

1 - INTRODUÇÃO

No âmbito da dissertação de mestrado em *Psicologia Clínica*, apresentada à Escola de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra, realizou-se este trabalho de investigação que teve como principal objectivo estudar a relação entre o envolvimento parental e o nível sociocultural das famílias.

A importância deste estudo advém da necessidade de analisar a existência de uma relação entre estas variáveis (envolvimento parental e nível sociocultural) que, sendo exteriores ao contexto escolar, têm sobre ele uma grande influência, na medida em que as atitudes e os valores dos alunos dependem principalmente da eficácia do envolvimento parental.

Compreender em que medida o nível sociocultural da família, em particular dos pais, influencia o envolvimento parental poderá, no futuro, ajudar a desenvolver projectos que visam uma maior participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Por outro lado, o estudo apresenta um carácter inovador, uma vez que nunca foi realizado um estudo deste tipo neste agrupamento.

Para que este estudo tenha um suporte mais sólido propusemos desenvolver alguns conceitos relacionados com a temática abordada. Começando por abordar o conceito de educação ao longo dos tempos, verificamos que o processo de democratização do ensino constituiu um fenómeno social generalizado nos países europeus após a Segunda Guerra Mundial, caracterizando-se pela implementação de ciclos de escolaridade básica, pelo aumento do número de alunos, assim como de docentes e discentes (Arroteia, 1998).

Segundo Arroteia (1991), a massificação escolar ocorreu de duas formas distintas. Assistiu-se, primeiro, a um aumento da população escolar em consequência dos sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória e efectuaram-se alterações ao nível social e laboral que permitiram um acréscimo na procura social da educação.

Contudo, estas alterações não se traduziram, necessariamente, numa melhoria da qualidade do ensino, contrariando as perspectivas mais optimistas do processo de democratização do ensino (Arroteia, 1991). Para compreender este facto torna-se necessário analisar quais os objectivos da educação e quais as funções que lhe são socialmente atribuídas.

Segundo Grilo (1992, p. 24), a educação pode ser entendida como “o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, para a transmissão de

valores éticos e cívicos e para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e modernização da sociedade.

Patrício (1990, p. 52), apresenta uma definição muito original para o termo educação: “a educação é acção de uma certa espécie. Realizada pelo homem, e apenas pelo homem, tem por objectivo o homem, e apenas o homem. O que essa acção visa é a construção plena do próprio homem enquanto homem, a construção plena do homem na sua humanidade. O homem é, ao nascer, apenas homem virtual. O que faz dele homem real é a educação”.

Para Durkheim (1972, citado por Bogalho, 2002, p. 17) “a educação é a acção exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”.

A educação não existe à margem da sociedade, assumindo duas funções em simultâneo: uma função diferenciadora e outra homogeneizadora (Durkheim, 1977, *cit. in* Alves, 2003).

A função diferenciadora da educação foi denunciada por pensadores franceses influenciados pelas correntes marxistas da década de 70. Bourdieu e Passeron (1970, *cit. in* Alves, 2003) classificam o discurso sobre os papéis nobres e unificadores da educação como inúteis e demagógicos, salientando que o sistema de educação é indissociável da estratificação social na medida em que reproduz as desigualdades sociais existentes.

Numa investigação em que procurava as causas do insucesso escolar, Cabanas (1989) citado em Bonito (2008, p. 1) “identificou, entre outros aspectos, as condições materiais de vida, próprias de alguns ambientes que não proporcionam os meios indispensáveis requeridos ao sucesso escolar. Segundo o autor, as circunstâncias que não favorecem o estudo: quer sejam dificuldades no trajecto ou o ambiente familiar que não permite concentração no estudo, quer sejam uma menor segurança afectiva, poucos estímulos e menores expectativas ou ambição, a existência de sub-culturas familiares, próprias de etnias ou estratos sociais marginais, que implicam uma privação cultural relativamente a outros sectores sociais e uma divisão de culturas na sociedade, com a possibilidade de que o sistema escolar reserve às classes sociais humildes uma cultura inferior”.

Estes aspectos reflectem uma clivagem, na medida em que para muitos alunos, sobretudo pertencentes aos grupos sociais mais favorecidos, o esforço despendido na escola compensa, ou seja, vale a pena investir no trabalho escolar e por isso podem fazer planos a médio e a longo prazo. Por outro lado, para os alunos oriundos de estratos mais desfavorecidos, o esforço pessoal escolar não tem uma relação (tão) evidente com o sucesso social, pelo que formulam projectos essencialmente de curto prazo, sendo o sucesso associado à segurança e ao aumento de conforto.

Segundo Pinto (1995) citado em Bonito (2008, p. 1), podemos concluir que “cada pessoa pensa e age considerando um sistema de valores partilhado pelo grupo a que pertence, ou por aquele em referência ao qual constrói a sua identidade”.

Mas a educação também constitui um instrumento de perpetuação da homogeneidade social através da implementação de um modelo de ensino que, além de ser obrigatório, é igual para todos, independentemente do sexo, da etnia e do estatuto social. O sistema educativo procura, assim, instituir processos cognitivos fundados na aprendizagem das funções sociais e num conjunto de símbolos e discursos comuns que sustentam a identidade nacional, contribuindo para o reforço da ordem e da disciplina na sociedade (Pardal, 1991; Candeias, 2003; Alves, 2003).

Embora a escola seja actualmente um bem ao qual todos têm acesso, tal facto não significa que exista uma verdadeira igualdade social. De facto, numa época em se reduziram barreiras institucionais, se suprimiram discriminações legais, como explicar a persistência de diferenças sociais no sucesso/insucesso escolar dos alunos?

Várias teorias do campo da sociologia procuram compreender as desigualdades educacionais, procurando explicitar a génese dessas diferenças, pois o rendimento escolar é um fenómeno de tal modo complexo que não se pode restringir somente ao plano das capacidades intelectuais. Assim, muitos estudos sobre esta temática são unânimes em considerar que o relativo insucesso das políticas educativas em face da uniformização das oportunidades de sucesso escolar, advém do facto dos alunos de estratos sociais mais elevados possuírem uma retaguarda familiar mais culta e exigente relacionado com os valores da aprendizagem escolar. Este facto torna-se mais notório nas disciplinas que requerem um estudo regular e/ou se encontram mais desligadas da vida quotidiana dos alunos. Nestes casos, é possível verificar a existência de uma correspondência directa entre a origem social dos alunos e as suas classificações (Benavente, 1998; Costa, 1984; Pais, 2004).

Com o intuito de se esbaterem estas desigualdades, têm sido implementadas, nas últimas décadas, todo um conjunto de medidas de apoio nas escolas que visam tornar mais igualitárias as condições de aprendizagem, independentemente da origem social do aluno. Entre estes destacam-se os apoios económicos que, de acordo com a política de escolaridade obrigatória e gratuita, são facultados às famílias mais desfavorecidas.

