no tema do mesmo.

A todos os professores do mestrado em psicologia educacional, por me terem transmitido diversos conhecimentos ao longo destes dois últimos anos, pelo apoio e pela disponibilidade constante.

Ao concelho executivo da escola Secundária Lima de Freitas em Setúbal, por ter permitido a concretização deste projeto.

Aos alunos e pais que aceitaram participar neste estudo, uma vez que sem eles este trabalho não teria sido possível de concretizar.

A todos os meus colegas de mestrado por serem seres humanos fantásticos dotados de uma grande sensibilidade, disponibilidade e respeito, e que estiveram presentes nos momentos mais decisivos dos últimos dois anos.

Ao Carlos por ter estado presente nesta viagem de cinco anos, sempre com uma palavra de incentivo, ajudando-me a tornar uma pessoa mais perseverante e lutadora.

À minha família pelo apoio incondicional ao longo destes anos.

Ao meu irmão Guilherme que tantas vezes se ofereceu para me ajudar a fazer os meus “trabalhos”, pela sua alegria e carinho constante.

Um obrigado especial aos meus pais sem os quais este percurso não teria sido possível, pela paciência, pelo incentivo por nunca me deixarem desistir, por me terem ajudado a tornar na pessoa que sou e por se mostrarem sempre disponíveis para me ajudar na concretização deste meu sonho.

## RESUMO

O envolvimento parental tem sido associado positivamente ao sucesso acadêmico das crianças, melhorando a relação entre pais e filhos e pais e comunidade.

O objetivo deste estudo é o de analisar as percepções do envolvimento parental e apoio dos pais nos trabalhos para casa dos seus filhos, em função de diversas variáveis. Participaram neste estudo 91 alunos, a frequentar o 4º e 5º ano de escolaridade e respetivos pais. O presente estudo é descritivo e correlacional, e os dados foram recolhidos através de questionários aplicados aos alunos e pais.

Os resultados apontam para uma opinião positiva quer de pais quer de alunos face aos tpc's, reportando a realização dos mesmos com muita frequência. Foram encontradas diferenças significativas na intersecção do género com as opiniões dos alunos e a frequência na realização das tarefas, beneficiando em ambas, as raparigas. Essas diferenças persistem, quando analisada a variável relacionada com a escolaridade dos alunos, favorecendo os mais novos. O desempenho académico dos alunos é um preditor de opiniões positivas face aos tpc's, dando vantagem aos alunos com melhor desempenho. Por outro lado este desempenho é influenciado positivamente pela frequência de realização dos tpc's. Relativamente às percepções de pais e alunos face ao envolvimento parental, os dados obtidos não identificaram diferenças significativas entre o envolvimento dos pais nos tpc's e o sucesso académico.

***Palavras-Chave:*** *Envolvimento parental; Trabalhos para casa; Escola-família*

## ABSTRACT

Parental involvement has been positively linked to academic success of children, improving the relationship between parents and children and parents and community.

The objective of this study is to analyze the perceptions of parental involvement and parental support with homework of their children, according to several variables. Participated in this study, 91 students, attend the 4th and 5th grade and respective parents. This study is descriptive and correlational, and data were collected through questionnaires given to students and parents.

The results shows a positive view of either parents or students related to homework, reporting to achieve them very often. Significant differences were found at the intersection of gender with the opinions of students and the frequency in the tasks, benefiting girls. These differences persist when analyzing the variable related to the education of students by favoring younger. The students' academic performance is a predictor of positive reviews related to homework gives advantage to students with better performance. Moreover this performance is positively influenced by the frequency of achievement of homework. Regarding the perceptions of parents and students related to parental involvement, the data did not identify significant differences between parental involvement in homework and the academic success.

**Keywords:** Parental involvement; Homework; Family-school

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPITULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. Relação escola – família.....	3
1.2. Envolvimento parental.....	4
1.2.1 Modelos explicativos do envolvimento parental .....	5
1.3 Trabalhos de casa.....	12
1.3.1 Modelos explicativos dos trabalhos de casa.....	13
1.4 Envolvimento parental e trabalhos para casa.....	20
CAPITULO 2 – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	23
2.1 Problemática e objetivos do estudo.....	23
2.2 Formulação das hipóteses.....	24
CAPITULO 3 – MÉTODO.....	26
3.1 Design.....	26
3.2 Participantes.....	26
3.3 Instrumentos.....	28
3.3.1 Ficha de recolha de dados pessoais, escolares e familiares.....	29
3.3.2 Questionário “os trabalhos para casa”.....	30
3.4 Procedimentos de recolha.....	31
3.5 Procedimentos de análise de dados.....	33
CAPITULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	34
CAPITULO 5 – DISCUSSÃO.....	67
CAPITULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade.....	26
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por sexo.....	27
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por desempenho académico.....	27
Tabela 4 – Caracterização das opinião dos alunos face aos tpc's.....	34
Tabela 5 – Caracterização das opiniões dos pais face aos tpc's.....	36
Tabela 6 – Análise de conteúdo questão aberta.....	44
Tabela 7 – Análise de conteúdo questão aberta.....	45
Tabela 8 – Caracterização respostas dos alunos face à realização dos tpc's.....	46
Tabela 9 – Caracterização respostas dos pais face à realização dos tpc's.....	49
Tabela 10 – Caracterização respostas dos alunos face ao envolvimento parental.....	56
Tabela 11 – Caracterização repostas dos pais face ao envolvimento parental.....	58
Tabela 12 – Análise de conteúdo à questão aberta.....	61
Tabela 13 – Análise de conteúdo à questão aberta.....	68

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Média das opiniões de alunos/pais face aos tpc's.....	37
Figura 2 – Caracterização das opiniões dos alunos face à dificuldade dos tpc's.....	38
Figura 3 – Tempo utilizado semanalmente para realização dos tpc's.....	39
Figura 4 – Média das opiniões dos alunos face aos tpc's em função do género.....	40
Figura 5 – Média das opiniões dos alunos face aos tpc's em função do ano de escolaridade ...	41
Figura 6 – Média das opiniões dos alunos face aos tpc's em função do desempenho, académico.....	42
Figura 7 – Média de respostas dos alunos/pais face à realização dos tpc's.....	51
Figura 8 – Média respostas dos alunos face à realização dos tpc's em função do género.....	52
Figura 9 – Média respostas alunos à realização dos tpc's em função do desempenho, Académico.....	53
Figura 10 – Média respostas alunos à realização dos tpc's em função do ano.....	55
Figura 11 – Média das respostas alunos/pais face ao envolvimento parental.....	59
Figura 12 – Média respostas dos alunos face ao envolvimento parental em função do, desempenho académico.....	60
Figura 13 – Média de respostas dos pais à medida global de auto eficácia em função do ano, de escolaridade.....	63
Figura 14 – Média de respostas dos pais à medida global de auto eficácia em função das, habilitações académicas.....	64
Figura 15 – Caracterização respostas pais à medida de auto competência geral.....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de Cooper acerca dos efeitos dos trabalhos para casa.....	14
Quadro 2 – Modelo de Cooper acerca das particularidades dos tpc's.....	16
Quadro 3 – Modelo de Trautwein acerca dos tpc's.....	19
Quadro 4 – Exemplo de resposta aos itens do questionário “os trabalhos para casa”.....	30

## ANEXOS

ANEXO 1 – Pedido de autorização aos pais.....	85
ANEXO 2 – Questionário sócio demográfico.....	86
ANEXO 3 – Questionário “eu e os tpc’s”.....	87
ANEXO 4 – Questionário “os tpc’s do meu filho”.....	89
ANEXO 5 – Análise estatística utilizada no método.....	91
ANEXO 6 – Análise estatística utilizada na apresentação dos resultados.....	93

## INTRODUÇÃO

A relação escola família tem vindo a ganhar notória importância à medida que o sistema educativo evolui e família e professores são chamados cada vez mais a participar em conjunto na vida escolar dos alunos, dado os interesses, objetivos e preocupações comuns (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Foi com o desenvolvimento desta relação que surgiu o conceito de envolvimento parental, que consiste na participação/ envolvimento dos pais nas mais diversas atividades relacionadas com a educação dos seus filhos e em interação com a escola, nomeadamente ao nível do trabalho voluntário na escola, comunicação com os professores e ajuda nos trabalhos para casa (Rocha, 2006). Relativamente aos trabalhos para casa são conhecidos por ser uma estratégia para aprendizagem utilizada há já muitos anos pelos professores de diferentes disciplinas. Os tpc's são considerados por muitos, uma temática controversa, devido à divergência entre as opiniões dos diversos investigadores na área; Se para uns os tpc's são uma estratégia facilitadora da aprendizagem com efeitos positivos para os alunos, outros sustentam que são na maioria das vezes pouco objetivos, em elevada quantidade, retirando aos alunos tempo para que estes possam brincar e realizar outro tipo de tarefas (Araújo, 2006). A ajuda nos trabalhos de casa por parte dos pais, sendo considerada uma forma de envolvimento parental, foi escolhida como tema principal do presente estudo. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar o envolvimento parental e o apoio dos pais nos trabalhos para casa dos seus filhos, em função de diversas variáveis como o sexo, o ano de escolaridade, o desempenho académico dos alunos, as habilitações académicas dos pais e o sentido de auto eficácia dos pais. Pretendeu-se ainda compreender se as repostas dos pais e filhos se correlacionavam ou não. A opção de estudar alunos e pais, prende-se com o facto de existirem poucos estudos nesta área que apresentem as opiniões de uns e de outros utilizando as mesmas variáveis, e também da necessidade de compreender diferentes perspetivas em relação à temática dos tpc's. Por outro lado, a escolha de alunos de diferentes ciclos de ensino, remete para a necessidade de perceber da existência ou não de diferenças ao nível do apoio dos pais nos trabalhos para casa dos seus filhos e também da forma como quer uns quer outros encaram estas tarefas. A escolha de diferentes anos de escolaridade relaciona-se ainda com o facto de os trabalhos para casa terem diferentes propósitos no 1º e 2º ciclo. Nos primeiros anos, os professores utilizam os trabalhos para casa para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho e de auto controlo (Corno & Xu, 2004). Com o passar dos anos escolares, os alunos começam a

assumir maior responsabilidade relativamente aos trabalhos para casa, realizando as tarefas e verificando-as após estarem concluídas (Corno & Xu, 2004). A importância da escolha dos níveis de escolaridade elementar deve-se ao facto de que os padrões do envolvimento parental e das atitudes dos alunos relativamente às atividades e aos trabalhos para casa, serem desenvolvidos de forma a influenciar a atenção do estudante e o seu desempenho no futuro. Nestes níveis de escolaridade, os pais exercem um papel fundamental ao nível da formação das atitudes e dos valores de estratégia e sucesso dos seus filhos (Hoover-Dempsey et al, 1995).

Em função dos objetivos definidos, o presente trabalho encontra-se organizado em 6 capítulos. Em primeiro lugar, é apresentada uma revisão de literatura que procura definir e clarificar os conceitos relação escola família e envolvimento parental na escolaridade, nomeadamente ao nível dos trabalhos para casa. Pretende também, por outro lado, apresentar os resultados de vários estudos científicos que relacionam o envolvimento parental e os trabalhos para casa. A partir do enquadramento teórico é então formulado o objetivo e as hipóteses de investigação do presente trabalho que constituem o capítulo 2. No capítulo seguinte, o capítulo 3, é apresentado o método, onde são referidos aspetos como o design do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha de dados. Posteriormente é apresentado o capítulo 4, o capítulo dos resultados, no qual são enunciados e analisados os principais resultados do presente estudo, com o objetivo final de testar as hipóteses colocadas no segundo capítulo. Em seguida é apresentada a discussão dos resultados, com a finalidade de analisar os dados a partir de uma perspectiva científica tentando dar possíveis respostas. No último capítulo, capítulo 6, são apresentadas algumas considerações finais, onde são referidas as principais conclusões obtidas no estudo, as suas limitações e sugestões para o desenvolvimento de novos estudos na presente temática.

## CAPITULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### *1.1. Relação escola – família*

A família e a escola representam duas entidades essenciais ao desenvolvimento dos processos evolutivos das pessoas, desempenhando um papel ora de catalisador ora de inibidor do seu crescimento tanto a nível físico como a nível intelectual e até social (Polonia & Dessen, 2005). O envolvimento da família na educação das crianças tem sido ao longo dos anos relacionado com um melhor desempenho escolar por parte dos alunos de diferentes anos de escolaridade (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999, Hoover-Dempsey & Walker, 2002, Polonia & Dessen, 2005, Rosário et al, 2006). Foi na década de 80, que a relação entre a escola e a família começou a desempenhar um papel mais sólido na tentativa de proporcionar às crianças uma melhor adaptação ao seu ambiente escolar e por outro lado promover o envolvimento dos pais e encarregados de educação no ambiente escolar dos seus filhos (Rocha, 2006). O envolvimento familiar desempenha uma função de suporte a um conjunto de crenças e comportamentos dos estudantes que contribuem significativamente para o sucesso, entre eles: maior número de atitudes positivas acerca da escola; aumento do tempo despendido em tarefas de aprendizagem; aumento da atenção e da persistência no completamento das tarefas; e aumento do sentido de responsabilidade pessoal para a obtenção de melhores resultados escolares. Por outro lado também os pais beneficiam desta relação efetiva entre a escola e eles próprios. Os estudos têm demonstrado que os pais tendem a envolver-se mais na escolaridade dos seus filhos, quando acreditam que os professores tendem a mantê-los informados, valorizando as suas contribuições e oferecendo sugestões específicas para um melhor apoio à aprendizagem dos seus filhos (Hoover-Dempsey et al 1995). A satisfação parental por outro lado vai criar maior número de benefícios aos professores, uma vez que estes referem que quando praticam uma comunicação efetiva com a família, melhoram a relação com esta. Estes professores são ainda vistos pelas famílias como possuindo melhores habilidades de ensino relativamente aos professores que praticam uma comunicação escola - família mais fraca (Rocha, 2006).

Epstein e Dauber (1991) concluíram no seu estudo que quando os professores incluem os pais na sua rotina de trabalho, estes pais desenvolvem maior número de momentos de interação com os seus filhos em casa, por conseqüente sentem-se mais confiantes para os ajudar,

consideram que os professores são melhores, mais competentes e confiantes no que fazem. Por outro lado as crianças melhoram o seu comportamento e o seu rendimento escolar.

Zanella et al. (1997, pág. 132) defende que a participação dos pais “significa olhar para a escola como um espaço democrático em que as pessoas podem exercer a sua cidadania”, desta forma os pais deveriam ter a possibilidade de se envolverem no “processo de ensino-aprendizagem e ter o espaço à voz, à vez e ao voto”.

Ao longo dos anos tem sido reconhecido através das várias investigações realizadas na área (Costa, 2003, Fonseca, 2003, Epstein, 1995), que uma comunicação escola-família efetiva está diretamente relacionada com o desenvolvimento de um melhor desempenho e sucesso nos alunos. A comunicação efetiva entre escola-família vai aumentar o envolvimento parental e conseqüentemente beneficiar alunos, pais e professores. Nos estudantes aumentam as atitudes positivas em relação à escola, melhoram o comportamento na escola, despendem mais tempo e atenção nas tarefas e aumenta ainda o seu sentido de responsabilidade. Relativamente aos pais, estes melhoram a sua capacidade de apoiar a aprendizagem dos estudantes, aumenta o nível da satisfação em relação à escola em geral e apresentam maior respeito em relação à eficácia dos professores. Para os professores a relação pais-professores é melhorada, estes sentem-se mais apoiados pelos pais, tem uma maior compreensão das necessidades de aprendizagem dos estudantes e melhoram a capacidade de apoio à aprendizagem do estudante. Estes benefícios em conjunto vão promover o sucesso dos estudantes (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

## ***1.2. Envolvimento parental***

O conceito de envolvimento parental tem sido desenvolvido e trabalhado por vários autores ao longo dos anos (Epstein,1995, Hoover-Dempsey,1995, Villas-Boas, 2010). Segundo um levantamento de investigações feito por Bakker e Denessen (2007), a origem deste conceito parece estar diretamente relacionada com o aparecimento de programas de linguagem compensatória implementados nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos e na Europa. Estes programas tinham entre outros, o objetivo de motivar o envolvimento de pais provenientes de minorias étnicas na carreira escolar dos seus filhos promovendo um maior sucesso e prevenindo atrasos escolares.

Desimone (1999, cit. por Bakker & Denessen, 2007) define envolvimento parental como um conjunto de ações específicas, crenças e atitudes que servem como um fator operacional na definição de diferenças categoriais entre crianças e os seus respetivos pais, nomeadamente diferenças étnicas e de estratos socio económicos. Hong e Ho (2005, cit. por Georgiou, 2007), por sua vez definiram envolvimento parental como o conjunto de diferentes comportamentos e práticas que podem ocorrer na escola ou em casa e que incluem as expetativas dos pais, aspirações, atitudes e crenças sobre a educação dos seus filhos. O conceito de envolvimento parental tem criado algumas confusões entre os seus diversos autores, devido ao seu grau de complexidade e à inexistência de uma definição clara (Fantuzzo, Davis & Ginsberg, 1995, Vicent & Tomlinson, 1997, cit. por Bakker & Denessen, 2007). Relativamente ainda à definição de envolvimento parental, Fantuzzo, Davis, e Ginsberg (1995, cit. por Bakker & Denessen, 2007) afirmam que este se refere a uma variedade de comportamentos parentais que direta ou indiretamente influencia o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar das crianças. Deste modo o envolvimento parental está diretamente relacionado com o percurso escolar da criança, podendo ser observado através de determinados comportamentos manifestados por parte dos pais, demonstrando o seu compromisso para com a escolaridade dos seus filhos. Esta definição remete ainda para um maior ou menor envolvimento dos pais, consoante uma maior ou menor manifestação destes comportamentos (Bakker & Denessen, 2007). De acordo com um levantamento de estudos feito por Bakker e Denessen (2007), existem alguns autores que não concordam com esta definição de envolvimento parental única e exclusivamente relacionada com a vida escolar, e que defendem que existem comportamentos que não se encontram diretamente relacionados com a escola, mas que deveriam ser incorporados na conceptualização do conceito de envolvimento parental como: tempo limitado para ver televisão (Georgiou, 1997, Sui-Chu & Willms, 1996), estar em casa quando a criança regressa da escola (Sui-Chu & Willms, 1996), seguir um conjunto específico de regras na educação da criança (Mcwayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004). Deste modo é possível observar a diversidade de comportamentos e atitudes dos pais em relação aos filhos e que podem ser inseridos no conceito de envolvimento parental, tornado este constructo difícil de definir.

### ***1.2.1. Modelos explicativos do envolvimento parental***

Vários foram os modelos teóricos elaborados ao longo dos anos na tentativa de explicar o conceito de envolvimento parental entre eles destacam-se o modelo das esferas de influência de

Epstein (1987), o modelo de Grolnick e Slowiaczek, (1994), o modelo de Eccles e Harold (1996) e por último o modelo de Hoover – Dempsey e Sandler (1995)

### **Modelo de Epstein**

O modelo das esferas de influência elaborado por Epstein (1987) e inspirado no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1986, cit. por Deslandes, 2001) enfatiza a importância da cooperação e da complementaridade das escolas e das famílias, encorajando a comunicação e a colaboração entre ambas (Epstein, 1995). Desta forma o modelo assenta em esferas que representam a escola e a família, esferas estas que se aproximam ou se afastam tendo em conta três forças: o tempo representado pela força A, as características, filosofias e práticas da família representadas pela força B e por último as características, filosofias e práticas da escola representadas pela força C. Este modelo enfatiza a importância da reciprocidade entre professores, famílias e estudantes, reconhecendo que os estudantes desempenham um papel de agente ativo na relação entre escola e família. Sempre que os pais se envolvem e participam na educação dos seus filhos, ou quando as atividades solicitadas pelo professor encorajam o envolvimento dos pais, a zona de interação entre as duas esferas aumenta (Deslandes, 2001). A parceria escola-família em atividades foi agrupada por Epstein (1995), em seis tipos de envolvimento, sendo que cada um induz a diferentes práticas de entre os parceiros. Cada tipo de envolvimento apresenta tarefas desafiantes que devem ser conhecidas de modo a envolver as famílias, redefinindo alguns princípios básicos do envolvimento. Tipo 1 – parentalidade (responsabilidades básicas da família), a família é responsável pela saúde, segurança, e bem-estar da criança, tendo em atenção as necessidades das crianças no seu processo de desenvolvimento e para o seu ingresso na escola; Tipo 2 - Comunicação (responsabilidades básicas da escola), a escola deve ser responsável por enviar informações para os pais ou encarregados de educação sobre as regras e normas da escola. O seu funcionamento, os programas e métodos de ensino, o progresso das crianças e todas as informações que a escola ache serem pertinentes a serem partilhadas com a família; Tipo 3 – Voluntariado (envolvimento dos pais na escola), através da presença dos pais em sala de aula e na participação em atividades escolares, eventos especiais ou formações e workshops de educação; Tipo 4 – Envolvimento em casa (envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa), que auxiliem a aprendizagem e o rendimento escolar, seja por iniciativa dos pais, dos professores ou até das crianças; Tipo 5 – Envolvimento parental na tomada de decisão de assuntos referentes à escola, através da participação em conselhos de

turma/escola, comités de grupos escolares e colaboração em atividades da comunidade; O tipo 6 – Colaboração (colaboração com a comunidade), que pode ocorrer através de relações/conexões entre a escola e representantes de serviços como empresas, grupos religiosos, ou outro tipo de grupos onde as crianças e jovens se encontrem inseridos e que partilham com a escola, com os pais e com a comunidade a responsabilidade pela educação e futuro dos jovens (Epstein, 1995). Os pais/famílias devem sempre que possível participar ativamente na educação dos seus filhos, tanto no ambiente familiar como escolar, devem ainda ser responsáveis por envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias esporádicas ou periódicas. No entanto é preciso que em conjunto com os pais, a escola (professores e direção) encontrem as formas mais adequadas à participação efetiva das famílias (Polonia & Dessen, 2005).

### **Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler**

O modelo de Hoover – Dempsey e Sandler (1995), pretende compreender quais os principais motivos ou razões, que levam os pais a envolverem-se na educação e escolaridade dos seus filhos. Com base neste modelo foi possível concluir que os pais decidem envolver-se na educação dos seus filhos maioritariamente por três razões: 1º) constroem uma ideia pessoal do que deve incluir o papel parental, como a participação na educação dos seus filhos; 2º) desenvolvem um sentido de eficácia positivo por ajudarem os seus filhos a obterem sucesso na escola; 3º) percebem oportunidades para o seu envolvimento tanto da parte das crianças como da escola.

Segundo este modelo, os pais quando tomam a decisão de se envolver ou participar na vida escolar dos seus filhos, escolhem atividades específicas de acordo com a sua perceção relativamente às capacidades e habilidades que possuem, ou por convites tanto dos seus filhos como da escola. Segundo o mesmo modelo, os pais podem ajudar a melhorar o desempenho dos seus filhos através de três mecanismos: a modelagem, o reforço e a instrução direta. Na modelagem, os pais podem influenciar positivamente os resultados escolares dos seus filhos modelando os comportamentos e atitudes relacionados com a escola como por exemplo: perguntar como correu o dia na escola; falar com a professora a seguir às aulas; rever e corrigir os trabalhos para casa. No reforço, os pais podem influenciar os resultados escolares reforçando aspetos específicos da escola relacionados com a aprendizagem. Estes reforços são de extrema importância uma vez que ajudam a manter os comportamentos das crianças centrados no sucesso

escolar. Por último a instrução direta pode funcionar de duas formas com o principal objetivo de apoiar diferentes resultados de aprendizagem. Pais que utilizam primariamente instruções diretas fechadas, que envolvem ordens promovem uma aprendizagem factual. Pais que utilizam primariamente instruções diretas abertas, envolvendo questões e pedidos de planeamento, antecipação e explicação, tendem a promover altos níveis de desempenho cognitivo complexo e ainda o aumento do conhecimento factual. Estes três mecanismos são mediados pelo desenvolvimento de estratégias por parte dos pais que são ajustadas entre as ações dos pais e as expectativas da escola (Hoover – Dempsey & Sandler, 1995).

O modelo constituído por cinco níveis está diretamente relacionado com os fatores que influenciam a tomada de decisão inicial por parte dos pais em envolverem-se na escolaridade dos filhos. Estes fatores incluem as crenças motivacionais acerca do seu envolvimento como: a *construção do papel parental* que determina que tipo de atividades os pais consideram necessárias quando interagem com os seus filhos, e que são influenciados pela sua compreensão do papel parental (Deslandes, 2001, Lavenda, 2011). Este papel parental é construído na maioria das vezes através da experiência pessoal e das expectativas e percepções próprias e dos outros (Hoover – Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong & Jones, 2001). A *percepção de auto-eficácia dos pais*, consiste na crença dos mesmos em relação às suas capacidades e competências para ajudar os seus filhos a obterem sucesso na escola. Este constructo é encontrado em diversas teorias tais como: as de eficácia pessoal, teorias pessoais da inteligência e ainda alguns estudos referentes às estratégias parentais na resolução de problemas relacionados com a escola (Deslandes, 2001).

Segundo Bandura (1989, 1997, cit. por Deslandes, 2001, Hoover – Dempsey et al, 2001), na sua teoria da auto – eficácia, este sugere que os pais desenvolvem metas para os seus comportamentos com base em resultados antecipados, em seguida planeiam ações de modo a atingirem as suas metas, que acabam por ser influenciadas pela estimativa que os pais tem das suas capacidades em determinada situação. De acordo com esta teoria indivíduos que apresentem um forte sentido de auto - eficácia, irão estabelecer metas mais elevadas e sentir-se-ão mais comprometidos em alcançá-las. Pais com elevado sentido de auto – eficácia, apresentam uma maior probabilidade de se envolverem na escolaridade dos seus filhos. A *percepção dos pais de convites para se envolverem*, incluem convites da escola, dos professores e das próprias crianças.

O segundo nível do modelo é constituído pelas diversas formas em que o envolvimento pode ocorrer e que vai ser determinado pelo local em que o envolvimento ocorre, em casa ou na escola. O terceiro nível inclui os mecanismos pelos quais os pais podem influenciar a escolaridade

dos filhos e que já foram mencionados anteriormente, a modelagem, o reforço e a instrução direta. O quarto nível é constituído por dois fatores mediadores do efeito do envolvimento parental nos resultados escolares dos estudantes, estes fatores incluem a idade da criança e o ajuste entre as ações dos pais e as expectativas da escola. O quinto e último nível está diretamente relacionado com os resultados escolares obtidos pelas crianças (Hoover – Dempsey & Sandler, 1995).

### **Modelo de Grolnick e Slowiaczek**

Grolnick e Slowiaczek (1994) conceptualizam o envolvimento parental na escolaridade das crianças através da integração de constructos tanto desenvolvimentais como educacionais. Assim para estes autores o envolvimento parental é definido como a dedicação de recursos pelos pais às crianças dentro de um determinado domínio, esta definição reconhece assim que existem diferenças entre o envolvimento parental no geral com a criança e o envolvimento na educação da criança. Estes autores articulam no seu modelo três quadros conceptuais. Em primeiro lugar, os comportamentos de envolvimento que incluem estratégias de envolvimento tanto em casa como na escola, tais como: comunicação ativa entre casa e escola, voluntariado na escola e ajuda nos trabalhos para casa. Em segundo lugar, o envolvimento cognitivo e intelectual que reflete o envolvimento em casa e inclui no papel parental a exposição das crianças a estímulos, experiências e atividades educativas. Em terceiro lugar, o envolvimento pessoal que inclui atitudes e expectativas sobre a escola e educação que possibilitam a transmissão do prazer pela aprendizagem e que se reflete na socialização parental à volta do valor e da utilidade da educação. Em síntese, este modelo defende que a forma como as crianças são expostas pelos pais às atividades relacionadas com a vida académica constitui-se como um fator essencial ao seu desenvolvimento e um preditor do sucesso académico das crianças (Grolnick & Slowiacsek, 1994).

### **Modelo de Eccles e Harold**

Este modelo facilita o pensamento acerca dos processos dinâmicos subjacentes ao envolvimento parental na educação das crianças. O envolvimento parental é assim visto como o resultado das influências tanto dos pais como dos professores e das crianças funcionando como um preditor do sucesso da criança. O presente modelo é ainda responsável por sugerir uma forma de pensar acerca das diversas formas como a escola e os pais podem influenciar o desempenho académico das crianças (Eccles & Harold, 1996).

O modelo coloca assim a hipótese da existência de uma variedade de influências no envolvimento parental. O primeiro conjunto de influências designado por variáveis exógenas inclui: *características das famílias/pais* (recursos sociais e psicológicos disponíveis aos pais, crenças da eficácia dos pais, percepções dos pais acerca dos seus filhos, suposições dos pais acerca do seu papel na educação dos seus filhos e o papel do sucesso educacional do seu filho, atitudes parentais face à escola, etnia, religião e cultura dos pais, práticas de socialização dos pais e historial do envolvimento parental na educação dos seus filhos); *características do bairro/comunidade* (coesão, desorganização social, rede social, e recursos e oportunidades, presença de perigos e oportunidades indesejáveis que possam afetar o envolvimento parental); *características das crianças* (idade, sexo, etnia, desempenhos anteriores, talentos e interesses e temperamento); *características gerais dos professores* (idade, sexo, etnia, classe social, anos de carreira profissional) e *características de clima geral e da estrutura escolar* (tipo e nível ensino, recursos e tamanho, clima e suporte ao envolvimento parental) (Eccles & Harold, 1996).

Estas variáveis são responsáveis por influenciar direta ou indiretamente todas as outras variáveis como: *as crenças e atitudes gerais dos pais* (papel adequado dos pais, eficácias pessoais, valores, conhecimentos de técnicas, conhecimento da receptividade das escolas) *crenças e atitudes dos pais específicas da criança* (expectativas de sucesso, percepção das habilidades e interesses da criança, objetivos de socialização, relações afetivas e eficácia); *crenças gerais dos professores* (papel adequado dos pais, auto eficácia, estereótipos, valores, conhecimentos e técnicas); *crenças dos professores face às crianças* (eficácia, objetivos e relação afetiva); estas crenças e atitudes influenciam-se mutuamente e tem um efeito direto nas *práticas dos professores* (conferências, pedidos de ajuda, informação fornecida, fornecer informação acerca das formas possíveis de envolvimento, feedback individual); nas *práticas parentais* (instrução direta, envolvimento e monitorização, voluntariado na escola, suporte das atividades escolares, participação em conferências, pedidos de informação, participação no conselho da escola). Por último, as crenças dos pais e dos professores e ainda as práticas dos professores são responsáveis por afetar diretamente o *desempenho do aluno* (auto percepções, valores e objetivos, interesses, eficácia, orientação motivacional, desempenho, escolhas relacionadas com o sucesso) (Eccles e Harold, 1996).

Em suma os quatro modelos enfatizam a importância do envolvimento parental na vida escolar das crianças e jovens. Os modelos de Epstein (1995) e de Grolnick e Slowiaczek (1994), conceptualizam o envolvimento parental através do recurso por parte dos pais aos mais diversos comportamentos de envolvimento que incluem quer estratégias mais relacionadas com o

ambiente familiar, que ocorrem predominantemente em casa, quer estratégias mais relacionadas com o ambiente escolar através da participação ativa em atividades realizadas na escola ou comunidade. Para Epstein (1995), os pais envolvem-se através de seis diferentes formas de envolvimento, desde as mais direcionadas para os seus filhos e ambiente familiar, às mais orientadas para a comunidade e a escola, Grolnick e Sloawiacek (1994), agrupam o envolvimento parental em três principais quadros conceptuais, distinguindo envolvimento parental no geral de envolvimento parental na educação da criança, que para os mesmo autores representam conceitos diferentes, sendo que para os restantes tal não acontece. Com Eccles e Harold (1993), surge uma nova forma de apresentar o envolvimento parental através do reconhecimento da existência de diversas variáveis responsáveis por influenciar o envolvimento parental. Pela primeira vez nestes modelos, é tido em conta que as características pessoais de famílias, alunos, professores, escolas e comunidades representam um conjunto de variáveis que influenciam não só a forma como o envolvimento parental vai ocorrer, mas também o comportamento de professores, escola e comunidade quando solicitam esse mesmo envolvimento. Neste modelo pretendem explicar como é que os pais se envolvem na escolaridade dos seus filhos, descrevendo as diversas formas que estes podem utilizar e tendo sempre em consideração, diversos fatores sociais, psicológicos e económicos que se encontram presentes em todos os intervenientes no processo (escolas, professores, estudantes e famílias). O modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995), apresenta também uma novidade face aos modelos anteriormente formulados, neste modelo o autor vai ao fundo da questão, numa tentativa de abordar o que leva os pais a envolverem-se na escolaridade dos seus filhos. Enquanto nos primeiros modelos o principal objetivo é o de explicar como o fazem, neste último modelo para além de descrever diversos comportamentos que os pais adotam, quando decidem envolver-se na vida escolar dos seus filhos, este explica como ocorre a tomada de decisão para esse envolvimento. Parece de todo pertinente compreender como é que os pais se envolvem, seja através de atividades relacionadas com escola, seja através de acompanhamentos ao nível de estudo e de trabalhos de casa, ou apenas do seu envolvimento na vida do seu filho, por outro lado, e não menos importante é o conhecimento à priori do que leva os pais a tomar a decisão de se envolverem na vida escolar ou pessoal dos seus filhos. Todos os modelos acima descritos tem representam uma importância acrescida ao nível da compreensão do fenómeno multidimensional que é o envolvimento parental, daí que todos eles tenham sido reformulados e melhorados ao longo dos anos, sempre na tentativa de explicar e compreender este fenómeno tão importante.

### ***1.3 Trabalhos para casa***

O tpc é um processo multifacetado que envolve uma complexa interação entre vários fatores em dois contextos diferentes (a escola e a casa), e que incluem uma variedade de participantes desde os empregadores do sistema escolar até aos alunos em si (Warton, 2001).

