

**O ENVOLVIMENTO DAS MÃES NO 6º E 9º
ANOS DE ESCOLARIDADE DOS FILHOS**

MARIA LUÍSA FALCÃO BERBEREIA FIGUEIREDO
Nº 11507

Orientador de Dissertação:
Mestre Isaura Pedro

Coordenador de Seminário de Dissertação:
Professora Doutora Lourdes Matta

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

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação de Mestre Isaura Pedro apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho de DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Desde já quero agradecer a todos os professores do ISPA pela partilha de conhecimentos e por me mostrarem o mundo fascinante que é a Psicologia.

Ao Prof. Doutor Francisco Peixoto e à Prof. Doutora Lourdes Matta pelos conselhos e ajudas preciosos.

Em especial à Mestre Isaura Pedro, pela orientação e acompanhamento nestes últimos anos do meu percurso académico.

Aos meus pais por me ajudarem a concretizar o sonho de ser Psicóloga Educacional e por todo o amor, apoio, amizade e compreensão, transmitidos ao longo da minha vida.

À minha irmã Jacinta por ser a minha “menina” e a minha melhor amiga.

Ao Rubén por toda a compreensão, motivação, carinho, amizade e apoio imprescindíveis.

À “minha família de Lisboa” - amigos e colegas – que comigo percorreram esta longa caminhada sempre com um sorriso. Sem os quais não seria possível finalizar esta etapa tão importante da minha vida. Em especial à Paulinha pela sua amizade incondicional.

A todos os meus familiares que sempre me deram força e motivaram, Avó Dolores, Tia Raquel, Andreia, Filipa, Joaquim e Albertina.

O meu muito obrigada.

RESUMO

Este estudo analisou as concepções de responsabilidade, as percepções das solicitações das mães e a relação com as suas práticas de envolvimento na educação dos filhos. E observou a existência de diferenças relativamente ao ano de escolaridade dos filhos e ao nível de instrução das mães.

O envolvimento dos pais na educação dos filhos foi relacionado com o sucesso escolar destes indicando a existência de variáveis que contribuem para o envolvimento parental. Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) sugeriram variáveis psicológicas que influenciam as decisões de envolvimento dos pais Dauber e Epstein (1993), Deslandes e Bertrand (2005), entre outros, analisaram a influência de variáveis como o nível de instrução dos pais e o ano escolar dos filhos. Kellerhals e Montandon (1991) estudaram os estilos educativos das famílias.

Participaram neste estudo 222 mães de alunos do 6º e 9º anos de escolaridade de duas escolas públicas de Lisboa.

Os resultados revelaram que uma maior responsabilidade, uma concepção de papel mais activo e uma maior percepção das solicitações dos filhos e da escola, contribuem para um maior envolvimento das mães na educação dos filhos. Mostraram que as mães dos alunos do 6º ano estavam mais envolvidas na sua educação, manifestaram valores mais elevados de responsabilidade e percepcionavam mais as solicitações dos filhos e da escola, do que as mães dos alunos do 9º ano. Níveis superiores de instrução foram relacionados com uma responsabilidade social mais activa, e um maior envolvimento nas dimensões Mediação sócio-cultural e Participação em Eventos Escolares.

Palavras chaves: concepção de responsabilidade, percepção das solicitações, práticas de envolvimento parental, ano escolar e nível de instrução.

ABSTRACT

This study analyzed the relation between the conception of responsibility and the perception of invitations to involvement of mothers and their practices of involvement in children`s education. And observed if there were differences by grade level of the children`s and the Socio Economic Status of mothers.

Parental involvement in children`s education has been believed to be associated with children outcomes suggest varied variables that contribute to parental involvement. Hoover-Dempsey and Sandler (1995, 1997) proposed that psychological variables predict the decisions of parent involvement, Dauber and Epstein (1993), Deslandes and Bertrand (2005), and other authors, analyzed the influence of variables such as children grades level and the Socio Economic Status of mothers. Kellerhals and Montandon (1991) study the educational styles of family.

222 mothers of 6th and 9th grade students of two public schools of Lisbon, participate in this study.

The results revealed that a bigger responsibility, parental role construction and a better perception of invitations to involvement from children and school, promote a bigger involvement of mothers in children`s education. Also showed that 6th grade children`s mothers are more involved in children`s education, had better values of responsibility and perceived more invitations of children and school, than 9th grade children`s mothers. Better Socio Economic Status was related with an active conception of social responsibility and a better involvement in the dimensions of Socio Cultural Mediation and Participation in School Events.

Key words: conception of responsibility, perception of invitations, parental involvement practices, grade level, socio economic status.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
REVISÃO DE LITERATURA.....	2
Mudanças Sociais e a Relação Escola – Família.....	2
O Conceito de Envolvimento Parental.....	3
As Estratégias Educativas das Famílias segundo Kellerhalls e Montandon (1991).....	6
O Modelo de Envolvimento Parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995,1997).....	9
O Modelo de Envolvimento Parental de Grolnick, Benjet, Kurowski e Apostoleris (1997).....	18
Implicações do ano de escolaridade das crianças e do nível de instrução das mães no seu envolvimento na educação dos filhos.....	20
PROBLEMA E HIPÓTESES DE ESTUDO.....	26
Objectivos, Problema e Hipóteses de Estudo.....	26
<i>Objectivos</i>	26
<i>Problema</i>	27
<i>Hipóteses de Estudo</i>	27
MÉTODO.....	37
Participantes.....	37
Instrumento.....	39
<i>Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos filhos</i>	39
<i>Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos filhos e da escola</i>	40
<i>Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade</i>	40
<i>Análise do Instrumento</i>	40
<i>Análise das Componentes Principais das escalas</i>	40
<i>Análise da escala de responsabilidade da família na escolaridade dos filhos</i>	41
<i>Análise da escala de envolvimento parental das solicitações dos filhos e da escola</i>	42
<i>Análise da escala de práticas de envolvimento parental na escolaridade</i>	42
<i>Consistência Interna das Escalas</i>	44
Procedimento.....	45

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXOS.....	77
ANEXO A.....	78
Questionário “ Os Pais e a Escolaridade” (adaptado de Pedro, 2007).....	78
ANEXO B.....	86
Outputs referentes à Análise das Componentes Principais do Instrumento.....	86
Outputs da Análise das Componentes Principais da Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos.....	86
Outputs da Análise das Componentes Principais da Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos filhos e da Escola.....	88
Outputs da Análise das Componentes Principais da Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade.....	89
ANEXO C.....	93
Outputs referentes à Consistência Interna do Instrumento.....	93
<i>Outputs da Consistência Interna da Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos.....</i>	93
<i>Outputs da Consistência Interna da Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos filhos e da Escola.....</i>	95
<i>Outputs da Consistência Interna da Escala Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade.....</i>	96
ANEXO D.....	101
Outputs referentes às Correlações de Pearson das Variáveis em Estudo.....	101

Outputs referentes às Correlações de Pearson para a variável Concepção de Responsabilidade.....	102
Outputs referentes às Correlações de Pearson para a variável Percepção das Solicitações.....	103
ANEXO E.....	104
Outputs referentes à MANOVA para as variáveis em estudo.....	104
Outputs da MANOVA para a variável concepção de Responsabilidade.....	104
Outputs da MANOVA para a variável Percepção das Solicitações.....	106
Outputs da MANOVA para a variável Práticas de Envolvimento Parental.....	108

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Caracterização das participantes em função do ano de escolaridade dos filhos.
- Quadro 2 - Caracterização das Participantes em função do nível de instrução das mães.
- Quadro 3 - Análise das Componentes Principais da Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos.
- Quadro 4 - Análise das Componentes Principais da Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos Filhos e da Escola.
- Quadro 5 - Análise das Componentes Principais da Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade.
- Quadro 6 - Consistência Interna das Dimensões das Escalas em Estudo.