Estes apoios, embora louváveis, não conseguem abranger todos os encargos decorrentes do cumprimento da escolaridade obrigatória. Embora alguns encargos directos sejam efectivamente suportados pela Acção Social Escolar, muitos outros competem às famílias e não é possível estimar o valor real que representam. Desde os encargos familiares decorrentes da incompatibilidade de horários entre a escola e a família, à necessidade de assegurar os materiais imprescindíveis para a concretização das actividades acresce ainda a premência de assegurar a higiene, o vestuário, o calçado, a alimentação adequado para a frequência escolar, no sentido de o aluno não se apresentar em desvantagem face aos colegas. Afinal a gratuidade escolar é parcial, na medida em que exclui toda uma série de aspectos inerentes à condição de aluno (Benavente, 1978; Costa, 1984).

Para Mendonça (2007), as diferenças de aproveitamento não advêm unicamente das desigualdades económicas, pois existem outros aspectos culturais e familiares que influenciam fortemente o sucesso escolar dos alunos. A autora descreve estas diferenças referindo que, às zonas degradadas estão ligadas condições disfuncionais, quer de vizinhança, quer de qualidade dos alojamentos pouco propícias à aquisição de hábitos culturais e de estudo, relacionadas com as exigências do sistema de ensino, o inverso acontece nos bairros mais abastados, onde as boas práticas e as normas de convivência estão de acordo com os processos de escolarização.

No que diz respeito às zonas rurais, os alunos encontram-se, muitas vezes, geograficamente isolados, o que origina também um isolamento social, cultural e constitui um agravante face aos saberes que a escola transmite.

Assim, viver num bairro suburbano degradado, ou num meio rural, são aspectos que podem potenciar uma desvalorização daquilo que a escola tem para oferecer. Mendonça (2007) refere-se a esta realidade como um “*handicap cultural*”. Em ambos os casos a cultura de origem é diferenciada da cultura escolar e os currícula não se compadecem com os conhecimentos dos alunos. São, por isso, considerados conhecimentos inúteis e inferiores. Por seu turno, o facto de os currícula não se

relacionarem com os conhecimentos nem com as experiências que os alunos já possuem inviabiliza a sua assimilação, já que a escola não valoriza o saber produzido na comunidade. Segundo Bernardes (2004, P. 36) “... a apropriação dos saberes e dos valores é vista mais como uma actividade intelectual que implica um poder de abstracção separado das experiências sociais em geral e da prática e do saber fazer em particular”.

Assim, segundo Cunha (1997, p. 50), a experiência e o conhecimento transmitidos na escola são, “ implícita e explicitamente, os de um mundo alicerçado em certezas, hierárquico e mecanicista por natureza, com um mundo previsto e controlado, em que as coisas se sucedem linearmente umas às outras”.

Neste sentido, verifica-se através de estudos desenvolvidos em vários países do mundo, e em Portugal que as vantagens duma colaboração mais estreita entre a escola, a família no sentido de tornar a escolarização num projecto viável também para os alunos que, aparentemente, partem em desvantagem (Marques, 1997; Villas-Boas, 2004).

Assim, na revisão realizada por Sartain (1981, *cit in* Harris e Sipay, 1985) sobre a contribuição da família para o sucesso na aprendizagem, estes autores destacam os seguintes factores: 1^a muitos alunos adquirem mais conhecimentos em casa e na comunidade do que na escola; 2^a os bons alunos vêm de ambientes familiares psicologicamente estáveis que fomentam atitudes positivas em relação à leitura e à aprendizagem e proporcionam experiências estimulantes em termos culturais e linguísticos; 3^a os pais que são encorajados e treinados podem, também, proporcionar aos seus filhos experiências de aprendizagem eficazes; e, por último, existem outros familiares que podem dar, ainda, um contributo muito valioso. Deste modo julgamos pertinente a abordagem ao conceito de Família. Pretendendo com este conceito não só explorar o que significa, mas também a influência que esta instituição Família exerce sobre os educandos e sobre a própria instituição escolar. Segundo Alarcão (2006, p. 37), a família é “um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interacção, como os contactos corporais, a comunicação, as relações interpessoais, mas é, também, um espaço de vivência das relações afectivas profundas, como a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade ... numa trama de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra família.” Para além destas dimensões que a família comporta, a família é, também, um grupo institucionalizado, com uma certa estabilidade, constituindo uma importante base da vida social.

Para Relvas (1999, p. 34), a família é “um conjunto de indivíduos que desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interacções particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia”.

Segundo Bohoslavsky (2003) a família é um grupo de participação e de referência fundamental, cuja influência se faz sentir ao longo de toda a vida do indivíduo, de forma positiva ou negativa. Para Hairston (2000) a família é o factor mais determinante quer ao nível dos projectos de futuro, quer ao nível das expectativas ocupacionais dos adolescentes. Assim, a investigação tem evidenciado uma forte influência dos pais, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento vocacional dos filhos (Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006).

Parece que os pais que acompanham as actividades de exploração dos filhos, que ensinam as diferentes maneiras de ocupar o tempo e permitem que estes descubram os seus próprios gostos, estão a contribuir para uma maior receptividade à educação por parte dos adolescentes. (Crosnoe, 2004).

De facto, a infância e a adolescência constituem momentos ideais para que os pais realizem actividades partilhadas com os filhos, que se podem traduzir numa maior e melhor exploração vocacional e, conseqüentemente, na promoção do desenvolvimento vocacional e de trajectórias de vida saudáveis.

Faria, *et al.* (2007) salientam que também as aspirações dos pais quanto à realização escolar e profissional dos filhos influenciam o sucesso escolar dos filhos. As aspirações parentais em relação a uma criança que demonstra elevada realização académica são mais elevadas e o grau no qual os pais continuam a nutrir esse talento afectará os resultados académicos da criança e, conseqüentemente, os seus resultados vocacionais. A investigação demonstra também, que os adolescentes cujos pais esperam que eles ingressem na faculdade, têm maior probabilidade que isso efectivamente aconteça (Formosinho, 1987; Juang & Vondracek, 2001). Outros exemplos mostram que as baixas expectativas dos pais, aliadas ao desconhecimento dos mecanismos escolares, podem comunicar-se inconscientemente e encaminhar os alunos para a anulação de disciplinas ou desistência, influenciando negativamente o seu percurso.

P. Bourdieu e J. C. Passeron (1970, *cit. in* Alves, 2003), entre outros sociólogos, mostraram-nos que o "capital cultural" é um conjunto de competências culturais e linguísticas, que são socialmente herdadas e influem no desempenho escolar. Deste modo,

quanto mais "cultura" a família for, maior será o capital social e, por conseguinte, a valorização do indivíduo e da educação.

Este facto leva-nos a reflectir sobre a grande variedade de estruturas familiares que existem na nossa sociedade. Com efeito, fala-se com frequência em novas formas de família que, na realidade, dizem respeito a contextos que se constituem como variantes ao modelo tradicional de família nuclear (Relvas & Alarcão, 2002).

Nas circunstâncias em que vivem estes novos núcleos familiares, "...marcadas por modificações profundas no tecido social e familiar, verificamos que sentimentos de incerteza, culpa, angústia e medo, perpassam na forma como é vivenciada a maternidade e a paternidade nos nossos dias" (Marujo & Neto, 2000, cit in, Ribeiro, 2003, p. 12).

Os pais vivem, com efeito, sob pressões de vária ordem e, em muitos casos, com pouco tempo disponível. Muitos são também os pais que não aprenderam com as suas famílias de origem a capacidade de sentir empatia para com as necessidades das suas crianças. Outros lutam para lidar com os seus próprios problemas enquanto adultos. Outros ainda não têm consciência da importância do afecto consistente nos primeiros tempos de vida da criança para promover um vínculo emocional precoce entre pais e filhos (Honig, 2000).