Os trabalhos para casa envolvem diferentes atores (estudantes, professores e pais), e servem diferentes propósitos, exercendo o papel de catalisadores do desempenho e dos processos auto regulatórios dos estudantes. Os trabalhos para casa criam um impacto na organização das aulas (discussão, verificação e classificação do trabalho para casa), e envolvem tarefas com diferentes níveis de dificuldade, desde as tarefas mais rotineiras às tarefas mais complexas (Dettmers et al, 2010). No início do século XX, muitos dos professores refletiam sobre os trabalhos para casa como uma forma de disciplinar a mente dos estudantes (Brinks, 1937, cit. por Olympia et al, 1994). Nos anos 40, foi dada ênfase à capacidade de resolução de problemas, pondo de parte a aprendizagem através de exercícios e memorização. Nos anos 60 dá-se início a uma nova reviravolta e os pais e professores veem os trabalhos para casa como um sinal de pressão excessiva sobre os alunos para alcançarem melhores resultados escolares (Cooper, 1989). Os trabalhos para casa mais comumente conhecidos por tpc's são uma estratégia presente no percurso das aprendizagens escolares. Nos tpc's convergem um conjunto de atitudes e comportamentos dos alunos, perante a tarefa e perante a escola, em conjunto com as atitudes e comportamentos dos professores que o prescrevem ou não e posteriormente monitorizam. Nos tpc's convergem ainda as atitudes e comportamentos dos pais e outros responsáveis, mais ou menos presentes durante a realização das tarefas (Rosário et al, 2005).

Em 1986, Keith (cit. por Olympia et al, 1994), definiu os trabalhos para casa como as tarefas prescritas pelos professores para serem realizadas fora do período de aulas. Cooper (1989) definiu os trabalhos para casa como as “tarefas atribuídas aos alunos pelos professores, que se destinam a ser realizadas durante o tempo exterior às aulas”. Esta definição exclui assim a) a realização dos trabalhos de casa no estudo acompanhado na escola, b) nos cursos realizados em casa e c) nas atividades extra curriculares (Cooper, 1989). Olympia et al (1994) definiram os trabalhos de casa como os trabalhos académicos prescritos na escola que tem como principal objetivo estender a prática das competências académicas noutros ambientes durante o período não escolar. Na última década, Corno (2000, cit. por Silva, 2004), conceptualizou os trabalhos de casa considerando aspetos sociais, culturais e educativos. Nesta nova conceptualização, os trabalhos de casa deixam de ser apenas uma tarefa académica, para passar a ser uma atividade que

envolve a família, a dinâmica entre pares e a natureza do ensino tanto, em organizações comunitárias como na escola, aumentando o sentido de pertença à comunidade. Surge também nesta definição a importância dos processos auto regulatórios na concretização dos trabalhos de casa.

### ***1.3.2 Modelos explicativos dos trabalhos de casa***

Ao longo dos últimos anos vários foram os modelos teóricos que tentaram explicar os trabalhos para casa e que defendiam uma correlação positiva entre os trabalhos para casa e o desempenho académico (Cooper, 1989, Keith, 1986, Trautwein, 2009). Estes modelos afirmam que a realização das tarefas para casa são preditores de um bom desempenho académico. Em seguida abordaremos alguns dos modelos mais pertinentes.

#### **Modelo de Coulter**

Coulter (1979, cit. por Cooper et al, 2001) apresenta um modelo temporal relativamente aos trabalhos para casa, dividido em três fases. Na primeira fase, o professor na aula tenta motivar os alunos para realizarem as tarefas de tpc, através da utilização de indicações para o seu completamento e ainda de uma estruturação do mesmo. Nesta fase os professores esforçam-se por incentivar os seus alunos a realizarem as tarefas prescritas, no entanto as características pessoais dos alunos condicionam a escolha destes sobre a resolução ou não dessas tarefas. Numa segunda fase, casa-comunidade, o desempenho do aluno está dependente de um conjunto de fatores como os recursos disponíveis, que podem ser ao nível dos materiais ou de tutorias mas ainda da sua capacidade para realizar a tarefa proposta. A última fase é realizada já em contexto de sala de aula, e nesta os professores são responsáveis por verificar e acompanhar os alunos. Alguns professores optam por dar aos seus alunos um feedback face ao tpc, o que se tem verificado afetar positivamente os resultados dos testes dos alunos e ainda as suas atitudes. Os resultados obtidos por Coulter (1979, cit. por Cooper et al, 2001), apontam para a existência de uma relação positiva entre o feedback providenciado pelo professor e os resultados dos alunos nos testes.

#### **Modelo de Cooper**

O modelo de Cooper (1989) foi o primeiro modelo dos trabalhos para casa a incorporar as influências relativas às características das tarefas de tpc's prescritas. Para o mesmo autor os trabalhos para casa parecem envolver um maior número de interações entre as diversas

influências, do que qualquer outro dispositivo de instrução. Este facto deve-se às características próprias dos trabalhos para casa, uma vez que são para ser realizados em casa e como tal é necessário ter em consideração variações do ambiente fora da escola, quando pensamos o que pode determinar o valor da tarefa. A juntar às características dos trabalhos para casa é necessário termos em conta as diferenças individuais entre estudantes, uma vez que os trabalhos para casa ocorrem em situações que dão aos estudantes uma maior descrição relativamente a como e quando os realizam. Com o objetivo de organizar as influências dos trabalhos para casa, Cooper (1989), desenvolveu este modelo que organiza num único esquema todos os fatores que parecem de alguma forma influenciar o efeito dos trabalhos de casa.

<b>Fatores exógenos</b>	<b>Características da tarefa</b>	<b>Fatores iniciais da aula</b>	<b>Fator casa-comunidade</b>	<b>Fatores de acompanhamento posterior na aula</b>	<b>Efeitos nos resultados</b>
Características do aluno: - Capacidade - Motivação - Hábitos de estudo  Disciplina curricular  Ano de escolaridade	Carga Objetivo Área de competência utilizada Grau de individualização Grau de escolha Prazos de realização Contexto social	Disponibilização de materiais  Facilitadores: - Abordagens sugeridas - Ligações ao currículo - Outros racionais	Competidores do tempo do aluno Ambiente em casa: - Espaço - Luz - Materiais - Silêncio  Envolvimento de terceiros: - Pais - Irmãos mais velhos - Outros alunos	Feedback: - Comentários escritos - Avaliação/ nota - Incentivos  Testagem/ avaliação de conteúdos relacionados  Utilização para discussão na aula	Completamento e nível de desempenho na execução da tarefa  Efeitos positivos: - Académicos imediatos - Académicos a longo prazo - Não académicos  Efeitos negativos: - Saturação - Parentais - Batota -Aprofundamento do fosso entre alunos

Quadro 1 – Modelo processual dos fatores que influenciam a eficácia dos tpc's (Adaptado de Cooper, 2007, pág. 13)

Segundo este modelo, o processo dos trabalhos para casa ocorre em três fases, a fase inicial e a fase final que ocorrem dentro da sala de aula, e que se encontram separadas por uma fase que decorre em casa – comunidade. O processo inicia-se com o conhecimento à priori de que as características do aluno, o tema e ainda o nível de escolaridade irão influenciar o valor dos trabalhos para casa. Em seguida as características da própria tarefa irão desempenhar um papel fundamental. As tarefas dos trabalhos para casa podem ser curta ou longas, podem ter diferentes

objetivos como por exemplo a prática de matérias antigas, a introdução de novas matérias, a integração das capacidades, ou o aumento do curriculum. Os trabalhos para casa podem ser adaptados a um só indivíduo, a classes inteiras ou até como projetos de grupo. Quando a tarefa vai para casa, diversos fatores como os compromissos dos estudantes, o ambiente familiar e o envolvimento de outros vão afetar a sua realização. Finalmente a forma como o professor trata a tarefa prescrita quando esta volta à sala pode afetar a utilidade dos trabalhos para casa, uma vez que alguns professores podem simplesmente verificar se a tarefa foi realizada ou não, quando outros poderão proporcionar um feedback escrito, comentários avaliativos ou até notas (Cooper, 1989).

Relativamente aos efeitos positivos que parecem estar diretamente relacionados com a resolução dos trabalhos para casa, estes podem ser divididos em quatro áreas diferentes: *realização e aprendizagem imediata* (maior retenção do conhecimento factual, aumento da compreensão, desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, formação de conceitos e processamento de informação e ainda enriquecimento curricular); *Efeitos académicos a longo prazo* (maior vontade para aprender durante o tempo de lazer, atitude melhorada relativamente à escola, melhoramento dos métodos e hábitos de estudo); *Efeitos não académicos* (aumento da sua autossuficiência, maior auto disciplina, melhor gestão e organização do tempo, maior curiosidade e maior capacidade de resolução de problemas de forma independente); *Aumento da apreciação e do envolvimento parental na escola*. Em relação aos efeitos negativos diretamente relacionados com a realização dos trabalhos de casa estes podem ser divididos em cinco áreas: *Saciedade* (perda de interesse nos materiais académicos, fadiga física e psicológica); *Negação de acesso ao lazer e atividades comunitárias*; *Interferência parental* (pressão para completar tarefas e obter um melhor desempenho, confusão nas instruções técnicas); *Fraude* (copiar por outros estudantes e ajuda além da tutoria); Aumento das diferenças entre os melhores e os piores alunos) (Cooper, 1989).

Classificações	Carga	Dificuldade	Objetivo	Área de competência aplicada	Grau de individualização	Escolha do aluno	Prazo de realização	Contexto social
Subclassificações	Duração Frequência	Fácil Difícil	Instrutivo: - Prática - Preparação - Alargamento - Integração Não instrutivo: - Comunicação pais-criança - Cumprimento de diretivas - Castigo - Relações com a comunidade	Escrita Leitura Memória ou retenção	Dirigia ao aluno  Dirigida ao grupo de alunos	Compulsiva  Com opções de tarefa  Voluntária	Longo prazo  Curto prazo	Independente Ajudado: - Pai/mãe - Irmão mais velho - Outros alunos - Grupo

Quadro 2 – Particularidades dos trabalhos para casa (Adaptado de Cooper, 2007, pág 5)

O modelo conceptual dos trabalhos para casa de Cooper (1989), já anteriormente referido foi o primeiro modelo desta temática a apresentar as características mais específicas subjacentes aos diversos tipos de tarefas de tpc. Desta forma, o mesmo autor definiu sete tipos de classificação das particularidades dos tpc's: carga; objetivo; área de competência aplicada; grau de individualização; escolha do aluno; prazo de realização; contexto social (quadro 2).

A carga de trabalhos para casa pode ser expressa como o tempo total despendido na tarefa por noite ou por semana. As dificuldades das tarefas para casa podem variar, umas podem conter exercícios que os professores considerem que os alunos terão facilidade em realizar, enquanto outras poderão ser consideradas mais desafiantes. O aluno deve também ser tido em conta, uma vez que todos os alunos são diferentes e como tal, a mesma tarefa pode ser fácil para um aluno e também desafiante para outro (Cooper, 2007).

Os objetivos das tarefas para casa podem ser divididos em dois tipos: com instrução e sem instrução. Dos objetivos com instrução fazem parte: a prática que serve para (reforçar a aprendizagem da matéria já lecionada em sala de aula e ajudar o aluno a trabalhar habilidades específicas); a preparação (responsável por introduzir a matéria a ser lecionada em aulas futuras); a integração (requer que o aluno aplique diferentes competências e conceitos de aprendizagem de modo a produzir um único produto); e a extensão (envolve a aplicação de competências de aprendizagem utilizadas anteriormente a novas situações). Por outro lado existem outros objetivos que podem reforçar ou melhorar a instrução em sala de aula, ou seja, os trabalhos para

casa podem facilitar a comunicação entre pais e filhos; cumprir as diretivas dos administradores escolares e punir os estudantes. Muito raramente os trabalhos para casa refletem um único objetivo, a maioria das tarefas possui elementos de diferentes objetivos. Para além dos diversos objetivos os trabalhos para casa podem ser utilizados para o treino de diferentes habilidades como: a escrita, a leitura e a memorização ou retenção. Os estudantes podem ser solicitados a ler para apresentar trabalhos escritos, ou para realizar exercícios para melhorar a memorização da matéria. Os trabalhos escritos são solicitados para provar ao professor que a tarefa foi cumprida (Cooper, 2007).

Exercitar atividades envolve a mecanização e a repetição de exercícios. O grau de individualização está diretamente relacionado com o facto de os professores terem em conta ou não as características e necessidades de cada aluno e se as tarefas devem ser realizadas individualmente ou em grupo. A escolha do aluno refere-se ao facto da tarefa ser voluntária ou com opções de tarefa. O tempo de realização das tarefas pode variar entre curto e longo prazo, ou seja, as tarefas podem ser solicitadas a ser realizadas de um dia para o outro ou pode ser dado ao aluno um tempo mais alargado. Por último os trabalhos para casa podem variar de acordo com o contexto social em que são realizados. Alguns trabalhos são para ser realizados pelo aluno independente de outras pessoas, outros podem ser utilizados para solicitar o envolvimento de outras pessoas na tarefa como os cuidadores (Cooper, 2007).

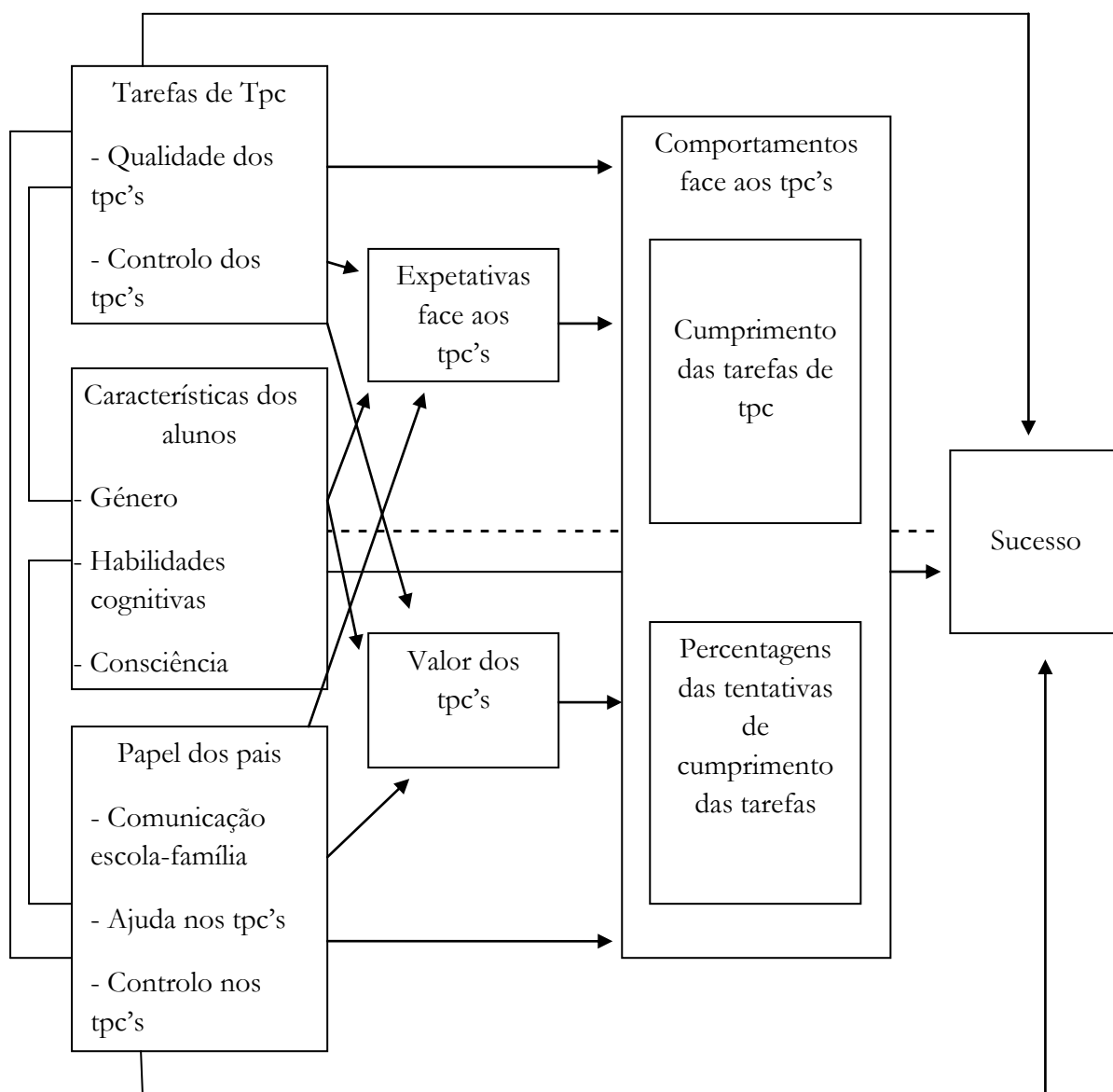
### **Modelo de Trautwein**

Trautwein et al (2009) desenvolveram um modelo teórico, que prediz que diversos fatores, incluindo as características das tarefas de tpc, as características estáveis da personalidade do aluno, o comportamento parental face aos tpc's e a motivação do aluno em domínios específicos dos tpc's, têm efeitos concomitantes ao nível do esforço dos alunos nas tarefas prescritas. Desta forma, o presente modelo relaciona positivamente o esforço nos tpc's com o sucesso académico influenciado pela motivação do aluno relativamente aos tpc's.

O modelo apresentado combina elementos da teoria expetativa – valor, ou seja a motivação para os tpc's é conceptualizada através de uma expetativa e de uma componente de valor face ao tpc. O modelo tem em atenção três protagonistas no processo dos trabalhos para casa: estudantes, professores e pais, e cobre seis grupos de variáveis (sucesso, comportamento relativamente aos tpc's, motivação para os tpc's, características dos estudantes, comportamento

parental, e ambiente de aprendizagem (Dettmers, Trautwein & Ludtke, Kunter & Baumert, 2010).

O esforço nos tpc's é conceptualizado como sendo fortemente influenciado pelas expetativas e valores pessoais, representando dois aspetos para a motivação dos tpc's. A componente da expetativa reflete as crenças dos estudantes em serem capazes de completar uma tarefa de tpc prescrita com sucesso. A componente de valor descreve quais as razões dos estudantes para completar a tarefa, em termos da importância de ser bem-sucedido num determinado domínio, da satisfação de se empenhar na atividade, da utilidade da atividade e dos custos associados a isso. O modelo defende ainda que as características familiares e a qualidade da assistência parental nos tpc's relacionam-se com as expetativas, crenças de valores e esforço face aos tpc's. Também as características dos estudantes como o seu conhecimento à priori, habilidades cognitivas e ainda a sua consciencialização são preditores da motivação para os tpc's e esforço. Por fim o modelo enfatiza as características dos tpc's, que incluem a frequência, o cumprimento, o controlo e a qualidade (quadro 3) (Trautwein et al, 2009).



Quadro 3 – Modelo dos trabalhos para casa (Adaptado de Trautwein et al, 2009, pág. 244)

Em síntese, tanto o modelo de Coulter (1979) como o modelo de Cooper (1989), são semelhantes na medida em que ambos são considerados modelos temporais, ou seja, estes modelos ocorrem por fases, em diferentes momentos do dia e em locais distintos. No entanto o modelo de Cooper (1989) embora semelhante ao de Coulter (1979) no que toca à sua temporalidade, difere do mesmo no sentido, em que apresenta um novo conceito, as características das tarefas de trabalho para casa, nunca antes referenciadas. Desta forma Cooper

(1989) argumenta que uma vez que as tarefas de tpc são para ser realizadas fora do ambiente escolar, ou seja, em casa, é necessário que se tenha em consideração as variações do ambiente existentes, as características dos estudantes, da disciplina, do ano de escolaridade e as características da tarefa. O modelo de Trautwein et al (2006), o mais recente dos três, apresenta semelhanças com o modelo de Cooper (1989), uma vez que dá ênfase também às características das tarefas de tpc, às características pessoais dos alunos e ainda ao papel dos pais, no apoio aos seus filhos ao nível dos tpc's. As novidades presentes neste modelo estão relacionadas com a utilização de elementos da teoria expectativa-valor, onde a expectativa face aos tpc's e o valor dos mesmos para os alunos, vão influenciar os comportamentos dos mesmos face aos tpc's, nomeadamente ao nível do cumprimento ou não das tarefas e da percentagem de tentativa de cumprimento das mesmas que levarão ao sucesso ou não dos alunos.

#### **1.4 Envolvimento Parental nos Trabalhos de casa (Investigações)**

Ao longo das últimas décadas têm sido desenvolvidas várias investigações com o intuito de compreender o papel do envolvimento parental na vida escolar dos alunos (Epstein, 1995, Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, Eccles & Harold, 1996). Os trabalhos para casa tem vindo a ganhar importância ao longo dos anos, como sendo uma forma de os pais se envolverem na vida escolar dos seus filhos. Desta forma vários foram as investigações que mostram evidências de uma relação extremamente positiva entre o envolvimento parental e o sucesso académico e ainda o envolvimento nos trabalhos para casa e o sucesso académico.

##### Envolvimento parental e sucesso académico

Vários autores obtiveram resultados nas suas investigações que apontam que o envolvimento parental na educação dos alunos se encontra fortemente relacionado com um melhor desempenho e sucesso académico por parte dos alunos desde o pré-escolar até ao secundário (Delgado-Gaitan, 1992, Grolnick & Slowiaczek, 1994, Hoover-Dempsey & Walker, 2002;

Em estudos realizados por (Hill & Taylor, 2004, Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007; cit. por Lavenda, 2011), mostraram que os comportamentos parentais tais como: falar com a criança sobre a escola; ajudar com os trabalhos de casa; visitar a escola e falar com os professores, se associavam positivamente com um conjunto de características positivas dos estudantes, incluindo o seu sucesso escolar. Gonzalez – Pienda e Núñez (2006) encontraram evidências nos

seus estudos da existência de uma relação significativa entre o envolvimento parental e o êxito acadêmico dos estudantes.

### Trabalhos para casa e sucesso acadêmico

Cooper (2007), ao realizar uma revisão de estudos efetuados na área, concluiu que a realização dos trabalhos para casa é uma estratégia mais eficaz do que a não realização deste tipo de tarefa, uma vez que a maioria das amostras investigadas mostrou um efeito positivo entre os trabalhos de casa e o sucesso acadêmico. Numa das amostras avaliadas, Cooper (2007), identificou que nos testes individuais, os alunos considerados médios que realizavam os tpc's apresentavam um desempenho melhor do que 73% dos alunos que não realizava os tpc's. Isto é, os alunos que realizavam o trabalho para casa apresentavam um melhor rendimento acadêmico. Em 2002, Trautwein et al, realizaram um estudo utilizando os dados recolhidos numa investigação anterior, na Alemanha em 1976, onde foram inquiridos alunos de 125 turmas do 7º ano, com o objetivo de analisar a existência de uma relação entre a frequência de completamentos dos tpc's e o sucesso acadêmico, nomeadamente ao nível da disciplina de matemática. Os resultados mostraram a existência dessa relação, ou seja, a frequência com que os alunos realizavam as tarefas de tpc tinha um efeito positiva no sucesso acadêmico na disciplina de matemática. Cooper et al (1998), verificou que a relação entre trabalho para casa completo e sucesso acadêmico aumenta com o ano de escolaridade e ainda que o aumento das tarefas prescritas com o aumento da escolaridade implica um decréscimo das atitudes positivas face aos tpc's. Relativamente aos alunos mais novos foram encontrados evidências que mostram que os tpc's potenciam o desenvolvimento de hábitos de estudo. Hong e Milgram (2000), relatam que há medida que os alunos avançam na escola, a quantidade de trabalho de casa aumenta, assim como o tempo necessário à sua completa realização.

### Envolvimento parental e habilitações académicas dos pais

Epstein (2001) encontrou nas suas investigações que filhos de pais com nível académico superior usufruíam de um maior envolvimento por parte dos respetivos pais na sua vida escolar educativa, uma vez que se sentiam mais preparados para esse envolvimento, e depositavam nos seus filhos expectativas mais elevadas. Desta forma pais com elevados níveis de habilitações académicas revelavam um maior envolvimento na ajuda em casa com os trabalhos para casa, utilizando formas diversificadas de o fazer. Ainda segundo Simões, Leal e Maroco (2010), pais

com habilitações académicas mais altas tendem a envolver-se em maior número de vezes em tarefas relacionadas com a escolaridade dos filhos. Rosário et al (2005), num estudo realizado com 3929 desde o 5º ao 9º ano, com o objetivo de investigar a relação entre envolvimento parental, auto regulação e trabalhos de casa, encontraram evidências que corroboram que filhos de pais com habilitações académicas mais altas, usufruem, habitualmente de um maior envolvimento dos respetivos pais na sua vida escolar e educativa, ora porque se sentem mais preparados para o fazer, ou porque, desenvolvem expetativas mais elevadas face aos seus filhos.

#### Envolvimento parental e ano de escolaridade

Singh et al. (1995, cit. por Hill & Tayson, 2009), numa amostra de alunos do 8º ano mostraram a existência de uma diminuição na força da relação do envolvimento parental com o sucesso escolar, na transição do 1º para o 2º ciclo. Noutro estudo levado a cabo por Dauber e Epstein (1993, cit. por Hill & Tyson, 2009), concluiu-se que muitos pais se sentem menos capazes de ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa ou de lhes proporcionar atividades e experiencias que possibilitem o aumento dos seus conhecimentos e sucessos, quando estes se encontram a frequentar o 2º ciclo.

#### Trabalhos para casa e ano de escolaridade

Ribeiro et al (2005), numa amostra de 135 alunos a frequentar o 5º e o 9º ano com o objetivo de avaliar as atitudes e comportamentos dos alunos face aos trabalhos para casa na disciplina de português, encontrou evidencias de que as perceções dos alunos mudam consoante o ano de escolaridade, constatando que os alunos do 5º ano apresentam atitudes e comportamentos mais favoráveis em relação aos tpc's, ou seja, os alunos a frequentar anos de escolaridade mais baixos apresentam comportamentos mais favoráveis aos tpc's quando comparados com alunos a frequentar anos de escolaridade mais elevados. Ainda Harris, Nixon e Rudduck (1993, cit. por Hong et al 2011) mostraram que as raparigas exibiam hábitos de estudo e atitudes mais desejáveis em relação aos tpc's. Noutro estudo as raparigas mostraram-se mais aplicadas e persistentes nas atividades académicas do que os rapazes (Fulk, Brighan, & Lohman, 1998).

## CAPITULO 2 - PROBLEMÁTICA

### 2.1 *Problemática*

O presente estudo centra-se em torno do envolvimento parental nos trabalhos para casa, em função do sexo, das habilitações académicas dos pais, da escolaridade dos alunos e ainda do seu desempenho académico. De acordo com a revisão de literatura efetuada é possível verificar as influências positivas do envolvimento parental na escolaridade dos alunos com especial atenção para o envolvimento dos pais/cuidadores nos trabalhos para casa. Deste modo, o objetivo geral do presente estudo é o de analisar as perceções de pais e alunos do 1º e 2º ciclo do envolvimento parental face aos trabalhos de casa, explorando ainda a sua opinião e realização acerca dos mesmos tendo em consideração diversas variáveis de caráter escolar e social. Assim, serão abordados fatores biopsicológicos (ou individuais), como o sexo (feminino ou masculino) e o ano de escolaridade (4º e 5º ano); fatores escolares, como o rendimento escolar (fraco, médio, bom); fatores sociogénicos (relativos ao contexto social e familiar), como as habilitações académicas dos pais.

A escolha de sujeitos a frequentar diferentes anos de escolaridades, prende-se com a necessidade de perceber a existência ou não de diferenças ao nível do apoio dos pais nos trabalhos para casa dos seus filhos e também na forma como os alunos e pais encaram os trabalhos de casa, quando estes frequentam o 1º ciclo e o 2º ciclo do ensino básico. Uma vez que existem diferenças acentuadas ao nível das disciplinas, da dificuldade das mesmas e ainda ao nível da quantidade e dificuldade dos trabalhos para casa. A escolha de diferentes anos de escolaridade prende-se ainda com o facto de os trabalhos para casa terem diferentes propósitos no 1º e 2º ciclo. Nos primeiros anos, os professores utilizam os trabalhos para casa para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho e de auto controlo. Com o passar dos anos escolares, os alunos começam a assumir maior responsabilidade relativamente aos trabalhos para casa, realizando as tarefas e verificando-as após estarem concluídas (Corno & Xu, 2004). A escolha dos 1ºs ciclos de ensino deveu-se também aos escassos estudos realizados sobre a temática dos tpc's nesta população. A grande maioria dos estudos está direcionada à população do secundário. A importância da escolha dos níveis de escolaridade elementar é importante uma vez que são nestes anos que os padrões do envolvimento parental e das atitudes dos alunos relativamente às atividades e aos trabalhos para casa, são desenvolvidos de determinada forma que poderão vir a influenciar a atenção do estudante e o seu desempenho no futuro. Nestes níveis de escolaridade,

os pais exercem um papel fundamental ao nível da formação das atitudes e dos valores de estratégia e sucesso dos seus filhos (Hoover-Dempsey et al, 1995).

## ***2.2. Formulação de hipóteses***

Diversos autores defendem que o envolvimento parental, incluindo o envolvimento nos trabalhos para casa dos filhos, está diretamente relacionado com o sucesso dos estudantes na escola (Delgado-Gaitan, 1992, Grolnick & Slowiaczek, 1994, Xu & Corno, 1998, cit. por Hoover – Dempsey et al., 2001). Noutros estudos (Hill & Taylor, 2004, Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007, cit. por Lavenda, 2011), os comportamentos parentais tais como: falar com a criança sobre a escola; ajudar com os trabalhos de casa; visitar a escola e falar com os professores, foram associados positivamente com um conjunto de sucessos positivos dos estudantes, incluindo o sucesso escolar. Gonzalez – Pienda e Núñez (2005) encontraram evidências nos seus estudos da existência de uma relação significativa entre o envolvimento parental e o êxito académico dos estudantes. Deste modo formulamos a nossa primeira hipótese:

**Hipótese 1** - Espera-se que quanto maior o envolvimento dos pais na escolaridade dos seus filhos, nomeadamente ao nível da ajuda nos trabalhos de casa, melhores resultados escolares estes irão obter.

Singh et al., (1995, cit. por Hill & Tayson, 2009) mostraram a existência de uma diminuição na força da relação do envolvimento parental com o sucesso escolar, na transição do 1º para o 2º ciclo. Noutro estudo levado a cabo por Dauber e Epstein (1993, cit. por Hill & Tyson, 2009), concluiu-se que muitos pais se sentem menos capazes de ajudar os seus filhos nos trabalhos para casa ou de lhes proporcionar atividades e experiências que possibilitem o aumento dos seus conhecimentos e sucessos, quando estes se encontram a frequentar o 2º ciclo. Desta forma torna-se possível formular a terceira hipótese:

**Hipótese 2** - Espera-se que pais de alunos do 5º ano de escolaridade se percecionem como menos competentes na ajuda aos seus filhos nos trabalhos para casa, do que pais de alunos do 4º ano de escolaridade.

Harris, Nixon e Rudduck (1993, cit. por Hong et al 2011) mostraram que as raparigas exibem hábitos de estudo e atitudes mais desejáveis em relação aos tpc's. Harris et al (1993, cit. por Benefiedl, 2001), concluíram nas suas investigações que as raparigas despendem mais esforço do que os rapazes nas tarefas de tpc, o que facilita o desenvolvimento de opiniões mais positivas face aos mesmos. Desta forma formula-se a quarta hipótese:

**Hipótese 3:** Espera-se que as raparigas apresentem atitudes e opiniões mais desejáveis face aos trabalhos para casa do que os rapazes.

Fulk, Brighan, e Lohman, (1998), no seu estudo mostraram que as raparigas são mais aplicadas e persistentes nas atividades académicas do que os rapazes. Xu (2006, cit. por Trautwein et al 2009), identificou na sua investigação que as raparigas despendiam mais com os trabalhos de casa do que os rapazes. Desta forma formulou-se a quinta hipótese:

**Hipótese 4:** Espera-se que as raparigas apresentem maior frequência de realização dos tpc's do que os rapazes.

Trautwein e Ludtke (2006), Trautwein (2007), Zimmerman e Kitansas (2005), nos estudos desenvolvidos encontraram uma relação positiva entre a forma como os alunos abordam as tarefas de tpc e um maior investimento no mesmo e conseqüente aumento do sucesso académico. Farrow et al (1999), identificaram no seu estudo que a frequência de realização dos tpc' estava diretamente relacionada com um melhor desempenho académico. Desta forma formulou-se a sexta hipótese:

**Hipótese 5:** Espera-se que os alunos que completem os tpc's com maior frequência apresentem melhor desempenho académico, do que aqueles que não o fazem.

## CAPITULO 3 – MÉTODO

### 3.1. Design

O *design* do presente estudo é do tipo correlacional, uma vez que se pretende verificar a existência ou de não de relações entre as variáveis, quantificar essas relações e ainda estabelecer se a correlação é positiva ou negativa. Este tipo de estudo não permite estabelecer uma relação do tipo causal entre variáveis e fenómenos (Leandro & Freire, 2008).

### 3.2 Participantes

Compreender a posição de pais e alunos face aos tpc's é crucial para que se compreenda se os objetivos dos professores estão a ser cumpridos. Desta forma analisámos as atitudes de pais e alunos face aos tpc's, utilizando variáveis como a escolaridade dos alunos, as habilitações académicas dos pais, o sexo dos alunos e ainda o seu desempenho académico.

A amostra deste estudo foi constituída por 91 alunos e os seus respetivos pais distribuídos por 9 turmas de duas escolas de um agrupamento de escolas em Setúbal. A amostra estava distribuída da seguinte forma: 41 alunos frequentavam o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico e os restantes 50 alunos o 5º ano do 2º ciclo do ensino básico (Tabela 1).