INTRODUÇÃO

O envolvimento parental tem sido amplamente estudado, indicando que os pais desempenham um papel fundamental no sucesso educacional dos filhos e demonstrando a necessidade de se criarem verdadeiras parcerias entre os diferentes agentes que intervêm na vida das crianças e dos adolescentes tal como nos sugere Epstein (1992). Uma vez que, se tem vindo a observar o papel essencial que as escolas e os professores podem desempenhar, no envolvimento dos pais na educação dos seus filhos e nos efeitos positivos que este envolvimento acarreta quer para os próprios pais quer para os professores.

Assim, são diversas as variáveis que contribuem para diferentes graus e tipos de envolvimento dos pais. O modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995,1997) sugere variáveis psicológicas que influenciam as decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos, na escolha de formas específicas de envolvimento e na influência do seu envolvimento no sucesso escolar das crianças, por outro lado autores como Deslandes e Bertrand (2005), Stevenson e Baker (1987) e Lareau (1987), analisam a influência de variáveis demográficas como o nível de instrução dos pais e o ano escolar dos filhos.

Kellerhals e Montandon (1991) investigaram a dinâmica das famílias, isto é, as estratégias que são mobilizadas pelas famílias e que caracterizam o seu estilo educativo, o seu funcionamento com outros agentes educativos e de socialização e como assume a sua responsabilidade pela educação dos filhos.

A presente investigação centrou-se no grau de relação entre as variáveis psicológicas - concepção de responsabilidade e percepção das solicitações dos filhos e da escola - com as práticas de envolvimento das mães e na existência de diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º Ano) dos filhos e o nível sócio-cultural das mães.

REVISÃO DE LITERATURA

Mudanças Sociais e a Relação Escola – Família

A relação entre a escola e a família, durante muito tempo permaneceu na penumbra do discurso sobre a realidade escolar. Contudo nas últimas décadas assistiram-se a grandes transformações sociais, que promoveram uma crescente visibilidade da articulação entre a escola e a família e permitiram uma nova configuração desta relação. Tradicionalmente estas instituições em termos de interacções efectivas estavam alheadas uma da outra. A cada uma delas competiam responsabilidades diferentes e os seus papéis estavam delimitados. À escola competia a instrução (transmissão de conhecimentos, como saber ler, escrever e contar), à família competia a tarefa de educação (socialização nos valores e normas sociais). Nos dias de hoje estes papéis confundem-se e já não são exclusivos de uma ou outra instituição.

Segundo Montandon e Perrenoud (1987) a evolução das relações entre a escola e a família, está relacionada com três conjuntos de mudanças sociais, mudanças nas famílias, na escola e nas mentalidades.

Relativamente à instituição escola verificaram-se diversas transformações. A expansão da escolaridade obrigatória, as modificações dos conteúdos e dos métodos de ensino, o rejuvenescimento e a feminização do grupo docente, a desvalorização dos diplomas, acompanhados da crescente selecção escolar, afectaram profundamente o sistema de ensino e a sua relação com as famílias.

No que concerne à instituição família, as transformações das relações familiares decorrem segundo dois planos, no plano das relações entre gerações e do lugar ocupado pelos filhos e no plano da conjugalidade e do lugar da mulher na família. A criança assume uma maior centralidade na família. Os laços entre pais e filhos tornaram-se mais íntimos e a relação passa a caracterizar-se por mais afectos e menos pela função instrumental. Assim, a relação entre pais e filhos adquire um novo sentido, onde a imposição autoritária dá lugar ao desenvolvimento de novos valores educacionais que privilegiam o respeito pela individualidade, autonomia, comunicação e o diálogo

com as crianças. Todas estas transformações devem-se à crescente independência das famílias relativamente à comunidade e às redes de parentesco.

Simultaneamente novas formas de relacionamento conjugal emergiram com a crescente afirmação profissional da mulher, verificando-se uma diminuição do número de matrimónios, da taxa de natalidade, aumento das uniões livres e do divórcio. Estas mudanças permitiram uma nova configuração da família e produziram profundas transformações nas dinâmicas familiares.

Relativamente às mudanças nas mentalidades, os autores explicam a crescente necessidade de que no espaço de intercepção dos papéis da escola e da família se dê lugar à comunicação.

Montandon e Perrenoud (1987) referem que a evolução da escola e da família revela uma expansão do espaço de socialização escolar assim como do familiar e conduziu, à transformação do campo de interacção destas instituições. Na medida em que, à família toca a esfera de acção da escola quando em casa apoia as aprendizagens escolares para as reforçar e à escola toca a esfera familiar ao estabelecer uma relação professor/aluno mais afectiva e personalizada.

Face a todas estas transformações sociais decorridas na instituição escola, na instituição família e na sua interacção constitui-se como fundamental compreender como se processa o envolvimento dos pais e neste sentido definir o conceito de envolvimento parental.

O Conceito de Envolvimento Parental

O envolvimento dos pais na educação dos filhos tem sido amplamente definido por diversos autores como participação em eventos escolares (Stevenson & Baker, 1987), envolvimento em actividades da escola (Overstreet et al., 2005), o empenho das escolas para envolverem os pais em actividades da escola (Vanden-kiernan & Chandler, 1996), a relação entre a escola e a família na perspectiva de diferentes classes sociais (Lareau, 1987).

Autores como Epstein (1992), Grolnick e Slowiaczek (1994), concebem o envolvimento parental como um conceito que abrange diferentes domínios e tipos de envolvimento. Neste sentido irá abordar-se o conceito de envolvimento parental segundo uma perspectiva multidimensional. Epstein (1992) apresenta uma perspectiva teórica de sobreposição de diferentes áreas de influência e Grolnick e Slowiaczek (1994) propõem um modelo de envolvimento parental.