Actualmente, os pais estão imersos numa grande quantidade de informação e aconselhamento, que provém de profissionais, dos meios de comunicação e de outros elementos da rede social de apoio, como amigos ou membros da família (Medway, 1989).

Parece justificar-se, assim, a criação de condições para que as figuras parentais possam encontrar recursos de apoio que lhes permitam ultrapassar eventuais dificuldades no desempenho das suas funções educativas (Hart, 1990). Naturalmente que é possível enunciar uma série de outras medidas, também elas de extrema importância, para que essas condições sejam efectivamente asseguradas, e assim se salvaguardem os interesses da família e se promova o desenvolvimento harmonioso da criança.

Honig (2000, cit in Ribeiro, 2003, p. 13) "refere que uma dessas medidas passaria por alterações profundas a nível da formação de professores, de pessoal médico e de enfermagem, bem como de profissionais da área jurídica, no sentido de incluir maior informação sobre os interesses e necessidades da criança". "Sublinha-se também a necessidade de novas políticas no sistema de ensino, reforçando-se ainda a importância da educação para a saúde, bem como a valorização do treino de competências de comunicação e da exploração de temáticas relacionadas com a vida familiar, conteúdos que deveriam ser

considerados tão importantes como as áreas académicas. Realça-se, por fim, a urgência de se proporcionar um maior apoio a políticas que possibilitem intervenções de carácter domiciliário, que permitam o acompanhamento de famílias consideradas de risco” (Honig 2000, cit in Ribeiro, 2003, p. 13).

Todavia, os pais são o recurso mais precioso que as crianças possuem, e nessa perspectiva a intervenção a nível do contexto familiar constitui-se como a medida mais importante no sentido da concretização do objectivo de as educar para serem felizes e para desenvolverem capacidades de realização (Honig, 2000, *cit in* Ribeiro, 2003, p. 13). Será que tudo isto irá influenciar o investimento / envolvimento parental? Vamos então prosseguir com a abordagem a esse conceito.

O conceito de investimento parental foi desenvolvido na biologia por Robert Trivers (2002) para se referir a todos os dispêndios de tempo, energia e riscos que um progenitor corre pela sua descendência, podendo mesmo reduzir as possibilidades do progenitor vir a ter mais descendência no futuro. O lado positivo é que, de facto, o investimento parental pode aumentar a probabilidade de sobrevivência de um descendente. A amplitude do comportamento humano é tão ou mais complexa que ao longo dos tempos houve a necessidade de definir outras esferas de interacção entre progenitores e descendência, que vão para além do que a biologia definiu como investimento parental. Neste sentido surge um outro conceito, que é o de envolvimento parental.

Assim, verificamos que as práticas de socialização dos pais são vistas como críticas no desenvolvimento da criança (Harter, 1998). Mesmo as crianças pequenas, com cerca de dois anos de idade, parecem ser capaz de avaliar o seu comportamento como uma função das reacções parentais (Stipek, Recchia, & McClintic, 1992). No entanto, para Bowlby (1969) um modelo de *self* só pode ser firmado no contexto da relação cuidador – crianças, normalmente vivenciada entre a criança e a mãe. Em suporte desta ideia estão os estudos que revelam que as crianças com uma vinculação materna segura tendem a construir uma representação positiva de si (Cassidy, 1988; Verschueren et al., 1996; Verschueren & Marcoen, 1999).

O envolvimento parental, para Davies (1989, p. 24) “são todas as formas de actividades dos encarregados de educação na educação dos seus educandos: em casa, na escola e na comunidade”, sendo que o envolvimento parental, na escola, é um constructo complexo que envolve diversos comportamentos e atitudes (Kohl, Lengua & Macmahon, 2000).

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é, hoje em dia, um tópico que ganha cada vez maior importância. Segundo Bernardes (2004, p. 14), “o desenvolvimento da criança, ou a maneira como adquire os seus conhecimentos e como forma a sua personalidade, só podem ser entendidos no seio de uma interacção recíproca que se estabeleça entre a escola e a família, que assume, por isso mesmo, um papel fundamental no acto educativo”. A influência parental desempenha um papel preponderante tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como no seu aproveitamento. Assim, de uma maneira geral, o ambiente familiar constitui o contexto sócio emocional da criança e está associado com a estimulação cognitiva, ou seja: desenvolvendo actividades em conjunto com os filhos, ajudando-os no processo educativo, auxiliando-os nos trabalhos de casa e nas actividades extracurriculares (Spera, 2005), aparecer e participar nas reuniões na escola, incentivar os filhos, quanto às actividades escolares (Bowen, Woolley, Richman & Bowen, 2001), são alguns exemplos de envolvimento parental que contribuem para o sucesso escolar.

Verificamos, segundo os autores que os pais desempenham, um papel muito importante no processo de aprendizagem dos filhos, na medida em que são estes os primeiros adultos que, pelo afecto e pela proximidade, mantêm, normalmente, com a criança uma relação privilegiada. Segundo Gaspar (1999, p. 98), “os pais têm o conhecimento mais íntimo da criança, deste modo trabalhando em conjunto eles podem oferecer à criança a experiência educativa mais compreensiva”.

Segundo Bernardes (2004), apesar da interacção entre a escola e a família ser importante no processo educativa, muitas vezes, e em muitas situações, a escola e a família continuam a caminhar cada uma para seu lado. “...ao longo dos anos a escola tem construído vários tipos de muros para preservar a cultura escolar das culturas do meio como se sentisse ameaçada ao ter de competir com outros agentes de carácter socializante às vezes mais atractivos e mais poderosos” (Bernardes, 2004, P. 42). “A valorização da escola, da educação e dos professores passa pela aproximação da escola às famílias e às comunidades” (Marques, 1994, p. 18).

Ainda para o mesmo autor, (2004, p. 15), “a escola beneficiará se encarar os pais como verdadeiros parceiros educativos”. Mas para isso é “necessário que a acção da escola seja não só desenvolvida, enriquecida, multiplicada, mais ainda transcendida pela extensão da função educativa às dimensões de toda a sociedade” (Fraure, 1981, p. 247). Pois, “quanto mais as famílias se envolvem, melhor são os desempenhos dos alunos na escola”

(Diogo, j., 1998, p. 22). “Duas décadas de investigação em ciências de educação têm demonstrado que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos” (Diogo, j., 1998, p. 21). Deste modo, o sucesso escolar, pode ser compreendido como um conjunto de comportamentos, valores e orientações e hábitos culturais, trazidos pelos alunos que irão confrontar com os diferentes valores culturais que a escola exige. Nesta perspectiva alguns autores, tais como (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantes, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá & Santos, 2005) explicam o sucesso escolar como o “capital cultural” das famílias de alunos.