Tabela 1  
*Distribuição dos alunos por ano de escolaridade*

Ano escolaridade	Frequência	Percentagem
4º	41	45,1%
5º	50	54,9%
Total	91	100,0%

Relativamente à distribuição dos sujeitos pelos anos de escolaridade (4º e 5º ano), é possível verificar um aumento dos alunos do 5º ano, no entanto esse aumento não é muito elevado.

Relativamente aos sujeitos, 48,4% pertenciam ao sexo feminino e 51,6% ao sexo masculino (Tabela 2). É possível verificar que amostra é bastante homogénea no que concerne ao sexo dos sujeitos. Em relação à distribuição dos sujeitos por idade esta está compreendida entre os 9 e os 13 anos de idade, sendo a sua moda 11 anos.

Tabela 2  
*Distribuição dos alunos por sexo*

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	44	48,4%
Masculino	47	51,6%
Total	91	100,0%

Relativamente ao desempenho académico no geral dos participantes deste estudo, foi obtido através da média de notas no 1º período do 4º ano de escolaridade (português, matemática e estudo do meio), e das três disciplinas equivalentes para o 5º ano de escolaridade (português, matemática e história e geografia de Portugal).

Nos grupos de alunos com rendimento médio e bom ambos são equivalentes, relativamente ao grupo de rendimento académico fraco este encontra-se ligeiramente abaixo dos grupos anteriormente referidos, o que vai de encontro à alta percentagem de alunos sem reprovações (89%).

Tabela 3  
*Distribuição dos alunos por desempenho académico*

Desempenho	Frequência	Percentagem
Fraco	24	26,4%
Médio	33	36,3%
Bom	34	37,4%

É ainda importante descrever algumas características dos cuidadores/responsáveis, uma vez que também estes fazem parte integrante deste estudo. O questionário foi maioritariamente respondido pelas mães (69,2%), seguido dos pais (7,7%), os restantes pais/cuidadores não informaram quem respondia ao questionário. Relativamente à área profissional dos cuidadores existe ainda uma percentagem considerável de cuidadores que se encontram desempregados (16,5%). No que concerne à idade, as mães apresentam uma média de idades (37,7 anos) inferior

à dos pais (40,1 anos). Uma das variáveis a ser analisada foi também as habilitações académicas dos pais/cuidadores, sendo possível observar que 38,5% dos cuidadores referiram ter o 1º ou 2º ciclo do ensino básico, 33,3% o 3º ciclo do ensino básico e 25,3% referiram ter o ensino secundário ou superior. Com base nesta análise é possível verificar que a grande maioria dos pais apresenta baixos níveis de escolaridade.

Para analisar a influência das habilitações académicas dos pais nas respostas dos mesmos e dos seus filhos aos diversos itens, procedeu-se à divisão das habilitações académicas em três grupos. O primeiro grupo foi constituído pelos pais que possuíam o 1º ou 2º ciclo do ensino básico, o segundo grupo pelos pais que possuíam o 3º ciclo e o terceiro grupo pelos pais que possuíam o ensino secundário ou ensino superior. Para analisar a influência do desempenho académico dos alunos às respostas dos mesmos e de seus pais, as notas dos alunos foram distribuídas por três grupos de dimensão equivalente e de acordo com as classificações dos participantes neste estudo: os alunos mais fracos, (fracos) com média de notas entre 0 e 3,25, os alunos médios, (médios) com média de notas entre 3,5 e 4 e os melhores alunos (bons) com média de notas entre 4,25 e 5.

### ***3.3. Instrumentos***

De acordo com o objetivo geral deste estudo, no qual se pretende compreender o envolvimento parental nos trabalhos para casa, foi construído um instrumento com base em instrumentos já existentes e utilizados em estudos semelhantes a este. No estudo de Geary, 2010, foi desenvolvido e validado pelos autores um inventário sobre os trabalhos para casa direcionado para os adolescentes (*Development and Preliminar Validation of the Adolescent Homework Inventory*). Noutra investigação realizada por Kiewra et al (2009), foi desenvolvido um questionário sobre as atitudes parentais relativamente aos trabalhos para casa (*Parental Attitudes About Homework Questionnaire*).

Para a realização deste estudo foi utilizado um único instrumento já acima referido constituído por duas partes, uma de recolha de dados pessoais e outra de elementos sobre os trabalhos para casa, com questões de dois tipos: resposta aberta e respostas fechada.

### ***3.3.1 Ficha de recolha de dados pessoais, escolares e familiares***

A ficha de recolha de dados pessoais, escolares e familiares consiste numa recolha de informação sobre dados sociodemográficos do aluno e família, que são importantes para a realização do estudo como: profissão mãe/ pai; habilitações académicas mãe/pai; n° de filhos em idade escolar; data de nascimento do aluno; sexo do aluno; ano de escolaridade; n° de reprovações; notas do primeiro período para os alunos do 5º ano do 2º ciclo do ensino básico, as professoras dos alunos do 4º ano do 1º ciclo ficaram responsáveis por preencher um questionário de desempenho dos alunos com notas entre 1 e 5, sendo que 1 correspondia a muito fraco e 5 a muito bom.

Da ficha de recolha de dados constam ainda quatro perguntas direcionadas aos pais de resposta aberta relacionadas com os trabalhos de casa e que tinha como principal objetivo compreender a posição dos pais em relação aos trabalhos de casa:

- Considera importante a realização dos trabalhos de casa pelas crianças em idade escolar? Porquê?

- Considera que o envolvimento dos pais na realização dos trabalhos de casa dos filhos pode ser importante?

- Acha que os trabalhos de casa contribuem significativamente para a aprendizagem dos alunos? Porquê? Em que aspetos?

- Quais as maiores dificuldades que sente quando apoia o seu filho na realização dos trabalhos de casa?

### ***3.3.2 Questionário “eu e os trabalhos de casa/ os trabalhos de casa do meu filho”***

O instrumento em questão foi construído para avaliar as respostas de alunos e pais face à temática dos tpc's, sendo constituído por um conjunto de 29 itens avaliados numa escala tipo Likert de 1 a 5 (de nunca até sempre).

#### Quadro 4

Exemplo da forma de resposta do questionário sobre os trabalhos de casa

EU E OS TRABALHOS DE CASA					
INSTRUÇÕES: Por favor assinala com um X a frequência com que os seguintes comportamentos ocorrem.					
	Nunca	Raramente	As vezes	Frequentemente	Sempre
1. Faço os TPC's					

Foram realizadas duas versões do questionário uma direcionada aos alunos e outra direcionada aos pais, os questionários eram idênticos tanto para alunos como para pais, diferenciando-se única e exclusivamente nas duas questões colocadas no final do questionário, a escolha das duas populações prendeu-se com o facto de se pretender comparar e relacionar as respostas dos alunos com as dos pais referentes aos mesmos itens.

Os 29 itens estão distribuídos por quatro principais temas mais destacados na literatura sobre o tema como tendo aspetos importantes realçados na literatura consultada (Geary, 2010; Kiewra et al, 2009). Realização dos trabalhos de casa; atitudes face aos trabalhos de casa; envolvimento parental e auto eficácia.

- **Opiniões face aos tpc's** - engloba cinco itens (14,15,16,17,18) que se encontram relacionados com forma como pais e alunos veem os trabalhos de casa. Um exemplo de um item pertencente a este tema é o item 14: “ Penso que os tpc's são úteis para eu perceber a matéria” (item questionário alunos) / “ Penso que os tpc's são úteis para o meu filho perceber a matéria” (item questionário pais).
- **Realização dos trabalhos para casa** – engloba dez itens (1,2,3,4,5,6,8,10,12,13) que se encontram diretamente relacionados com a realização dos tpc's (dificuldades, local de trabalho e frequência). Um exemplo de um item pertencente a este tema é o item 1: “Faço os tpc's” (item questionário alunos) / Faz os tpc's” (item questionário pais)
- **Envolvimento parental** - engloba oito itens (9,11,19,20,21,22,27,28) que se relacionam com a forma como os pais se envolvem ou não na vida escolar dos seus filhos. Um exemplo de um item pertencente a este tema é o item 20: “ os meus pais ajudam a motivar-me para fazer os tpc's” (item questionário alunos) / “ ajudo a motivar o meu filho (a) na resolução dos tpc's” (item questionário pais).

- ***Perceção de auto – eficácia*** – analisada apenas no questionário dos pais, engloba um conjunto de quatro itens (23,24,25,26) que se relacionam com a forma como os pais se percebem no acompanhamento e ajuda aos seus filhos. Um exemplo de um item pertencente a este tema é o item 23: “Penso que a minha ajuda é útil ao meu filho (a) na realização dos tpc’s”.

Do questionário dos alunos fazem ainda parte uma questão para os alunos referente a como estes se consideram a nível escolar, e outra referente à opinião que tem acerca das dificuldades dos trabalhos de casa. No questionário dos pais existe uma questão relacionada com a auto percepção de competência e ainda outra referente ao tempo dispensado em média por semana na realização dos trabalhos de casa.

### ***3.4. Procedimentos de recolha***

Inicialmente começou-se por escolher uma escola que respondesse aos critérios necessários, alunos do 4º e 5º ano. Foi selecionado um agrupamento de escolas públicas em Setúbal. Foi apresentado à direção do agrupamento o objetivo do estudo e o pedido de autorização para a participação do mesmo no estudo. Após a ter sido dada a autorização pela direção do agrupamento foram selecionadas as turmas que correspondiam aos critérios pré estabelecidos. Do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico foram selecionadas quatro turmas, e do 5º ano do 2º ciclo foram selecionadas cinco turmas. Após a seleção das turmas foi realizado um primeiro contacto com as professoras titulares de turma e foi-lhes entregue as respetivas autorizações para a participação dos alunos no estudo. As professoras titulares de turma ficaram responsáveis por distribuir as autorizações aos alunos, e recolhê-las após o seu preenchimento, entregando-me em seguida. Após a recolha de todas as autorizações foi feita uma seleção da amostra excluindo todos os alunos e pais que não autorizaram a sua participação no estudo, em seguida foi agendada uma data com os professores titulares. Para os alunos do 5º ano foi agendada a recolha para as aulas de formação cívica de forma a não retirar tempo de aula de disciplinas importantes. No dia agendado os alunos responderam ao questionário voluntariamente, após a conclusão do mesmo, os alunos levaram um envelope com um questionário e uma folha de recolha de dados pessoais a ser preenchida pelo encarregado de educação. Foi garantida a confidencialidade das respostas. A recolha de dados ocorreu durante o mês de Março de 2012.

No dia da recolha de dados foi feita uma breve apresentação do tema e objetivo do trabalho, fornecendo um conjunto de instruções ao preenchimento do mesmo. Foi ainda salientado junto dos alunos que não existiam respostas certas nem erradas, o importante era que respondessem de acordo com o que consideravam ser o mais próximo da realidade.

### ***3.5 Procedimentos de análise de dados***

O procedimento da análise de dados iniciou-se com a colocação de todos os dados recolhidos através dos questionários em base de dados, recorrendo ao software SPSS (versão 17.0, SPSS Inc, Chicago, IL). Ao longo de todo o tratamento estatístico este foi o software utilizado.

Inicialmente foi realizada uma análise descritiva dos dados com o objetivo de caracterizar a amostra, com base nos dados recolhidos através da ficha de caracterização socio demográfica. Por fim, foram realizados os testes estatísticos adequados aos objetivos e hipóteses em estudo, nomeadamente comparações de médias através da análise de Variância (ANOVA). Sempre que se verificavam diferenças significativas nas médias dos grupos ( $p \leq 0.05$ ), procedeu-se ainda à identificação dos grupos que diferiam entre si, através do teste *post-hoc de Tukey*, analisando ainda o valor das médias através da análise descritiva obtida aquando da realização da ANOVA.

Relativamente às respostas das questões abertas, estas foram submetidas a uma análise de conteúdo e agrupadas em categorias e subcategorias. Procurou-se através desta análise identificar atitudes e opiniões dos pais em relação aos trabalhos para casa dos seus filhos.

Para a primeira questão: “Considera importante a realização dos trabalhos para casa pelas crianças em idade escolar, porquê? As respostas foram agrupadas em três categorias principais:

- Variáveis/condições para aprendizagem (estudo; consolidação de conhecimentos; boas notas/perspetivas de futuro; facilitador da aprendizagem).
- Aquisição de novas competências (melhor capacidade de compreensão; responsabilidade/autonomia)
- Relação/envolvimento entre pais e filhos (motivação; acompanhamento e ajuda)

Para a segunda questão: “ considera que o envolvimento dos pais na realização dos trabalhos de casa dos filhos pode ser importante? Em que aspetos? As respostas foram agrupadas em duas categorias principais:

- Relação / envolvimento entre pais e filhos (motivação; acompanhamento/ajuda)
- Condições para a aprendizagem (orientação/organização; participação vida escolar; perspectivas de futuro).

Relativamente à terceira questão: “ Acha que os trabalhos de casa contribuem significativamente para a aprendizagem dos alunos? Porquê? Em que aspetos? As respostas foram agrupadas em três categorias principais:

- Condições para a aprendizagem (consolidação da matéria/melhores condições de aprendizagem; esclarecimento de dúvidas/prática de exercícios; obtenção de melhores resultados escolares).
- Aquisição de novas competências (maior responsabilidade)
- Condições negativas (exagerados)

Na quarta questão: “Quais as maiores dificuldades que sente quando apoia o seu filho na realização dos trabalhos de casa? As respostas foram agrupadas em 2 categorias principais:

- Características dos alunos (dificuldades de aprendizagem; concentração; personalidade; desmotivação).
- Dificuldades dos pais (falta de tempo; falta de habilitações; dificuldades na disciplina de português; dificuldades na disciplina de matemática; dificuldades na disciplina de inglês; não sinto).

## CAPITULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados nesta fase são bastante numerosos, devido ao grande número de informações recolhidas através do instrumento. De forma a facilitar a apresentação dos resultados, optou-se por agrupar os dados de acordo com os temas abordados no estudo (opiniões face aos tpc's; realização dos tpc's; envolvimento parental nos tpc's; auto eficácia parental nos tpc's).

### 4.1 Opiniões acerca dos trabalhos para casa

#### 4.1.1 Caracterização das opiniões dos alunos face aos tpc's

As tarefas de tpc representam um tema controverso na atualidade, uma vez que existem inúmeras opiniões acerca da existência ou não de benefícios para os alunos quando as realizam. Conhecer e compreender qual a posição daqueles que mais vivenciam esta situação (alunos) é de extrema importância para que num futuro próximo se necessário sejam repensadas algumas medidas a tomar acerca desta temática.

Tabela 4

*Caracterização das opiniões dos alunos face aos tpc's*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Os tpc's são uteis para eu perceber a matéria	11%	0%	5,5%	6,6%	76,9%
Os tpc's ajudam-me a obter melhores resultados	2,2%	0	4,4%	7,7%	85,7%
Acho os tpc's interessantes	7,7%	4,4%	17,6%	31,9%	38,5%
Gosto de fazer os tpc's	7,7%	6,6%	25,3%	14,3%	46,2%
Os professores enviam demasiados tpc's	23,1%	17,6%	38,5%	6,6%	14,3%

Relativamente aos itens do tema “opiniões dos alunos face aos tpc's” (Tabela 4), podemos observar através dos resultados obtidos que as opiniões dos alunos acerca dos mesmos são no geral muito positivas. Nos itens mais relacionados com os ganhos obtidos aquando da realização dos tpc's, os resultados são unânimes. Para a maioria dos alunos (76,9%), os tpc's ajuda-os sempre a perceber a matéria lecionada, 6,6% dos alunos consideram que tal acontece frequentemente e apenas 11% dos alunos afirmam que os tpc's nunca lhes são uteis para que

percebam a matéria. Relativamente aos efeitos dos tpc's na obtenção de melhores resultados escolares, os alunos voltam a estar de acordo e a maioria (85,7%), consideram que os tpc's os ajudam sempre a obter melhores escolares, 7,7% dos alunos afirma que tal acontece frequentemente, e apenas uma pequena percentagem dos alunos (2,2%), referem que os tpc's nunca os ajudam a obter melhores resultados. Por outro lado, na análise dos itens mais relacionados com o gosto e o interesse pelos tpc's, os resultados voltam a ser bastante positivos, 38,5% dos alunos considera que os tpc's são sempre interessantes, 31,9% dos alunos considera que são frequentemente interessantes e 17,6% dos alunos afirma que às vezes os tpc's são interessantes, a percentagem de alunos a nunca ou raramente achar os tpc's interessantes é baixa e situa-se nos 12,1%. Relativamente ao gosto pelos tpc's, 46,2% dos alunos afirma gostar sempre de os fazer, 14,3% dos alunos declara gostar frequentemente de os fazer, e 25,3% dos alunos afirma que gosta às vezes de fazer os tpc's, mais uma vez nos resultados a percentagem de alunos a nunca ou raramente gostar de fazer os tpc's é baixa (14,3%). No item mais relacionado com a quantidade de tpc's enviada pelos professores os resultados voltam a ser no geral positivos, sendo que 38,5% dos alunos considera que às vezes os professores enviam demasiados tpc's, 23,1% dos alunos afirma que os professores nunca enviam muitos tpc's e 17,6% dos alunos considera que raramente os professores enviam demasiados tpc's, a percentagem de alunos a considerar que os professores enviam frequentemente ou sempre demasiados tpc's é de 20,9%.

Em síntese os resultados apresentados mostram que a posição dos alunos face aos tpc's é extremamente positiva, tanto ao nível dos benefícios que estes lhes podem trazer a nível escolar, como também do sentimento que os alunos desenvolvem quando realizam as tarefas solicitadas. Estes resultados tão positivos podem estar diretamente relacionados com o facto de a nossa amostra ser constituída por alunos com baixo ano de escolaridade e como tal não serem ainda sobrecarregados com tpc's como ocorre em anos de escolaridade mais avançados.

#### 4.1.2 Caracterização das opiniões dos pais face aos tpc's

Para além dos alunos como anteriormente já referido, também os pais são na maioria das vezes intervenientes nas tarefas de tpc, uma vez que são solicitados pelos seus filhos ou pelos professores a participarem nas mesmas através de apoio e ajuda. Desta forma, é também pertinente compreender qual a posição dos pais face aos tpc's, uma vez que na atualidade os pais podem por vezes sentir dificuldades em prestar este apoio, devido à falta de tempo e conhecimentos nas áreas de estudo.

Tabela 5

*Caracterização das opiniões dos pais face aos tpc's*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Os tpc's são uteis para o meu filho (a) perceber a matéria	0%	1,1%	6,7%	17,8%	74,4%
Os tpc's são necessários para o meu filho (a) obter melhores resultados	0%	3,3%	7,8%	11,1%	77,8%
Os tpc's são interessantes	0%	2,2%	15,6%	45,6%	36,7%
O meu filho (a) gosta de fazer os tpc's	2,2%	11,1%	33,3%	27,8%	25,6%
Os professores enviam demasiados tpc's	26,7%	17,8%	37,8%	12,2%	5,6%

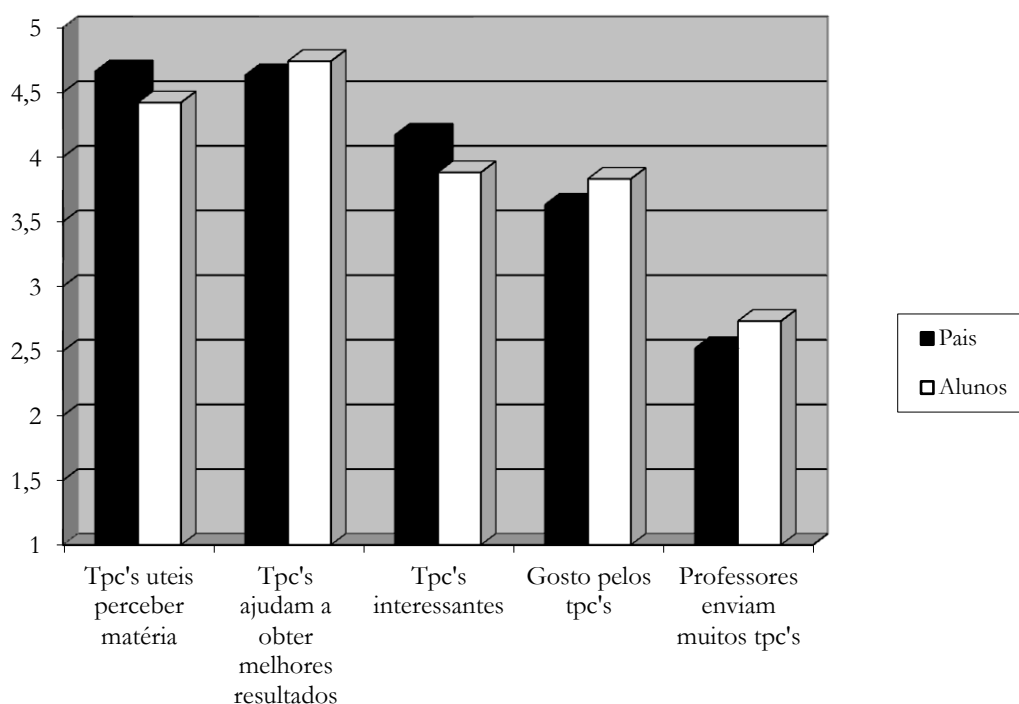
Nas respostas aos itens referentes ao tema “opiniões dos pais face aos tpc's” (Tabela 5), é possível observar que a posição dos pais face a estes é também muito positiva. Relativamente aos itens mais direcionados para os ganhos obtidos aquando da realização dos tpc's, as respostas dos pais são unânimes e para eles os tpc's são uma ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem. Assim, no item “os tpc's são uteis para o meu filho compreender a matéria”, 73,6% dos pais considera que isso acontece sempre, seguido dos pais que consideram que são uteis frequentemente (17,6%), e às vezes (6,6%), apenas um pai considerou que os tpc's nunca são úteis (1,1%). Em relação ao item “os tpc's são necessários para obter melhores resultados escolares”, 76,9% dos pais consideram que são sempre necessários, 11,0% consideram serem frequentemente necessários, 7,7% dos pais consideram que os tpc's às vezes são necessários, e uma pequena percentagem dos pais (3,3%) consideram que os tpc's nunca são necessários para que os seus filhos obtenham melhores resultados. Nos itens mais direcionados para o gosto e interesse pelos tpc's, os resultados voltam a ser positivos, 36,3% dos pais considera que os tpc's dos seus filhos são sempre interessantes, 45,1% dos pais consideram que são frequentemente interessantes, 15,4% dos pais consideram serem às vezes interessantes e uma pequena percentagem dos pais (2,2%) consideram que os tpc's dos seus filhos nunca são interessantes. Relativamente ao gosto pelos tpc's”, 33% dos pais consideram que os seus filhos gostam às vezes de fazer os tpc's, 27,5% dos pais consideram que os seus filhos frequentemente gostam de fazer os tpc's, 25,3% dos pais referem que os seus filhos gostam sempre de fazer os tpc's e uma baixa percentagem dos pais afirma que raramente ou nunca os seus filhos gostam de fazer os tpc's (9,9%). Relativamente à quantidade de tpc's solicitados pelos professores, 37,4% dos pais considera que às vezes os professores enviam demasiados tpc's, 26,4% dos pais consideram que os professores nunca enviam demasiados tpc's, 17,6% dos pais considera que raramente os

professores enviam demasiados tpc's e 17,6% dos pais afirma que os professores enviam frequentemente ou sempre demasiados tpc's.

Em síntese, é possível concluir que as opiniões dos pais face aos tpc's são bastante positivas, estes consideram que os tpc's favorecem o processo de ensino aprendizagem dos seus filhos e que representam uma ferramenta essencial na obtenção de melhores resultados escolares. Para os pais os tpc's são bastante interessantes o que fomenta nos seus filhos o gosto pela sua realização. No que diz respeito à quantidade de tpc's solicitada, os pais consideram que é aceitável, ou seja, para eles os professores conseguem gerir a os tpc's de forma a não enviar demasiados.

#### 4.1.3 Comparação das opiniões dos alunos e dos pais face aos tpc's

Após a análise das opiniões de alunos e pais acerca dos tpc's, é essencial compreender se as suas respostas de alguma forma se relacionam ou não, isto é, se pais e filhos respondem da mesma forma quando questionados sobre os mesmos itens.

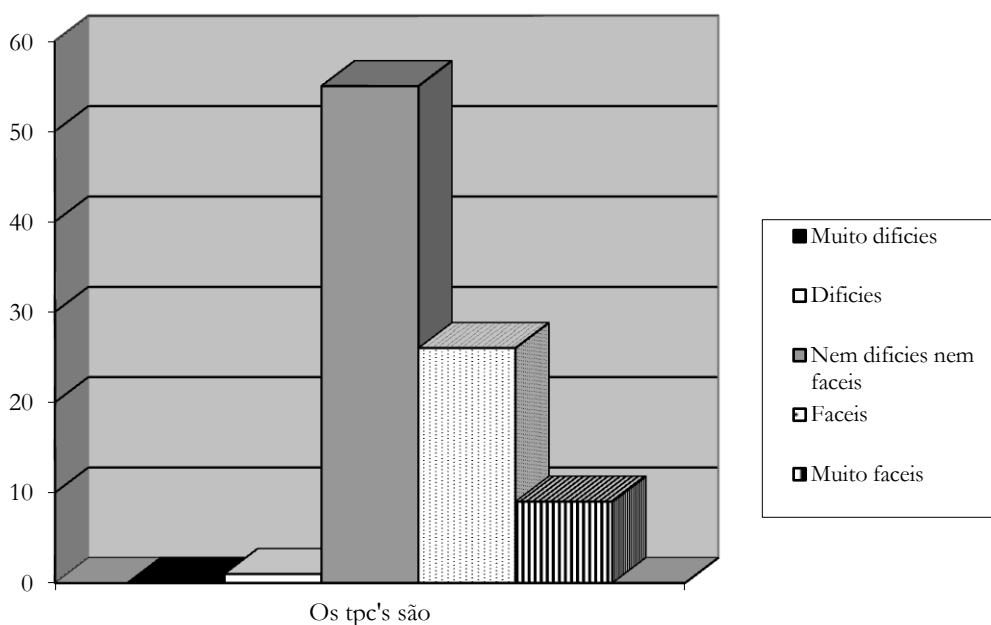


**Figura 1** – Média das opiniões de pais a alunos face aos tpc's

Nos itens referentes às opiniões dos pais e alunos face aos tpc's (figura 1), é possível observar que ao nível das médias os resultados são bastante semelhantes, sendo que os alunos apresentam médias mais elevadas do que os pais para todos os itens exceto para o item “os tpc's são interessantes”, em que os pais apresentam uma média mais alta do que os alunos. De realçar que dos vários itens relativos às opiniões dos pais e alunos sobre os tpc's este foi o único em que se verificaram diferenças significativas ( $t(89)=-2,028, p= 0,046$ ) apontando no sentido de que os pais consideram os tpc's mais interessantes do que os filhos. Foram encontradas correlações significativas e positivas nos itens: “gosto de fazer os tpc's” ( $r= 0,417, p< 0,001$ ), e “os professores enviam demasiados tpc's” ( $r= 0,235, p= 0,026$ ). Os resultados apresentados evidenciam que as respostas dos pais e filhos para estes dois itens vão no mesmo sentido, nos restantes itens embora apresentem médias semelhantes, não existe relação entre as respostas de pais e filhos.

#### 4.1.4 Opinião dos alunos face à dificuldade dos tpc's

A análise da resposta à questão presente no questionário individual dos alunos, mostrou que os alunos no geral consideram que os tpc's normalmente não são difíceis nem fáceis (60,4%) seguido de os alunos que consideram os tpc's fáceis (28,6%) e por último os alunos que consideram os tpc's muito fáceis (9,9%), apenas (1,1%) dos alunos consideraram os tpc's difíceis (figura 2).

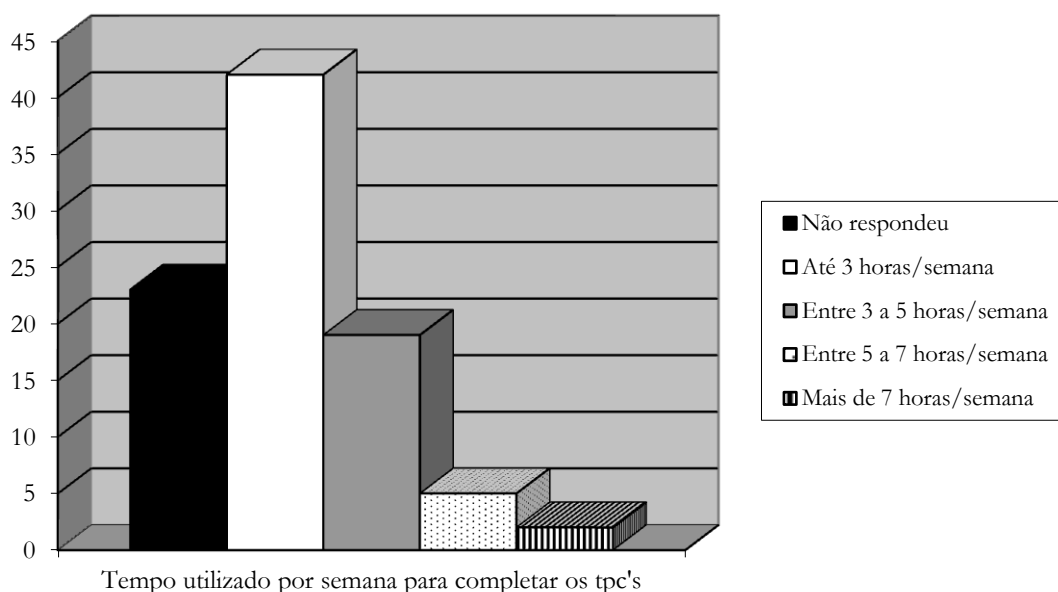


**Figura 2** – Caracterização da opinião dos alunos acerca da dificuldade dos tpc's

Os resultados apresentados vão de encontro aos obtidos na análise das opiniões dos alunos acerca dos tpc's e que evidenciaram um sentimento positivo por parte dos alunos face a este tipo de tarefa.

#### 4.1.5 Opinião dos pais acerca do tempo despendido pelos seus filhos a completar tpc's

Relativamente à resposta à pergunta “tempo utilizado semanalmente para realizar os tpc's”, a grande maioria dos pais (46,2%), respondeu que o seu filho despende até 3 horas semanais para completar os tpc's e 20,8% dos pais afirma que o seu filho passa entre 3 a 5 horas por semana a completar as tarefas de tpc. Uma percentagem considerável de pais (25,3%), optou por não responder à questão (figura 3



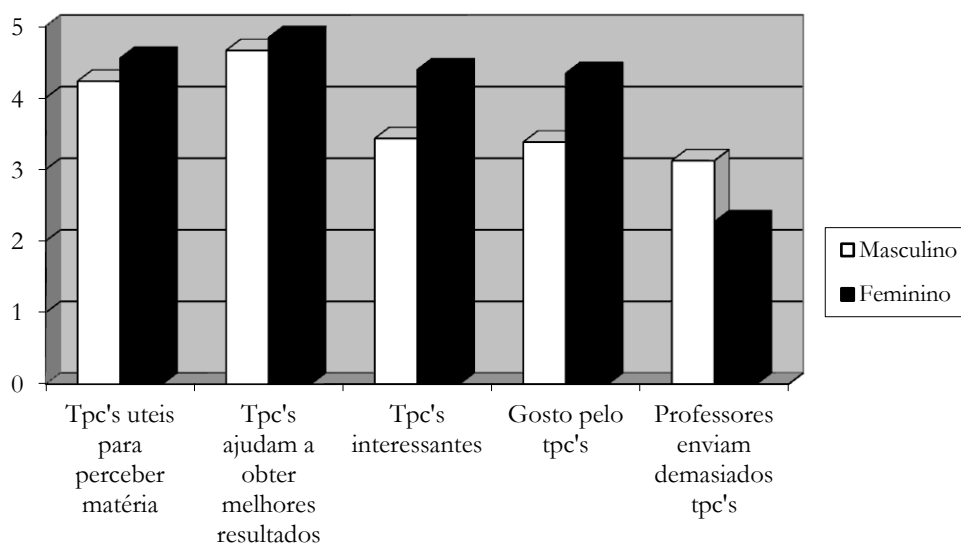
**Figura 3** – Caracterização da opinião dos pais acerca do tempo semanal despendido pelo seu filho no completamento dos tpc's

Os dados recolhidos mostram que a maioria dos alunos, segundo os seus pais, despende entre meia a uma hora por dia a completar os tpc's. Estes resultados vão de encontro aos acima descritos nas opiniões de pais e alunos face aos tpc's em que ambos consideraram não demorar muito tempo a completar as tarefas. Os dados apresentados podem estar relacionados com o

facto de pais e alunos considerarem que os professores não enviam muitos tpc's e como tal os alunos não necessitam de muito tempo para os completar.

#### 4.1.6 Opiniões dos alunos face aos tpc's e género

Perceber se rapazes e raparigas manifestam opiniões diferentes face aos tpc's, é algo que o presente estudo pretende investigar, uma vez que investigações realizadas na área, encontraram diferenças na forma como ambos os sexos pensam acerca dos tpc's.