Epstein (1992) elabora uma tipologia de envolvimento parental com base na sua perspectiva teórica de sobreposição das diferentes áreas de influência (família, escola e comunidade). E representa-a pictoricamente como esferas que se intersectam ou sobrepõem. Esta constitui um

processo dinâmico, uma vez que, a maior ou menor sobreposição e intersecção das diferentes esferas de influência varia em função das forças envolvidas de acordo com o momento e local. A sua estrutura externa reporta-se às práticas institucionais que contribuem para alargar ou reduzir a área de intersecção e a estrutura interna remete para as relações interpessoais que ocorrem entre os membros das diferentes áreas de influência e para a forma como as práticas institucionais actuam na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

A tipologia de Epstein (1992) surge como uma forma sistematizada de caracterizar os tipos de envolvimento integrados no processo constitutivo de uma verdadeira parceria para a aprendizagem e identifica seis tipos de envolvimento, pretendendo englobar distintos significados do conceito mais geral de envolvimento parental. Deste modo, compreende práticas de envolvimento colectivo e participação formal dos pais na tomada de decisões na escola ou em outras instâncias de decisão. Inclui também práticas de envolvimento individual e o apoio social e emocional do ambiente familiar, facilitador da aprendizagem das crianças e dos jovens.

Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias, estão relacionados com as diferentes acções desenvolvidas pela escola, que contribuem para a formação das famílias. Assim, as escolas ajudam os pais, informando-os sobre as condições mais adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos ao longo dos anos. Educação dos pais e apoio social escolar são as práticas mais comuns, que se relacionam com as familiares como a segurança, o bem-estar, o afecto, a auto-estima, a saúde, a alimentação e o vestuário.

Tipo 2 – Obrigações básicas da escola, dizem respeito às práticas que se relacionam com as obrigações básicas da escola perante as famílias, estas práticas reportam-se aos estilos comunicacionais entre a escola e a família, competindo à escola informar as famílias sobre os programas escolares e progresso dos alunos. Esta informação é transmitida aos pais, em reuniões, no atendimento individual, por contacto telefónico e em informações escritas.

Tipo 3 – Envolvimento na escola, refere-se à ajuda que as famílias e outros cidadãos, como voluntários, podem prestar à escola na aprendizagem dos alunos. Inclui o auxílio aos professores na sala de aula e noutras áreas da escola como bibliotecas, refeitórios, campos de jogos. Prevê também a participação das famílias em festas, exposições outras actividades e acontecimentos culturais ou desportivos realizados pelos alunos.

Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, possibilitam a criação de parcerias entre professores, pais, outros familiares e os próprios alunos, para a realização de actividades que facilitem a sua aprendizagem. Implica um conjunto de práticas segundo as quais os professores solicitam, orientam e informam os pais, de forma a ajudarem os filhos nas

actividades de aprendizagem em casa, quer no auxílio à realização do trabalho de casa, quer na supervisão do estudo.

Tipo 5 – Participação na tomada de decisão, implica a participação efectiva das famílias nas estruturas escolares, para desenvolverem funções específicas. Estas podem ser de consulta e ou decisão nos processos de tomada de decisão, no auxílio à administração da escola e na prestação de serviços de consultoria, nomeadamente, na associação de pais, no conselho pedagógico e em outros grupos que intervêm na comunidade escolar.

Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade, envolve as parcerias das escolas com as agências comunitárias, empresas, grupos culturais, estruturas de apoio social, empresas comerciais e industriais que de algum modo, partilham responsabilidades na formação dos jovens.

Epstein (1992) elabora a sua tipologia de envolvimento dos pais, a partir da teoria de sobreposição das esferas de influência, que pressupõe uma responsabilidade partilhada entre a escola, a família e a comunidade na educação das crianças, defendendo a necessidade de criar partenariados educativos envolvendo a escola, a família e a comunidade.

Grolnick e Slowiaczek (1994) apresentam um modelo de envolvimento parental que remete para os recursos mobilizados e disponibilizados pelos pais no domínio específico da escolaridade dos filhos. Diferenciando-o do envolvimento geral dos pais com a criança.

Os autores concebem o envolvimento parental de acordo com três domínios. O domínio cognitivo/intelectual, consiste em expor a criança a actividades cognitivamente estimulantes, aproximando desta forma a casa da escola, ajudando a criança a treinar e adquirir competências úteis para a sua escolaridade. O domínio pessoal/afectivo refere as experiências positivas transmitidas pelos pais em relação à escola, nas quais a criança percebe que os pais estão disponíveis, que se preocupam e gostam da escola, estabelecendo assim interacções positivas com a mesma. O domínio comportamental diz respeito aos comportamentos manifestos dos pais em relação à escola tais como, ir à escola e participar em actividades escolares. Estes comportamentos mostram a importância que os pais atribuem à escola estimulando na criança um maior investimento no seu desenvolvimento escolar.

O estudo desenvolvido por Grolnick e Slowiaczek (1994) envolveu 302 mães de alunos que frequentavam o 6º, 7º e 8º anos, (com idades entre os 11 e os 14 anos), em quatro escolas públicas de classe média e tinha como objectivo investigar a estrutura do envolvimento parental de acordo com uma conceptualização tripartida do mesmo.

Este estudo confirmou a grande vantagem da distinção de múltiplas componentes do envolvimento parental. Os três domínios de envolvimento correlacionavam-se moderadamente, assim, concluíram que os pais podem manifestar o seu envolvimento de diversos modos.

A análise do conceito de envolvimento parental proposto, quer por Epstein (1992), quer por Grolnick e Slowiaczek (1994), permite referenciar as diferentes modalidades de envolvimento parental. No entanto, é importante perceber que estratégias são mobilizadas no seio da família para o seu envolvimento na educação dos filhos. Neste sentido, analisámos o estudo realizado por Kellerhals e Montandon (1991) que investiga os estilos educativos das famílias, a forma como cada qual assume a sua responsabilidade na educação dos filhos e as estratégias que utilizam na coordenação com os agentes de socialização.

As Estratégias Educativas das Famílias segundo Kellerhals e Montandon (1991)

Kellerhals e Montandon (1991) com o objectivo de compreender como as famílias diferenciam os papéis no seu interior e como coordenam as diferentes influências dos agentes externos como a escola, os amigos, a igreja, a comunidade e a televisão, investigaram a dinâmica das famílias, que se define como as estratégias que são mobilizadas pelas famílias e que caracterizam o seu estilo educativo, o seu funcionamento com outros agentes educativos e de socialização e, como assume a sua responsabilidade pela educação dos filhos.

A dinâmica familiar é perspectivada por estes autores a partir de três dimensões: a coesão ou integração interna que diz respeito à ligação entre os membros da família; a integração externa que tem a ver com a relação que a família estabelece com o ambiente exterior; e a regulação, que é a forma que a família encontra para coordenar as suas acções.