“Normalmente os que colaboram são aqueles cujos valores culturais estão próximos da cultura escola” (Bernardes, 2004, p. 15). Por outro lado verifica-se que os professores manifestam preferência pelos pais da classe média que, além de terem uma competência científica semelhante à sua, são educadores esclarecidos, estão atentos à criança e conhecem a importância dos tempos livres, das leituras e dos jogos (Villas-Boas, 2004). No entanto, segundo Santiago (1993, p. 80) “os pais não atribuem o mesmo significado à escola tendo em conta a sua inserção no conjunto da estratificação social”, ou seja: a forma como as famílias se relacionam com os professores e a escola varia em função de características como o nível socioeconómico, etnia, estrutura familiar e estado de saúde dos progenitores (Epstein, 1992; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kohl e tal., 2000). Segundo Bernardes (2004, P. 95), “as famílias da classe média, social e culturalmente mais próximas da escola, são as que mais se envolvem no processo educativo”. Goelman e Shapiro (1989) salientam o papel positivo desempenhado pelas famílias coesas e bem organizadas passa pelo desenvolvimento de actividades recreativas e educativas, em que a criança pode expressar abertamente os seus sentimentos. Por seu lado, “os pais de origem social desfavorecida exprimem um maior grau de satisfação em relação à escola e manifestam menos predisposição para se envolver nas diversas actividades escolares” (Santiago, 1993, p. 80). Não é que os pais de origem social desfavorecida não se interessem nem se preocupam com os seus filhos, num estudo realizado por Davies (1989), os pais “expressaram um grande interesse pela educação dos seus filhos e referem que gostavam de participar mais nas tarefas escolares dos seus educandos, tanto na escola, como em casa, mas não sabiam o quê e como fazer, facto que vem reforçar a necessidade de se iniciarem novas modalidades de relacionamento com todas as famílias” (Bernardes, 2004, p. 99). “Muitos pais hoje sentem-se inseguros sobre como ajudar os filhos a

aprender, muitos nem sequer estão preparados para ser pais, com um aumento vertiginoso de pais adolescentes, nos últimos anos, outros tiveram eles próprios más experiências na escola como alunos e não têm vontade de lá voltar mesmo como pais, ou sentem-se intimidados e inseguros sobre o valor das suas contribuições com os professores” (Gaspar 1999, p. 95). Segundo Bernardes (2004, p. 101), “muitas vezes, pretendem transferir a sua experiência para a dos filhos, e assim, os que falharam ou obtiveram pouco sucesso têm, enquanto pais, contactos muito reduzidos com a escola”, “são os pais difíceis de alcançar” (Marques, 1997, p.11).

Uma das razões apontadas para o insucesso escolar é o nível socioeconómico baixo (Gouveia, 2008). Este factor é explicado, por outros autores como uma das dificuldades que as famílias apresentam para poderem auxiliar economicamente os seus educandos na realização de tarefas escolares. Muitos dos pais também apresentam um “capital cultural” escolar inferior (Minke & Anderson, 2005). Também, por vezes, estes apresentam uma perspectiva negativa face aos valores culturais que a escola lhes transmitiu (e. g., Almeida e tal., 2005). Por outro lado, segundo (e. g. Heaven & Newbury, 2004), as famílias com um nível de origem socioeconómica elevada apresentam uma maior disponibilidade para se apresentarem na escola, pelos recursos quer materiais quer intelectuais que proporcionam aos seus educandos, e encaram os saberes da escola não só como uma perspectiva de futuro, inculcando nos seus educandos a seguirem cursos de ensino superior.

Nos últimos anos, muitos estudos têm vindo a salientar que, para além da importância do nível sociocultural e socioeconómico, das atitudes parentais e da qualidade da interacção pai - filho, é necessário que os pais se envolvam na realização dos trabalhos de casa (Adler, 1982; Fenster, 1982). Para Villas-Boas (2000) os pais de nível educacional mais desfavorecido podem ser orientados a partilhar com os filhos e com os próprios professores, as responsabilidades da aprendizagem. Embora muitos pais tenham pouca confiança nas suas capacidades, eles devem aperceber-se e convencer-se que podem, efectivamente, ajudar os seus filhos.

Mesmo na realização de trabalhos de casa parece ter um efeito positivo quando conta com o envolvimento dos pais, independentemente do seu nível socioeconómico ou cultural (Maertens & Johnston, 1972; Cardelle & Corno, 1981; Villas-Boas, 1985; Villas-Boas, 2000).

Segundo Bloom (1982, citado por Villas-Boas, 2000, p. 6), “todos os pais, independentemente do seu nível educacional e do seu estatuto sócio-económico *“podem*

ser incentivados e ajudados a modificar” características tais como expectativas escolares, actividades de exploração do meio ambiente e hábitos de trabalho que, por sua vez, irão afectar positivamente o rendimento escolar”.

Para Hawkins (1984, cit. In Villas-Boas, 2000 p.8) “muitos dos problemas que estão na origem do insucesso escolar têm a ver com a linguagem”. Segundo Durkheim (1974, cit. In Alves, 2003), os pais também desempenham um papel muito importante no processo inicial da aquisição da leitura. O papel dos pais é tão crucial que não pode considerar-se terminado quando a criança já é capaz de ler sozinha.

Além disso, a leitura parece ter um estatuto privilegiado na relação entre a escola e a família, uma vez que os pais consideram a sua participação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita como uma extensão lógica dos cuidados parentais, do qual se reconhecem como principais responsáveis (Wolfendale, 1985, cit. In Villas-Boas, 2000, p.7).

O envolvimento parental parece também ser importante na prática da actividade desportiva (Gomes e Zão, 2007). Este tema tem sido bastante debatido, existindo algum consenso em torno da ideia de que o envolvimento parental tanto pode significar uma fonte de apoio, ajudando os filhos na adaptação a novos contextos, como pode representar uma fonte de problemas, devido à pressão adicional que exercem sobre o desempenho desportivo dos filhos (Brustad, 1996; Smith & Smoll, 1996; Smoll, 1993). Tal como refere Hellstedt (1987), existem variações significativas no tipo de participação dos pais na actividade desportiva dos filhos, variando desde um baixo envolvimento, onde impera a falta de investimento emocional, financeiro e funcional na prática desportiva, passando pelo envolvimento moderado, caracterizado por uma atitude directiva em termos desportivos mas com flexibilidade suficiente para envolver os jovens no processo de tomada de decisão, até um terceiro tipo de posicionamento, marcado pelo envolvimento excessivo, onde os pais parecem satisfazer as suas necessidades pessoais através da prática desportiva dos filhos.

Os pais devem ser entendidos como um recurso que permite um sucesso continuado na aprendizagem. Nesse sentido, pode procurar criar-se uma situação de maior equidade educativa através do estabelecimento de pontes entre a escola e os pais, valorizando e apoiando o seu contributo.

De acordo com Pereira (2003), o envolvimento parental tem sido definido de diversas formas. Diversos autores têm construído diferentes modelos e tipologias para

explicar o envolvimento parental. O modelo de Epstein, parece ser o melhor que se adapta ao conceito. Epstein (1987, 1992) construiu uma tipologia de envolvimento parental alicerçado em seis modalidades, que passamos a descrever. Segundo a autora as seis modalidades são: obrigações básicas da família (Ajudar as famílias a fornecerem um ambiente propício à aprendizagem); obrigações básicas da escola – comunicação escola-família (Propiciar às famílias informação sobre os programas escolares e os progressos dos alunos); envolvimento em actividades na escola (Promover a participação dos pais em actividades no espaço escolar e recrutar e organizar os pais para realizarem trabalho voluntário, contribuindo para a concretização dos objectivos da escola); Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa (Orientar os pais para que estes monitorizem e apoiem as actividades de aprendizagem em casa); envolvimento na tomada de decisão e gestão da escola (Promover junto dos pais o papel de liderança e representação e incluir os pais nas decisões da escola); Colaboração e intercâmbio com organizações da comunidade (Integrar os recursos e serviços da comunidade para fortalecer os projectos da escola e o desenvolvimento das crianças).