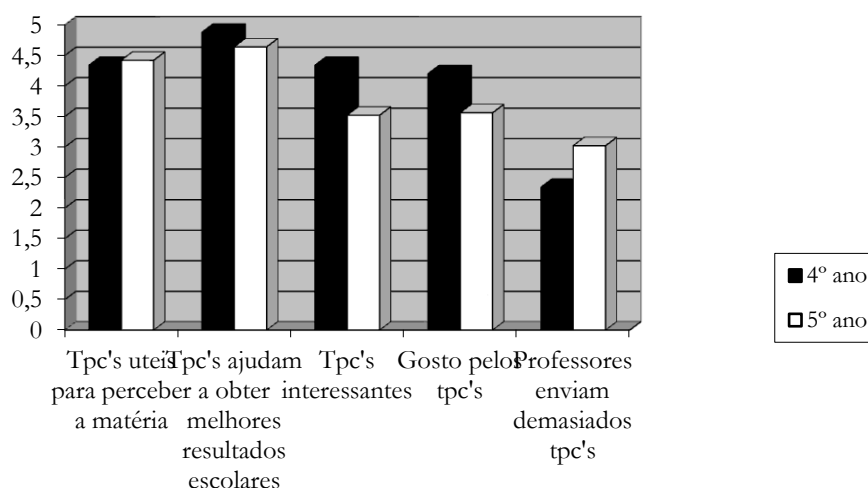
**Figura 4** – Média das opiniões dos alunos face aos tpc's em função do género

Relativamente às respostas dos alunos aos itens do tema realização, em função do género (figura 4), podemos observar através das médias apresentadas no gráfico que as raparigas apresentam opiniões mais positivas face aos tpc's comparativamente aos rapazes para todos os itens exceto para o item “os professores enviam muitos tpc's”, no entanto este item é apresentado como um item sendo negativo e como tal as respostas aparecem de forma inversa. Através da análise estatística foram encontradas diferenças significativas em três itens do tema. No item “acho os tpc's interessantes”, a análise estatística identificou diferenças significativas ( $F(1,89) = 17,302; p \leq 0,001$ ), isto é, as raparigas consideram os tpc's mais interessantes ( $M= 4,39; DP= 0,754$ ) comparativamente com os rapazes ( $M= 3,43; DP= 1,347$ ). Para o item “gosto pelos tpc's”, a análise estatística efetuada identificou diferenças significativas ( $F(1,89) = 14,388; p \leq 0,001$ ), ou seja, as raparigas gostam mais de fazer os tpc's ( $M= 4,34; DP= 1,033$ ).

comparativamente aos rapazes ( $M= 3,38$ ;  $DP= 1,344$ ). No item “os professores enviam demasiados tpc’s”, a análise estatística identificou diferenças significativas ( $F(1,89) = 11,035$ ;  $p= 0,001$ ), neste item, os rapazes consideram que os professores enviam mais tpc’s ( $M= 3,13$ ;  $DP= 1,408$ ) comparativamente às raparigas ( $M= 2,27$ ;  $DP= 0,997$ ).

#### 4.1.7 Opiniões dos alunos face aos tpc’s e ano de escolaridade

Relativamente às diferenças existentes entre os anos de escolaridade, é de esperar que os alunos do 4º ano manifestam opiniões mais positivas do que os alunos do 5º ano, uma vez que a carga e o propósito dos trabalhos de casa diferem significativamente de um ano para o outro. Desta forma, é deveras importante compreender se realmente estas diferenças ocorrem ou não.



**Figura 5** – Médias das opiniões dos alunos face aos tpc’s em função do ano de escolaridade dos alunos

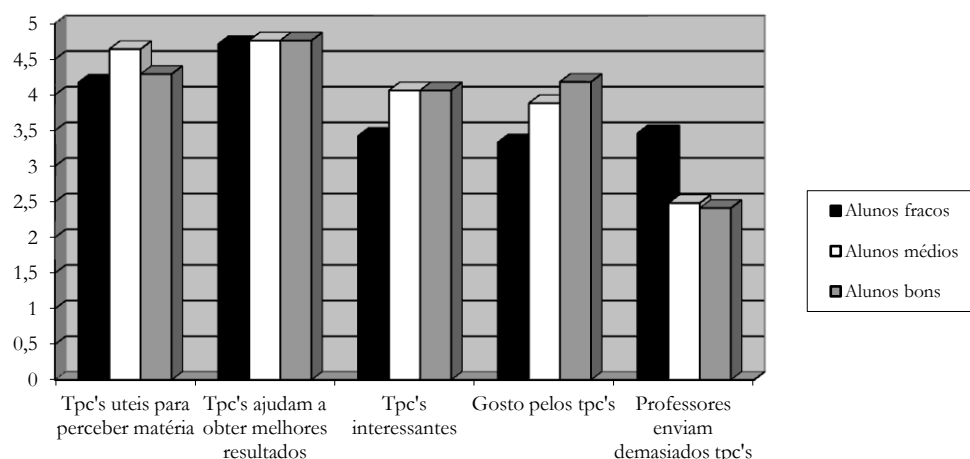
Relativamente às opiniões dos alunos face aos tpc’s em função do ano de escolaridade, é possível observar através da figura 5, que na maioria dos itens são os alunos do 4º ano a ter opiniões mais positivas face aos tpc’s quando comparados com os alunos do 5º ano. Apenas em dois dos itens os alunos do 5º apresentaram médias mais elevadas do que os alunos do 4º ano. No entanto um desses itens é formulado na forma negativa e como tal os resultados aparecem de forma inversa e no outro as diferenças entre as médias de respostas dos alunos são mínimas. Foram identificadas a existência de diferenças significativas em três dos itens do tema. No item

“acho os tpc’s interessantes”(t (89)= 3,450, r= 0,001), os alunos do 4º ano consideram os tpc’s mais interessantes (M= 4,34; DP= 1,015) do que os alunos do 5º ano (M= 3,52; DP= 1,216). Para o item “gosto de fazer os tpc’s” (t(89)=2,392, r= 0,019), a análise dos dados evidencia que os alunos do 4º ano referem gostar mais de fazer os tpc’s (M= 4,20; DP= 1,249), do que os alunos do 5º ano (M= 3,56; DP= 1,264). No item “professores enviam demasiados tpc’s” (t(89)=-2566, r= 0,012), a análise dos dados permite-nos inferir que os alunos do 5º ano consideram que isso acontece em maior numero de vezes (M= 3,02; DP= 1,301) quando comparados com as respostas dos alunos do 4º ano (M= 2,34; DP= 1,196).

Os resultados evidenciam as diferenças entre as opiniões dos alunos face aos tpc’s de acordo com o seu ano de escolaridade, favorecendo os alunos do 4º ano.

#### 4.1.8 Opiniões dos alunos face aos tpc’s e desempenho académico

Os trabalhos para casa são considerados por muitos professores, pais e alunos como uma ferramenta útil, ao processo de ensino aprendizagem. Em alguns estudos realizados na área os trabalhos para casa aparecem fortemente relacionados com um melhor desempenho académico, daí a importância de investigar se o mesmo sucede no presente estudo.



**Figura 6** – Médias das opiniões dos alunos face aos tpc’s em função do seu desempenho académico

Relativamente às opiniões dos alunos em função do seu desempenho académico (figura 6), é possível observar através dos dados apresentados que alunos médios e bons apresentam

opiniões muito semelhantes entre eles e mais positivas do que as opiniões dos alunos mais fracos. Apenas no item “ os professores enviam muitos tpc’s”, os alunos mais fracos são aqueles que apresentam média mais elevada comparativamente aos alunos médios e bons. Foram ainda através da análise estatística efetuada identificadas diferenças significativas em dois dos itens. No item “gosto de fazer os tpc’s”, a análise de variância (ANOVA) revelou diferenças significativas ( $F(2,88) = 3,165; p = 0,047$ ), e o teste post hoc evidenciou que essas diferenças ocorriam entre as respostas dos alunos fracos e as respostas dos alunos bons ( $p = 0,037$ ), ou seja, os alunos bons gostam mais de fazer os tpc’s ( $M = 4,18; DP = 1,114$ ) do que os alunos mais fracos ( $M = 3,33; DP = 1,494$ ). Em relação ao item “penso que os professores enviam demasiados tpc’s”, a análise de variância (ANOVA) revelou diferenças significativas ( $F(2,88) = 6,025; p = 0,004$ ), e o teste post hoc de Tukey mostrou a existência dessas diferenças entre as respostas dos alunos fracos e dos alunos bons ( $p = 0,005$ ) e dos alunos fracos e dos alunos médios ( $p = 0,011$ ), ou seja, os alunos mais fracos referem que os professores enviam demasiados tpc’s em maior número de vezes ( $M = 3,46; DP = 1,062$ ) do que os alunos médios ( $M = 2,48; DP = 1,395$ ) e os alunos bons ( $M = 2,41; DP = 1,158$ ).

#### 4.1.9 Considera importante a realização dos trabalhos de casa pelas crianças em idade escolar? Porquê?

Relativamente a esta questão, 80 pais responderam afirmativamente. As respostas foram agrupadas em três categorias principais: condições para a aprendizagem (onde foram organizadas as várias respostas dadas pelos pais e que de uma forma ou de outra se encontravam diretamente relacionadas com aspetos ligados à aprendizagem); aquisição de novas competências (onde as respostas relacionadas com a aquisição de novas aptidões foram agrupadas) e a promoção da relação/envolvimento pais e filhos (onde foram agrupadas as respostas que se relacionavam com aspetos que favoreciam a relação entre pais e filhos). Cada uma das categorias encontra-se subdividida em subcategorias (Tabela 6). Ao analisarmos as respostas dos pais é possível concluir que para os pais a realização dos trabalhos para casa é essencial para favorecer os aspetos relacionadas com a aprendizagem como o estudo, as boas notas e as perspetivas de futuro. Os dados apresentados na tabela 19 mostram que para os pais, a categoria das condições para a aprendizagem, é aquela que consideram ser mais trabalhada com a realização dos trabalhos para casa, seguida da aquisição de novas competências e por último da relação e envolvimento entre pais e filhos.

Tabela 6

*Análise de conteúdo à questão*

Categoria	Subcategoria	N Pais	% Pais	Referências	% de referência
Condições para a aprendizagem	Estudo	12	15%	57	71,3%
	Consolidação de conhecimentos	28	35%		
	Boas notas / perspectivas de futuro	5	6,3%		
	Facilitador da aprendizagem	12	15%		
Relação/ envolvimento Pais e filhos	Motivação	5	6,3%	9	11,3%
	Acompanhamento/ajuda	4	5%		
Aquisição de novas competências	Responsabilidade/autonomia	6	7,5%	14	17,5%
	Melhoria das capacidades de compreensão	4	5%		
	Aquisição de métodos e hábitos de estudo	4	5%		

Relativamente à categoria condições para a aprendizagem podemos verificar que para os pais a consolidação de conhecimentos é o aspeto mais importante dos trabalhos para casa seguido de serem um instrumento facilitador da aprendizagem, de ajudarem ao estudo e de servir para alcançar boas notas e adquirir melhores perspectivas de futuro. Em relação à aquisição de novas competências, os pais consideram que os trabalhos para casa são essenciais para que os seus filhos ganhem maior responsabilidade e autonomia, seguido de melhores capacidades de compreensão e métodos de estudo. Relativamente à relação/envolvimento pais e filhos, os pais consideram que os trabalhos para casa favorecem a relação entre pais e filhos através da motivação e do acompanhamento e ajuda.

. Exemplo de respostas de alguns pais à questão: “ *Sim! Porque é uma forma de estudar e terem a perceção das dúvidas existentes*”; *Sim, pois é uma das maneiras de consolidar a matéria dada e terem sentido de responsabilidade*”; “*sim, porque serve para aumentar as competências e melhorar as notas*”; “*sim, porque ajuda a criar métodos de trabalho e de estudo*”.

4.1.10 Acha que os trabalhos de casa contribuem significativamente para a aprendizagem dos alunos? Porque? Em que aspetos?”.

Relativamente a esta questão oitenta e dois pais consideraram que os trabalhos para casa contribuem significativamente para a aprendizagem dos alunos, três pais consideraram não ser importante e seis pais não responderam à questão. As respostas dos pais foram agrupadas em três categorias: condições para aprendizagem, aquisição de novas competências e condições negativas. Através da análise das respostas dos pais é possível verificar que para a grande maioria os trabalhos para casa contribuem significativamente para a aprendizagem com maior importância para as condições para a aprendizagem seguida da aquisição de novas competências. Alguns pais (3,7%) consideram que os trabalhos para casa criam condições negativas aos alunos (Tabela 7).

Tabela 7

*Análise de conteúdo à questão*

Categoria	Subcategoria	N Pais	% Pais	Referencias	% de referencia
Condições para aprendizagem	Consolidação de matéria / melhores condições de aprendizagem	37	43,6%	71	83,6%
	Esclarecimento de dúvidas / prática de exercícios	24	28,2%		
	Obtenção de melhores resultados	10	11,8%		
Aquisição de novas competências	Maior responsabilidade	11	13%	11	13%
Condições negativas	Exagerados	3	3,5%	3	3,5%

Relativamente à categoria “condições para aprendizagem”, os pais consideram que a consolidação da matéria é um dos aspetos mais importantes, seguido do esclarecimento de dúvidas e prática de exercícios com o fim de obter melhores resultados escolares. Na categoria “aquisição de novas competências” os pais consideram que a aquisição de maior responsabilidade é o aspeto mais considerado. Relativamente à categoria “condições negativas”, alguns pais consideram que se os tpc’s forem exagerados vão prejudicar os seus filhos.

Exemplos de respostas de pais à questão: *“É um complemento para não esquecerem e perceberem se realmente aprenderam”*; *“Contribuem, pois como disse anteriormente é uma das maneiras de consolidação das matérias dadas nas aulas”*; *“Sim é, porque eles por vezes não ficam bem esclarecidos com a meteria que estão a dar*

e assim dá para tirar dúvidas”; “Sim, é uma recapitulação da matéria, e também nas suas dificuldades”; Sim, para poderem melhorar a aprendizagem e as competências.

## 4.2 Realização/ completamento dos trabalhos para casa

No tema “realização dos tpc’s”, são apresentados vários itens relacionados com a realização/ completamento dos tpc’s onde é possível encontrar itens mais direcionados para as condições da realização (local, tempo de realização), apoio/ ajuda e características dos alunos (dificuldades, características pessoais).

### 4.2.1 Caracterização das respostas dos alunos face ao tema realização dos tpc’s

Conhecer e compreender a posição dos alunos face à realização/ completamento dos tpc’s, nomeadamente se o fazem com regularidade, com ou sem ajuda, como se sentem durante a realização das tarefas, se precisam ou não de ajuda, se sentem dificuldades aquando da realização dos tpc’s, são elementos essenciais à confirmação ou não dos benefícios dos tpc’s. Desta forma, é de todo pertinente caracterizar essas respostas/opiniões.

Tabela 8

*Caracterização das respostas dos alunos relativamente à realização dos tpc’s*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Faço os tpc’s	1,1%	1,1%	19,8%	28,6%	49,5%
Faço os tpc’s sem ajuda	5,5%	8,8%	48,4%	18,7%	18,7%
Sinto-me desmotivado quando faço os tpc’s	38,5%	19,8%	25,3%	2,2%	14,3%
Distraio-me facilmente quando faço os tpc’s	33%	19,8%	34,1%	7,7%	5,5%
Demoro muito tempo a completar os tpc’s	28,6%	25,3%	36,3%	6,6%	3,3%
Esforço-me pouco para completar os tpc’s	41,8%	16,5%	19,8%	7,7%	14,3%
Peço ajuda aos meus pais para completar os tpc’s	11%	16,5%	47,3%	14,3%	11%
Preciso dos meus pais ao pé de mim para completar os tpc’s	45,1%	20,9%	22%	4,4%	7,7%
Faço os tpc’s num lugar calmo	6,6%	3,3%	11%	15,4%	63,7%
Não consigo compreender a informação necessária para completar os tpc’s	18,7%	25,3%	40,7%	5,5%	9,9%

Nas respostas dos alunos aos itens do tema “realização dos tpc’s” (tabela 8) os resultados obtidos são bastante numerosos e distintos, desta forma optou-se por organizar os itens por subtemas. Assim, relativamente aos itens do subtema condições de realização, os resultados demonstram que no item “faço os tpc’s”, 49,5% dos alunos refere fazer-los sempre, 28,6% dos alunos refere fazer os tpc’s frequentemente, 19,8% dos alunos refere fazer os tpc’s às vezes e uma pequena percentagem dos alunos (2,2%) afirma raramente ou nunca fazer os tpc’s. No que diz respeito ao tempo despendido na realização dos tpc’s, 36,3% dos alunos afirma que às vezes demora muito tempo a completar os tpc’s, 28,6% dos alunos refere que nunca demora muito tempo no completamento dos tpc’s, 25,3% dos alunos afirma que raramente demora muito tempo a completar os tpc’s, apenas 9,9% dos alunos afirma que frequentemente ou sempre demora muito tempo a completar os tpc’s. No que diz respeito ao local onde os alunos completam as tarefas solicitadas, 63,7% dos alunos afirma ser um local calmo, 15,4% dos alunos refere que frequentemente o local onde completa os tpc’s é calmo e 11% dos alunos afirma que às vezes é calmo, apenas 9,9% dos alunos refere que o local onde completa os tpc’s é nunca ou raramente calmo.

No que concerne aos itens do subtema apoio/ajuda, os resultados evidenciam que a grande maioria dos alunos faz os tpc’s sempre sem ajuda (48,4%) e 37,4% dos alunos afirma que frequentemente ou sempre os completa sem ajuda, relativamente à solicitação de ajuda aos pais 47,3% dos alunos afirma que o faz às vezes, 27,5% dos alunos afirma que raramente ou nunca pede ajuda aos seus pais nos tpc’s e por outro lado, 25,3% dos alunos refere que frequentemente ou sempre solicita a ajuda dos pais para completar os tpc’s. Relativamente à supervisão durante o completamento dos tpc’s, a maioria dos alunos (66%) dos alunos afirma raramente ou nunca precisar dos pais ao pé de si para completar os tpc’s, 22% dos alunos refere que às vezes precisa dos pais ao pé de si para completar os tpc’s e 12,4% dos alunos afirma precisar frequentemente ou sempre dos pais ao pé de si para completar os tpc’s.

No que diz respeito aos itens do subtema características/ dificuldades dos alunos na realização dos tpc’s, a análise dos resultados evidencia que a maioria dos alunos (58,3%), afirma raramente ou nunca sentir-se desmotivado quando completa os tpc’s, 25,3% dos alunos refere que às vezes se sente desmotivado e 16,5% dos alunos afirma que frequentemente ou sempre se sente desmotivado quando completa os tpc’s. Relativamente à distração, a maioria dos alunos (52,8%), assume raramente ou nunca de distrair quando completa os tpc’s, 34,1% dos alunos afirma que se distrai às vezes e 13,2% dos alunos refere que se distrai frequentemente ou sempre

quando completa os tpc's. Quanto ao esforço empreendido na resolução dos tpc's, os resultados mostram que a maioria dos alunos refere que nunca se esforça pouco quando completa os tpc's (58,3%), 19,8% dos alunos afirma que às vezes se esforça pouco quando completa os tpc's e 22% dos alunos refere que frequentemente ou sempre se esforça pouco quando completa os tpc's. Relativamente à dificuldade em compreender a informação necessária para completar os tpc's, a maioria dos alunos (44%), refere que raramente ou nunca tem dificuldades em compreender a informação necessária para completar os tpc's, 40,7% dos alunos refere que as vezes sente essa dificuldades e 15,4% dos alunos afirma que frequentemente ou sempre sente dificuldades em compreender a informação necessária para completar os tpc's.

Em síntese, relativamente ao subtema condições de realização os alunos apresentam resultados bastante positivos, a grande maioria dos alunos completa na maioria das vezes os tpc's, optando por fazê-lo num local calmo favorecendo a sua concentração. Estes resultados podem dever-se ao facto de como já anteriormente foi referido, os alunos da presente amostra gostarem de completar os tpc's e de os acharem interessantes e como tal completam-nos com frequência. No que diz respeito ao tempo despendido nas tarefas, os alunos consideram que na maioria das vezes não demoram muito tempo a completar os tpc's, estes resultados podem estar relacionados com o facto de os alunos considerarem que os professores não enviam demasiados tpc's e como tal o tempo despendido nas tarefas não é elevado. No subtema ajuda/ apoio, os alunos da amostra referem necessitar por vezes da ajuda dos seus pais para completar os tpc's e como tal quando sentem essas dificuldades solicitam essa ajuda aos pais, no entanto, para a maioria dos alunos não é necessária uma supervisão constante dos pais para que estes completem os tpc's, ou seja, estes alunos consideram-se autónomos e responsáveis o suficiente para não necessitarem que supervisionem o seu trabalho. Relativamente ao subtema características/ dificuldades dos alunos face aos tpc's, os alunos da presente amostra referem que por vezes se distraem enquanto completam os tpc's, mas a maioria afirma que isso acontece poucas vezes, é raro sentirem-se desmotivados quando completam os tpc's, e acreditam que se esforçam bastante para completar as tarefas, por vezes no completamento destas tarefas sentem dificuldades em compreender a informação necessária.

#### 4.2.2 Caracterização das respostas dos pais face à realização dos tpc's por parte dos seus filhos

Como já referido anteriormente os pais e encarregados de educação desempenham um papel fundamental no apoio e envolvimento na vida escolar dos seus educandos, o que inclui o

apoio nas tarefas de tpc. Uma vez que o presente estudo, pretende investigar pais e filhos e compreender como estes se sentem e se comportam face a estas tarefas, é de todo pertinente que também as opiniões dos pais face a este tema sejam benéficas de serem analisadas e exploradas.

**Tabela 9**

*Caracterização das respostas dos pais relativamente à realização dos tpc's dos seus filhos*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Faz os tpc's	0%	4,4%	14,4%	18,9%	62,2%
Faz os tpc's sem ajuda	2,2%	10%	36,7%	44,4%	6,7%
Sente-se desmotivado quando faz os tpc's	21,1%	27,8%	37,8%	7,8%	5,6%
Distrai-se facilmente quando faz os tpc's	8,9%	17,8%	48,9%	20%	4,4%
Demora muito tempo a completar os tpc's	12,2%	37,8%	31,1%	14,4%	4,4%
Esforça-se pouco para completar os tpc's	34,4%	30%	21,1%	10%	4,4%
Pede ajuda aos adultos para completar os tpc's	3,3%	16,7%	51,1%	20%	8,9%
Precisa de supervisão dos adultos enquanto completa os tpc's	27,8%	20%	30%	13,3%	8,9%
Faz os tpc's num lugar calmo	1,1%	3,3%	14,4%	34,4%	46,7%
Não consegue compreender a informação necessária para completar os tpc's	7,8%	41,1%	38,9%	7,8%	4,4%

Relativamente à caracterização das respostas dos pais face à realização dos tpc's por parte dos seus filhos (tabela 9), tal como nas respostas dos filhos, estas foram agrupadas por subtemas. No subtema condições de realização, os resultados mostram que a maioria dos pais considera que o seu filho faz os tpc's frequentemente ou sempre (80,2%) e que raramente ou nunca demora muito tempo a completar os tpc's (40,5%), para alguns pais (30,8%) o seu filho às vezes demora muito tempo a completar os tpc's, apenas 18,7% dos pais acredita que o seu filho frequentemente ou sempre perde muito tempo a completar os tpc's, no que diz respeito ao local em que o seu filho completa os tpc's a maioria dos pais (80,3%) afirma que frequentemente ou sempre o faz num lugar calmo, apenas uma pequena percentagem dos pais (4,4%), afirma que raramente ou nunca o seu filho completa os tpc's num lugar calmo.

No subtema ajuda/ apoio, a maioria dos pais afirma que o seu filho faz frequentemente ou sempre os tpc's sem ajuda (59,6%), 36,3% dos pais refere que tal acontece às vezes e 12,1% dos pais acredita que raramente ou nunca o seu filho faz os tpc's sem ajuda. Quando os filhos

precisam de ajuda para completar os tpc's, 50,5% dos pais afirma que o seu filho lhe pede ajuda às vezes para completar os tpc's, 28,6% dos pais refere que frequentemente ou sempre o seu filho pede ajuda para completar os tpc's e 19,8% dos pais refere que raramente ou nunca o seu filho pede ajuda para completar os tpc's. No que diz respeito à supervisão por parte dos pais quando os seus filhos completam os tpc's, 47,3% dos pais refere que raramente ou nunca o seu filho precisa de supervisão quando completa os tpc's, 29,7% dos pais afirmam que às vezes o seu filho precisa de supervisão quando completa os tpc's e 22% dos pais refere que frequentemente ou sempre o seu filho precisa de supervisão quando completa os tpc's.

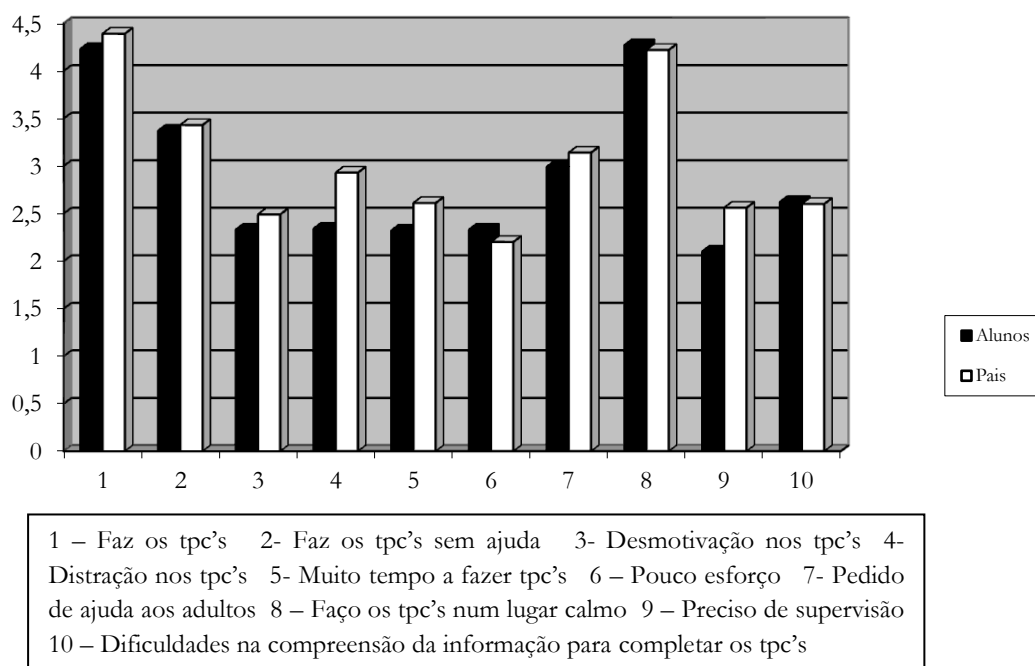
No subtema características/ dificuldades face à realização dos tpc's, 48,4% dos pais afirma que raramente ou nunca o seu filho se sente desmotivado quando completa os tpc's, 37,4% dos pais refere que às vezes o seu filho se sente desmotivado e 13,2% dos pais acredita que frequentemente ou sempre o seu filho se sente desmotivado quando completa os tpc's. Relativamente à distração 48,4% dos pais afirma que o seu filho se distrai às vezes quando completa os tpc's, 26,4% dos pais afirma que raramente ou nunca o seu filho se distrai e 24,2% dos pais refere que frequentemente ou sempre o seu filho se distrai quando completa os tpc's. Para 63,8% dos pais o seu filho raramente ou nunca se esforça pouco para completar os tpc's, 20,9% dos pais afirma que às vezes o seu filho se esforça pouco e 14,3% dos pais refere que frequentemente ou sempre o seu filho se esforça pouco. Relativamente às dificuldades em compreender a informação necessária para completar os tpc's, 48,4% dos pais refere que raramente ou nunca o seu filho sente dificuldades em compreender a informação necessária para completar os tpc's, 38,5% dos pais afirma que às vezes o seu filho sente dificuldades e 12,1% dos pais refere que o seu filho frequentemente ou sempre sente dificuldades em compreender a informação necessária para completar os tpc's.

Em síntese, no subtema características condições de realização, os pais são muito positivos face aos comportamentos dos seus filhos acerca dos tpc's, afirmando que os seus filhos fazem na grande maioria das vezes os tpc's, optando por fazê-los num lugar calmo, no entanto por vezes demoram algum tempo a completá-los. No subtema ajuda/apoio, os pais acreditam que na maioria das vezes os seus filhos são autónomos o suficiente para completar os tpc's sem ajuda e sem supervisão e quando necessitam dessa ajuda recorrem a eles solicitando-lha. Relativamente ao subtema características/dificuldades face à realização dos tpc's, para estes pais, os seus filhos não costumam sentir-se desmotivados quando completam os tpc's e esforçam-se bastante para completar as mesmas, por outro lado, estes pais referem que às vezes os seus filhos

se distarem quando estão a completar as tarefas e que por vezes sentem dificuldades em compreender a informação necessária para as realizar.

#### 4.2.3 Comparação respostas dos alunos e dos pais face à realização dos tpc's

Uma vez que se optou por obter opiniões não só dos alunos mas também dos seus pais, faz todo o sentido que estas sejam comparadas, de forma a perceber se pais e filhos respondem e pensam da mesma forma face ao presente tema.



**Figura 7** – Médias das respostas dos alunos/pais aos itens de realização dos tpc's

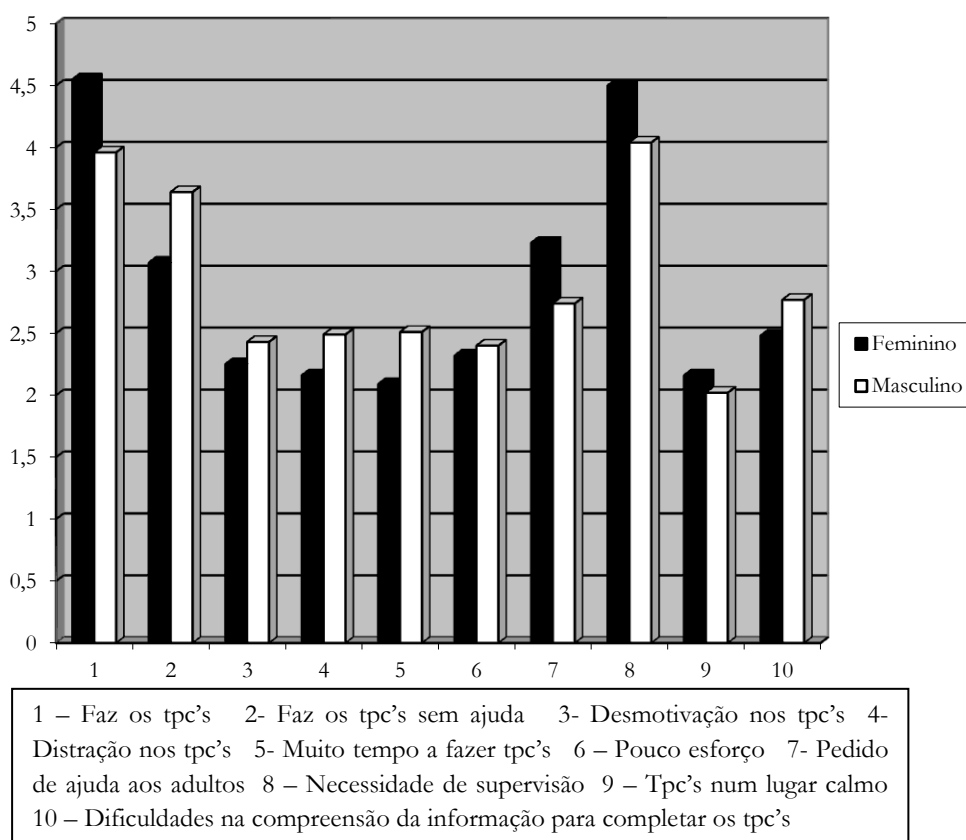
Nos itens referentes à realização dos tpc's (figura 7), os dados apresentados mostram que na maioria dos itens os pais apresentam médias mais elevadas do que os filhos, sendo que apenas em dois dos itens isso não acontece, no entanto essas diferenças não são muito elevadas. Em quatro dos itens foram encontradas correlações significativas e positivas: “faço os tpc's” ( $p=0,000$ ;  $r=0,507$ ); “sinto-me desmotivado” ( $p=0,027$ ;  $r=0,2349$ ); “distraio-me facilmente” ( $p=0,029$ ;  $r=0,231$ ); “Peço ajuda aos meus pais” ( $p=0,025$ ;  $r=0,236$ ). Os resultados mostram que nestes itens as respostas dos alunos e dos pais vão no mesmo sentido, no entanto apenas no

primeiro item essa correlação é forte. Destes resultados podemos concluir que as respostas dos pais e filhos são complementares relativamente aos itens de realização.

De modo a verificarmos se existiam diferenças entre as opiniões de pais e filhos procedemos ao cálculo de um t-student para amostras emparelhadas e pudemos constatar que as médias nestes vários itens só se mostraram significativamente diferentes para o “distraio-me facilmente” ( $t(89)=4,196, p<.001$ ) e “preciso de supervisão” ( $t(89)=2,577, p=.012$ ). Em ambas as situações os pais apresentaram médias mais elevadas considerando assim que os filhos se distraem mais e que necessitam de mais supervisão. Assim, pais e filhos de um modo geral têm opiniões muito semelhantes sobre a forma como decorre a realização dos tpc’s com exceção destes dois aspetos.

#### 4.2.4 Realização/completamento dos trabalhos para casa e género

Rapazes e raparigas apresentam por vezes comportamentos diferentes no ambiente escolar, nomeadamente ao nível do desempenho escolar nas diferentes disciplinas. Desta forma pretende-se investigar se o mesmo ocorre no presente estudo.