Entende-se por coordenação a forma como um determinado agente de socialização (neste caso a família) mediatiza as influências possíveis dos outros agentes

Segundo Kellerhals e Montandon (1991) a coordenação pode designar-se a partir de dois componentes: a missão que a família atribui a um agente exterior, cuja amplitude irá definir a permeabilidade do sistema familiar face ao exterior; e o grau de participação da família em actividades com outros actores, isto é, a forma como a família se envolve na socialização secundária dos filhos. Pelo cruzamento destas duas componentes, (grau de permeabilidade face ao exterior e o modo como a família se implica e se envolve com os filhos e com os actores de socialização) permitiram a formação de quatro estilos de coordenação das famílias: oposição, que designa os casos onde só se reconhece uma competência muito específica a outro agente e onde não é necessário ou desejável substituir essa influência; delegação que é caracterizada pela

atribuição de competências bastante fortes aos outros agentes de socialização, no entanto, não se considera necessário ou desejável estabelecer ligação entre as diferentes iniciativas; mediação que nomeia os casos em que apenas se reconhece uma competência muito específica ou até mesmo limitada aos outros agentes, valorizando grandemente os seus esforços e mensagens; cooperação que agrupa as situações em que as competências reconhecidas aos outros são muito difusas e em que se mediatiza as suas influências.

Estes estilos de coordenação manifestam-se de diferentes formas consoante o agente exterior considerado, dependendo do grau em que a família aceita ajuda ou eventuais orientações do agente educativo em causa e do lugar reconhecido ao novo interveniente.

No estudo de Kellerhals e Montandon (1991) participaram 508 famílias de alunos do 7º ano de escolaridade (especificamente com 13 anos de idade) pertencentes a 17 escolas públicas, com o intuito de analisar a permeabilidade das famílias e os estilos de coordenação relativamente à utilização dos recursos externos.

Num primeiro momento investigaram quais as famílias mais permeáveis aos diferentes actores externos como: recursos exteriores e a intervenção dos técnicos. E num segundo momento que tipos de missão as famílias atribuem à escola, aos amigos e à televisão. Assim, e de uma forma geral analisaram qual o grau de participação e implicação que as famílias têm com estes agentes. Também relacionaram o estatuto profissional, o nível de instrução e o tipo de coesão familiar.

No que concerne aos modelos “exteriores” que influenciam os pais nas suas atitudes educativas, os autores concluíram que o nível de instrução dos pais tem impacto na permeabilidade a essas influências. As famílias cujas mães têm uma formação pré- universitária ou universitária utilizaram as referências externas com mais frequência comparativamente às famílias em que o nível de instrução é mais baixo. A coesão familiar revelou também grande influência, uma vez que, as famílias do tipo “abertas” – relativamente à integração externa - foram as que partilharam e mediatizaram as influências dos agentes externos.

O recurso aos técnicos variou ligeiramente em função do nível de instrução das mães e verificaram que as famílias do tipo “abertas” aos recursos externos se caracterizaram por uma boa permeabilidade, já as famílias identificadas como fechadas do ponto de vista do seu estilo de integração externa recorreram facilmente aos técnicos.

Em relação à permeabilidade das famílias, no que respeita ao estilo de coordenação com a escola, Kellerhals e Montandon (1991) referiram que este pode ser apreendido a partir dos dois componentes fundamentais: a missão que os pais atribuem à escola e o grau de participação na mesma, e distinguem três grandes missões da escola: uma missão mais técnica, que consiste em explicar às crianças os saberes de base e a cultura geral; uma missão ideológica, que compreende

valores sociais, morais, artísticos e culturais; e uma missão prática, que consiste na aprendizagem de conteúdos práticos do quotidiano.

Os resultados revelaram que no domínio dos saberes técnicos todos os tipos de famílias são unânimes. A missão ideológica foi a que dividiu mais as opiniões, onde uma importante minoria de pais deu grande importância à escola neste domínio. Constataram que o investimento nos domínios técnicos e práticos não variaram de intensidade conforme o estatuto social dos pais, nem segundo o tipo familiar. A missão prática provou que o nível de instrução superior é menos sensível à vocação prática da escola.

Relativamente à participação dos pais na escolaridade dos filhos os autores definiram três formas para avaliar esta participação: os contactos dos pais com a escola; o grau de acompanhamento da criança; e a intervenção na dinâmica escolar. Pela avaliação dos contactos dos pais com a escola concluíram que os pais investem em contactos regulares, não existindo variações entre o tipo de contactos e a sua frequência, no tipo de famílias, e no estatuto social e profissional. No que concerne ao investimento das famílias no trabalho escolar dos filhos, mencionaram que o nível de instrução dos pais e o tipo de coesão familiar não teve influência. O meio social ou o tipo de coesão familiar não revelaram diferenças, em relação à intervenção dos pais na dinâmica escolar. A maioria dos pais deu relevância a uma participação a nível individual em detrimento de uma participação colectiva, preocupando-se com o percurso escolar do seu filho e investindo na escolaridade.

A coordenação dos pais com a televisão, segundo Kellerhals e Montandon (1991) pode caracterizar-se pelo estilo de controlo e pela missão atribuída a este agente de socialização. Concluíram que, o estilo de controlo da televisão encontrava-se estritamente relacionado com o estatuto social dos pais. Os pais com maior nível de instrução adoptaram mais frequentemente um estilo de controlo da televisão de acompanhamento, isto é, realizaram uma forte vigilância e implicação pessoal, contrariamente às famílias com níveis de instrução mais baixos que seguiam um tipo de controlo estrito, que se caracterizava por uma forte vigilância sem explicação, nem implicação individual dos pais. Relativamente ao tipo de coesão familiar, as famílias do tipo “abertas” praticaram uma forte vigilância e uma forte implicação, por oposição às famílias “fusionais” que exerciam um controlo estrito da televisão.

Não se aferiu verdadeiramente uniformidade dos pais, sobre a função educativa da televisão, muitos pais não lhe atribuíram um papel educativo e portanto não se implicaram. Esta atitude foi mais visível nos meios populares e de nível de instrução mais baixo. As famílias ligadas aos meios universitários perfilharam um estilo cooperativo, uma vez que, tinham uma imagem mais positiva da televisão e implicam-se mais.

No que concerne aos amigos, colegas e o tipo de controlo, constataram que aqueles pais cujos níveis de instrução eram superiores ou que possuíam um elevado estatuto social demonstraram uma imagem muito positiva dos amigos e dos colegas dos seus filhos.

Através dos resultados obtidos, Kellerhals e Montandon (1991) definiram dois índices: o índice de participação e o índice de difusão. A participação teve a sua expressão mais forte quando “a família troca activamente com os outros agentes de socialização, utiliza os modelos externos, se propõe a influenciar a dinâmica escolar, utiliza a televisão como instrumento pedagógico e é aberta face aos amigos dos filhos” (Kellerhals & Montandon, 1991, p. 194). Relativamente ao índice de difusão, este afigura-se “na família que reconhece um largo papel educativo aos outros agentes de socialização, aceita a missão ideológica da escola, vê a virtude de formação da televisão, reconhece explicitamente a função positiva dos colegas para a formação da personalidade e recorre à ajuda de terceiros para resolver certas situações” (Kellerhals & Montandon, 1991, p. 195).