Para o desenvolvimento deste trabalho de investigação foram definidos os seguintes objectivos:

1. Verificar se existe uma relação entre o nível sociocultural das famílias e o envolvimento parental na escolaridade dos seus filhos.

Em relação a este primeiro objectivo, esperamos que as famílias que apresentam um nível sociocultural mais elevado apresentem valores superiores no envolvimento parental, uma vez que a maior parte dos estudos reportam resultados mais elevados por parte destas famílias (Almeida, *et. al.* 2005; Bernardes, 2004; Benavente, 1998; Costa, 1984; Formosinho, 1987; Pais, 2004; Villas-Boas, 2004).

2. Verificar quais os factores socioculturais que estão mais significativamente associados ao envolvimento dos pais no processo de escolaridade dos filhos.

A partir da literatura consultada esperamos que os factores ligados ao nível socioprofissional e às habilitações literárias estejam mais significativamente associados à qualidade do acompanhamento académico dos filhos (Mendonça, 2007; Santiago, 1993).

3. Identificar as dimensões comportamentais que mais contribuem para o envolvimento parental nas actividades escolares dos filhos.

De um modo geral, e segundo a literatura estudada, esperamos que não haja diferenças quanto ao envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, quer em casa quer na escola. Diversos autores assim o afirmam (Bowen, Woolley, Richaman, 2001; Cardelle & Corno, 1981; Spera, 2005; Villas-Boas, 2000).

Para a elaboração desta investigação foram utilizados dois instrumentos, um que avalia o envolvimento parental, “Questionário de Envolvimento Parental na Escola” - versão para pais (QEPE, Pereira, 2002), e outro que avalia o nível sociocultural das famílias, escala de Graffar.

2. METODOLOGIA

1. Participantes

Numa tentativa de encontrar respostas a algumas das questões colocadas neste trabalho de investigação e compreender qual a relação entre o envolvimento parental e o nível sociocultural das famílias, conduzimos um inquérito epidemiológico num conjunto de escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Coimbra.

O contexto social em que se inserem actualmente as escolas é diversificado, coexistindo no mesmo espaço diferentes culturas, diferentes valores, diferentes perspectivas de vida. O contexto social do agrupamento também tem revelado essa diversidade. Os alunos surgem na escola com níveis de competências, de conhecimentos e de interesses muito diferentes, criando crescentes desafios e novas dificuldades aos professores, aos funcionários bem com aos encarregados de educação na relação que estes estabelecem entre si.

O agrupamento de escolas é constituído por três jardins-de-infância, seis escolas do 1.º ciclo e uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos.

Foram seleccionados aleatoriamente 120 pais de alunos em duas escolas do agrupamento, tendo sido entregues 30 envelopes em cada ano escolar, perfazendo um total de 120 envelopes. Do total de pais contactados, 92 (76,67%) aceitaram participar no estudo, sendo esta a amostra total. A média das idades do total dos participantes é de 38 anos. Quanto ao estado civil dos pais, 80 (86,96%) são casados e 12 (13,04%) são divorciados. No que respeita à distribuição da amostra, 22 (24%) são encarregados de educação de alunos do 1.º ano, 23 (25%), do 2.º ano, 25 (27%) do 3.º ano e 22 (24%) do 4.º ano de escolaridade. A amostra é estruturada e representativa da população em estudo, tendo uma taxa de sondagem de um para quatro.

2. Procedimentos de recolha de dados

O desenho de investigação pode ser considerado epidemiológico descritivo, em corte transversal, uma vez que para efectuar o estudo foi recolhida informação numa dada população, apenas num único momento (Ribeiro, 1999).

Os questionários foram colocados em envelopes abertos, com uma carta de rosto a explicar os objectivos da investigação e a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Estes envelopes foram entregues em mão às professoras e educadoras, que por sua vez se encarregaram de os entregar aos pais, com uma breve explicação. Os pais preencheram os questionários, fecharam os envelopes, para garantir a confidencialidade e voltaram a entregar às professoras e educadoras que, por sua vez nos devolveram.

3. Protocolo de investigação

Para a recolha dos dados optou-se pela utilização de dois instrumentos: o questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPa), versão para pais de Pereira (2002) e a escala de Graffar, que permitiu classificar a família quanto ao nível sociocultural.

a. Questionário de envolvimento parental – Versão para pais – QEPE – VPa

O presente questionário é um instrumento que avalia as três dimensões da tipologia de Epstein (1987-1992): Comunicação entre a escola e a família; envolvimento da família em actividades na escola; e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa.

O instrumento é composto por 24 itens, respondidos numa escala de Likert, com quatro possibilidades de resposta que variam entre (1) discordo muito e (4) concordo muito (Pereira, 2008).

Em termos das suas características psicométricas, o instrumento revelou bons índices de fiabilidade e validade para a população em estudo (α de Cronback=0,896). A análise factorial confirmou a estrutura tetra-factorial, sendo que o Factor I remete para o envolvimento parental em actividades na escola e voluntariado e é constituído pelos itens 1, 6, 10, 12, 13, 23. Este factor está relacionado com a participação dos pais em actividades no espaço escolar, incentivando e organizando os pais no sentido de realizarem trabalho voluntário, contribuindo para a concretização dos objectivos da escola. O Factor II remete para o envolvimento em actividades na escola e participação em reuniões de pais, sendo constituído pelos itens 7, 8, 11, 16. Este factor tem como intuito promover junto dos pais o papel de liderança e representação e incluir os pais nas decisões no processo educativo. O Factor III reflecte questões relacionadas com o envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa e dele fazem parte os itens 2, 4, 5, 9, 15, 19, 21, 24. Este factor está relacionado com o orientar os pais para que estes monitorizem e apoiem as actividades de aprendizagem em casa. Por último, o Factor IV que reúne os itens 3, 14, 17, 18, 20, 22 representa a Comunicação Escola – Família, estando relacionado com o propiciar às famílias informação sobre os programas escolares e os progressos dos alunos.

Todos os Factores apresentavam uma boa consistência interna, Factor I - α de Cronback=0,861; Factor II - α de Cronback=0,779; Factor III - α de Cronback=0,758; Factor IV - α de Cronback=0,753, e a análise dos indicadores fornecidos pelos testes de Kaiser-Meyer-Olkin ($r=0,544$) e de Bartlett ($X^2 =118,571$; $p=0,000$) que avaliam a adequação da amostra e a esfericidade, respectivamente, viabilizam as qualidades psicométricas desta escala (Pestana & Gageiro, 2000).

b. Escala de Graffar

O outro instrumento utilizado é a escala de Graffar. Trata-se de um instrumento que se baseia no estudo das características sociais das famílias. Caracteriza-se por ser um instrumento relativamente simples, fácil e rápido de ser aplicado. É constituído por cinco critérios (Profissão, nível de instrução, fonte de rendimento familiar, conforto do alojamento e aspecto do bairro onde habita). Para avaliar a família quanto à classe social que ocupa na sociedade, numa primeira fase, será necessário atribuir a cada família uma

pontuação para cada um dos cinco critérios apresentados. Numa segunda fase, faz-se o somatório desta pontuação, de seguida obter-se-á a classe social que a família ocupa na sociedade. O somatório da pontuação de 5 a 25, permite classificar a família nas seguintes classes: Classe I: 5-9; Classe II: 10-13; Classe III: 14-17; Classe IV: 18-21; Classe V: 22-25.