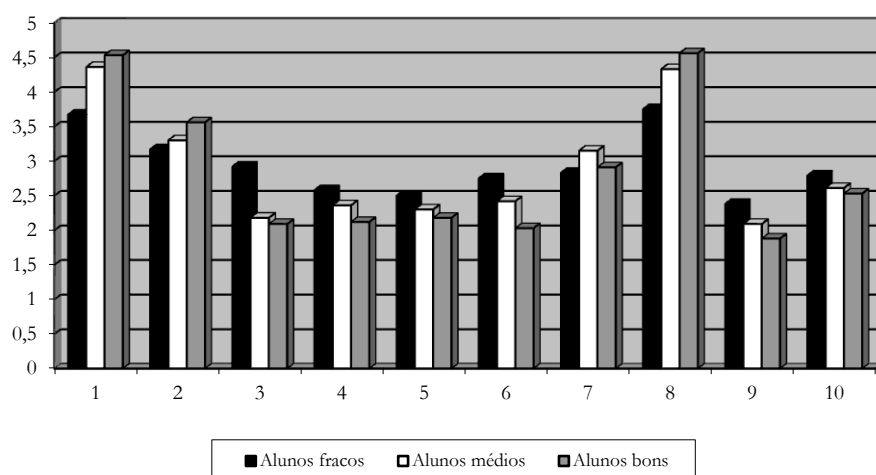


**Figura 8** – Médias das respostas dos alunos ao tema realização em função do género

Através dos dados apresentados (figura 8), é possível observar que os rapazes apresentam médias mais elevadas do que as raparigas na maioria dos itens, no entanto esses itens estão diretamente ligados a aspetos negativos como a desmotivação a distração etc. Nos itens mais relacionados com o completamento dos tpc's mais propriamente dito, são as raparigas a apresentarem médias mais elevadas aos itens. Através da análise estatística foram encontradas diferenças em três dos itens. No item “faço os tpc's”, a análise de variância identificou diferenças ( $F(1,89) = 11,131; p = 0,001$ ). Através da análise das médias é possível verificar que as raparigas referem realizar os tpc's mais vezes ( $M = 4,55; DP = 0,820$ ) do que os rapazes ( $M = 3,96; DP = 0,859$ ). Para o item “faço os tpc's sem ajuda” a análise de variância identificou diferenças significativas ( $F(1,89) = 7,020; p = 0,010$ ) e através da análise das médias é possível verificar que os rapazes referem completar os tpc's sem ajuda em maior numero de vezes ( $M = 3,64; DP = 1,051$ ) do que as raparigas ( $M = 3,07; DP = 0,998$ ). Relativamente ao item “peço ajuda aos meus pais para completar os tpc's” a análise de variância identificou a existência de diferenças significativas ( $F(1,89) = 4,588; p = 0,035$ ) e através da análise das médias é possível identificar que as raparigas referem pedir ajuda aos seus pais em maior numero de vezes ( $M = 3,23; DP = 1,075$ ), do que os rapazes ( $M = 2,74; DP = 1,073$ ).

#### 4.2.5 Realização/completamento dos tpc's e desempenho académico

Os trabalhos para casa são considerados por muitos professores, pais e alunos como uma ferramenta útil, ao processo de ensino aprendizagem. É de extrema importância compreender se de alguma forma este instrumento se encontra diretamente relacionado com o desempenho académico. Relativamente às respostas dos alunos aos itens de realização tendo em consideração o seu desempenho académico (figura 9).



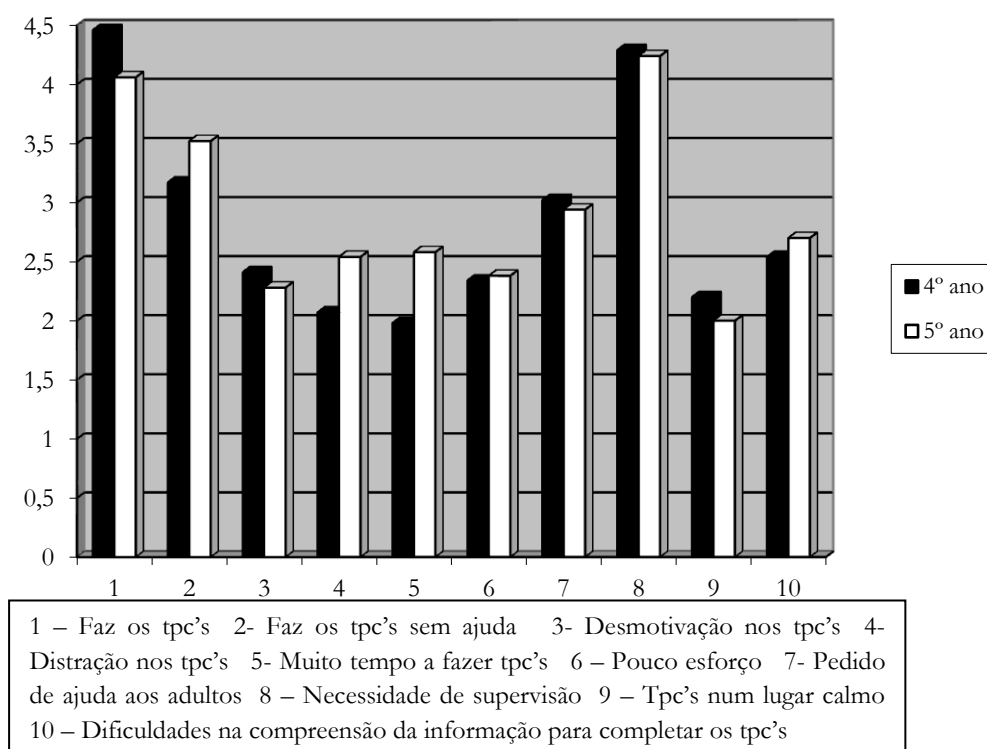
1 – Faz os tpc's 2- Faz os tpc's sem ajuda 3- Desmotivação nos tpc's 4- Distração nos tpc's 5- Muito tempo a fazer tpc's 6 – Pouco esforço 7- Pedido de ajuda aos adultos 8 – Necessidade de supervisão 9 – Tpc's num lugar calmo 10 – Dificuldades na compreensão da informação para completar os tpc's

**Figura 9** – Média das respostas dos alunos aos itens de realização em função do desempenho académico

Nos itens mais relacionados com o completamento de tarefas e da necessidade de ajuda os alunos médios e bons apresentam médias mais elevadas do que os alunos mais fracos, nos itens mais relacionados com aspetos negativos como a distração e desmotivação são os alunos mais fracos a terem médias mais elevadas comparativamente aos alunos médios e bons. A análise estatística identificou diferenças significativas no item “faço os tpc's” ( $F(2,88) = 8,321; p < 0,001$ ) e o teste post hoc de Tukey evidenciou que essas diferenças ocorriam entre as respostas dos alunos mais fracos dos alunos médios ( $p = 0,006$ ), ou seja, os alunos médios referem completar os tpc's em maior número de vezes ( $M = 4,36; DP = 0,742$ ) do que os alunos mais fracos ( $M = 3,67; DP = 1,090$ ), essas diferenças foram ainda encontradas entre os alunos mais fracos e os alunos bons ( $p < 0,001$ ), ou seja, também os alunos bons afirmam completar os tpc's em maior número de vezes ( $M = 4,53; DP = 0,662$ ) do que os alunos mais fracos ( $M = 3,67; DP = 1,090$ ).

#### 4.2.6 Realização dos trabalhos de casa e ano de escolaridade

Compreender se a realização dos tpc's é influenciada pelo ano de escolaridade no presente estudo é essencial, uma vez que o propósito, as condições, a quantidade e dificuldade dos tpc's, difere no 1º e no 2º ciclo, o que pode influenciar a forma como os alunos encaram a realização dos tpc's.



**Figura 10** – Médias de respostas dos alunos aos itens de realização em função do seu ano de escolaridade

Através da análise dos dados acerca da realização dos trabalhos para casa em função do ano de escolaridade apresentados na figura 10, é possível observar que para os itens mais relacionados com o completamento das tarefas e necessidade de ajuda, são os alunos do 4º ano a apresentar médias mais elevadas, nos restantes itens mais ligados a aspetos negativos são os alunos do 5º ano a apresentarem médias mais elevadas. A análise estatística encontrou diferenças significativas em dois dos itens. No item “faço os tpc's” ( $F(1,89) = 4,869; p = 0,030$ ), e através da análise das médias é possível concluir que os alunos do 4º ano referem completar os tpc's em

maior numero de vezes (M=4,46; DP= 0,951) do que os alunos do 5º ano (M= 4,06; DP= 0,793). No item “demoro muito tempo a completar os tpc’s”, foram encontradas diferenças significativas ( $F(1,89) = 7,862$ ;  $p = 0,006$ ), e através da análise das médias é possível verificar que os alunos do 5º ano referem demorar mais tempo a completar os tpc’s (M= 2,58; DP=1,071), do que os alunos do 4º ano (M=1,98; 0,961).

### 4.3 O envolvimento parental face aos trabalhos para casa

No tema do envolvimento parental (variedade de comportamentos que os pais utilizam para se envolver na vida escolar dos seus filhos), foram agrupados itens relacionados com comportamentos que os pais podem adotar quando decidem envolver-se na vida escolar dos seus filhos nomeadamente, a recompensa e o castigo, a disponibilização de materiais, a motivação, a ajuda o controlo e a disponibilidade.

#### 4.3.1 Caracterização das perceções dos alunos face ao envolvimento parental

Na caracterização das perceções dos alunos face aos itens do envolvimento parental (tabela 10), foram encontrados resultados interessantes.

Tabela 10

*Caracterização das respostas dos alunos face ao envolvimento parental*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Sou elogiado/ recompensado quando faço os tpc’s	23,1%	16,5%	30,8%	12,1%	17,6%
Sou castigado quando não faço os tpc’s	44,0%	12,1%	27,5%	5,5%	11,0%
Possuo materiais necessários para completar os tpc’s	2,2%	8,8%	16,5%	7,7%	64,8%
Os meus pais ajudam-me a motivar quando completo os tpc’s	15,4%	13,2%	15,4%	15,4%	40,7%
Os meus pais controlam-me enquanto faço os tpc’s	26,4%	17,6%	26,4%	9,9%	19,8%
Os meus pais sentem-se na obrigação de me ajudar nos tpc’s	38,5%	11,0%	15,4%	5,5%	29,7%
Pais estão sempre disponíveis para me ajudar mesmo quando tem dificuldades	7,7%	8,8%	25,3%	8,8%	49,5%
Os meus pais ajudam-me a completar os tpc’s	18,7%	20,9%	33,0%	6,6%	20,9%

Relativamente aos itens de envolvimento mais relacionados com a recompensa e o castigo, os alunos acreditam serem mais frequentemente recompensados do que castigados na

realização ou não das tarefas de tpc. No item mais relacionado com os materiais necessários, os alunos afirmam que na maioria das vezes possuem os materiais necessários à resolução dos tpc's. Nos itens mais direcionados ao apoio e envolvimento dos pais, 40,7% dos alunos afirmam que os seus pais os motivam sempre para completar os tpc's e 15,4% dos alunos refere que isso tanto acontece às vezes, como frequentemente como nunca. Em relação ao item “ os meus pais controlam-me enquanto faço os tpc's”, 26,4% dos alunos refere que isso tanto acontece às vezes como nunca, 19,8% dos alunos refere que isso acontece sempre e 17,6% raramente. No item “ os meus pais sentem-se na obrigação de me ajudar”, 38,5% dos alunos afirma que nunca, 29,7% sempre, 15,4% às vezes e 11,0% raramente. Relativamente ao item “ os meus pais estão sempre disponíveis para me ajudar mesmo quando tem dificuldades”, 49,5% dos alunos afirma que sempre, 25,3% às vezes, 8,8% frequentemente e 7% nunca. No item “ os meus pais ajudam-me a completar os tpc's”, 33,0% dos alunos afirma que às vezes, 20,9% tanto sempre como raramente e 18,7% nunca.

Em síntese os alunos do presente estudo acreditam que são mais vezes recompensados do que castigados pelos seus pais quando completam ou não os tpc's, possuem sempre que necessário os materiais para os completar, são motivados pelos seus pais e por vezes supervisionados no completamento das tarefas. Para estes alunos os seus pais não se sentem obrigado a ajudá-los fazendo-o porque assim o desejam.

#### 4.3.2 Caracterização das respostas dos pais face ao envolvimento parental

Na caracterização das perceções dos pais face ao envolvimento parental (tabela 11), os resultados apontam para o seguinte: nos itens mais relacionados com a recompensa e o castigo, os pais afirma que castigam mais vezes do que recompensam os seus filhos no completamento ou não das tarefas.

Tabela 11

*Caracterização do envolvimento parental visão dos pais*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Elogio / recompensa o meu filho (a) quando completa os tpc's	48,9%	22,2%	21,1%	1,1%	6,7%
Castigo o meu filho (a) quando não faz os tpc's	40%	17,8%	26,7%	4,4%	11,1%
O meu filho (a) possui os materiais necessários para completar os tpc's	0%	2,2%	11,1%	24,4%	62,2%
Motivo o meu filho (a) a completar os tpc's	3,3%	2,2%	25,6%	23,3%	45,6%
Observo e monitorizo o meu filho (a) enquanto faz os tpc's	1,1%	15,6%	36,7%	25,6%	21,1%
Sinto-me na obrigação de ajudar o meu filho (a) a completar os tpc's	4,4%	7,8%	22,2%	12,2%	53,3%
Sempre disponível para ajudar mesmo quando tenho sinto dificuldades	1,1%	8,9%	18,9%	22,2%	48,9%
Ajudo o meu filho (a) a completar os tpc's	1,1%	18,9%	44,4%	20%	15,6%

Em relação ao item “o meu filho possui os materiais necessários para completar os tpc's”, a maioria dos pais afirma que frequentemente. No item “motivo o meu filho a completar os tpc's”, 45,1% dos pais refere que sempre, 25,3% às vezes, 23,1% frequentemente e 3,3% refere que nunca motiva o seu filho para completar os tpc's. Relativamente ao item “observo e monitorizo o meu filho enquanto faz os tpc's”, 36,3% dos pais afirmam que às vezes, 25,3% frequentemente, 20,9% sempre e 15,4% raramente. No item “sinto-me na obrigação de ajudar o meu filho”, a grande maioria dos pais (52,7%), afirmam que sempre, 22,0% às vezes, 12,1% frequentemente e 7,7% raramente. Relativamente ao item “sempre disponível para ajudar mesmo quando sinto dificuldades”, 48,4% dos pais refere que sempre, 22,0% frequentemente, 18,7% às vezes e 8,8% raramente. No item “ajudo o meu filho a completar os tpc's”, 44,0% dos pais afirmam que às vezes, 19,8% frequentemente, 18,7% raramente e 15,4% sempre.

Em síntese, os pais do presente estudo afirmam que castigam em maior número de vezes do que recompensam o seu filho quando este faz ou não os tpc's. Os pais acreditam conseguir motivar os seus filhos no completamento dos tpc's, por vezes ajudam os seus filhos a completar essas tarefas supervisionando-os. Ao contrário do que os filhos responderam para a maioria dos pais estes sentem-se na obrigação de ajudar os seus filhos mesmo quando tem dificuldades.

### 4.3.3 Comparação respostas pais e alunos face ao envolvimento parental

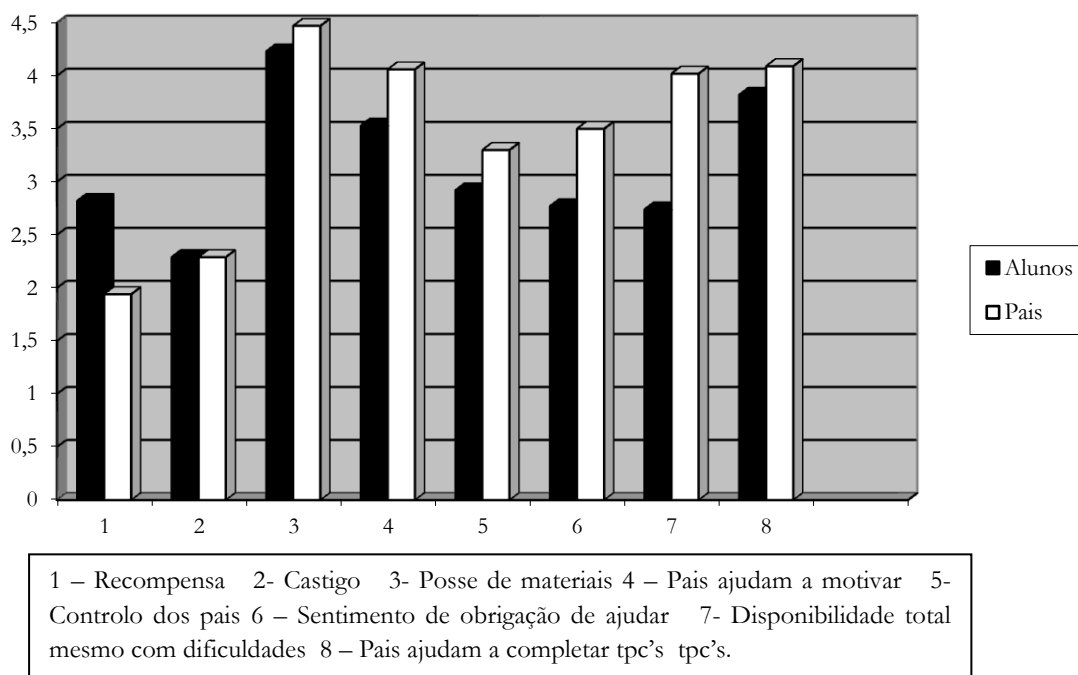


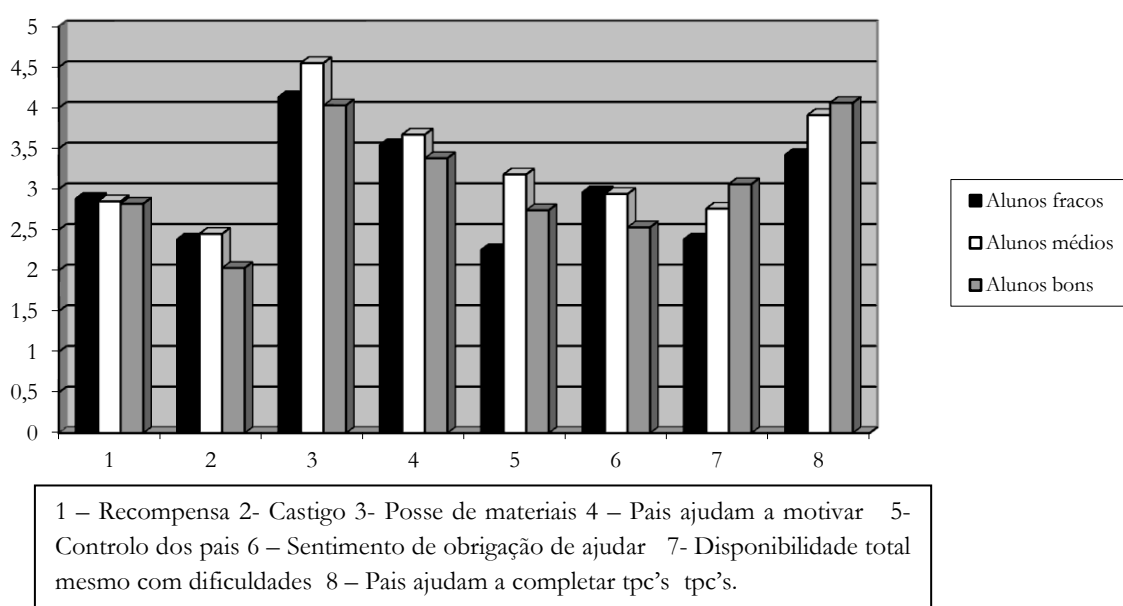
Figura 11 – Média das respostas alunos/pais face ao envolvimento parental

Relativamente à comparação entre as respostas de pais e alunos face ao envolvimento parental nos tpc's (figura 11), os resultados mostram que os pais apresentam médias mais elevadas do que os alunos na grande maioria dos itens, sendo que apenas no item “sou elogiado/recompensado”, os alunos apresentam médias mais elevadas do que os pais. A análise estatística não encontrou correlações entre as respostas de pais e alunos, ou seja, as respostas dos pais não se relacionam com as dos seus filhos.

Ao compararmos as respostas dos pais e filhos face ao envolvimento parental, em cinco destes itens existem diferenças significativas. No item “sou elogiado/recompensado” ( $t(89)=4,857, p<.001$ ) os filhos apresentam médias mais elevadas mas nos restantes quatro aspetos em que se verificaram diferenças são os pais que apresentam scores mais elevados: “pais ajudam a motivar” ( $t(89)=2,752, p=.007$ ), “pais controlam” ( $t(89)=4,138, p<.001$ ), “pais sentem-se obrigados a ajudar” ( $t(89)=5,761, p<.001$ ) e “pais ajudam a completar os tpc's” ( $t(89)=2,327, p=.022$ ). Podemos então constatar que a perceção dos pais, face á opinião dos filhos, é de uma maior presença, apoio, envolvimento e controlo na realização dos tpc's.

#### 4.3.4 Envolvimento parental e desempenho académico dos alunos

Relativamente ao envolvimento parental, este tem sido por diversas vezes associado a um melhor desempenho académico e obtenção de melhores resultados escolares. Por este motivo é pertinente perceber se no presente estudo essa situação se verifica. De forma a compreender se esta hipótese se verifica ou não, realizou-se uma comparação de médias, recorrendo ao teste paramétrico ANOVA, considerando como variável dependente os vários índices do envolvimento parental e como variável independente o desempenho académico dos alunos. Os resultados da análise para esta hipótese encontram-se descritos no gráfico seguinte.



**Figura 12** – Média das respostas dos alunos aos itens de realização em função do seu desempenho

Relativamente às respostas dos alunos face ao envolvimento parental em função do desempenho académico dos alunos, é possível constatar através dos dados apresentados na figura 12, que não existe um padrão de resposta para todos os itens, no entanto não foram encontradas diferenças significativas ( $p \geq 0,05$ ). Podemos observar que para uns itens são os alunos médios a obter médias mais altas, noutros itens os alunos mais fracos e ainda noutros os alunos bons. Os alunos médios apresentam médias mais elevadas nos itens mais direcionados para o castigo, a motivação, a posse de materiais e a necessidade de controlo, os alunos bons apresentam médias mais altas nos itens direcionados à disponibilidade do total dos pais e ao apoio destes no completamento das tarefas. Os resultados apresentados levantam algumas questões quanto à veracidade das respostas dos alunos aos itens e com os resultados obtidos podemos concluir que

no presente estudo o envolvimento parental parece não estar relacionado com o desempenho académico.

#### 4.3.5 Considera importante o envolvimento dos pais na realização dos trabalhos de casa dos seus filhos?''

Relativamente à presente questão oitenta e quatro pais consideraram ser importante o seu envolvimento na realização dos trabalhos para casa. Os restantes pais não responderam à questão. As respostas dos pais foram distribuídas por duas categorias principais: condições para a aprendizagem e relação/envolvimento entre pais e filhos (tabela 12). Ao analisarmos as respostas dos pais à questão podemos verificar que a maioria dos pais considera que o seu envolvimento é importante na medida em que promove uma melhor relação entre pais e filhos e um maior envolvimento dos primeiros na vida escolar dos segundos.

Tabela 12

*Análise de conteúdo à segunda questão*

Categoria	Subcategoria	N Pais	% Pais	Referencias	% de referência
Relação/envolvimento Pais e filhos	Motivação	5	6,0%	55	65,5%
	Acompanhamento/Ajuda	50	60%		
Condições para a aprendizagem	Orientação/ organização	8	9,5%	29	34,5%
	Participação vida escolar	15	17,9%		
	Perspetivas de futuro	6	7,1%		

Relativamente à categoria “relação/envolvimento”, o acompanhamento/ajuda é o aspeto mais importante seguido da motivação que os pais conseguem passar para os seus filhos.

Em relação à categoria “condições para a aprendizagem”, as respostas dos pais evidenciam que para eles o seu envolvimento na realização dos trabalhos para casa promove uma maior participação na vida escolar dos seus filhos, na orientação/organização e nas perspetivas de futuro. Exemplos de respostas de pais à questão: *“Sim. Os pais têm melhor noção das dificuldades dos filhos e permite conhecer o programa escolar”*; *“Evidentemente que sim. Em todos os aspetos, pois é muito importante para o aluno saber e sentir que os pais estão envolvidos e interessados no seu percurso académico”*; *“Sim,*

*é importante o acompanhamento dos pais em relação à escola”; “Quando os pais tem conhecimentos para isso é importante até para os pais compreenderem até que ponto os seus filhos estão empenhados e interessados”.*

#### **4.4 Perceção de auto eficácia dos pais e envolvimento nos trabalhos para casa**

A auto eficácia pode ser definida como a crença ou expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado (Bandura, 2006). Neste sentido, o presente estudo pretende investigar se os pais se sentem eficazes quando apoiam os seus filhos nos tpc's.

##### 4.4.1 Caracterização das respostas dos pais face à auto eficácia

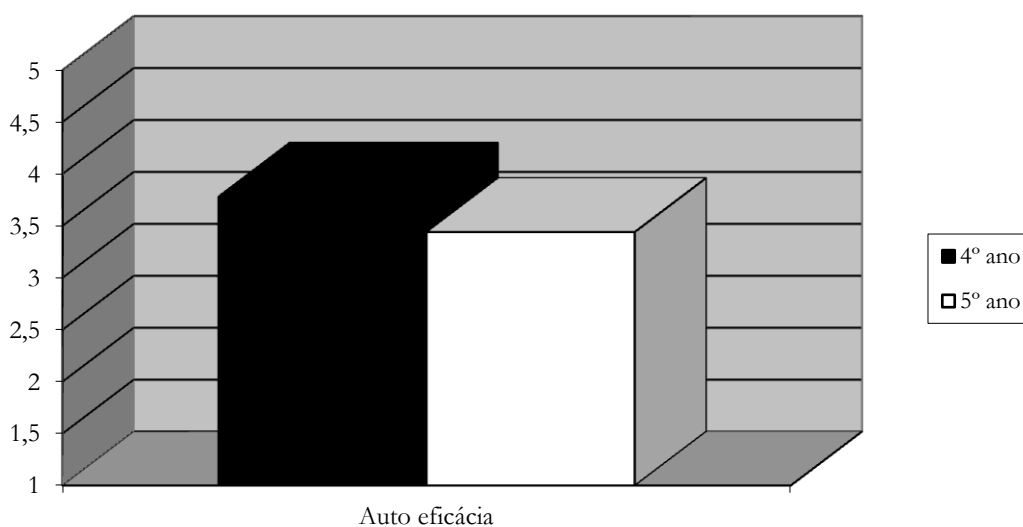
No que se refere aos itens de autoeficácia e uma vez que no seu conjunto apresentam um valor de consistência interna aceitável (alfa de Cronbach ,67) optámos por criar uma medida global resultante da média destes 4 itens.

As perceções de auto-eficácia dos pais no apoio aos filhos variaram entre 2 e 5, sendo que 27, 8% demonstraram valores iguais ou inferiores a 3. De realçar que 77,8% dos participantes apresenta scores até 4 inclusive. Assim optámos por criar três grupos tendo em consideração as características dos nossos participantes. Um grupo que considerámos de mais Baixa Autoeficácia, constituído por 27,8% dos pais, cujos valores de auto perceção variavam entre 2 e 3 com uma média de 2,8. Um outro grupo que considerámos com Média Autoeficácia, com valores a variar entre 3,1 e 3,9 e cuja média foi de 3,5 e por fim o grupo de mais Elevada Autoeficácia com auto perceções iguais ou superiores a 4, cuja média foi de 4,28. De realçar que estas médias na comparação entre os grupos se mostraram significativamente diferentes ( $F(2,87)=234,687$ ,  $p<.001$ ).

Na caracterização das respostas dos pais à medida global de auto eficácia, os resultados encontrados evidenciam que os pais na maioria consideram ter um nível médio de auto eficácia (36,7%), 35,6% dos pais considera que o seu nível de auto eficácia é alto e 27,8% consideram ter um nível de auto eficácia baixo. Os resultados indicam que os pais da presente amostra consideram que a ajuda prestada aos seus filhos é eficaz.

#### 4.4.2 Auto eficácia e ano de escolaridade dos filhos

As dificuldades dos pais em ajudar os seus filhos passam muitas vezes pelo ano de escolaridade que os seus educandos frequentam e que causam desconforto em alguns pais que se sentem menos competentes para ajudar os seus filhos à medida que escolaridade vai aumentando. Para se perceber se esta hipótese se verifica ou não procedeu-se à comparação de médias, considerando como variável dependente a auto eficácia para o envolvimento e como variável independente o ano de escolaridade.



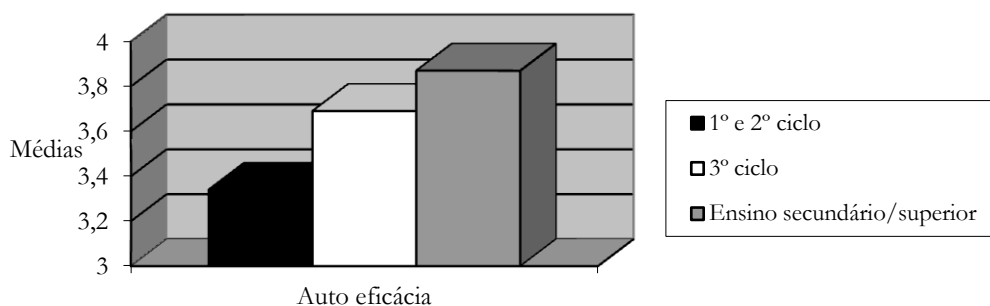
**Figura 13** – Médias de resposta dos pais à medida global de auto eficácia em função do ano de escolaridade dos filhos

Nas respostas dos pais à medida de auto eficácia em função do ano de escolaridade dos seus filhos (figura 13), os resultados apresentados mostram que os pais dos alunos a frequentar o 4º ano apresentam uma média mais elevada na medida de auto eficácia global do que os pais dos alunos a frequentar o 5º ano, ou seja, os pais dos alunos do 4º ano sentem-se mais eficazes no apoio e ajuda aos seus filhos ( $M= 3,78$ ;  $DP= 0,642$ ) do que os pais dos alunos do 5º ano ( $M= 3,44$ ;  $DP= 0,590$ ).

#### 4.4.3 Auto eficácia e habilitações académicas dos pais

Relativamente às dificuldades sentidas pelos pais no apoio aos seus filhos tanto a nível dos trabalhos para casa, como a nível escolar na sua globalidade, parece muitas vezes estar relacionado com as habilitações académicas dos pais. Uma vez que as habilitações académicas

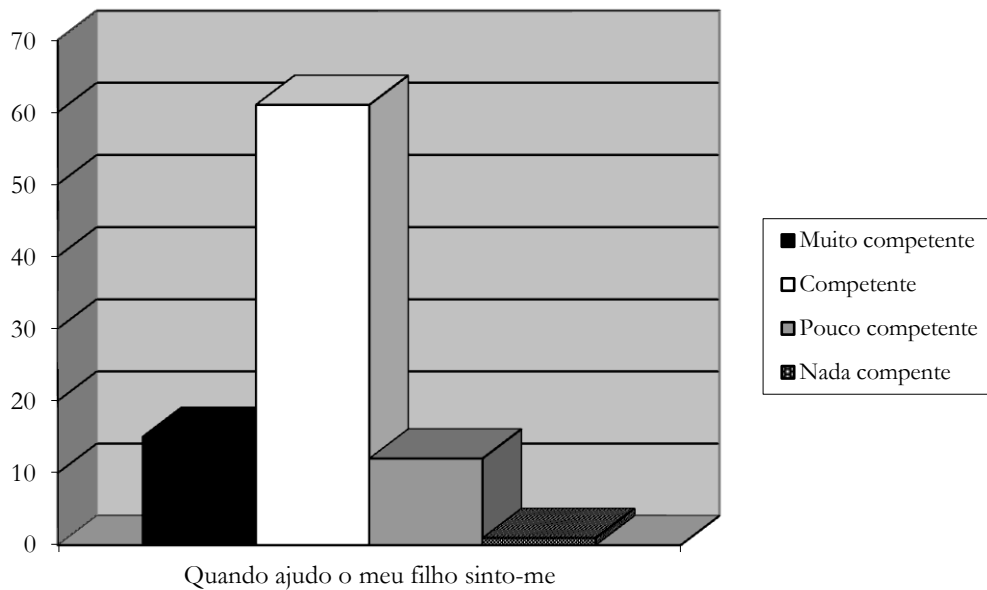
mais baixas podem prever maiores dificuldades dos pais na ajuda aos seus filhos. Para se perceber se esta hipótese se comprova ou não, realizou-se uma comparação de médias, recorrendo mais uma vez ao teste paramétrico ANOVA, considerando como variável dependente a auto eficácia dos pais e como variável independente as habilitações académicas dos pais.



**Figura 14** – Médias de resposta dos pais à medida global de auto eficácia em função das suas habilitações académicas

Tendo em conta as respostas dos pais à medida de auto eficácia global em função das suas habilitações académicas (figura 14), foram encontradas diferenças significativas ( $F=5,894$ ;  $p=0,004$ ), e os dados apresentados evidenciam que os pais com habilitações académicas mais elevadas (ensino secundário/ superior) sentem que a sua ajuda e apoio aos seus filhos é mais eficaz ( $M= 3,87$ ;  $DP= 0,578$ ) do que os pais com habilitações académicas mais baixas ( $M= 3,34$ ;  $DP= 0,590$ ).

#### 4.4.4 Quando ajudo o meu filho sinto-me



**Figura 15** – Caracterização das respostas dos pais à medida de auto competência geral

A análise da resposta à questão presente no questionário individual dos pais, mostrou que quando falamos numa medida de competência geral os pais a maioria dos pais considera-se competente quando ajuda o seu filho (67%), seguido dos pais que se consideram muito competentes (16,5%) e por último os pais que se consideram pouco competentes (13,2%) (figura 15).

#### 4.4.5 Quais as maiores dificuldades que sente quando apoia o seu filho na realização dos trabalhos para casa?"

Para a presente questão todos os pais responderam à questão. As respostas dos pais foram divididas em duas categorias principais: características dos alunos, dificuldades dos pais. Cada categoria foi agrupada em subcategorias (tabela 13).