Os autores concluíram que nas famílias com estatuto social e nível de instrução superior que estes dois índices, participação e difusão, eram mais fortes. Cruzando o índice de participação com o de difusão pode obter-se uma boa imagem dos quatro estilos de coordenação referidos: Oposição: retraído e fraca difusão; Delegação: retraído e larga difusão; Cooperação: larga participação e larga difusão; Mediação: fraca participação e fraca difusão.

Com o intuito de percebermos porque se envolvem os pais na educação dos filhos e quais as variáveis que influenciam esta decisão apresentamos os estudos desenvolvidos por Hoover-Dempsey e Sandler, (1995, 1997) que têm dedicado a sua atenção às variáveis psicológicas subjacentes ao processo de envolvimento dos pais na educação dos filhos e que nos propõem um modelo explicativo das razões que levam os pais a envolverem-se na educação dos filhos, como se envolvem e que resultados escolares este envolvimento implica para os filhos.

O Modelo de Envolvimento Parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997)

Com o intuito de clarificar as influências positivas do envolvimento dos pais nos resultados escolares dos filhos Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) desenvolveram um modelo de envolvimento parental, que procura dar resposta a três questões fundamentais: Porque se envolvem os pais na educação dos filhos? Uma vez iniciado o processo de envolvimento

parental, como escolhem as suas formas de envolvimento? Como é que o envolvimento influencia o sucesso académico dos filhos? Segundo os autores, o modelo identifica o que consideram como as variáveis mais significativas, nas decisões dos pais para se envolverem na educação das crianças, na escolha de formas específicas de envolvimento e na influência do seu envolvimento no sucesso educacional das crianças.

O modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) sugere que este é um processo composto por diversos níveis de constructos que operam entre a escolha inicial dos pais de se envolverem (nível 1) e a influência benéfica do envolvimento nos resultados académicos das crianças (nível 5).

O primeiro nível diz respeito às variáveis psicológicas que influenciam a tomada de decisão dos pais para se envolverem na escolaridade dos filhos, como a construção do papel parental, a percepção de auto-eficácia, as solicitações gerais de envolvimento da escola e as solicitações gerais para o envolvimento dos filhos.

O segundo nível do modelo reporta-se aos factores que são passíveis de influenciar as formas de envolvimento dos pais. Iniciado o processo de envolvimento os pais serão influenciados por factores contextuais que serão decisivos na forma que este envolvimento adquire. Neste nível, incluem-se variáveis como, a percepção parental das suas competências e conhecimentos no domínio da escolaridade, o tempo e energia que os pais dispõem para outras responsabilidades (família e emprego), e as solicitações específicas ao seu envolvimento por parte das crianças, dos professores e da escola.

O terceiro nível identifica mecanismos específicos do envolvimento dos pais que influenciam os resultados escolares dos filhos, nomeadamente a modelação (promoção de competências apropriadas para a escola) o reforço (reforço das aprendizagens e atributos relacionados com a aprendizagem) e a instrução (oferece ajuda e explicitações específicas nas diversas tarefas e necessidades).

O quarto nível refere que as actividades de envolvimento parental influenciam os resultados dos alunos, uma vez que, as estratégias de desenvolvimento sejam mobilizadas pelos pais. Este modelo menciona também que o ajuste entre a escolha das tarefas pelos pais e as expectativas da escola em relação ao seu envolvimento influenciará de igual modo a capacidade parental para manter resultados escolares através desse envolvimento.

O quinto nível está relacionado com os resultados específicos dos alunos, que são influenciados pelo envolvimento dos pais, como os resultados escolares, o sucesso, as competências, os conhecimentos e o sentido de auto-eficácia dos alunos.

De acordo com o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) os pais envolvem-se na educação das crianças porque desenvolveram uma concepção de papel de pai que inclui um envolvimento activo, porque possuem sentimentos de auto-eficácia positivos para ajudar os filhos na sua escolaridade e porque, perceberam as solicitações de envolvimento das suas crianças e das escolas. Este sugere que, uma vez que, os pais tomem a decisão básica de se envolverem, escolhem em seguida, formas específicas para o fazerem. Estas formas específicas são moldadas segundo os três importantes variáveis que operam no segundo nível deste processo: percepções parentais das suas competências e conhecimentos; tempo e energia para o envolvimento e percepção parental das solicitações específicas de envolvimento dos filhos, escola e professores. O modelo sugere que o envolvimento parental influencia os resultados escolares das crianças segundo mecanismos sugeridos no terceiro nível (modelação, reforço e instrução), mediados pelos constructos incluídos no quarto nível (apropriação dos pais de estratégias adequadas ao desenvolvimento, ajuste entre a escolha das tarefas pelos pais e as expectativas da escola em relação ao seu envolvimento). O processo de envolvimento encontra o seu fim neste modelo na influência que exerce nos resultados escolares das crianças, principalmente nos conhecimentos, competências e sentido de auto-eficácia das crianças para o seu sucesso escolar.

Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler e Hoover-Dempsey (2005), com o intuito de operacionalizar o modelo teórico do processo de envolvimento parental desenvolvido por Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) propõem uma revisão do modelo nos constructos originais compreendidos no primeiro e segundo níveis. Assim e de acordo com o nosso objectivo de estudo faremos uma análise mais pormenorizada destes dois níveis do modelo.

As variáveis originais ordenadas no nível 1 e 2 encontram-se agora agrupadas de acordo com 3 novas mais abrangentes no nível 1. Ou seja, a construção do papel parental e a percepção de auto-eficácia dos pais estão compreendidos na dimensão - as crenças motivacionais dos pais. Similarmente a percepção parental das solicitações gerais da escola (inicialmente no nível 1) e a percepção das solicitações específicas dos filhos e dos professores dos filhos (originalmente no nível 2) estão abarcados num segundo constructo apelidado de percepção parental das solicitações de envolvimento pelos outros. Por fim o terceiro grande dimensão corresponde à percepção parental do contexto de vida que engloba dois aspectos que pertenciam inicialmente ao segundo nível do modelo original: a percepção parental do tempo e energia disponível e as competências e conhecimentos para o envolvimento. Estes três novos constructos representam o novo fundamento psicológico dos comportamentos de envolvimento dos pais. A segunda diferença entre os modelos é que esta revisão do modelo consiste numa representação mais dinâmica, com uma articulação expressa de relações hipotéticas com e entre os níveis. A terceira

variante entre o modelo original e a revisão refere-se à construção de variáveis dependentes. Originalmente a cada nível correspondia uma variável dependente: no nível 1 tínhamos os factores psicológicos, no nível 2 os factores que eram preditores básicos nas decisões de envolvimento, ou seja factores contextuais. A ausência destas variáveis predictoras num nível único, permitiu eliminar a variável dependente no nível 1 e articular directamente, os factores psicológicos para a variável dependente no nível 2 do modelo original (escolha parental das formas de envolvimento). Este constructo define-se como o envolvimento em casa e na escola.