3. RESULTADOS

Após a apresentação dos objectivos do estudo, iremos proceder à análise e interpretação dos resultados obtidos. Com o intuito de verificar os nossos objectivos, procuraremos identificar os factores que se encontram conexos com a nossa pergunta de partida.

a. Verificar se existe uma relação entre o nível sociocultural das famílias e o envolvimento parental na escolaridade dos seus filhos.

Para concretizarmos o primeiro objectivo da investigação foi realizada uma análise de correlação entre a escala global do envolvimento parental e a classe social das famílias. Os resultados apresentados na tabela 1. permitem-nos constatar que existe uma forte correlação entre estas duas variáveis ($r = -0,296$; $P = 0,004$), o que nos permite afirmar que, de um modo geral, as famílias com um nível sociocultural mais elevado apresentam um maior envolvimento na vida escolar dos seus filhos.

Tabela 1. Relação entre o envolvimento parental e o nível sociocultural das famílias

Escala de envolvimento parental		Classe social
	Coeficiente de correlação (<i>r</i>)	-0,296 ^(**)
QEPE_VPA	<i>P</i>	0,004
	<i>N</i>	92
	Coeficiente de correlação (<i>r</i>)	- 0,068
QEPE_AEV	<i>P</i>	0,522
	<i>N</i>	92
	Coeficiente de correlação (<i>r</i>)	- 0,309 ^(**)
QEPE_AAC	<i>P</i>	0,003
	<i>N</i>	92
	Coeficiente de correlação (<i>r</i>)	- 0,238 ^(*)
QEPE_CEP	<i>P</i>	0,022
	<i>N</i>	92
	Coeficiente de correlação (<i>r</i>)	- 0,380 ^(**)
QEPE_AERP	<i>P</i>	0,000
	<i>N</i>	92

(**) Correlação é significativa a partir do nível 0,01

(*) Correlação é significativa a partir do nível 0,05

b. Verificar quais os factores socioculturais que estão significativamente associados ao envolvimento dos pais no processo de escolaridade dos filhos.

Relativamente a este objectivo, se observarmos a tabela 2., verificamos que a profissão do chefe de família ($r = -0,301$; $p = 0,04$) e o nível de instrução do chefe de família ($r = -0,367^{**}$; $p = 0,000$) apresentam pontuações baixas comparativamente aos outros factores. Deste modo, podemos afirmar que estes dois factores estão significativamente associados ao envolvimento dos pais no processo de escolaridade dos filhos.

Tabela 2. Factores socioculturais relacionados com o envolvimento parental

		Profissão do chefe de família	Nível de instrução do chefe de família	Rendimento familiar	conforto da habitação	Aspectos do bairro habitado
QEPE_Vpa	R	-,301(**)	-,367(**)	,034	-,090	,044
	P	,004	,000	,747	,393	,677
	N	92	92	92	92	92
QEPE_AEV	R	-,133	-,088	,156	-,024	,095
	P	,207	,405	,137	,823	,369
	N	92	92	92	92	92
QEPE_AAC	R	-,249(*)	-,346(**)	-,122	-,096	,018
	P	,017	,001	,245	,360	,865
	N	92	92	92	92	92
QEPE_CEF	R	-,186	-,294(**)	-,020	-,054	-,020
	P	,076	,004	,853	,611	,851
	N	92	92	92	92	92
QEPE_AERP	R	-,356(**)	-,419(**)	,009	-,185	-,006
	P	,000	,000	,931	,077	,953
	N	92	92	92	92	92

(**) Correlação é significativa a partir do nível 0,01

(*) Correlação é significativa a partir do nível 0,05

c. Identificar as dimensões comportamentais que mais contribuem para o envolvimento parental nas actividades escolares dos filhos.

Relativamente a este ponto, de acordo com a tabela 3., verificamos que as famílias de elevado estatuto sociocultural envolvem-se mais em actividades de aprendizagem em casa (91,3043), desenvolvem uma comunicação mais eficaz com a escola (86,4130) e participam mais em actividades na escola e reuniões de pais (75,2717). No entanto, podemos verificar que as actividades voluntárias na escola não contribuem para estas diferenças (57,9710).

Tabela 3. Dimensões comportamentais que contribuem para o envolvimento parental

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
QEPE_AEVr (Actividades na escola e voluntariado)	92	25,00	100,00	57,9710	16,25701
QEPE_AACr (Actividades de aprendizagem em casa)	92	68,75	100,00	91,3043	8,24622
QEPE_CEFr (Comunicação escola - família)	92	54,17	100,00	86,4130	11,13365
QEPE_AERPr (Actividades na escola e reuniões de pais)	92	25,00	100,00	75,2717	17,57815

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado unicamente à discussão dos resultados obtidos na nossa investigação, tendo sempre presente as linhas de orientação teórica e os resultados alcançados.

A importância do envolvimento parental no sucesso escolar dos filhos tem sido recorrentemente investigada (Almeida *et al.*, 2005; Azevedo, 2003; Pereira *et al.*, 2008), salientando-se a influência dos padrões culturais, da linguagem e do próprio processo de socialização das crianças na família e na comunidade de pertença, assim como o grau em que esses padrões se aproximam ou se afastam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola.

No presente trabalho de investigação estas duas variáveis surgem fortemente correlacionadas, mostrando que as famílias de nível sociocultural elevado tendem a estar mais envolvidas nas actividades académicas dos seus filhos do que as famílias de classe social mais desfavorecida.

Também Formosinho (1987) realça a importância dos factores sociais, como os hábitos, projectos e estilos de vida na família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais como livros, jogos e novas tecnologias, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa.

Relativamente a este ponto, também Benavente (1998), Costa (1984) e Pais (2004) referem que existe uma correspondência directa entre a origem social dos alunos e as suas

classificações escolares. Esses alunos possuem uma retaguarda familiar mais culta e exigente, tendo os pais uma participação mais activa no processo de escolarização.

Também Bernardes (2004) realça que as famílias de classe média, social e culturalmente mais próximas da escola, são as que mais se envolvem no processo educativo dos filhos.

De facto, a influência parental desempenha assim um papel fundamental tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como no desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade. O ambiente familiar constitui o contexto sócio emocional da criança e está associado com a estimulação cognitiva, duma maneira geral (Dickinson, 1988).

Segundo Goelman Shapiro e Pence (1990) o papel positivo destas famílias resulta da sua forte coesão e organização. Estas famílias procuram desenvolver com os seus filhos actividades recreativas de carácter educativas, como as visitas a museus, as descobertas na natureza, a frequência da biblioteca, etc.