Tabela 13

*Análise de conteúdo à quarta questão*

Categoria	Subcategoria	N Pais	% Pais	Referencias	% de referencia
Características dos alunos	Dificuldades de aprendizagem	3	3,3	17	18,7%
	Concentração	5	5,5%		
	Personalidade	4	4,4%		
	Desmotivação	5	5,5%		
Dificuldades dos pais	Falta de tempo	15	16,5%	74	81,3%
	Falta de habilitações	20	22,0%		
	Disciplina de português	8	8,8%		
	Disciplina de inglês	10	11,0%		
	Disciplina de matemática	15	16,5%		
	Não sinto	6	6,6%		

Relativamente aos dados obtidos na quarta questão estes apontam para uma clara maioria dos pais a referir que sentem dificuldades em apoiar os seus filhos e referem ainda que algumas características dos próprios alunos que contribuem para essas dificuldades. Dentro da categoria “dificuldades dos pais”, a falta de habilitações é aquela que mais predomina seguida da falta de tempo e depois das dificuldades específicas de diferentes disciplinas. Na categoria “características dos alunos”, os pais referem que a falta de concentração e a desmotivação são as maiores dificuldades que sentem seguida das características da personalidade e das dificuldades de aprendizagem.

Exemplos de respostas dos pais à questão: *“Tempo para lhe dar apoio”*; *“Sinto que nas disciplinas de inglês e matemática tenho mais dificuldades”*; *“A maior dificuldade, mesmo, é o tempo. Na sociedade em que vivemos, cada vez mais exigente, faz com que as horas do dia não cheguem para tudo. Mesmo assim eu e o pai apoiamos no que é necessário, pois é muito importante para o nosso filho saber que estamos presentes e que pode contar connosco para todo o tipo de apoio que necessitar e para as suas decisões futuras”*; *“Algumas matérias principalmente, alguns exercícios soa um pouco diferentes do modo como eu aprendi”*; *“A concentração e gostar de os fazer”*; *“A desconcentração”*.

## CAPITULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Propôs-se neste estudo analisar algumas variáveis apontadas pela literatura que podem estar associadas ao envolvimento parental nos trabalhos de casa. Quando analisamos o envolvimento parental é necessário ter em consideração os múltiplos fatores que se interligam entre si e que influenciam o envolvimento parental. Deste modo, as variáveis analisadas foram fatores bio psicogénicos, como o sexo e o nível de escolaridade dos alunos, fatores escolares, como o desempenho académico dos alunos e ainda fatores familiares como as habilitações académicas dos pais.

Neste capítulo procede-se à interpretação dos dados apresentados no capítulo dos resultados, estes seguirão a ordem da análise de resultados.

### Opiniões acerca dos trabalhos para casa

Relativamente à caracterização das opiniões dos alunos e pais face aos tpc's, os resultados obtidos foram bastante positivos tanto da parte dos alunos como dos pais, onde ambos manifestaram o seu gosto e interesse pelos tpc's, e acreditam que a sua realização é uma mais-valia ao processo de ensino aprendizagem e à obtenção de melhores resultados escolares. Quando comparados, pais e alunos apresentam opiniões semelhantes, sendo que algumas delas inclusive se relacionam entre elas de forma positiva. As opiniões tão positivas dos alunos a um tema tão controverso podem estar diretamente relacionadas com as opiniões dos pais, uma vez que em estudos realizados anteriormente (Cooper et al, 2000), foram encontradas evidências de que as atitudes e opiniões dos pais face aos tpc's, influenciavam diretamente as atitudes e opiniões dos seus filhos, ou seja, se os pais manifestam sentimentos, atitudes e opiniões positivas face aos tpc's, e se as transmitem aos seus filhos é natural que estes também as desenvolvam. Não podemos ignorar o facto de a presente amostra ser constituída por alunos a frequentar os primeiros ciclos de escolaridade, onde os tpc's são solicitados em menor número e com menor dificuldade, e dos dados terem sido recolhidos no início do 2º período, altura em que os alunos ainda se encontram num período de adaptação. Em investigações realizadas por (Keys & Fernandes, 1993; cit. por Benefield, Keys & Sharp, 2001) foram encontradas evidências de que no geral os alunos manifestam atitudes positivas face aos tpc's, no entanto Bryan e Nelson (1994) encontraram evidências de que à medida que os estudantes ficam mais velhos, os seus sentimentos e reações face aos tpc's tornam-se cada vez mais negativos. No estudo desenvolvido por Xu (2004), onde a amostra era constituída por alunos entre o 5º e o 12º ano de escolaridade,

os resultados identificaram também que os alunos do ensino secundário experienciavam maior número de reações negativas face aos tpc's e que os consideravam menos interessantes do que os alunos do 1º e 2º ciclo. Outra possível explicação para os resultados obtidos, é o desempenho académico dos alunos; na presente amostra temos uma baixa percentagem de reprovações (6,6%) e os alunos são no geral considerados médios e bons, o que pode influenciar positivamente as suas opiniões. A importância dada pelo nosso sistema educativo aos tpc's pode também promover nos nossos alunos atitudes mais positivas, uma vez que estes compreendem que se trata de algo que é visto como tendo uma importância acrescida, Chen e Stevenson (1989; cit por Benefield et al, 2001), concluíram que a importância dada pelos professores e escolas de cada país aos tpc's constituía um maior fator de influência nas atitudes dos alunos face aos mesmos do que a quantidade de tarefas solicitada. Na sua investigação a alunos de três países diferentes, os alunos que realizavam os tpc's em menor número de vezes eram aqueles que apresentavam atitudes mais negativas face aos mesmos, uma vez que, comparativamente com os outros países da amostra, esses alunos pertenciam ao país que menos importância dava aos trabalhos para casa. No entanto, a quantidade de tpc's solicitada não deixa de representar uma variável importante ao nível das opiniões, uma vez que Cooper et al (1998), concluiu que elevadas quantidades de tpc's influenciavam negativamente as opiniões de crianças mais novas, entre o 3º e o 5º ano de escolaridade, o que não acontece no presente amostra.

Face à questão da dificuldade dos tpc's, os alunos consideram que na sua maioria são fáceis. Os resultados obtidos podem estar diretamente relacionados com o desempenho académico dos alunos e com a baixa percentagem de reprovações, mas também com o ano de escolaridade que frequentam. A postura dos professores face aos tpc's é também de extrema importância, uma vez que o professor pode ter um cuidado acrescido quando solicita as tarefas de forma a não sobrecarregar os alunos com os mesmos. No entanto, num estudo realizado pelo Toronto District School Board, quase metade de todos os alunos a frequentar o 7º e o 8º ano referiam não completar os tpc's devido à sua dificuldade.

A deseabilidade social é um fenómeno a ter em conta quando é solicitada uma resposta sob a forma de questionário, uma vez que existe a tendência de responder de encontro ao que se considera ser mais aceitável pela sociedade. Embora os questionários tenham sido aplicados de forma anónima, que refletem o comportamento de pais e alunos face uma ferramenta utilizada por professores e escolas, o que pode influenciar as respostas de ambos.

As opiniões dos alunos acerca dos trabalhos para casa em função do género, os resultados obtidos permitem confirmar a hipótese colocada, sobre a existência de diferenças entre as opiniões de raparigas e rapazes face aos tpc's, favorecendo as raparigas. Confirma-se que as raparigas apresentam opiniões mais positivas face às tarefas do que os rapazes, considerando que os mesmos são interessantes, são uteis para compreender a matéria e obter melhores resultados e tem prazer em realizá-los; apenas na opinião face à quantidade exagerada de tpc's que os professores solicitam, os rapazes apresentaram médias mais. Os resultados obtidos vão de encontro ao referido na literatura por Harris et al (1993, cit. por Hong et al 2011), onde os dados evidenciam que as raparigas exibem opiniões e atitudes mais desejáveis face aos tpc's do que os rapazes. Harris et al (1993, cit. por Benefield, 2001), concluíram que no geral as raparigas despendem mais esforço do que os rapazes, nas tarefas de tpc, o que facilita o desenvolvimento de atitudes mais positivas face aos mesmos. Por outro lado, as características sociais e psicologias inerentes às raparigas não podem ser ignoradas, como um maior sentido de ética de trabalho do que os rapazes (Mau & Lynn, 2000; Warrington, Younger & Williams, 2000, cit. por Xu & Corno, 2006).

Quando analisadas, as opiniões dos alunos em função do ano de escolaridade, os resultados mostram que os alunos do 4º ano apresentam opiniões mais positivas do que os alunos do 5º ano. Estes resultados evidenciam que o ano escolar é uma variável extremamente importante quando pretendemos investigar estes temas mais relacionados com a escola. É de esperar que os alunos do 5º ano não apresentem opiniões tão positivas como os alunos do 4º ano, uma vez que os primeiros encontram-se num período de transição escolar, onde o número disciplinas e professores aumenta consideravelmente, tal como a sua responsabilidade e autonomia. Como foi referido anteriormente nas investigações realizadas por (Bryan & Nelson, 1994; Xu, 2004), as opiniões dos alunos face aos tpc's tornam-se mais negativas com o aumento da idade e do ano de escolaridade, uma vez que os objetivos, a quantidade e a dificuldade dos tpc's diferem do 1º para o 2º ciclo. No que diz respeito à quantidade de tpc's enviadas os alunos do 5º ano consideram que os professores enviam em maior número de vezes demasiados tpc's comparativamente com os alunos do 4º ano, o que pode promover o aumento de opiniões negativas face aos mesmos. Cameron e Bartel (2008), na execução de um relatório técnico acerca da realidade dos tpc's na população Canadiana, identificou a existência de uma relação significativa entre as atitudes face aos tpc's e o ano de escolaridade, ou seja, a resistência aos tpc's aumenta com o ano de escolaridade, muito provavelmente devido ao aumento da quantidade de tarefas prescritas. Outro dado interessante obtido foi o de que cerca de 25% dos alunos que

frequentavam o 4ºano demonstravam já algum tipo de resistência aos tpc's, no entanto essa percentagem diminuía para 19% no quinto ano, o que contraria os dados obtidos no presente estudo.

Relativamente às opiniões dos alunos face aos tpc's em função do seu desempenho académico, os resultados obtidos mostram que os alunos médios e bons apresentam médias semelhantes e superiores aos alunos mais fracos, ou seja, os alunos com desempenho académico mais alto manifestam opiniões mais positivas do que os alunos com desempenho académico mais baixo; estes resultados podem indicar que os alunos mais fracos sentem mais dificuldades em completar as tarefas e como tal as suas opiniões são mais negativas. A perceção de auto eficácia dos alunos com melhores notas, pode também desempenhar um papel fundamental, uma vez que esses acreditam que são suficientemente capazes de realizar com facilidade as tarefas prescritas para casa, desenvolvendo opiniões e atitudes positivas face às mesmas.

No que concerne à importância da realização dos tpc's, os resultados obtidos demonstram que a maioria dos pais acredita que os tpc's facilitam a aprendizagem dos alunos através da consolidação da matéria, do esclarecimento de dúvidas e da obtenção de melhores resultados escolares e que ajudam os seus filhos a desenvolver um maior sentido de responsabilidade, os resultados obtidos vão de encontro aos estudos realizado por Kiewra et al (2009), onde os pais referiram achar a realização dos tpc's uteis para a vida escolar dos seus filhos. No entanto uma percentagem muito pequena de pais (3,7%), considera que os tpc's não são facilitadores da aprendizagem, muito pelo contrário, tem efeitos negativos, uma vez que estes pais consideram que os tpc's são exagerados. Para Xu e Corno (1998), quando questionados, pais, afirmaram que de alguma forma os tpc's representavam uma carga emocional muito grande nestas famílias.

#### Realização dos trabalhos para casa

No que diz respeito à realização dos tpc's, pais e alunos apresentam médias muito semelhantes para a grande maioria dos itens, favorecendo ligeiramente os pais. Pais e filhos reportam a realização dos tpc's com muita frequência, e na maioria das vezes sem ajuda. Relativamente aos aspetos mais negativos (desmotivação, distração) os pais apresentam médias mais elevadas do que os alunos, ou seja, quando comparados pais e alunos, os mesmos apresentam uma melhor perceção acerca de si, no que toca aos aspetos negativos, quando comparados com os pais. Nos itens relacionados com a ajuda, os alunos quando comparados

com os pais, afirmam solicitar ajuda e supervisão em maior número de vezes. De acordo com os dados obtidos, pais e alunos apresentam opiniões muito semelhantes e no geral bastante positivas.

Na análise dos dados referente à realização dos tpc's em função do género dos alunos, foram encontradas diferenças significativas, nomeadamente entre a forma como raparigas e rapazes realizam os tpc's. Desta forma a nossa hipótese é confirmada, uma vez que raparigas completam um maior número de vezes os trabalhos para casa, quando comparadas com os rapazes. Num estudo realizado na área (Fulk et al, 1998), identificou na sua amostra que as raparigas se mostravam mais aplicadas e persistentes nas atividades académicas do que os rapazes, o que vai de encontro aos resultados obtidos no presente estudo. Na necessidade de apoio são as raparigas que mais necessitam de ajuda e mais solicitam essa ajuda quando comparadas com as respostas dos rapazes; no entanto esses resultados podem estar diretamente relacionados com o que facto de as raparigas realizarem em maior número de vezes os tpc's do que os rapazes. Outra possível justificação prende-se com as características da personalidade dos rapazes, que por norma tendem a não recorrer à ajuda de outros nas mais diversas situações. As raparigas, também elas apresentam características da personalidade que remetem para um maior sentido de responsabilidade e de exigência que pode estar de alguma forma relacionada com os resultados obtidos, uma vez que as alunas podem sentir necessidade de apoio extra nos tpc's de forma a garantir maior sucesso na sua realização. Segundo Covington (1992, 1998; cit. por Xu & Corno, 2006), para os alunos é tão ou mais importante proteger a sua auto estima do que ter sucesso a nível académico. Segundo a mesma perspetiva os rapazes são considerados mais competitivos do que as raparigas, como tal tendem a desenvolver estratégias defensivas, como adiar a realização dos tpc's, não solicitar ajuda e não se esforçar (Jackson, 2002, 2003; cit. por Xu & Corno, 2006), estas estratégias são muitas vezes utilizadas pelos rapazes como forma de proteger a sua auto estima, dando a entender de que eles são capazes de ter sucesso, simplesmente escolhem não o fazer. Para Xu e Corno (2006), ponderando as perspetivas sociais e psicológicas, as raparigas no geral preocupam-se menos com o sentido de auto estima face aos tpc's e despendem mais esforço na resolução dos mesmos, realizando-os com maior frequência do que os rapazes, como é possível observar no presente estudo.

Na realização dos tpc's em função do desempenho académico dos alunos, verifica-se a existência de diferenças significativas, nomeadamente entre os alunos com desempenho académico fraco e os alunos com desempenho académico médio e bom. Desta forma a nossa

hipótese confirma-se, uma vez que os alunos que apresentam maior frequência de completamento dos tpc's são aqueles que apresentam melhor desempenho acadêmico como tal são considerados os alunos médios ou bons. Os resultados obtidos vão de encontro aos resultados descritos na literatura por Trautwein e Ludtke (2006) e Trautwein e Ludtke (2009), onde a forma como os estudantes abordam os tpc's tem efeitos profundos nas notas escolares, com um maior investimento nos tpc's a estar associado a um maior sucesso acadêmico. Farrow et al (1999), identificaram também no seu estudo que a frequência de realização dos tpc's estava diretamente relacionada com um melhor desempenho acadêmico.

Em relação à realização dos tpc's em função do ano de escolaridade dos alunos, os resultados obtidos mostram que os alunos do 4º ano fazem mais vezes os tpc's do que os alunos do 5º ano, no entanto precisam de mais ajuda para completar as tarefas do que os segundos. Nos aspetos mais negativos relacionados com a realização dos tpc's, como a desmotivação e o tempo de resolução, são os alunos do 5º ano a apresentar médias mais elevadas. Estes resultados são indicativos de que a quantidade de trabalhos para casa prescrita aumenta do 4º para o 5º ano, levando a que os alunos despendam mais tempo a completar as tarefas, o que favorece o aumento da desmotivação e da distração. Por outro lado, como vimos anteriormente os alunos do 4º ano manifestam opiniões mais positivas face aos tpc's do que os alunos do 5º ano, e como já foi referido as opiniões influenciam de alguma forma a frequência com que os alunos realizam as tarefas prescritas, neste caso favorecendo os alunos do 4º ano.

Relativamente à importância ou não da realização de tpc's pelos alunos em idade escolar, os resultados obtidos evidenciam que apesar de os trabalhos de casa serem um tema por vezes controverso, os pais e encarregados de educação continuam a acreditar que a sua realização é importante na vida escolar dos seus educandos. Esta opinião está diretamente relacionada com os benefícios que os pais acreditam que os tpc's podem trazer à vida dos seus filhos como: ser uma forma de estudo e consolidação de matéria, de ajuda na obtenção de melhores resultados, de facilitar a aprendizagem. Muitos pais consideram ainda que os tpc's ajudam a desenvolver e melhorar a sua relação com os seus filhos através da motivação e do acompanhamento e ajuda na sua resolução. Tanto a responsabilidade como a autonomia e ainda a aquisição de métodos de estudo são aquisições que os pais acreditam serem possíveis muitas vezes graças aos tpc's. Os resultados obtidos vão de encontro ao referido na literatura por Kiewra et al (2009), onde os 66% dos pais questionados referiu achar a realização dos tpc's uteis para a vida escolar dos seus filhos. Por outro lado existem outros estudos que mostram precisamente o contrário, Bennett e Kalish

(2006), ao questionarem pais, alunos e professores, concluíram que, os pais se sentem muitas vezes incomodados pela forma como os tpc's afetam os seus filhos durante os cinco dias da semana, e a própria rotina familiar.

No que diz respeito ao tempo utilizado semanalmente na realização dos trabalhos para casa, existe uma discrepância ao nível dos resultados. Tendo em consideração que falamos de alunos que pertencem aos mesmos anos de escolaridade (4º e 5º) e pertencem às mesmas escolas não se compreende a discrepância existente nos resultados. Algumas justificações para tal podem ser: turmas distintas, com diferentes professores, e com diferentes quantidades de tpc's; outra possibilidade é alguns destes alunos fazerem os tpc's em centros de estudo e como tal os pais não terem noção de quanto tempo estes despendem na sua resolução; as características individuais dos mesmos influenciarem o tempo de resolução da tarefa. Os resultados obtidos vão de encontro às investigações realizadas na área por Sandberg e Hofferth (2001), onde concluíram que o tempo médio semanal utilizado pelos alunos para completar os tpc's variava entre três a três horas e meia por semana. Noutro estudo realizado por Cooper et al (1998), os pais referiram que os seus filhos passavam entre 30 a 60 minutos por dia a completar os tpc's. Kiewra et al (2009), identificaram que segundo os pais, os alunos despendiam cerca de 1 a 2 horas por dia a completar os tpc's.

#### Participação e envolvimento parental nos trabalhos para casa

Na caracterização das respostas de pais e alunos face à participação e envolvimento parental nos tpc's, os resultados evidenciam que os pais se envolvem consideravelmente ao nível dos tpc's, nomeadamente através do fornecimento de materiais necessários, de motivação, supervisão e ajuda no completamento das tarefas. No entanto, as respostas dos alunos diferem consideravelmente das dos pais apresentando médias bem mais baixas no que diz respeito a esse envolvimento. Apenas no castigo pais e filhos apresentam respostas idênticas, evidenciando que normalmente esta não é uma estratégia utilizada em casa. Já na recompensa as respostas voltam a ser distintas desta vez favorecendo os alunos que afirmam que os pais utilizam este tipo de estratégia algumas vezes, contrariando os pais que afirmam que raramente a utilizam. Comparando estes dois tipos de estratégia os pais afirmam optar mais vezes por castigar do que recompensar os seus filhos quando completam ou não os tpc's; estes resultados podem indicar que os pais consideram os tpc's como o "trabalho" dos seus filhos e como tal a sua obrigação é realiza-los não tendo por isso de ser recompensados; por outro lado, quando os filhos não cumprem os pais optam por castiga-los como estratégia para que estes não voltem a adotar o

mesmo tipo de comportamento. As investigações têm mostrado que a quantidade de envolvimento parental varia de acordo com a idade da criança e é muito maior nas crianças mais novas. MacBeath e Turner (1990, cit. por Benefield, 2001) ao questionar alunos de diferentes anos de escolaridade, encontrou evidências de que apenas 23% dos alunos no 5º e 6º ano referiam nunca fazer os tpc's com os seus pais contra 60% dos alunos no 11º e 12º ano de escolaridade. Outra questão a ter em conta neste tema, são as habilitações académicas dos pais, uma vez que a maioria dos pais do nosso estudo apresentam baixas habilitações académicas que podem dificultar o envolvimento dos pais, uma vez que estes podem não conseguir ajudar o seu filho e desta forma optar por nem sequer se envolver.

No que diz respeito ao envolvimento parental, em função do desempenho académico dos alunos, foi possível concluir que não foram encontradas diferenças significativas entre o envolvimento parental nos trabalhos para casa e o sucesso académico. Desta forma, a nossa hipótese foi infirmada; embora seja possível através da análise das médias identificar que a maioria dos pais se envolve ativamente na escolaridade dos seus filhos, esse envolvimento parece não estar relacionado de forma significativa com o sucesso académico dos jovens alunos. Os resultados das respostas dos alunos mostram ainda que parecem ser os alunos com desempenho académico médio que mais beneficiam do envolvimento parental. Embora os nossos resultados não tenham ido de encontro aos resultados obtidos por (Delgado-Gaitan, 1992, Grolnick & Slowiaczek, 1994, Xu & Corno, 1998), onde foram encontradas evidências de que o envolvimento parental nos trabalhos de casa favorece o sucesso académico, os nossos resultados foram de encontro a outros estudos desenvolvidos por Cooper (1989), onde não foram encontradas evidências significativas acerca do envolvimento parental nos tpc's e o sucesso académico. Numa outra investigação levada a cabo por Cooper et al (2000), onde foram explorados os efeitos dos diferentes tipos de envolvimento, concluíram que existia uma relação entre o envolvimento parental e a idade da criança, isto é, pais de alunos do 1º ciclo referiam maior envolvimento direto, enquanto os pais de alunos a frequentar o secundário referiam maior suporte para a autonomia; estes resultados vão de encontro aos do presente estudo uma vez que os pais se envolvem diretamente nos trabalhos para casa.

Relativamente à questão colocada aos pais acerca da importância do seu envolvimento nos tpc's, os resultados são claros. Mostram que os pais consideram o seu envolvimento na realização dos tpc's dos seus filhos como algo importante para eles. Os pais acreditam que ao envolverem-se na vida escolar dos seus filhos, nomeadamente nos tpc's, melhoram a relação

entre ambos, consideram ainda ser uma forma de participarem ativamente na educação e vida escolar dos seus filhos, ajudando-os a orientarem-se e a organizarem-se com o fim de melhorarem as suas perspetivas de futuro. Os resultados obtidos vão de encontro às investigações realizados por Cooper et al (2000), onde 58% dos pais quando questionados referiram ajudar os seus filhos nos tpc's porque estes precisavam de ajuda. Hoover-Dempsey et al (1995), ao entrevistarem pais de alunos do 1º ciclo, concluíram que a maioria dos pais envolvia-se nos tpc's através da estruturação e organização do ambiente, da monitorização e fornecendo motivação. Noutro estudo semelhante, Xu e Corno (1998), os pais afirmaram envolver-se nos tpc's dos seus filhos, estruturando o ambiente, ajudando-os a gerir o tempo, monitorizando e controlando a atenção, removendo possíveis distrações e fornecendo motivação.

#### Perceção de auto eficácia dos pais e envolvimento nos trabalhos para casa

No que concerne à caracterização das respostas dos pais à sua perceção de auto eficácia, os pais na sua maioria consideram que tem uma perceção de auto eficácia média, estes resultados podem estar diretamente relacionados com as suas habilitações académicas, com o ano de escolaridade dos seus filhos.

Na análise dos dados referente à auto eficácia parental, em função das habilitações académicas dos pais, verifica-se que existem diferenças significativas, nomeadamente entre os pais com habilitações académicas mais altas e os pais com habilitações académicas mais baixas, desta forma a nossa hipótese é confirmada. Os resultados obtidos no presente estudo mostram que os pais com habilitações académicas mais altas consideram a sua ajuda aos seus filhos como mais eficaz do que os pais com habilitações académicas mais baixas, que se sentem mais inseguros para o fazer, uma vez que acreditam não ter competência suficiente para tal. Este sentimento de eficácia vai também influenciar a tomada de decisão para o envolvimento parental, uma vez que pais com habilitações académicas mais altas se sentirão mais disponíveis para esse envolvimento. Estes resultados estão de acordo aos descritos na literatura por Epstein (2001), onde foram encontradas evidências de que pais com habilitações académicas mais altas, tendem a envolver-se em maior número de vezes na escolaridade dos seus filhos uma vez que se sentem mais preparados para tal. Noutro estudo de Leal e Maroco (2010), os resultados mostraram também que os pais com habilitações académicas mais altas envolviam-se em maior número de vezes em tarefas relacionadas com a escola.

Na auto eficácia dos pais, em função da escolaridade dos alunos, verifica-se que existem diferenças significativas, nomeadamente entre perceção de auto eficácia dos pais dos alunos do 4º e dos pais dos alunos do 5º ano. Desta forma a nossa hipótese confirma-se já que os pais dos alunos do 5º ano referem sentir-se menos competentes na ajuda aos seus filhos no que concerne aos tpc's e na obtenção de melhores resultados escolares quando comparados com os pais dos alunos do 4º ano. Os resultados apresentando vão de encontro ao referido na literatura por Singh et al (1995) e por Dauber e Epstein (1993), onde os dados evidenciam que existe uma diminuição na força do envolvimento parental na transição do 1º para o 2º ciclo, uma vez que os pais sentem que a sua ajuda é menos eficaz nos tpc's quando os seus filhos frequentam o 2º ciclo.

Relativamente à questão colocada acerca das dificuldades sentidas pelos pais, os resultados evidenciam que as maiores dificuldades que os pais sentem quando ajudam os seus filhos a completar os tpc's são ao nível quer das características dos filhos como: dificuldades de aprendizagem, concentração, personalidade e desmotivação; quer das dificuldades sentidas pelos próprios pais nomeadamente ao nível de determinadas disciplinas, à falta de tempo e à falta de habilitações. Uma pequena percentagem de pais (6,6%), considera não sentir quaisquer dificuldades na ajuda nos tpc's aos seus filhos. Os resultados vão de encontro aos achados na literatura por Oliveira (2010), onde os pais referem sentir como dificuldade na ajuda aos seus filhos o tempo disponível.

## CAPITULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos o presente estudo, gostaríamos de tecer algumas considerações finais sobre os resultados obtidos. Procuramos também apontar algumas pistas de continuidade para futuros estudos e referir as limitações inerentes à investigação realizada.

O trabalho desenvolvido partiu do pressuposto que o envolvimento parental na escolaridade dos alunos, nomeadamente no apoio aos trabalhos para casa, favorece o processo de ensino aprendizagem. Este estudo contribuiu para um conhecimento mais aprofundado acerca da temática dos tpc's e do envolvimento dos pais neste tipo de tarefas.

Os resultados obtidos permitiram compreender que os alunos e os seus pais consideram os tpc's uma ferramenta útil para melhorar a sua aprendizagem e a obtenção de melhores resultados académicos, considerando ainda que se trata frequentemente de uma tarefa interessante e que desperta nos alunos o gosto pela sua realização. No entanto variáveis como o género e o ano de escolaridade influenciam estas opiniões face aos tpc's, favorecendo os alunos mais novos e as raparigas. A frequência de realização das tarefas prescritas tem um impacto significativo no desempenho académico dos alunos favorecendo os melhores alunos e os alunos mais novos, por outro lado os aspetos negativos inerentes à realização dos tpc's não ocorrem em grande número na nossa amostra. Ao contrário do que era esperado o envolvimento parental nos trabalhos para casa não se encontra diretamente relacionado com o desempenho académico dos alunos, e os pais da presente amostra apresentam níveis de auto eficácia elevados, o que significa que consideram a sua ajuda eficaz no apoio às tarefas para casa.

Como qualquer investigação, o presente estudo também comportou algumas limitações, nomeadamente ao nível da aplicação do questionário, onde tanto a extensão dos itens como a pressão exercida pelos professores no sentido de os alunos responderem de forma célere, pode ter tido uma influência nas respostas dos mesmos ao questionário. Também o facto de pais e alunos se encontrarem a responder a um instrumento que questiona a sua posição face a uma ferramenta utilizada pela comunidade escolar poderá levar a que estes tenham respondido de acordo com o socialmente desejável. Por outro lado a vastidão de dados que nos foi possível recolher através do instrumento utilizado, tornou a apresentação dos resultados e posterior discussão em algo bastante moroso e por vezes confuso.

Apesar destas limitações, considera-se que este estudo prestou um contributo importante ao clarificar opiniões de pais e alunos face a esta temática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, M., J. (2006). *Crianças Sentadas! Os “trabalhos de casa” no ATL*. Porto: Livpsic.
- Bakker, J., Denessen, E. (2007, Vol. 1). The Concept of Parent Involvement. Some Theoretical and Empirical Considerations. *International Journal about Parents in Education* , Vol 1, 188-199.
- Battiato, A., C., Dejong, J., M., Jones, K., P., Reed, R., P., Walker, J., M., T., Hoover - Dempsey, K. V. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist* , 36( 3), 195-209.
- Bennet, S., & Kalish, N. (2006). *The Case Against Homework: How Homework is Hurting our Children and What we can do About It*. New York: Crown Publishers.
- Bhering, E., Siraj.Blatchford, I. (1999). A relação escola - família: um modelo de tocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa*, 106, 191-216.
- Bryan, T., & Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and middle school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27,488–499.
- Cameron, L. & Bartel, L. (2008). “Homework Realities: A Canadian Study of Parental Opinions and Attitudes” *Ontario Institute For Studies in Education*, University of Toronto.
- Chaleta, E., Gonzalez - Pienda, J, A., Grácio, L., Mourão, R., Núñez, J, C., Rosário, P., Simões, F., Rosário, P. (2005). Trabalho de Casa, Tarefas Escolares, Auto-Regulação e Envolvimento Parental. *Psicologia em Estudo* , 343-351.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. Grade level has a dramatic influence on homework’s effectiveness. *Educational Leadership*, 85-91.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70–83.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and

parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.

Cooper, H., & Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143–153.

Cooper, H. (2007). *The battle over homework* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43, 227-233.

Costa, J. A. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24, 1319-1340.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin, Ed., *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.

Delgado Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29, No.3, 495-513.

Deslandes, R. (2001). *A Vision of Home-School Partnership: Three complementary conceptual frameworks*. Paper presented at the A Bridge to the Future - Collaboration between Parents, Schools and Communities, Nijmegen - The Netherlands.

Dettmers, S., Trautwein, U., Ludtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 467-482.

Eccles, J. S. (1995). Family Involvement in Children's and Adolescents Schooling. In J. B. (Ed), *Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3-35). Hillsdale: Lawrence Erlbawn Associates.

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

- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent School Involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94 (3), 568-587.
- Eccles, J. S. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In J.D.A. Booth (Ed.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289–305.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Farrow, S., Tymms, P., & Hendersen, B. (1999). Homework and Attainment in primary schools, *British Educational Research Journal*, 25(3), 323-341.
- Fonseca, M. (2003). Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cadernos do CEDES*, 23, 302-318.
- Fulk, B., M., Brigham, F., J. Lohman, D., A. (1998). Motivation and Self Regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300-309.
- Geary, M., B. (2010). Development and Preliminary Validation of the Adolescent Homework Inventory. Master of Arts in Psychology. Louisiana State University. Louisiana.
- Georgiou, S. N. (2007, Vol. 1). Parental Involvement: Beyond Demographics. *International Journal about Parents in Education* , 1, 59-62.
- Gonzalez-Pienda, J., A., Mourão, R., Núñez, J., C., Rosário, P., Solano, P. (2006). Escuela - Familia: Es Posible Una Relacion Reciproca Y Positiva? *Papeles del Psicólogo* , 27 (3), 171-179.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

- Hill, N. E., Tyson, D., F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta - Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology* , 45 (3), 740-763.
- Hong, E., & Milgram, R. (2000). Homework: motivation and learning preference. Westpoint, CT: Bergin & Garvey.
- Hong, E., Wan, M., & Peng, Y. (2011). Discrepancies between students and teachers perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 280-308.
- Hoover - Dempsey, K. V. & Sandler, H., M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record* , 97 (2), 311-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M., (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. In E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, and H. J. Walberg, (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 40-56). NY: Teachers College Press.
- Kiewra, Kenneth A.; Kauffman, Douglas F.; Hart, Katie; Scoular, Jacqui; Brown, Marissa; Keller, Gwendolyn; and Tyler, Becci (2009) "What Parents, Researchers, and the Popular Press Have to Say About Homework," *scholarly partnerships education*, 4 (1), 93-109.
- Lavenda, O. (2011). Parental Involvement in School: A Test of Hoover - Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab Parents in Israel. *Children and Youth Services Review* , 927-935.
- Leal, I., Maroco, J., Simões, R. (2010). Paternal Involvement in a Group of Fathers of Elementary School Children. *Psicologia, Saúde e Doença*. 11 (2), 339-356.