Crenças Motivacionais dos Pais

Na revisão do modelo este constructo compreende duas ideias a construção do papel parental e a percepção de auto-eficácia dos pais para ajudarem os filhos a serem bem sucedidos na escola.

Relativamente à construção do papel de pai para o envolvimento, este pode ser definido como as crenças dos pais relativamente às suas obrigações, no que concerne à educação dos seus filhos. Esta funciona como motivador do envolvimento parental porque permite aos pais imaginar, antecipar, planear e adoptar comportamentos em relação a uma série de actividades potencialmente relevantes para o sucesso educativo dos filhos. Por outro lado, a construção do papel parental influencia os resultados escolares do aluno, porque define o espectro de actividades que os pais constroem como importantes, necessárias e permissíveis para o seu próprio compromisso na escolaridade dos filhos. (Walker, et al., 2005).

Os pais também desenvolvem crenças sobre o seu papel de pais em função da pertença a grupos sociais relevantes como a família, a escola, a cultura e as suas ideias relativamente ao desenvolvimento da criança e à sua educação.

De acordo com Hoover-Dempsey, Walker e Sandler (2005), a construção do papel parental na educação dos filhos, é influenciada pela interacção das crenças sobre os resultados escolares esperados para os filhos, as crenças de quem é o responsável por estes resultados, as percepções e as expectativas dos outros pais, dos professores e famílias e os comportamentos dos pais relacionados com essas crenças e expectativas.

Hoover-Dempsey, Walker e Sandler (2005) referem que a construção de papéis assume duas formas fundamentais de manifestação: uma activa e outra passiva.

A construção activa de papel de pai incide na crença de que os resultados educacionais das crianças constituem a responsabilidade primordial dos pais e a crença de que os pais devem ser activos para alcançarem estas responsabilidades. Foram identificadas duas formas de construção de papel activo, centrada nos pais (pais como derradeiros responsáveis) e centrada na parceria (existe uma partilha de responsabilidades entre os pais e a escola).

A construção passiva de papel de pai caracterizada por se centrar na escola, remete para a crença de que a escola tem como responsabilidade primária os resultados educacionais da criança e a crença de que os pais só devem agir quando a escola inicia o contacto, o que se manifesta em comportamentos de confiança na escola e aceitação das decisões da mesma.

No que concerne à percepção de auto-eficácia dos pais relativamente à educação dos filhos esta pode definir-se como as crenças parentais de que ele ou ela podem exercer influências positivas nos resultados escolares dos filhos.

A teoria de auto-eficácia sugere que o envolvimento parental é influenciado, em parte pelos resultados escolares que eles esperam que os filhos alcancem, como consequência das acções e avaliação que os pais fazem das suas competências pessoais (Walker et al., 2005).

Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997), os pais com elevados sentimentos de auto-eficácia percebem-se como competentes neste domínio e acreditam que o seu envolvimento terá um contributo positivo para a educação dos filhos. Por outro lado, os pais com baixos níveis de auto-eficácia evitam o envolvimento, com medo de se confrontarem com as suas incapacidades e pela suposição de que o seu envolvimento não trará nada de positivo para a educação dos filhos.

Percepção parental das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola

Neste incluem-se as solicitações gerais de envolvimento dos filhos, as solicitações gerais de envolvimento da escola e as solicitações específicas de envolvimento do filho e do professor.

Em relação à percepção dos pais das solicitações gerais dos filhos, estas podem advir dos atributos da própria criança e dos seus comportamentos característicos. As solicitações das crianças potenciam as decisões dos pais para se envolverem, pois estes tendem a reagir às características gerais dos filhos. Estas solicitações transmitem aos pais a necessidade de um envolvimento activo e constituem um importante motivador para o envolvimento dos pais, Hoover-Dempsey, Walker e Sandler (2005). De uma forma geral pode dizer-se que as crianças detêm uma maior influência a nível emocional sobre as decisões de envolvimento dos pais, devido às interações que este relacionamento envolve, Hoover-Dempsey e Sandler (1997).

A percepção dos pais das solicitações gerais da escola refere-se aos atributos da escola ou a actividades desenvolvidas pela escola que podem influenciar as decisões de envolvimento na educação dos filhos, uma vez que, transmitem aos pais que o seu envolvimento é bem-vindo e que constitui um valioso recurso para apoiar a aprendizagem e o conseqüente sucesso do filho (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

As Percepções parentais das solicitações específicas da criança tal como nas solicitações gerais devem-se aos atributos e comportamentos próprios das crianças. Ao solicitarem ajuda elas

mostram aos pais que querem e aceitam a sua ajuda. Assim, os pais envolvem-se com o intuito de corresponder às necessidades e solicitações explícitas de ajuda.

Segundo Walker et al. (2005) os pais envolvem-se em actividades em casa (trabalho para casa) quando as crianças solicitam a sua ajuda. Estas solicitações específicas funcionam como importantes contributos para o envolvimento parental, porque encorajam os pais a envolverem-se e modelam as suas formas de envolvimento.

O poder das solicitações específicas do professor funciona como motivador do envolvimento parental, uma vez que, os professores encorajem os pais a visitarem a sala de aula (para que seja um espaço onde os pais se sintam bem-vindos), incentivem o contacto regular entre ambos e designem trabalhos de casa que os envolvam (Walker et al., 2005).

Percepção dos pais do contexto de vida

Este constructo engloba duas ideias: o tempo e energia disponíveis e competências e os conhecimentos para o envolvimento.

O pensamento dos pais acerca do envolvimento também é influenciado pelas suas percepções das exigências de outros no seu tempo e energia, particularmente em relação às responsabilidades com outros membros da família e outras responsabilidades de trabalho (Green et al., 2007). Também a percepção parental das suas competências e conhecimentos modelam as suas ideias acerca do tipo de actividades de envolvimento que eles podem ter.

Com o objectivo de confirmar empiricamente o modelo de envolvimento parental proposto por Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) diversos autores analisaram a influência destes constructos psicológicos nas decisões de envolvimento dos pais na educação dos filhos (Reed, Jones, Walker, Hoover-Dempsey & Kathleen, 2000; Green Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Sheldon, 2002; Deslandes & Bertrand, 2005).

O estudo desenvolvido por Reed, Jones, Walker, Hoover-Dempsey e Kathleen, (2000) compreendeu 250 pais de crianças com idades entre os 10 e os 12 anos que frequentavam escolas públicas. Com base no primeiro nível do modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997), os autores pretendiam analisar os factores motivacionais que influenciam as decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos. Avaliam três constructos - construção do papel de pai, percepção de auto eficácia e percepção dos pais das solicitações gerais da escola - como preditores das actividades de envolvimento dos pais.