Esta relação entre o envolvimento parental e o nível sociocultural das famílias é reforçado pela forte correlação registada entre o envolvimento parental e a profissão do chefe de família e o nível de instrução do chefe de família, uma vez que a situação sociocultural da família resulta em grande medida da condição laboral do progenitor masculino. Por sua vez, a profissão do chefe de família, esta directamente dependente do nível de instrução do mesmo, uma vez que as remunerações laborais variam fortemente com as habilitações académicas dos profissionais. Mesmo em tempos de crise, as estatísticas sugerem que são os trabalhadores com menores qualificações quem mais rapidamente perde o emprego e se encontra numa situação difícil. Os trabalhadores mais qualificados parecem ter, não só, melhores salários, como mais oportunidades de emprego (Iniciativa Emprego, 2009).

Mendonça (2007) chama a atenção para estes efeitos indirectos do nível sociocultural da família ao clarificar que as diferenças de aproveitamento dos alunos de diferentes estratos sociais resultam também das diferentes condições habitacionais e das normas de convivência social inerentes a essas condições.

Por fim, no âmbito desta investigação verificamos uma forte correlação entre o nível sociocultural das famílias e determinadas dimensões comportamentais, nomeadamente as actividades de aprendizagem em casa, comunicação mais eficaz com a escola e maior participação nas actividades que se desenvolvem na escola e reuniões de pais.

Também Bowen, Woolley, Richman (2001) e Spera (2005) referem que os pais em conjunto com os filhos, desenvolvem actividades no sentido de ajudar os filhos no processo educativo, auxiliando-os nos trabalhos de casa e nas actividades extracurriculares, aparecem e participam nas reuniões na escola e incentivam os filhos quanto às actividades escolares.

Esta relação vai ao encontro do descrito por Villas-Boas (2000) que esclarece que mesmo na realização de trabalhos de casa, o envolvimento parental parece ter um efeito positivo sobre o empenho escolar dos alunos. Contudo, este efeito parece ser independente do seu nível socioeconómico ou cultural das famílias (Cardelle & Corno, 1981; Villas-Boas, 1986; Villas-Boas, 2000).

No entanto, se reflectirmos sobre a situação das famílias, rapidamente iremos perceber que nas famílias mais desfavorecidas os pais têm menor disponibilidade e, por vezes, maior dificuldade em acompanhar o percurso escolar dos filhos. Para Villas-Boas (2000) os pais de nível educacional mais desfavorecido podem ser orientados a partilhar com os filhos e com os próprios professores, as responsabilidades da aprendizagem, tendo um efeito positivo no rendimento escolar.

5. CONCLUSÕES

Não perdendo de vista os objectivos do estudo que pretendíamos alcançar sobre a relação entre o envolvimento parental e o nível sociocultural das famílias, passamos às conclusões gerais desta investigação que foi possível retirar da análise efectuada.

A importância do envolvimento parental na educação dos filhos é, hoje em dia, um tópico que ganha cada vez maior importância, sobretudo devido à associação revelada por diversos estudos que relacionam o envolvimento parental com o sucesso escolar (Adler, 1982; Cardelle & Corno, 1981; Goelman Shapiro e Pence, 1990; Villas-Boas, 1986; Villas-Boas, 2000).

É verdade que nas famílias mais favorecidas os pais conseguem acompanhar com mais facilidade o percurso escolar dos seus filhos, quer porque existe uma maior relação entre a educação familiar e os valores da aprendizagem escolar, quer porque os pais dispõem de mais tempo para realizar esse acompanhamento, quer ainda porque dispõem de mais meios para proporcionar aos seus filhos experiências lúdicas e educativas que motivam as aprendizagens escolares.

Também no âmbito da investigação foi possível concluir que as habilitações académicas e a profissão dos pais contribuem para a qualidade do envolvimento parental ao invés dos seus rendimentos e dos seus bens materiais.

Ainda foi possível concluir que os pais preferem desenvolver com os seus filhos actividades em casa em vez de se envolver em actividades na escola. No entanto, são os pais de nível sociocultural mais elevado que se envolvem em todo o percurso escolar dos filhos.

A questão que se coloca é saber que medidas se poderão implementar no âmbito de um sistema educativo de cariz nacional para minimizar estas assimetrias que são há muito conhecidas e parecem perpetuar-se geração após geração.

Uma possível solução para este problema terá, obrigatoriamente, que analisar não só a situação social mas também as condições de trabalho dos pais, no sentido de perceber em que medida a realidade laboral poderá ser conciliada com as obrigações parentais. Por outro lado, parece-me que será necessária apoiar estes pais que, mesmo dispondo de tempo poderão não se sentir seguros e capazes de apoiar e acompanhar o percurso escolar dos seus filhos.

Nesse aspecto a escola e o sistema educativo, estando inseridos na sociedade, deverão abrir as portas a esses pais, apoiando-os e orientando-os para que tenham uma participação mais activa no processo educativo.

A conclusão a que chegamos é que o sistema educativo constitui uma rede intrincada, estando todos os sistemas interrelacionados para um bem comum: o sucesso escolar das crianças. No entanto para que esse sistema funcione é necessário o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo.

Para tal, continua a ser importante a realização de estudos neste âmbito, para chamar atenção de todos os intervenientes no processo educativo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, M.J. (1982). The Paideia proposal: Rediscovering the essence of education. In J.W. Noll (Ed.), *Taking sides: Clashing views on controversial educational issues* (pp.18-24). Guilford, CT: Dushkin:McGraw-Hill.

Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios familiares*, 3.^a edição, Coimbra, Editora Quarteto.

Almeida, L.; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, S.; Sampaio, M.; Macho, A.; Paulo, E.; Pereira, T.;Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C.; Santos, F. (2005). *Sucesso e insucesso no ensino Básico: relevância de variáveis sócio familiares e escolares em alunos do 5.º ano*. Actas do VII Congresso galaico-português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho.

Alves, L. M. (2003). *A Inadequação da Educação aos Destinatários – Inclusão e Exclusão à Entrada na Escola Básica: respostas formais e não formais*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia da Educação. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa.

Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação: indicadores e conceitos*. Leiria: Roble Edições.

Arroteia, J. C. (1998). *Análise Social e Acção Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Azevedo, Joaquim (2003). *Rendimento escolar nos cursos das escolas secundárias e profissionais: resultados de uma amostragem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel leão.

Benavente, A. (1998). *Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias*. *Seara Nova*, 18, 3-27.

Bernardes, C. (2004). *A relação escola - família no 1.º ciclo: Do envolvimento à participação parental o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. *Dissertação de Mestrado em Educação e Currículo*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Bogalho, A. (2002). *O relacionamento entre os dois sistemas formativos naturais do indivíduo: A família e a escola*. Dissertação de mestrado em família e sistemas sociais. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Bohoslavsky, R. (2003). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowen, G.L.; Wooley, M.E.; Richman, J.M. R. Bowen, N.K. (2001). *Brief Intervention in schools: The School success Profile*. Social worker's Desk Reference, 1 (1), 43-54.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Bonito, J. (2008). *A influência de variáveis pessoais e contextuais no rendimento académico: A situação do ensino superior público no Alentejo*. Centro de investigação em educação e psicologia. Versão electrónica. Recuperado em 2009, Fevereiro 11, de <http://www.ciep.uevora.pt/poci/projecto/06.htm>.

Brustad, R.J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 316-323.

Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M. & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149-175.

Candeias, A. (2003). *Etat Nation et Education dans le Contexte Européen: une Approche Socio-historique*. In J.M. Ferry, & S. De Proost (Eds.), *L' Ecole au défi de l' Europe – Médias, éducation et citoyenneté post-nationale*, 17-33. Bruxelles: Presses de L'Université de Bruxelles.

Cardelle, M. & Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *Quarterly*, 15: 251-61.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six -year olds. *Child Development*, 59: 121-134.

Costa, I.; Marques, T.; Cardoso, N. & Moura, H. (1984). *Meio social dos alunos e o insucesso escolar. O Professor*, 70, 4-20.

Cunha, Pedro (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267–280.

Davies, Don e al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros horizonte.

Dickinson, D. K. (1988). *An examination of programs in efforts to support children's acquisition of literacy*. Worcester: Clark University.

Diogo, José (1998). *Parceria escola - família – A caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Epstein, J.L. (1992). School and Family Partnerships. Inm. C. Alkim (ed), *Encyclopedia of educational research* (6.^a ed ; pp. 1089-1151) New York : Mc Millan

Faria, L.; Taveira, M. C. & Pinto J. (2007). *Família e aconselhamento parental: trajetórias de carreira saudáveis*. Apresentação no II Congresso de Família, Saúde e Doença: Modelos, Investigação e Prática em Diversos Contextos de Saúde.

Fenster, G. (1982). *College attendance by working adults and its effects on the education motivation of their children in Canada*. Comunicação apresentada ao Consórcio To Educate The People, Detroit, MI (ERIC document reproduction service No. Ed 221 101).

Fraure, Edgar (1981). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Formosinho, J. (1987). A Educação Informal da Família. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*, 17-22. Braga: Universidade do Minho.

Gaspar, M. F. (1999). *Projecto Mais – Pais: Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré – escolar*. Tese de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Goelman, H., Shapiro, E. (1989). *Cognitive and social contexts of language development in home and family day care environments*. Comunicação apresentada ao American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting. S. Francisco, CA.

Goelman, H.; Shapiro, E. & Pence, A. R. (1990). Family environment and family day care. *Family Relations* 19: 251-270.

Gomes A. R. e Zão, D. V. (2007). Envolvimento parental e orientação motivacional na prática desportiva: desenvolvimento de instrumentos de avaliação e análise das percepções de Pais e atletas. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2, 319-339.

Gouveia, T. (2008). *Vivências escolares e envolvimento parental: Implicações nas atitudes face à escola e no sucesso académico de alunos do ensino secundário*. Dissertação de mestrado em psicologia. Porto: Universidade de psicologia e ciências da educação.

Grilo, E. M.; Emídio, T.M.; Silva, J.R., (1992). *Algumas considerações sobre as reformas da educação*, in, colóquio Educação e Sociedade, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Hairston, J. E. (2000). How parents influence African American student's decisions to prepare for vocational teaching careers. *Journal of career and technical education*, 16, (2).

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1985). *How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.

Hart, D. & Edelstein, D. (1990). *The relationship of self-understanding to community type, social class, and teacher-rated intellectual and social competence*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23: 353-365.

Harter, S. (1998). *The development of self-representation*. In W. Damon & N. Eisenberg (Org.). *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development*. (5.^a Ed.). Nova-York: John Wiley & Sons.

Heaven, P.; Newbury, K. (2004). Relationships PS between adolescent and Parental characteristics and adolescent's attitudes toward school and self rated academic performance. *Australian Journal of Psychology*, 56 (3), 173-180.

Hellstedt, J. C. (1987). *The coach/parent/athlete relationship*. *The Sport psychologist*, 1, 151-160.

Honig, A. S. (2000). *Raising Happy Achieving Children in the New Millenium*. *Early Child Development and Care*, 163, 79-106.

Iniciativa Emprego (2009) Revista da Associação Industrial do Distrito de Aveiro.

Juang, L., & Vondracek, F. W. (2001). Developmental patterns of adolescent capability beliefs: A person approach. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 34-52.

Kohl, G.O; Lengua, L.S.& Macmahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school Psychology*, 38(6), 501-523.

Maertens, N.; Johnston, Y. (1972). *Effects of arithmetc homework upon the attitudes and achievement of fourth, fifth and sixth grade pupils*. *School, science and mathematics*, 72, 117-126.

Marques, R. (1994). *Colaboração Escola - Famílias: um conceito para melhorar a Educação*. Revista ESES, n.º 5, 4-11.

Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Mendonça, A. (2007). *Era uma vez... a reforma educativa dos adultos*. **Conferência apresentada no III Colóquio DCE-UMa, subordinado ao tema Educação em Tempo de Mudança. Funchal, Madeira: Tecnopólo.**

Minke, K.; Anderson, K. (2005). *Family – School collaboration and positive behaviour support*. Journal of Positive Behaviour Interventions, 7 (3), 181-185.

Pais, R. M. T. (2004). *O (in)sucesso educativo dos alunos institucionalizados: estudo de caso. Escola Básica n.º 1 de Lisboa*. Tese de dissertação de mestrado em administração e gestão educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Patrício, M.F. (1990). *A Escola Cultural – Horizonte decisivo da Reforma Educativa*, 1.^a ed, Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.

Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M., Cardoso, M.F., Mendonça, D.V. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), 91-110.

Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M., Cardoso, M.F., Mendonça, D.V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.

Rangel, A. (2008, 5.^aed); *O que podemos aprender com os gansos*, ed: Cruz Quebrada: Casa das Letras;

Relvas, A. P. (1999). *Conversas com Famílias – Discursos e Perspectivas em Terapia Familiar*, Porto: Edições Afrontamento.

Relvas, A; Alarcão, M.(2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto.

Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.

Ribeiro, M. (2003). *Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Dissertação de mestrado em psicologia, na área de especialização em psicologia escolar. Braga: Universidade do Minho.

Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola dos alunos, pais e professores no espaço rural*. Tese de doutoramento na Universidade de Aveiro.

Santos, G.M. (2002). *Desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto editora.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1996). Psychosocial interventions in youth sport. In J. Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring Sport and Exercise Psychology*. Washington: American Psychological Association.

Smoll, F.L. (1993). Enhancing coach-parent relationships in youth sports. In J. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Arizona: Mayfield Publishing Company.

Spera, C. (2005). A review of relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement, *educational psychology review*, 17 (2), 125-146.

Stipek, D. J.; Recchia, S. & McClintic, S. M. (1992). Self-evaluation in young children. *Research on Child Development*, 57: 226-230.

Trivers, R. (2002). *Natural Selection and Social Theory: Selected Papers of Robert L. Trivers*. Oxford University Press.

Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). Representations of self and socioemotional competence in kindergartner: differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development*, 70: 183- 201.

Villas-Boas, M. A. (1985). *The effect of parental involvement on student achievement*. Dissertação de mestrado não publicada. Boston University.

Villas-Boas, M. A. (1986). Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias. In. *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: Universidade do Porto.

Villas-Boas, M. A.(2000). *A parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Villas-Boas, M. A. (2004). *A relação Escola-Família-Comunidade inserida na problemática da formação de professores*.

(online),<http://www.edu.fc.ul.p+/recents/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>, (07-01-2004).

ANEXOS