- Oliveira, C.B. E., Marinho-Araújo, C., M. (2010). A Relação Família-Escola: intersecção e desafios, estudo. *Psicologia*, 27(1).
- Olympia, D.E., Sheridan, S.M., Jenson, W.R., & Andrews, D. (1994). Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 85-99
- Polónia, A.C., & Dessen, M. A. (2005). E\* m busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.
- Ribeiro, I. Costa, M., & Cruz, J. (2005). Atitudes face aos TPC – Diferenças em função do ano e do contexto. Comunicação apresentada no VII Congresso Galaico-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Rocha, H. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Tese de mestrado: Universidade de Aveiro, Lisboa.
- Rosário, P., Soares, R. M. S., Grácio, E. C. L., Simões, F. Núñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de Casa, Tarefas Escolares, Auto-Regulação e Envolvimento Parental: *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Solano, P. (2006). Escuela-Familia: Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 171-179.
- Sandberg, J. F., & Hofferth. S. L. (2001). Changes in children's time with parents, United States, 1981 1997. *Demography*, 38, 423-436.
- Sharifah, Md., Jennifer, N., Wee Beng Neo (2001). *Involving Parents in Children's Education: What Teachers Says in Malaysia*.
- Sharp, C., Keys, W. & Benefield, P. (2001). Homework: a review of recent research . Slaugh: NFER.
- Silva, R. M. F. M. (2004). TPC'S Quês e Porquês. Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Tese de Mestrado: Universidade do Minho. Braga.
- Simões, R. L., Leal, I., Maroco, J. (Novembro de 2010). Paternal Involvement in a Group of Fathers of Elementary School Children. *Psicologia, Saúde & Doenças* , 339-356.

- Singh, K., Bickley, P.G., Truette, P.S., Keith, T., Z., Keith, P., B. & Anderson, E., S. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: Structural analysis of NELS – 88, data: *School Psychology Review*, 24, 299-317.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19, 243-258.
- Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 117-126.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106(9), 1786-1803.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100(2), 402-436.
- Xu, J. & Corno, L. (2006). Gender, Family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21 (2).
- Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students, *Educational Psychologist*, 36 (3), 155-165.
- Zanella, A. et al. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In: Zanella, A., Siqueira, M. J. T., Molon, S. I. (orgs.). *Psicologia e práticas sociais*, Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

# ANEXOS

## ANEXO 1 – Pedido de Autorização aos Pais



**ASSUNTO:** Recolha de dados para Tese de Mestrado

Setúbal, 24 de Janeiro de 2012

Ex.ºs Srs.,

O meu nome é Patrícia Augusto, sou estudante no ISPA – Instituto Universitário a frequentar o último ano do mestrado em Psicologia Educacional e a estagiar no Serviço de Psicologia e Orientação do agrupamento de escolas Lima de Freitas.

Estou a desenvolver a minha tese no âmbito do envolvimento e apoio dos pais na escolaridade dos filhos, nomeadamente nos trabalhos de casa e a sua relação com o desempenho dos resultados escolares. Para tal, será necessário realizar uma recolha de dados, que consiste na aplicação de questionários, em alunos que se encontram actualmente a frequentar o 4º e o 5º ano de escolaridade e respectivos pais ou encarregados de educação. Todos os dados recolhidos serão confidenciais, sendo exclusivamente utilizados com propósitos de investigação. Para autorizar a sua participação e a do seu educando nesta investigação, preencha a autorização abaixo. Agradeço antecipadamente a colaboração prestada.

---

Eu, abaixo assinado, Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_ declaro que autorizo  / não autorizo  o meu educando a participar na recolha de dados para a tese de mestrado da aluna Patrícia Augusto N° 14918, sobre “O envolvimento e apoio dos pais na escolaridade dos seus filhos, nomeadamente nos trabalhos de casa”, a realizar na escola que este frequenta e tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Setúbal, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

## ANEXO 2 – Questionário Sociodemográfico do Aluno



### DADOS PESSOAIS, ESCOLARES E FAMILIARES

#### 1. Dados dos pais

Profissão mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Quem responde ao questionário: \_\_\_\_\_

<b>2. Habilitações académicas da mãe:</b> Até ao 4º Ano <input type="checkbox"/> 6º Ano <input type="checkbox"/> 9º Ano <input type="checkbox"/> 12º Ano <input type="checkbox"/> Curso Superior <input type="checkbox"/> Pós graduação (mestrado, doutoramento) <input type="checkbox"/>	<b>2. Habilitações académicas da mãe:</b> Até ao 4º Ano <input type="checkbox"/> 6º Ano <input type="checkbox"/> 9º Ano <input type="checkbox"/> 12º Ano <input type="checkbox"/> Curso Superior <input type="checkbox"/> Pós graduação (mestrado, doutoramento) <input type="checkbox"/>
--	--

#### 3. Dados da criança:

Nome: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

(Nome próprio mais inicial do apelido)

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Reprovações: \_\_\_\_\_ N.º de filhos em idade escolar: \_\_\_\_\_

#### 4. Notas 1º período (alunos 5º ano):

_____	_____	Se necessário <u>responder</u> no verso da folha
Língua Portuguesa: _____	Língua Estrangeira (Inglês): _____	Matemática: _____
Educação Física: _____	História e Geografia de Portugal: _____	Ciências da Natureza: _____

#### 5. Os trabalhos de casa do meu filho (a):

Considera importante a realização dos trabalhos de casa pelas crianças em idade escolar? Porquê?

Considera que o envolvimento dos pais na realização dos trabalhos de casa dos filhos pode ser importante?

Em que aspectos?

Acha que os trabalhos de casa contribuem significativamente para a aprendizagem dos alunos? Porquê? Em que aspectos?

Quais as maiores dificuldades que sente quando apoia o seu filho na realização dos trabalhos de casa?

### ANEXO 3 – Questionário “ Eu e os Trabalhos para Casa”



#### EU E OS TRABALHOS DE CASA

INSTRUÇÕES: Por favor assinala com um X a frequência com que os seguintes comportamentos ocorrem.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Faço os TPC's					
2. Faço os TPC's sem ajuda					
3. Sinto-me desmotivado para fazer os TPC's					
4. Distraio-me facilmente quando estou a fazer os TPC's					
5. Demoro muito tempo a fazer os TPC's					
6. Esforço-me pouco quando estou a fazer os TPC's					
7. Ligo a um colega quando preciso de ajuda para fazer os TPC's					
8. Peço ajuda aos meus pais/familiares enquanto faço os TPC's					
9. Sou elogiado/recompensado pelos meus pais/familiares por fazer os TPC's					
10. Faço os TPC's num lugar calmo					
11. Sou castigado quando não completo os TPC's					
12. Preciso de os meus pais/familiares estejam ao pé de mim para que eu faça os TPC's					
13. Não consigo compreender a informação necessária para realizar os TPC's					
14. Penso que os TPC's são úteis para eu perceber a matéria					
15. Penso que os TPC's são necessários para que possa atingir melhores resultados escolares					

Continua no verso da folha

EU E OS TRABALHOS DE CASA

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
16. Acho os TPC's interessantes					
17. Gosto de Fazer os TPC's					
18. Penso que os professores enviam demasiados TPC's					
19. Posso materiais / livros suficientes para usar na realização dos TPC's					
20. Os meus pais/familiares ajudam a motivar-me para fazer os TPC's					
21. Os meus pais/familiares ajudam-me a completar os TPC's					
22. Os meus pais/familiares vêem-me e controlam-me enquanto faço os TPC's					
23. A ajuda dos meus pais/familiares é me útil para completar os meus TPC's					
24. Sinto que os meus pais/familiares conseguem ajudar-me a completar os TPC's quando preciso					
25. Sinto que meus os pais/familiares conseguem ajudar-me a obter bons resultados escolares					
26. Sinto que os meus pais/familiares têm dificuldades em ajudar-me quando faço os TPC's					
27. Penso que os meus pais se sentem na obrigação de me ajudar nos TPC's					
28. Sinto que os meus pais estão sempre disponíveis para me ajudar nos TPC's, mesmo quando sentem dificuldades em fazê-lo.					
29. Os meus professores solicitam a participação dos meus pais/familiares na realização dos meus TPC's					

- Em geral considero-me um aluno: Muito fraco  Fraco  Médio  Bom  Muito Bom
- Normalmente acho os trabalhos de casa : Muito Difíceis  Difíceis  Nem Difíceis nem Fáceis  Fáceis  Muito Fáceis

Obrigado pela vossa colaboração!

## ANEXO 4 – Questionário “ Os trabalhos para casa do meu filho”

### OS TRABALHOS DE CASA DO MEU FILHO

Instruções: Por favor assinale com um X a frequência com que os seguintes comportamentos ocorrem com o seu filho.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Faz os TPC's					
2. Completa os TPC's sem ajuda					
3. Sente-se desmotivado para realizar os TPC's					
4. Distrai-se facilmente quando está a realizar os TPC's					
5. Demora muito tempo a completar os TPC's					
6. Esforça-se o menos possível para completar os TPC's					
7. Liga a um amigo quando precisa de ajuda para resolver os TPC's					
8. Pede ajuda aos adultos enquanto completa os TPC's					
9. É recompensado por completar os TPC's					
10. Completa os TPC's num lugar calmo					
11. É castigado quando não completa os TPC's					
12. Precisa de supervisão durante a realização dos TPC's, para que sejam realizados					
13. Não consegue compreender a informação necessária para realizar os TPC's					
14. Penso que os TPC's são uteis para o meu filho perceber a matéria					
15. Penso que os TPC's são necessários para que o meu filho possa atingir melhores resultados escolares					

OS TRABALHOS DE CASA DO MEU FILHO

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
16. Acho que os TPC's do meu filho são interessantes					
17. Penso que o meu filho (a) gosta de fazer os TPC's					
18. Penso que os professores enviam demasiados TPC's					
19. O meu filho (a) possui materiais/livros suficientes para usar na realização dos TPC's					
20. Ajudo a motivar o meu filho (a) na resolução dos TPC's					
21. Ajudo o meu filho (a) a completar os TPC's					
22. Observo e monitorizo a realização dos TPC's do meu filho (a)					
23. Penso que a minha ajuda é útil ao meu filho (a) na realização dos TPC's					
24. Sinto que consigo ajudar o meu filho (a) na realização dos TPC's					
25. Sinto que consigo ajudar o meu filho (a) a obter bons resultados escolares					
26. Sinto dificuldades em acompanhar o meu filho na resolução dos TPC's					
27. Sinto-me na obrigação de ajudar o meu filho (a) na resolução dos TPC's					
28. Estou sempre disponível para ajudar o meu filho na resolução dos seus TPC's, mesmo quando sinto dificuldades em fazê-lo					
29. Os professores do meu filho solicitam a minha participação na resolução dos TPC's do meu filho					

- Quando ajudo o meu filho nos TPC's sinto-me: Muito Competente  Competente  Pouco Competente  Nada Competente
- Qual o tempo usado semanalmente pelo seu filho para realizar os TPC's: \_\_\_\_\_

Obrigado pela vossa colaboração

## ANEXO 5 – Análise estatística método

**Output 1** - Frequência e Percentagem dos alunos por ano de escolaridade

Ano escolaridade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	41	45,1	45,1	45,1
	5	50	54,9	54,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Output 2** - Frequência e Percentagem dos alunos por sexo

Sexo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	44	48,4	48,4	48,4
	Masculino	47	51,6	51,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Output 4** – Frequência e percentagem dos alunos por idade

Idade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	19	20,9	20,9	20,9
	10	29	31,9	31,9	52,7
	11	34	37,4	37,4	90,1
	12	7	7,7	7,7	97,8
	13	2	2,2	2,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Output 5 -** Frequência e percentagem dos alunos por reprovações

**Reprovações**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	81	89,0	89,0	89,0
	1	4	4,4	4,4	93,4
	2	6	6,6	6,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Output 6 –** Frequência e percentagem dos participantes por desempenho académico

**Desempenho académico**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fraco	24	26,4	26,4	26,4
	Médio	33	36,3	36,3	62,6
	Bom	34	37,4	37,4	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

## ANEXO 6 – Análise estatística resultados

Tema: Opiniões dos alunos/pais face aos tpc's

**TPCuteisparaPerceberMatéria14AlunosDimensãoAtitudes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	10	11,0	11,0	11,0
	Às vezes	5	5,5	5,5	16,5
	Frequentemente	6	6,6	6,6	23,1
	Sempre	70	76,9	76,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**TPCMelhoresResultadosEscolares15AlunosDimensãoAtitudes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,2	2,2	2,2
	Às vezes	4	4,4	4,4	6,6
	Frequentemente	7	7,7	7,7	14,3
	Sempre	78	85,7	85,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**GostodeFazerTPC17AlunosDimensãoAtitudes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	7,7	7,7	7,7
	Raramente	6	6,6	6,6	14,3
	Às vezes	23	25,3	25,3	39,6
	Frequentemente	13	14,3	14,3	53,8
	Sempre	42	46,2	46,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**ProfessoresEnviamMuitosTpc18AlunosDimensãoAtitudes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	21	23,1	23,1	23,1
	Raramente	16	17,6	17,6	40,7
	Às vezes	35	38,5	38,5	79,1
	Frequentemente	6	6,6	6,6	85,7
	Sempre	13	14,3	14,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**TPCSãoUteis14Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	1	1,1	1,1	1,1
	Às Vezes	6	6,6	6,7	7,8
	Frequentemente	16	17,6	17,8	25,6
	Sempre	67	73,6	74,4	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**TPCSãoNecessários15Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	3	3,3	3,3	3,3
	Às Vezes	7	7,7	7,8	11,1
	Frequentemente	10	11,0	11,1	22,2
	Sempre	70	76,9	77,8	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**TPCSãoInteressantes16Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	2	2,2	2,2	2,2
	Às Vezes	14	15,4	15,6	17,8
	Frequentemente	41	45,1	45,6	63,3
	Sempre	33	36,3	36,7	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**GostadeFazerTPC17Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,2	2,2	2,2
	Raramente	10	11,0	11,1	13,3
	Às Vezes	30	33,0	33,3	46,7
	Frequentemente	25	27,5	27,8	74,4
	Sempre	23	25,3	25,6	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**ProfessoresEnviamMuitosTPC18Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	24	26,4	26,7	26,7
	Raramente	16	17,6	17,8	44,4
	Às Vezes	34	37,4	37,8	82,2
	Frequentemente	11	12,1	12,2	94,4
	Sempre	5	5,5	5,6	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	TPCuteisparaPerceberMatéria14AlunosDimensãoAtitudes	4,42	90	1,254	,132
	TPCSãoUteis14Pais	4,66	90	,656	,069
Pair 2	TPCMelhoresResultadosEscolares15AlunosDimensãoAtitudes	4,74	90	,743	,078
	TPCSãoNecessários15Pais	4,63	90	,771	,081
Pair 3	AchoosTPCInteressantes16AlunosDimensãoAtitudes	3,88	90	1,198	,126
	TPCSãoInteressantes16Pais	4,17	90	,768	,081
Pair 4	GostodeFazerTPC17AlunosDimensãoAtitudes	3,83	90	1,292	,136
	GostodeFazerTPC17Pais	3,63	90	1,054	,111
Pair 5	ProfessoresEnviamMuitosTPC18AlunosDimensãoAtitudes	2,73	90	1,288	,136
	ProfessoresEnviamMuitosTPC18Pais	2,52	90	1,173	,124

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	TPCuteisparaPerceberMatéria14AlunosDimensãoAtitudes & TPCSãoUteis14Pais	90	,042	,693
Pair 2	TPCMelhoresResultadosEscolares15AlunosDimensãoAtitudes & TPCSãoNecessários15Pais	90	,148	,163
Pair 3	AchoosTPCInteressantes16AlunosDimensãoAtitudes & TPCSãoInteressantes16Pais	90	,108	,311
Pair 4	GostadeFazerTPC17AlunosDimensãoAtitudes & GostadeFazerTPC17Pais	90	,417	,000
Pair 5	ProfessoresEnviãmMuitosTpC18AlunosDimensãoAtitudes & ProfessoresEnviãmMuitosTPC18Pais	90	,235	,026

**Paired Samples Test**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	TPCuteisparaPerceberMatéria14AlunosDimensãoAtitudes - TPCSãoUteis14Pais	-,233	1,391	,147	-,525	,058	-1,592	89	,115
Pair 2	TPCMelhoresResultadosEscolares15AlunosDimensãoAtitudes - TPCSãoNecessários15Pais	,111	,988	,104	-,096	,318	1,067	89	,289
Pair 3	AchoosTPCInteressantes16AlunosDimensãoAtitudes - TPCSãoInteressantes16Pais	-,289	1,351	,142	-,572	-,006	-2,028	89	,046
Pair 4	GostodeFazerTPC17AlunosDimensãoAtitudes - GostodeFazerTPC17Pais	,200	1,283	,135	-,069	,469	1,479	89	,143
Pair 5	ProfessoresEnviamMuitosTp c18AlunosDimensãoAtitudes - ProfessoresEnviamMuitosTPC18Pais	,211	1,525	,161	-,108	,531	1,313	89	,192

**AchoosTpcs**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dificeis	1	1,1	1,1	1,1
	Nem Dificies Nem Faceis	55	60,4	60,4	61,5
	Faceis	26	28,6	28,6	90,1
	Muito Faceis	9	9,9	9,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Tempo Utilizado**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10Horas/Semana	1	1,1	1,1	1,1
	15Horas/Semana	1	1,1	1,1	2,2
	1H/30M/Semana	1	1,1	1,1	3,3
	1h20/Semana	1	1,1	1,1	4,4
	1H30M/Semana	3	3,3	3,3	7,7
	1Hora/Semana	11	12,1	12,1	19,8
	1Horas/Semana	2	2,2	2,2	22,0
	2h30/Semana	1	1,1	1,1	23,1
	2h30m/Semana	1	1,1	1,1	24,2
	2H30M/Semana	2	2,2	2,2	26,4
	2Horas/dia	1	1,1	1,1	27,5
	2Horas/Semana	9	9,9	9,9	37,4
	3/4Horas/Semana	2	2,2	2,2	39,6
	30Minutos/Semana	1	1,1	1,1	40,7
	3Horas/Semana	3	3,3	3,3	44,0
	40Minutos	1	1,1	1,1	45,1
	4Horas/Semana	4	4,4	4,4	49,5
	5/6Horas/Semana	1	1,1	1,1	50,5
	5/horas/Semana	1	1,1	1,1	51,6
	5Horas/Semana	15	16,5	16,5	68,1
	60/90Minutos/Sem	2	2,2	2,2	70,3
	6Horas/Semana	3	3,3	3,3	73,6
	7Horas/Semana	1	1,1	1,1	74,7
	Não respondeu	23	25,3	25,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Group Statistics**

	Ano escolaridade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TPCuteis para Perceber Matéria 14 Alunos Dimensão Atitudes	4	41	4,34	1,442	,225
	5	50	4,42	1,180	,167
TPC Melhores Resultados Escolares 15 Alunos Dimensão Atitudes	4	41	4,88	,640	,100
	5	50	4,64	,802	,113
Achoos TPC Interessantes 16 Alunos Dimensão Atitudes	4	41	4,34	1,015	,159
	5	50	3,52	1,216	,172
Gostode Fazer TPC 17 Alunos Dimensão Atitudes	4	41	4,20	1,249	,195
	5	50	3,56	1,264	,179
Professores Envia MUITOS Tpc 18 Alunos Dimensão Atitudes	4	41	2,34	1,196	,187
	5	50	3,02	1,301	,184

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
								95% Confidence Interval of the Difference		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
TPCuteisparaPerceberMatéria14AlunosDimensãoAtitudes	Equal variances assumed	1,191	,278	-,286	89	,776	-,079	,275	-,625	,467
	Equal variances not assumed			-,280	76,999	,780	-,079	,280	-,637	,480
TPCMelhoresResultadosEscolares15AlunosDimensãoAtitudes	Equal variances assumed	7,276	,008	1,540	89	,127	,238	,155	-,069	,545
	Equal variances not assumed			1,574	88,946	,119	,238	,151	-,062	,538
AchoosTPCInteressantes16AlunosDimensãoAtitudes	Equal variances assumed	1,032	,312	3,450	89	,001	,821	,238	,348	1,295
	Equal variances not assumed			3,512	88,965	,001	,821	,234	,357	1,286
GostodeFazerTPC17AlunosDimensãoAtitudes	Equal variances assumed	,177	,675	2,397	89	,019	,635	,265	,109	1,162
	Equal variances not assumed			2,400	85,922	,019	,635	,265	,109	1,161
ProfessoresEnviamMuitosTpc18AlunosDimensãoAtitudes	Equal variances assumed	,032	,858	-2,566	89	,012	-,679	,264	-1,204	-,153
	Equal variances not assumed			-2,588	87,807	,011	-,679	,262	-1,200	-,157

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
TPCuteisparaPerceberMatéria14 Fraco	24	4,17	1,373	,280	3,59	4,75	1	5
AlunosDimensãoAtitudes Médio	33	4,64	1,025	,178	4,27	5,00	1	5
Bom	34	4,29	1,467	,252	3,78	4,81	1	5
Total	91	4,38	1,298	,136	4,11	4,65	1	5
TPCMelhoresResultadosEscolar Fraco	24	4,71	,624	,127	4,44	4,97	3	5
es15AlunosDimensãoAtitudes Médio	33	4,76	,792	,138	4,48	5,04	1	5
Bom	34	4,76	,781	,134	4,49	5,04	1	5
Total	91	4,75	,739	,077	4,59	4,90	1	5
AchoosTPCInteressantes16Alun Fraco	24	3,42	1,412	,288	2,82	4,01	1	5
osDimensãoAtitudes Médio	33	4,06	1,088	,189	3,67	4,45	1	5
Bom	34	4,06	1,071	,184	3,68	4,43	1	5
Total	91	3,89	1,197	,125	3,64	4,14	1	5
GostodeFazerTPC17AlunosDim Fraco	24	3,33	1,494	,305	2,70	3,96	1	5
ensãoAtitudes Médio	33	3,88	1,219	,212	3,45	4,31	1	5
Bom	34	4,18	1,114	,191	3,79	4,57	1	5
Total	91	3,85	1,290	,135	3,58	4,11	1	5
ProfessoresEnviamMuitosTpc18 Fraco	24	3,46	1,062	,217	3,01	3,91	1	5
AlunosDimensãoAtitudes Médio	33	2,48	1,395	,243	1,99	2,98	1	5
Bom	34	2,41	1,158	,199	2,01	2,82	1	5
Total	91	2,71	1,293	,136	2,44	2,98	1	5

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TPCuteisparaPerceberMatéria14AlunosDimensãoAtitudes	Between Groups	3,510	2	1,755	1,043	,357
	Within Groups	148,029	88	1,682		
	Total	151,538	90			
TPCMelhoresResultadosEscolares15AlunosDimensãoAtitudes	Between Groups	,050	2	,025	,045	,956
	Within Groups	49,137	88	,558		
	Total	49,187	90			
AchoosTPCInteressantes16AlunosDimensãoAtitudes	Between Groups	7,307	2	3,653	2,644	,077
	Within Groups	121,594	88	1,382		
	Total	128,901	90			
GostodeFazerTPC17AlunosDimensãoAtitudes	Between Groups	10,056	2	5,028	3,165	,047
	Within Groups	139,790	88	1,589		
	Total	149,846	90			
ProfessoresEnviãmuitosTipos18AlunosDimensãoAtitudes	Between Groups	18,135	2	9,068	6,025	,004
	Within Groups	132,436	88	1,505		
	Total	150,571	90			

**Multiple Comparisons**

Tukey HSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
	Recode3 variaveis notas	Recode3 variaveis notas				Lower Bound	Upper Bound
TPCuteisparaPerceberMatéria1 4AlunosDimensãoAtitudes	Fraco	Médio	-,470	,348	,372	-1,30	,36
		Bom	-,127	,346	,928	-,95	,70
	Médio	Fraco	,470	,348	,372	-,36	1,30
		Bom	,342	,317	,529	-,41	1,10
	Bom	Fraco	,127	,346	,928	-,70	,95
		Médio	-,342	,317	,529	-1,10	,41
TPCMelhoresResultadosEscola res15AlunosDimensãoAtitudes	Fraco	Médio	-,049	,200	,967	-,53	,43
		Bom	-,056	,199	,957	-,53	,42
	Médio	Fraco	,049	,200	,967	-,43	,53
		Bom	-,007	,183	,999	-,44	,43
	Bom	Fraco	,056	,199	,957	-,42	,53
		Médio	,007	,183	,999	-,43	,44
AchoosTPCInteressantes16Alu nosDimensãoAtitudes	Fraco	Médio	-,644	,315	,108	-1,40	,11
		Bom	-,642	,313	,107	-1,39	,10
	Médio	Fraco	,644	,315	,108	-,11	1,40
		Bom	,002	,287	1,000	-,68	,69

	Bom	Fraco	,642	,313	,107	-,10	1,39
		Médio	-,002	,287	1,000	-,69	,68
GostodeFazerTPC17AlunosDimensãoAtitudes	Fraco	Médio	-,545	,338	,245	-1,35	,26
		Bom	-,843*	,336	,037	-1,64	-,04
	Médio	Fraco	,545	,338	,245	-,26	1,35
		Bom	-,298	,308	,600	-1,03	,44
	Bom	Fraco	,843*	,336	,037	,04	1,64
		Médio	,298	,308	,600	-,44	1,03
ProfessoresEnviamMuitosTpc18AlunosDimensãoAtitudes	Fraco	Médio	,973*	,329	,011	,19	1,76
		Bom	1,047*	,327	,005	,27	1,83
	Médio	Fraco	-,973*	,329	,011	-1,76	-,19
		Bom	,073	,300	,968	-,64	,79
	Bom	Fraco	-1,047*	,327	,005	-1,83	-,27
		Médio	-,073	,300	,968	-,79	,64

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

Tema: Realização dos tpc's

**Façotpcs1AlunosDimensãoRealização**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,1	1,1	1,1
	Raramente	1	1,1	1,1	2,2
	Às vezes	18	19,8	19,8	22,0
	Frequentemente	26	28,6	28,6	50,5
	Sempre	45	49,5	49,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Semajuda2AlunosDimensãoRealização**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	5	5,5	5,5	5,5
	Raramente	8	8,8	8,8	14,3
	Às vezes	44	48,4	48,4	62,6
	Frequentemente	17	18,7	18,7	81,3
	Sempre	17	18,7	18,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**SintomeDesmotivado3AlunosDimensãoDificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	35	38,5	38,5	38,5
	Raramente	18	19,8	19,8	58,2
	Às vezes	23	25,3	25,3	83,5
	Frequentemente	2	2,2	2,2	85,7
	Sempre	13	14,3	14,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**DistraimeFacilmente4AlunosDimensãoRealização**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	30	33,0	33,0	33,0
	Raramente	18	19,8	19,8	52,7
	Às vezes	31	34,1	34,1	86,8
	Frequentemente	7	7,7	7,7	94,5
	Sempre	5	5,5	5,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**DemoroMuitoTempo5AlunosDimensãoDificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	26	28,6	28,6	28,6
	Raramente	23	25,3	25,3	53,8
	Às vezes	33	36,3	36,3	90,1
	Frequentemente	6	6,6	6,6	96,7
	Sempre	3	3,3	3,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**PoucoEsforço6AlunosDimensãoDificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	38	41,8	41,8	41,8
	Raramente	15	16,5	16,5	58,2
	Às vezes	18	19,8	19,8	78,0
	Frequentemente	7	7,7	7,7	85,7
	Sempre	13	14,3	14,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**PeçoAjudaPais8AlunosDimensãoRealização**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	10	11,0	11,0	11,0
	Raramente	15	16,5	16,5	27,5
	Às vezes	43	47,3	47,3	74,7
	Frequentemente	13	14,3	14,3	89,0
	Sempre	10	11,0	11,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Façotpcsnumlugarcalmo10AlunosDimensãoRealização**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	6	6,6	6,6	6,6
	Raramente	3	3,3	3,3	9,9
	Às vezes	10	11,0	11,0	20,9
	Frequentemente	14	15,4	15,4	36,3
	Sempre	58	63,7	63,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Precisodosmeuspaisaopedemim12AlunosDimensãoDificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	41	45,1	45,1	45,1
	Raramente	19	20,9	20,9	65,9
	Às vezes	20	22,0	22,0	87,9
	Frequentemente	4	4,4	4,4	92,3
	Sempre	7	7,7	7,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Naoconsigoconpreenderainformação13AlunosDimensãoDificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	17	18,7	18,7	18,7
	Raramente	23	25,3	25,3	44,0
	Às vezes	37	40,7	40,7	84,6
	Frequentemente	5	5,5	5,5	90,1
	Sempre	9	9,9	9,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**FazosTpc1Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	4	4,4	4,4	4,4
	Às vezes	13	14,3	14,4	18,9
	Frequentemente	17	18,7	18,9	37,8
	Sempre	56	61,5	62,2	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**SemAjuda2Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,2	2,2	2,2
	Raramente	9	9,9	10,0	12,2
	Às Vezes	33	36,3	36,7	48,9
	Frequentemente	40	44,0	44,4	93,3
	Sempre	6	6,6	6,7	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**Desmotivado3Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	19	20,9	21,1	21,1
	Raramente	25	27,5	27,8	48,9
	Às Vezes	34	37,4	37,8	86,7
	Frequentemente	7	7,7	7,8	94,4
	Sempre	5	5,5	5,6	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**Distrai.se4Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	8	8,8	8,9	8,9
	Raramente	16	17,6	17,8	26,7
	Às Vezes	44	48,4	48,9	75,6
	Frequentemente	18	19,8	20,0	95,6
	Sempre	4	4,4	4,4	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**DemoraMuitoTempo5Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	11	12,1	12,2	12,2
	Raramente	34	37,4	37,8	50,0
	Às Vezes	28	30,8	31,1	81,1
	Frequentemente	13	14,3	14,4	95,6
	Sempre	4	4,4	4,4	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**PoucoEsforço6Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	31	34,1	34,4	34,4
	Raramente	27	29,7	30,0	64,4
	Às Vezes	19	20,9	21,1	85,6
	Frequentemente	9	9,9	10,0	95,6
	Sempre	4	4,4	4,4	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**PedeAjudaAdultos8Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	3	3,3	3,3	3,3
	Raramente	15	16,5	16,7	20,0
	Às Vezes	46	50,5	51,1	71,1
	Frequentemente	18	19,8	20,0	91,1
	Sempre	8	8,8	8,9	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**LugarCalmo10Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,1	1,1	1,1
	Raramente	3	3,3	3,3	4,4
	Às Vezes	13	14,3	14,4	18,9
	Frequentemente	31	34,1	34,4	53,3
	Sempre	42	46,2	46,7	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**PrecisaSupervisão12Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	25	27,5	27,8	27,8
	Raramente	18	19,8	20,0	47,8
	Às Vezes	27	29,7	30,0	77,8
	Frequentemente	12	13,2	13,3	91,1
	Sempre	8	8,8	8,9	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**NãoConsegueCompreenderInformação13Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	7,7	7,8	7,8
	Raramente	37	40,7	41,1	48,9
	Às Vezes	35	38,5	38,9	87,8
	Frequentemente	7	7,7	7,8	95,6
	Sempre	4	4,4	4,4	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	FaçoTpc1AlunosDimensãoRealização	4,23	90	,887	,094
	FazosTpc1Pais	4,39	90	,896	,094
Pair 2	Semajuda2AlunosDimensãoRealização	3,37	90	1,065	,112
	SemAjuda2Pais	3,43	90	,849	,089
Pair 3	SintomeDesmotivado3AlunosDimensãoDificuldades	2,33	90	1,390	,147
	Desmotivado3Pais	2,49	90	1,084	,114
Pair 4	DistraimeFacilmente4AlunosDimensãoRealização	2,34	90	1,172	,124
	Distrai.se4Pais	2,93	90	,958	,101
Pair 5	DemoroMuitoTempo5AlunosDimensãoDificuldades	2,32	90	1,058	,112
	DemoraMuitoTempo5Pais	2,61	90	1,024	,108
Pair 6	PoucoEsforço6AlunosDimensãoDificuldades	2,33	90	1,430	,151
	PoucoEsforço6Pais	2,20	90	1,153	,122
Pair 7	PeçoAjudaPais8AlunosDimensãoRealização	2,99	90	1,096	,116
	PedeAjudaAdultos8Pais	3,14	90	,919	,097
Pair 8	FaçoTpcnumlugarcalmo10AlunosDimensãoRealização	4,27	90	1,197	,126
	LugarCalmo10Pais	4,22	90	,897	,095
Pair 9	Precisodosmeuspaisaopedemim12AlunosDimensãoDificuldades	2,10	90	1,246	,131
	PrecisaSupervisão12Pais	2,56	90	1,273	,134
Pair 10	Naoconsigocompreenderainformação13AlunosDimensãoDificuldades	2,62	90	1,157	,122
	NãoConsegueCompreenderinformação13Pais	2,60	90	,909	,096

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Faço tpc1 Alunos Dimensão Realização & Fazos Tpc1 Pais	90	,507	,000
Pair 2	Sem ajuda 2 Alunos Dimensão Realização & Sem Ajuda 2 Pais	90	-,004	,972
Pair 3	Sintome Desmotivado 3 Alunos Dimensão Dificuldades & Desmotivado 3 Pais	90	,234	,027
Pair 4	Distraio me Facilmente 4 Alunos Dimensão Realização & Distraio se 4 Pais	90	,231	,029
Pair 5	Demoro Muito Tempo 5 Alunos Dimensão Dificuldades & Demora Muito Tempo 5 Pais	90	-,059	,579
Pair 6	Pouco Esforço 6 Alunos Dimensão Dificuldades & Pouco Esforço 6 Pais	90	,068	,523
Pair 7	Peço Ajuda Pais 8 Alunos Dimensão Realização & Peço Ajuda Adultos 8 Pais	90	,236	,025
Pair 8	Faço tpc num lugar calmo 10 Alunos Dimensão Realização & Lugar Calmo 10 Pais	90	,080	,452
Pair 9	Preciso dos meus pais a pedido mim 12 Alunos Dimensão Dificuldades & Precisa Supervisão 12 Pais	90	,113	,287
Pair 10	Não consigo compreender a informação 13 Alunos Dimensão Dificuldades & Não consegue compreender a informação 13 Pais	90	-,060	,576