Os resultados confirmaram a relevância das variáveis relativamente às decisões de envolvimento dos pais e as formas que esse envolvimento apresenta. Revelaram que as variáveis que estão directamente ligadas ao envolvimento dos pais são: a construção de papel focada nos pais, na parceria e na percepção das solicitações dos professores. A construção de papel e a percepção das solicitações dos professores encontram-se muito próximas das decisões de envolvimento dos pais. A percepção de auto-eficácia foi importante mas menos significativa para esta tomada de decisão, influenciando antes a forma do envolvimento.

Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2007) analisaram a tendência preditora do modelo de envolvimento controlando o estatuto sócio-económico das famílias e a influência da idade das crianças no envolvimento parental, com especial atenção para a tendência do modelo em prever os níveis e tipos de envolvimento dos pais de crianças no 1º e 2º ciclo de escolaridade. A análise das respostas dos 853 pais de crianças entre o 1º e 6º ano de escolaridade de uma escola pública urbana, sócio-económica e etnicamente diversificada revelou que este modelo oferece uma boa estrutura para percebermos o que motiva os pais a envolverem-se em casa e na escola.

O envolvimento em casa teve como preditores as percepções das solicitações específicas das crianças, as crenças de auto-eficácia e a percepção de tempo e energia para o envolvimento. Estes mesmos constructos juntamente com a percepção das solicitações específicas dos professores estavam relacionadas com o envolvimento dos pais na escola. Estas contribuições são robustas mesmo quando as variáveis de estatuto da família, como o vencimento (estatuto económico) e o nível de instrução dos pais, estão incluídos na análise. Os resultados sugerem que o envolvimento parental é motivado primeiramente pelas características do contexto social, especificamente pelas relações interpessoais com as crianças e com os professores em detrimento do estatuto sócio-económico.

Constatou-se que o envolvimento decresce à medida que a idade aumenta. O envolvimento em casa foi maior do que o envolvimento na escola em todos os anos de escolaridade. No 1º ciclo o envolvimento em casa teve como preditores a percepção das solicitações das crianças, as crenças motivacionais (auto-eficácia e concepções de papel), e a percepção de tempo e de energia para o envolvimento. No 2º ciclo os mesmos constructos tiveram influência com excepção das concepções de papel. Segundo os autores as concepções de papel contribuem para manter o envolvimento em casa durante o 2º ciclo, período que se caracteriza pela pressão dos jovens por independência e pela crescente complexidade e dificuldade do trabalho escolar. Estes resultados indicam que as construções de papéis acerca do envolvimento em casa mudam com a crescente independência das crianças. Em ambos os tipos de envolvimento (em casa e na escola) os pais do 1º ciclo envolveram-se mais na escolaridade das crianças do que os pais do 2º ciclo.

O envolvimento na escola estava fortemente relacionado com as solicitações dos professores e das crianças. Outros preditores como percepção de tempo e energia, e concepções de papéis tiveram maior influência no envolvimento dos pais de crianças do 2º ciclo.

Sheldon (2002) realizou um estudo que analisou a influência das redes sociais dos pais como preditores do seu envolvimento na educação dos filhos, nomeadamente em casa e na escola. Também investigou as crenças dos pais, baseando-se no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), e as características demográficas dos pais. Segundo Sheldon (2002) os pais são actores sociais e mantêm redes sociais que podem afectar o papel desempenhado na educação das crianças. Este estudo abarcou um total de 159 mães de alunos entre o 1º e 5º ano de escolaridade, pertencentes a duas escolas públicas, uma urbana e a outra suburbana.

Os resultados revelaram que a dimensão das redes sociais dos pais relaciona-se com o grau de envolvimento destes em casa e na escola e que diferentes redes predizem diferentes tipos de envolvimento. Também concluíram que os pais com acesso a um maior capital social mais provavelmente se envolvem na educação das crianças. Os indivíduos com os quais os pais interagem parecem estar associados com a forma como os pais estão envolvidos na escolaridade dos filhos. Assim, o número de pais (com crianças na mesma escola) com os quais os pais interagem influencia o envolvimento parental nas escolas. Por outro lado, o número de outros adultos (familiares, educadores, amigos) com os quais os pais conversam sobre os seus filhos prediz o envolvimento parental em casa. Para ambos os tipos de envolvimento (casa e escola), quanto mais os pais acreditavam que deveriam envolver-se na escolaridade dos filhos mais eles próprios se envolviam. Também para ambos os tipos de envolvimento, a construção do papel de pai constituiu um bom preditor do envolvimento parental.

Deslandes e Bertrand (2005), inspirados no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), consideraram na sua investigação a construção do papel de pai; a percepção de auto-eficácia dos pais para ajudar os filhos adolescentes na escola; a percepção dos pais das solicitações dos professores e a percepção dos pais das solicitações dos filhos (de domínio académico e de domínio social). Tinham como objectivo perceber como é que cada variável psicológica predizia o tipo de envolvimento (em casa e na escola) em três anos de escolaridade diferentes (7º, 8º e 9º anos de escolaridade). Este compreendeu 770 pais com filhos nos anos de escolaridade em análise.

Os resultados obtidos diferem de acordo com o ano de escolaridade observado. O envolvimento dos pais foi analisado separadamente, em casa e na escola.

O envolvimento dos pais em casa, ao nível do 7º ano estava relacionado com as solicitações dos filhos no domínio académico. Também as crenças dos pais sobre a sua responsabilidade na

educação dos filhos (construção de papel), assim como a percepção de auto-eficácia foram relacionadas com o envolvimento em casa. A percepção dos pais das solicitações dos filhos no domínio social foi o maior preditor no 8º ano, no envolvimento em casa, seguido das solicitações no domínio académico e da percepção de auto-eficácia. Assim, realçam a importância da qualidade da relação entre pais e filhos, neste ano escolar. No 9º ano, as solicitações dos filhos no domínio académico foram mais significativas no envolvimento dos pais em casa, contrariamente à percepção das solicitações no domínio social. Na perspectiva dos autores os pais consideram que os filhos já desenvolveram comportamentos de auto-responsabilidade face à escola e aos trabalhos da escola, conseqüentemente os pais confiam nos filhos para iniciarem o envolvimento em actividades em casa. Segundo Deslandes e Bertrand (2005) conclui-se que, o grau de envolvimento parental é ajustado de acordo com as diferenças na autonomia do adolescente.

No que concerne ao envolvimento dos pais na escola no 7º ano o contributo mais significativo foi a construção do papel de pai, no qual os pais relataram que teriam maior envolvimento na escola se acreditassem ser esse o seu dever. Relativamente ao 8º ano identificaram-se duas variáveis com maior influência no envolvimento dos pais na escola, a percepção das solicitações dos professores e as solicitações dos filhos no domínio social. Pelo que se conclui que o envolvimento dos pais na escola diz respeito às relações entre pais, filhos e professores. Assim, estabeleceu-se uma relação de confiança com os professores e interações positivas com os filhos onde estes constituem a condição de decisão de envolvimento dos pais na escola. No 9º ano salientam-se duas variáveis que contribuiram significativamente para antever o envolvimento parental na escola, a construção do papel de pai como melhor preditor seguido da percepção dos pais aos convites dos professores.