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
						Lower	Upper		
Pair 1	Faço tpcs1 Alunos Dimensão Realização - Fazos Tpc1 Pais	-,156	,886	,093	-,341	,030	-1,666	89	,099
Pair 2	Sem ajuda 2 Alunos Dimensão Realização - Sem Ajuda 2 Pais	-,067	1,364	,144	-,352	,219	-,464	89	,644
Pair 3	Sintome Desmotivado 3 Alunos Dimensão Dificuldades - Desmotivado 3 Pais	-,156	1,550	,163	-,480	,169	-,952	89	,344
Pair 4	Distraio me Facilmente 4 Alunos Dimensão Realização - Distraio se 4 Pais	-,589	1,332	,140	-,868	-,310	-4,196	89	,000
Pair 5	Demora Muito Tempo 5 Alunos Dimensão Dificuldades - Demora Muito Tempo 5 Pais	-,289	1,516	,160	-,606	,029	-1,808	89	,074
Pair 6	Pouco Esforço 6 Alunos Dimensão Dificuldades - Pouco Esforço 6 Pais	,133	1,775	,187	-,238	,505	,713	89	,478
Pair 7	Peço Ajuda Pais 8 Alunos Dimensão Realização - Peço Ajuda Adultos 8 Pais	-,156	1,253	,132	-,418	,107	-1,177	89	,242

Pair 8	Faço tpcsnulugarcalmo10AlunosDimensãoRealização - LugarCalmo10Pais	,044	1,437	,151	-,257	,345	,293	89	,770
Pair 9	Precisodosmeuspaisaopedemim12AlunosDimensãoDificuldades - PrecisaSupervisão12Pais	-,456	1,677	,177	-,807	-,104	-2,577	89	,012
Pair 10	Naoconsigocompreenderainformação13AlunosDimensãoDificuldades - NãoConsegueCompreenderInformação13Pais	,022	1,514	,160	-,295	,339	,139	89	,890

**Group Statistics**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Faço tpc's 1 Alunos Dimensão Realização	Feminino	44	4,55	,820	,124
	Masculino	47	3,96	,859	,125
Sem ajuda 2 Alunos Dimensão Realização	Feminino	44	3,07	,998	,150
	Masculino	47	3,64	1,051	,153
Sintome Desmotivado 3 Alunos Dimensão Dificuldades	Feminino	44	2,25	1,400	,211
	Masculino	47	2,43	1,379	,201
Distraio me Facilmente 4 Alunos Dimensão Realização	Feminino	44	2,16	1,033	,156
	Masculino	47	2,49	1,283	,187
Demoro Muito Tempo 5 Alunos Dimensão Dificuldades	Feminino	44	2,09	,984	,148
	Masculino	47	2,51	1,101	,161
Pouco Esforço 6 Alunos Dimensão Dificuldades	Feminino	44	2,32	1,475	,222
	Masculino	47	2,40	1,439	,210
Peço Ajuda Pais 8 Alunos Dimensão Realização	Feminino	44	3,23	1,075	,162
	Masculino	47	2,74	1,073	,156
Faço tpc's num lugar calmo 10 Alunos Dimensão Realização	Feminino	44	4,50	,902	,136
	Masculino	47	4,04	1,382	,202
Preciso dos meus pais aope de mim 12 Alunos Dimensão Dificuldades	Feminino	44	2,16	1,328	,200
	Masculino	47	2,02	1,170	,171
Não consigo compreender a informação 13 Alunos Dimensão Dificuldades	Feminino	44	2,48	1,089	,164
	Masculino	47	2,77	1,202	,175

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
								95% Confidence Interval of the Difference		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Façotpcs1AlunosDimensãoR ealização	Equal variances assumed	,484	,488	3,336	89	,001	,588	,176	,238	,938
	Equal variances not assumed			3,341	88,962	,001	,588	,176	,238	,938
Semajuda2AlunosDimensão Realização	Equal variances assumed	3,730	,057	-2,650	89	,010	-,570	,215	-,998	-,143
	Equal variances not assumed			-2,654	88,982	,009	-,570	,215	-,997	-,143
SintomeDesmotivado3Aluno sDimensãoDificuldades	Equal variances assumed	,015	,904	-,602	89	,548	-,176	,291	-,755	,403
	Equal variances not assumed			-,602	88,412	,549	-,176	,292	-,755	,404
DistraioMeFacilmente4Aluno sDimensãoRealização	Equal variances assumed	2,597	,111	-1,347	89	,181	-,330	,245	-,818	,157
	Equal variances not assumed			-1,356	87,086	,178	-,330	,243	-,814	,154
DemoroMuitoTempo5Alunos DimensãoDificuldades	Equal variances assumed	,065	,799	-1,913	89	,059	-,420	,219	-,856	,016
	Equal variances not assumed			-1,920	88,817	,058	-,420	,219	-,854	,015
PoucoEsforço6AlunosDimen	Equal variances assumed	,148	,701	-,282	89	,779	-,086	,306	-,693	,521

sãoDificuldades	Equal variances not assumed			-,281	88,269	,779	-,086	,306	-,694	,522
PeçoAjudaPais8AlunosDime	Equal variances assumed	,035	,852	2,142	89	,035	,483	,225	,035	,930
nsãoRealização	Equal variances not assumed			2,142	88,576	,035	,483	,225	,035	,930
Façotpcsnumlugarcalmo10Al	Equal variances assumed	10,317	,002	1,856	89	,067	,457	,247	-,032	,947
unosDimensãoRealização	Equal variances not assumed			1,881	79,723	,064	,457	,243	-,027	,942
Precisodosmeuspaisaopede	Equal variances assumed	,541	,464	,526	89	,600	,138	,262	-,383	,658
mim12AlunosDimensãoDific	Equal variances not assumed			,524	85,823	,602	,138	,263	-,385	,661
uldades										
Naoconsigocompreenderainf	Equal variances assumed	,079	,779	-1,198	89	,234	-,289	,241	-,767	,190
ormaço13AlunosDimensão	Equal variances not assumed			-1,202	88,910	,232	-,289	,240	-,766	,188
Dificuldades										

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Faço tpc's 1 Alunos Dimensão Realização	Fraco	24	3,67	1,090	,223	3,21	4,13	1	5
	Médio	33	4,36	,742	,129	4,10	4,63	3	5
	Bom	34	4,53	,662	,114	4,30	4,76	3	5
	Total	91	4,24	,886	,093	4,06	4,43	1	5
Sem ajuda 2 Alunos Dimensão Realização	Fraco	24	3,17	1,239	,253	2,64	3,69	1	5
	Médio	33	3,30	,984	,171	2,95	3,65	1	5
	Bom	34	3,56	,991	,170	3,21	3,90	1	5
	Total	91	3,36	1,060	,111	3,14	3,58	1	5
Sintome Desmotivado 3 Alunos Dimensão Dificuldades	Fraco	24	2,92	1,442	,294	2,31	3,53	1	5
	Médio	33	2,18	1,467	,255	1,66	2,70	1	5
	Bom	34	2,09	1,164	,200	1,68	2,49	1	5
	Total	91	2,34	1,384	,145	2,05	2,63	1	5
Distraio e Facilmente 4 Alunos Dimensão Realização	Fraco	24	2,58	1,100	,225	2,12	3,05	1	5
	Médio	33	2,36	1,295	,225	1,90	2,82	1	5
	Bom	34	2,12	1,094	,188	1,74	2,50	1	5
	Total	91	2,33	1,174	,123	2,09	2,57	1	5
Demoro Muito Tempo 5 Alunos Dimensão Dificuldades	Fraco	24	2,50	1,251	,255	1,97	3,03	1	5
	Médio	33	2,30	,984	,171	1,95	2,65	1	5
	Bom	34	2,18	,999	,171	1,83	2,53	1	4

	Total	91	2,31	1,061	,111	2,09	2,53	1	5
PoucoEsforço6AlunosDimen sãoDificuldades	Fraco	24	2,75	1,567	,320	2,09	3,41	1	5
	Médio	33	2,42	1,437	,250	1,91	2,93	1	5
	Bom	34	2,03	1,337	,229	1,56	2,50	1	5
	Total	91	2,36	1,449	,152	2,06	2,66	1	5
PeçoAjudaPais8AlunosDime nsãoRealização	Fraco	24	2,83	1,167	,238	2,34	3,33	1	5
	Médio	33	3,15	1,121	,195	2,75	3,55	1	5
	Bom	34	2,91	1,026	,176	2,55	3,27	1	5
	Total	91	2,98	1,095	,115	2,75	3,21	1	5
Façotpcsnumlugarcalmo10Al unosDimensãoRealização	Fraco	24	3,75	1,452	,296	3,14	4,36	1	5
	Médio	33	4,33	1,190	,207	3,91	4,76	1	5
	Bom	34	4,56	,860	,147	4,26	4,86	1	5
	Total	91	4,26	1,191	,125	4,02	4,51	1	5
Precisodosmeuspaisaopede mim12AlunosDimensãoDificu ldades	Fraco	24	2,38	1,469	,300	1,75	3,00	1	5
	Médio	33	2,09	1,284	,223	1,64	2,55	1	5
	Bom	34	1,88	1,008	,173	1,53	2,23	1	5
	Total	91	2,09	1,244	,130	1,83	2,35	1	5
Naoconsigocompreenderainf ormacao13AlunosDimensão Dificuldades	Fraco	24	2,79	1,318	,269	2,24	3,35	1	5
	Médio	33	2,61	1,088	,189	2,22	2,99	1	5
	Bom	34	2,53	1,107	,190	2,14	2,92	1	5
	Total	91	2,63	1,151	,121	2,39	2,87	1	5

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Faço tpc's 1 Alunos Dimensão Realização	Between Groups	11,241	2	5,621	8,321	,000
	Within Groups	59,440	88	,675		
	Total	70,681	90			
Sem ajuda 2 Alunos Dimensão Realização	Between Groups	2,348	2	1,174	1,047	,355
	Within Groups	98,685	88	1,121		
	Total	101,033	90			
Sintome Desmotivado 3 Alunos Dimensão Dificuldades	Between Groups	10,962	2	5,481	2,987	,056
	Within Groups	161,478	88	1,835		
	Total	172,440	90			
Distraio me Facilmente 4 Alunos Dimensão Realização	Between Groups	3,111	2	1,555	1,131	,327
	Within Groups	120,999	88	1,375		
	Total	124,110	90			
Demoro Muito Tempo 5 Alunos Dimensão Dificuldades	Between Groups	1,474	2	,737	,649	,525
	Within Groups	99,911	88	1,135		
	Total	101,385	90			
Pouco Esforço 6 Alunos Dimensão Dificuldades	Between Groups	7,502	2	3,751	1,818	,168
	Within Groups	181,531	88	2,063		
	Total	189,033	90			
Peço Ajuda Pais 8 Alunos Dimensão Realização	Between Groups	1,645	2	,822	,681	,509
	Within Groups	106,311	88	1,208		

	Total	107,956	90			
Faço	Between Groups	9,455	2	4,727	3,519	,034
unos	Within Groups	118,216	88	1,343		
	Total	127,670	90			
Precis	Between Groups	3,415	2	1,708	1,106	,335
mim12	Within Groups	135,882	88	1,544		
idades	Total	139,297	90			
Nao	Between Groups	,989	2	,494	,368	,693
ormação13	Within Groups	118,308	88	1,344		
Dificuldades	Total	119,297	90			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Recode3 variaveis notas	(J) Recode3 variaveis notas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Façotpcs1AlunosDimensãoRealização	Fraco	Médio	-,697 <sup>*</sup>	,220	,006	-1,22	-,17
		Bom	-,863 <sup>*</sup>	,219	,000	-1,39	-,34
	Médio	Fraco	,697 <sup>*</sup>	,220	,006	,17	1,22
		Bom	-,166	,201	,688	-,64	,31
	Bom	Fraco	,863 <sup>*</sup>	,219	,000	,34	1,39
		Médio	,166	,201	,688	-,31	,64
Semajuda2AlunosDimensãoRealização	Fraco	Médio	-,136	,284	,881	-,81	,54
		Bom	-,392	,282	,351	-1,07	,28
	Médio	Fraco	,136	,284	,881	-,54	,81
		Bom	-,256	,259	,586	-,87	,36
	Bom	Fraco	,392	,282	,351	-,28	1,07
		Médio	,256	,259	,586	-,36	,87
SintomeDesmotivado3AlunosDimensãoDificuldades	Fraco	Médio	,735	,363	,113	-,13	1,60
		Bom	,828	,361	,062	-,03	1,69
	Médio	Fraco	-,735	,363	,113	-1,60	,13
		Bom	,094	,331	,957	-,70	,88
	Bom	Fraco	-,828	,361	,062	-1,69	,03

		Médio		-,094	,331	,957	-,88	,70
Distraio-me Facilmente 4 Alunos Dimensão Realização	Fraco	Médio		,220	,315	,765	-,53	,97
		Bom		,466	,313	,301	-,28	1,21
	Médio	Fraco		-,220	,315	,765	-,97	,53
		Bom		,246	,287	,668	-,44	,93
	Bom	Fraco		-,466	,313	,301	-1,21	,28
		Médio		-,246	,287	,668	-,93	,44
Demoro Muito Tempo 5 Alunos Dimensão Dificuldades	Fraco	Médio		,197	,286	,770	-,48	,88
		Bom		,324	,284	,493	-,35	1,00
	Médio	Fraco		-,197	,286	,770	-,88	,48
		Bom		,127	,260	,878	-,49	,75
	Bom	Fraco		-,324	,284	,493	-1,00	,35
		Médio		-,127	,260	,878	-,75	,49
Pouco Esforço 6 Alunos Dimensão Dificuldades	Fraco	Médio		,326	,385	,676	-,59	1,24
		Bom		,721	,383	,150	-,19	1,63
	Médio	Fraco		-,326	,385	,676	-1,24	,59
		Bom		,395	,351	,501	-,44	1,23
	Bom	Fraco		-,721	,383	,150	-1,63	,19
		Médio		-,395	,351	,501	-1,23	,44
Peço Ajuda Pais 8 Alunos Dimensão Realização	Fraco	Médio		-,318	,295	,530	-1,02	,38
		Bom		-,078	,293	,961	-,78	,62
	Médio	Fraco		,318	,295	,530	-,38	1,02

		Bom		,240	,269	,646	-,40	,88
	Bom	Fraco		,078	,293	,961	-,62	,78
		Médio		-,240	,269	,646	-,88	,40
Façotpcsnumlugarcalmo10AlunosDimensãoRealização	Fraco	Médio		-,583	,311	,152	-1,32	,16
		Bom		-,809*	,309	,028	-1,55	-,07
	Médio	Fraco		,583	,311	,152	-,16	1,32
		Bom		-,225	,283	,706	-,90	,45
	Bom	Fraco		,809*	,309	,028	,07	1,55
		Médio		,225	,283	,706	-,45	,90
Precisodosmeuspaisaopedemim12AlunosDimensãoDificuldades	Fraco	Médio		,284	,333	,672	-,51	1,08
		Bom		,493	,331	,302	-,30	1,28
	Médio	Fraco		-,284	,333	,672	-1,08	,51
		Bom		,209	,304	,772	-,52	,93
	Bom	Fraco		-,493	,331	,302	-1,28	,30
		Médio		-,209	,304	,772	-,93	,52
Naoconsigocompreenderainformacao13AlunosDimensãoDificuldades	Fraco	Médio		,186	,311	,822	-,56	,93
		Bom		,262	,309	,674	-,47	1,00
	Médio	Fraco		-,186	,311	,822	-,93	,56
		Bom		,077	,283	,960	-,60	,75
	Bom	Fraco		-,262	,309	,674	-1,00	,47
		Médio		-,077	,283	,960	-,75	,60

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

**Group Statistics**

	Ano escolaridade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Faço tpc's 1 Alunos Dimensão Realização	4	41	4,46	,951	,149
	5	50	4,06	,793	,112
Sem ajuda 2 Alunos Dimensão Realização	4	41	3,17	1,181	,184
	5	50	3,52	,931	,132
Sintome Desmotivado 3 Alunos Dimensão Dificuldades	4	41	2,41	1,549	,242
	5	50	2,28	1,246	,176
Distraio e Facilmente 4 Alunos Dimensão Realização	4	41	2,07	1,034	,162
	5	50	2,54	1,249	,177
Demoro muito tempo 5 Alunos Dimensão Dificuldades	4	41	1,98	,961	,150
	5	50	2,58	1,071	,151
Pouco Esforço 6 Alunos Dimensão Dificuldades	4	41	2,34	1,493	,233
	5	50	2,38	1,427	,202
Peço ajuda Pais 8 Alunos Dimensão Realização	4	41	3,02	1,107	,173
	5	50	2,94	1,096	,155
Faço tpc's num lugar calmo 10 Alunos Dimensão Realização	4	41	4,29	1,270	,198
	5	50	4,24	1,135	,161
Preciso dos meus pais a ope demim 12 Alunos Dimensão Dificuldades	4	41	2,20	1,453	,227
	5	50	2,00	1,050	,148

Naoconsigocompreenderainformacao13AlunosDimens 4	41	2,54	1,325	,207
ãoDificuldades 5	50	2,70	,995	,141

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Façotpcs1AlunosDimensãoR ealização	Equal variances assumed	1,965	,164	2,207	89	,030	,403	,183	,040	,767
	Equal variances not assumed			2,167	77,927	,033	,403	,186	,033	,774
Semajuda2AlunosDimensão Realização	Equal variances assumed	,234	,629	-1,577	89	,118	-,349	,221	-,789	,091
	Equal variances not assumed			-1,541	75,209	,127	-,349	,227	-,801	,102
SintomeDesmotivado3AlunosDimensãoDificuldades	Equal variances assumed	4,623	,034	,460	89	,647	,135	,293	-,447	,717
	Equal variances not assumed			,450	76,205	,654	,135	,299	-,461	,731
DistraimeFacilmente4AlunosDimensãoRealização	Equal variances assumed	,987	,323	-1,915	89	,059	-,467	,244	-,951	,018
	Equal variances not assumed			-1,951	88,987	,054	-,467	,239	-,942	,009
DemoroMuitoTempo5Alunos	Equal variances assumed	,265	,608	-2,804	89	,006	-,604	,216	-1,033	-,176

Dimensão Dificuldades	Equal variances not assumed			-2,834	88,234	,006		-,604	,213	-1,028	-,181
Pouco Esforço 6 Alunos Dimensões Dificuldades	Equal variances assumed	,061	,806	-,126	89	,900		-,039	,307	-,649	,572
	Equal variances not assumed			-,125	83,916	,901		-,039	,308	-,652	,575
Peço Ajuda Pais 8 Alunos Dimensões Realização	Equal variances assumed	,000	,995	,364	89	,717		,084	,232	-,376	,545
	Equal variances not assumed			,364	85,210	,717		,084	,232	-,377	,546
Faço tps num lugar calmo 10 Alunos Dimensão Realização	Equal variances assumed	,595	,442	,209	89	,835		,053	,252	-,449	,554
	Equal variances not assumed			,207	81,149	,837		,053	,255	-,455	,560
Preciso dos meus pais aopede mim 12 Alunos Dimensão Dificuldades	Equal variances assumed	7,035	,009	,743	89	,460		,195	,263	-,327	,717
	Equal variances not assumed			,720	70,961	,474		,195	,271	-,346	,736
Não consigo compreender a informação 13 Alunos Dimensão Dificuldades	Equal variances assumed	6,193	,015	-,672	89	,504		-,163	,243	-,647	,320
	Equal variances not assumed			-,653	72,838	,516		-,163	,250	-,662	,335

Tema: Análise estatística percepções dos pais e alunos face ao envolvimento parental

**ElogiadoRecompensado9AlunosDimensãoNívelEnvolvimento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	21	23,1	23,1	23,1
	Raramente	15	16,5	16,5	39,6
	Às vezes	28	30,8	30,8	70,3
	Frequentemente	11	12,1	12,1	82,4
	Sempre	16	17,6	17,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Soucastigado11AlunosDimensãoNívelEnvolvimento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	40	44,0	44,0	44,0
	Raramente	11	12,1	12,1	56,0
	Às vezes	25	27,5	27,5	83,5
	Frequentemente	5	5,5	5,5	89,0
	Sempre	10	11,0	11,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**PossuoMateriais19AlunosDimensãoNívelEnvolvimento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,2	2,2	2,2
	Raramente	8	8,8	8,8	11,0
	Às vezes	15	16,5	16,5	27,5
	Frequentemente	7	7,7	7,7	35,2
	Sempre	59	64,8	64,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Os meus pais ajudam a motivar-me 20 Alunos Dimensão Nível Envolvimento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	14	15,4	15,4	15,4
	Raramente	12	13,2	13,2	28,6
	Às vezes	14	15,4	15,4	44,0
	Frequentemente	14	15,4	15,4	59,3
	Sempre	37	40,7	40,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Pais ajudam a completar os trabalhos 21 Alunos Dimensão Nível Envolvimento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	17	18,7	18,7	18,7
	Raramente	19	20,9	20,9	39,6
	Às vezes	30	33,0	33,0	72,5
	Frequentemente	6	6,6	6,6	79,1
	Sempre	19	20,9	20,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Os meus pais controlam-me 22 Alunos Dimensão Nível Envolvimento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	24	26,4	26,4	26,4
	Raramente	16	17,6	17,6	44,0
	Às vezes	24	26,4	26,4	70,3
	Frequentemente	9	9,9	9,9	80,2
	Sempre	18	19,8	19,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Paises em brigada de ajudar 27 Alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	35	38,5	38,5	38,5
	Raramente	10	11,0	11,0	49,5
	Às vezes	14	15,4	15,4	64,8
	Frequentemente	5	5,5	5,5	70,3
	Sempre	27	29,7	29,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**Pais disponíveis qdot em dificuldades 28 Alunos Dimensão**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	7,7	7,7	7,7
	Raramente	8	8,8	8,8	16,5
	Às vezes	23	25,3	25,3	41,8
	Frequentemente	8	8,8	8,8	50,5
	Sempre	45	49,5	49,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**É Recompensado 9 Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	44	48,4	48,9	48,9
	Raramente	20	22,0	22,2	71,1
	Às Vezes	19	20,9	21,1	92,2
	Frequentemente	1	1,1	1,1	93,3
	Sempre	6	6,6	6,7	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**ÉCastigado11Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	36	39,6	40,0	40,0
	Raramente	16	17,6	17,8	57,8
	Às Vezes	24	26,4	26,7	84,4
	Frequentemente	4	4,4	4,4	88,9
	Sempre	10	11,0	11,1	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**PossuiMateriais19Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	2	2,2	2,2	2,2
	Às Vezes	10	11,0	11,1	13,3
	Frequentemente	22	24,2	24,4	37,8
	Sempre	56	61,5	62,2	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**AjudoaMotivar20Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	3	3,3	3,3	3,3
	Raramente	2	2,2	2,2	5,6
	Às Vezes	23	25,3	25,6	31,1
	Frequentemente	21	23,1	23,3	54,4
	Sempre	41	45,1	45,6	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**AjudoaCompletar21Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,1	1,1	1,1
	Raramente	17	18,7	18,9	20,0
	Às Vezes	40	44,0	44,4	64,4
	Frequentemente	18	19,8	20,0	84,4
	Sempre	14	15,4	15,6	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**ObservoeMonitorizo22Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,1	1,1	1,1
	Raramente	14	15,4	15,6	16,7
	Às Vezes	33	36,3	36,7	53,3
	Frequentemente	23	25,3	25,6	78,9
	Sempre	19	20,9	21,1	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**Sinto.meObrigadoAjudar27Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	4	4,4	4,4	4,4
	Raramente	7	7,7	7,8	12,2
	Às Vezes	20	22,0	22,2	34,4
	Frequentemente	11	12,1	12,2	46,7
	Sempre	48	52,7	53,3	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**SempreDisponivelmmcomDificuldades28Pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,1	1,1	1,1
	Raramente	8	8,8	8,9	10,0
	Às Vezes	17	18,7	18,9	28,9
	Frequentemente	20	22,0	22,2	51,1
	Sempre	44	48,4	48,9	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ElogiadoRecompensado9AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	2,82	90	1,370	,144
	ÉRecompensado9Pais	1,94	90	1,165	,123
Pair 2	Soucastigado11AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	2,29	90	1,368	,144
	ÉCastigado11Pais	2,29	90	1,334	,141
Pair 3	PossuoMateriais19AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	4,23	90	1,152	,121
	PossuiMateriais19Pais	4,47	90	,782	,082
Pair 4	Osmeuspaisajudamamotivarme20AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	3,53	90	1,515	,160
	AjudoaMotivar20Pais	4,06	90	1,053	,111
Pair 5	Paisajudam.meacompletarostpcs21AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	2,92	90	1,359	,143
	AjudoaCompletar21Pais	3,30	90	,988	,104
Pair 6	OsmeuspaisControlamme22AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	2,77	90	1,438	,152
	ObserveeMonitorizo22Pais	3,50	90	1,030	,109
Pair 7	Paisesentembrigaçoademeajudar27AlunosDimensãoAutoeEficácia	2,74	90	1,686	,178
	Sinto.meObrigadoAjudar27Pais	4,02	90	1,218	,128
Pair 8	Paisdisponiveisqdotemdificuldades28AlunosDimensãoAutoeEficácia	3,82	90	1,337	,141
	SempreDisponivelmmcomDificuldades28Pais	4,09	90	1,067	,112

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ElogiadoRecompensado9AlunosDimensãoNívelEnvolvimento & ÉRecompensado9Pais	90	,092	,387
Pair 2	Soucastigado11AlunosDimensãoNívelEnvolvimento & ÉCastigado11Pais	90	,108	,312
Pair 3	PossuoMateriais19AlunosDimensãoNívelEnvolvimento & PossuiMateriais19Pais	90	-,097	,362
Pair 4	Osmeuspaisajudamamotivarme20AlunosDimensãoNívelEnvolvimento & AjudoaMotivar20Pais	90	,052	,629
Pair 5	Paisajudam.meacompletarostpcs21AlunosDimensãoNívelEnvolvimento & AjudoaCompletar21Pais	90	,168	,113
Pair 6	OsmeuspaisControlamme22AlunosDimensãoNívelEnvolvimento & ObservoeMonitorizo22Pais	90	,102	,337
Pair 7	Paisesentembrigaçoademeajudar27AlunosDimensãoAutoEficácia & Sinto.meObrigadoAjudar27Pais	90	-,025	,818
Pair 8	Paisdisponiveisqdotemdificuldades28AlunosDimensãoAutoEficácia & SempreDisponivelmmcomDificuldades28Pais	90	,121	,254

**Paired Samples Test**

		Paired Differences				
					95% Confidence Interval of the Difference	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper
Pair 1	ElogiadoRecompensado9AlunosDimensãoNivelEnvolvimento - ÉRecompensado9Pais	,878	1,715	,181	,519	1,237
Pair 2	Soucastigado11AlunosDimensãoNivelEnvolvimento - ÉCastigado11Pais	,000	1,805	,190	-,378	,378
Pair 3	PossuoMateriais19AlunosDimensãoNivelEnvolvimento - PossuiMateriais19Pais	-,233	1,454	,153	-,538	,071
Pair 4	Osmeuspaisajudamamotivarme20AlunosDimensãoNivelEnvolvimento - AjudoaMotivar20Pais	-,522	1,800	,190	-,899	-,145
Pair 5	Paisajudam.meacompletarostpcs21AlunosDimensãoNivelEnvolvimento - AjudoaCompletar21Pais	-,378	1,540	,162	-,700	-,055
Pair 6	OsmeuspaisControlamme22AlunosDimensãoNivelEnvolvimento - ObserveMonitorizo22Pais	-,733	1,681	,177	-1,085	-,381
Pair 7	Paisesentembrigaçoademeajudar27AlunosDimensãoAutoEficácia - Sinto.meObrigadoAjudar27Pais	-1,278	2,104	,222	-1,718	-,837

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval
					Lower Bound
ElogiadoRecompensado9AlunosDimensãoNivelEnvolvimento	24	2,88	1,361	,278	2,30
	33	2,85	1,372	,239	2,36
	34	2,82	1,445	,248	2,32
	91	2,85	1,382	,145	2,56
Soucastigado11AlunosDimensãoNivelEnvolvimento	24	2,38	1,173	,239	1,88
	33	2,45	1,523	,265	1,91
	34	2,03	1,337	,229	1,56
	91	2,27	1,367	,143	1,99
PossuoMateriais19AlunosDimensãoNivelEnvolvimento	24	4,13	1,154	,236	3,64
	33	4,55	,938	,163	4,21
	34	4,03	1,291	,221	3,58
	91	4,24	1,148	,120	4,00
Osmeuspaisajudamamotivarme20AlunosDimensãoNivelEnvolvimento	24	3,54	1,560	,318	2,88
	33	3,67	1,514	,264	3,13
	34	3,38	1,498	,257	2,86
	91	3,53	1,508	,158	3,21
Paisajudam.meacompletarostpcs21AlunosDimensãoNivelEnvolvimento	24	2,75	1,422	,290	2,15
	33	3,18	1,402	,244	2,68
	34	2,74	1,286	,221	2,29
	91	2,90	1,367	,143	2,62
OsmeuspaisControlamme22AlunosDimensãoNivelEnvolvimento	24	2,96	1,574	,321	2,29
	33	2,94	1,456	,254	2,42
	34	2,53	1,354	,232	2,06

Bom	34	4,06	1,324	,227	3,60
Total	91	3,84	1,336	,140	3,56

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F
ElogiadoRecompensado9AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	Between Groups	,038	2	,019	
	Within Groups	171,809	88	1,952	
	Total	171,846	90		
Soucastigado11AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	Between Groups	3,354	2	1,677	
	Within Groups	164,777	88	1,872	
	Total	168,132	90		
PossuoMateriais19AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	Between Groups	4,904	2	2,452	1
	Within Groups	113,777	88	1,293	
	Total	118,681	90		
Osmeuspaisajudamamotivarme20AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	Between Groups	1,360	2	,680	
	Within Groups	203,321	88	2,310	
	Total	204,681	90		
Paisajudam.meacompletarostpcs21AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	Between Groups	4,083	2	2,042	1
	Within Groups	164,027	88	1,864	
	Total	168,110	90		
OsmeuspaisControlamme22AlunosDimensãoNívelEnvolvimento	Between Groups	3,725	2	1,863	
	Within Groups	185,308	88	2,106	
	Total	189,033	90		
Paissesentembrigaçoademeajudar27AlunosDimensãoAutôEficácia	Between Groups	6,586	2	3,293	1
	Within Groups	251,568	88	2,859	
	Total	258,154	90		

**Multiple Comparisons**

Tukey HSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% C	
	Recode3 variaveis notas	Recode3 variaveis notas				Lower Bo	
ElogiadoRecompensado9AlunosDimensãoNivelEnvolvimento	Fraco	Médio	,027	,375	,997		
		Bom	,051	,373	,990		
	Médio	Fraco	-,027	,375	,997		
		Bom	,025	,341	,997		
	Bom	Fraco	-,051	,373	,990		
		Médio	-,025	,341	,997		
	Soucastigado11AlunosDimensã oNivelEnvolvimento	Fraco	Médio	-,080	,367	,974	
			Bom	,346	,365	,612	
Médio		Fraco	,080	,367	,974		
		Bom	,425	,334	,415		
Bom		Fraco	-,346	,365	,612		
		Médio	-,425	,334	,415		
PossuoMateriais19AlunosDime nsãoNivelEnvolvimento		Fraco	Médio	-,420	,305	,357	
			Bom	,096	,303	,947	
	Médio	Fraco	,420	,305	,357		
		Bom	,516	,278	,157		
	Bom	Fraco	-,096	,303	,947		
		Médio	-,516	,278	,157		
	Osmeuspaisajudamamotivarme 20AlunosDimensãoNivelEnvolvi mento	Fraco	Médio	-,125	,408	,950	
			Bom	,159	,405	,918	

	Bom	Fraco					
		Médio					
OsmeuspaisControlamme22AlunosDimensãoNivelEnvolvimento	Fraco	Médio					
		Bom					
	Médio	Fraco					
		Bom					
	Bom	Fraco					
		Médio					
Paissesentembrigaçademeajudar27AlunosDimensãoAutoEficácia	Fraco	Médio					
		Bom					
	Médio	Fraco					
		Bom					
	Bom	Fraco					
		Médio					
Paisdisponiveisqdotemdificuldas28AlunosDimensãoAutoEficácia	Fraco	Médio					
		Bom					
	Médio	Fraco					
		Bom					
	Bom	Fraco					
		Médio					

Tema: Perceção de auto eficácia parental

**EficaciaPais3grupos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Baixa	25	27,5	27,8	27,8
	Média	33	36,3	36,7	64,4
	Alta	32	35,2	35,6	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

**Group Statistics**

Ano escolaridade		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EficáciaPais	4	40	3,7750	,64251	,10159
	5	50	3,4450	,57873	,08184

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
EficáciaPais	Equal variances assumed	1,421	,236	2,559	88	,012	,33000	,12894	,07376	,58624
	Equal variances not assumed			2,530	79,425	,013	,33000	,13046	,07035	,58965

**Descriptives**

EficáciaPais

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					1ºe 2ºCiclo	34		
3º Ciclo	30	3,6917	,62864	,11477	3,4569	3,9264	2,75	5,00
Secundário/Ensino Superior	23	3,8696	,57835	,12059	3,6195	4,1197	2,75	5,00
Total	87	3,6006	,63390	,06796	3,4655	3,7357	2,00	5,00

**ANOVA**

EficáciaPais

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,253	2	2,127	5,894	,004
Within Groups	30,304	84	,361		
Total	34,557	86			

**Multiple Comparisons**

EficáciaPais

Tukey HSD

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1ºe 2ºCiclo	3º Ciclo	-,35343	,15045	,055	-,7124	,0055
	Secundário/Ensino Superior	-,53133*	,16216	,004	-,9182	-,1444
3º Ciclo	1ºe 2ºCiclo	,35343	,15045	,055	-,0055	,7124
	Secundário/Ensino Superior	-,17790	,16647	,536	-,5751	,2193
Secundário/Ensino Superior	1ºe 2ºCiclo	,53133*	,16216	,004	,1444	,9182
	3º Ciclo	,17790	,16647	,536	-,2193	,5751

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

**ComoMeSinto**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Competente	15	16,5	16,9	16,9
	Competente	61	67,0	68,5	85,4
	Pouco Competente	12	13,2	13,5	98,9
	Nada Competente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		