Deslandes e Bertrand (2005) concluíram que os resultados do seu estudo confirmaram a relevância do modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), principalmente ao nível do 7º ano de escolaridade em que três das dimensões tiveram influência e eram preditores do envolvimento. Sendo a percepção das solicitações dos professores foi o único constructo ausente e que existem dois padrões que predizem fortemente o envolvimento dos pais na escola, nomeadamente a construção do papel de pai e as solicitações dos professores. Os pais, antes de decidirem envolver-se, devem compreender que o envolvimento parental na escola faz parte das suas responsabilidades.

À semelhança de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) que propõem um modelo de envolvimento parental que identifica de acordo com variáveis psicológicas porque os pais decidem envolver-se na educação dos filhos, quais as formas que esse envolvimento apresenta e

que resultados escolares este envolvimento implica para os filhos também Grolnick Benjet, Kurowski e Apostoleris, (1997) apresentam um modelo de envolvimento parental que identifica diversos factores que influenciam as decisões e o tipo de envolvimento que os pais adoptam na educação dos filhos.

O Modelo de Envolvimento Parental de Grolnick, Benjet, Kurowski e Apostoleris (1997)

Grolnick Benjet, Kurowski e Apostoleris, (1997) com intuito analisar os preditores do envolvimento parental na educação dos filhos, combinaram um modelo de envolvimento parental com uma conceptualização do envolvimento dos pais que compreende três domínios, pessoal / afectivo, comportamental e cognitivo / intelectual.

Assim os autores propõem-nos um modelo que compreende três níveis de factores. Os factores individuais que compreendem as características dos pais (como a construção do papel de pai, sentimentos de auto-eficácia) das crianças (como factores de personalidade, idade e género) e referem a importância da díade pai-criança. Os factores contextuais que se relacionam com a influência das variáveis demográficas e de factores como o stress, a disponibilidade de tempo e de energia, e todos os recursos e suportes sociais, considerados como preditores do envolvimento. E os factores institucionais focam as atitudes e as práticas dos professores.

Grolnick, et al. (1997) referem que são estes factores que predizem o tipo de envolvimento dos pais com os filhos, nomeadamente no domínio pessoal / afectivo, comportamental e cognitivo / intelectual.

Os autores desenvolveram um estudo que abrangeu uma amostra de 209 mães e respectivos filhos que frequentavam os 3º, 4º e 5º anos de escolaridade de quatro escolas públicas urbanas e 28 professores.

Pela análise dos resultados concluíram que os factores de cada um dos três níveis influenciavam o envolvimento parental e que este efeito diferiu de acordo com o tipo de envolvimento. No que diz respeito às características individuais tanto das mães como das crianças, estas estavam fortemente relacionadas com envolvimento cognitivo. Quando as mães se vêem como eficazes relativamente às actividades cognitivas, sentem-nas como estimulantes e envolvem-se mais. Grolnick, et al. (1997) sugerem que os factores culturais como as crenças dos pais relativamente à aprendizagem da criança devem ser consideradas para aumentar o envolvimento parental.

Verificaram que as mães de famílias monoparentais envolviam-se menos em actividades na escola do tipo cognitivo/ intelectual, no entanto, mantinham níveis semelhantes de envolvimento nos outros dois tipos (pessoal e comportamental). As mães que demonstravam um papel mais activo e eficaz estavam mais envolvidas na educação dos filhos em actividades cognitivas assim como percepcionavam. Destaque-se que as mães com elevado suporte social, tendem a descrever os filhos e o contexto como menos difíceis.

Relativamente ao nível de instrução das mães constataram que esta variável constituiu um forte preditor do envolvimento especialmente em casa e no domínio do envolvimento cognitivo. No domínio pessoal/afectivo, o nível de instrução e ocupacional das mães não teve qualquer efeito. E verificaram que quanto maior o nível de instrução das mães maior a tendência para se envolverem na escola.

As características dos professores tal como as suas práticas foram associadas ao envolvimento parental na escola. Grolnick et al. (1997) referem que os pais que se percepcionavam como os professores, se sentiam mais eficazes e pertenciam a contextos menos difíceis, envolviam-se mais quando os professores usavam activamente o envolvimento, contrariamente aos pais que se percepcionavam como menos eficazes e pertenciam a contextos mais difíceis eram menos influenciados pelas práticas dos professores.

Grolnick, kurowski, Dunlap e Hevey (2000), investigaram as alterações no envolvimento das mães do 6º para o 7º ano para perceberem qual o impacto dos domínios de envolvimento (pessoal / afectivo, comportamental e cognitivo / intelectual) na transição do 6º para o 7º ano. De acordo com os autores, é esperado um decréscimo nos três domínios de envolvimento, principalmente no envolvimento na escola, que é mais susceptível às mudanças da estrutura da própria escola. Participaram neste estudo 60 crianças, mães e professores e este permitiu analisar o grau de envolvimento das mães no 6º e no 7º ano. Os autores reforçam o papel da família na transição da criança entre ciclos de ensino. Neste sentido, os recursos promovidos pela família para a criança, podem servir como factores protectores durante este período de mudanças.

Os resultados deste estudo, vieram realçar os elevados níveis de envolvimento cognitivo e pessoal ao longo do 6º ano, os quais foram associados a um decréscimo de rendimentos durante a transição, assim, estes tipos de envolvimento funcionaram como protectores relativamente ao declínio das notas e do desempenho escolar. O envolvimento na escola na transição do 6º para o 7º ano diminuiu de forma significativa no domínio comportamental. No que concerne aos domínios, cognitivo e pessoal, esta diminuição não se fez sentir de forma tão significativa. Os

resultados do estudo, vêm reforçar a importância do envolvimento dos pais o mais precocemente possível.

Autores como Dauber e Epstein (1991, 1993), Moreno e Lopez (1999), Overstrret, Devine, Bevans e Efreon, (2005) Riblatt Beatty, Cronan e Ochoa, (2002), Vanden-Kiernnan e Chandler (1996) Stevenson e Baker, (1987) Lareau, (1987) analisaram a influência de variáveis (como o nível de instrução dos pais e o ano de escolaridade da criança) que sugerem um importante contributo nas decisões de envolvimento dos pais e no sucesso escolar dos filhos. Assim e face à pertinência destas para a nossa investigação, abordaremos estes estudos, com o intuito de percebermos que influência exercem no envolvimento dos pais na educação dos filhos.

Implicações do ano de escolaridade das crianças e do nível de instrução das mães no seu envolvimento na escolaridade dos filhos

Como vimos anteriormente Hoover-Dempsey e Sandler (1997) desenvolveram um modelo que identifica o que consideram como as variáveis mais significativas, nas decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos, na escolha de formas específicas de envolvimento e na influência do seu envolvimento no sucesso educacional dos mesmos. No entanto, reconhecem a existência de outras variáveis potencialmente relevantes para o envolvimento dos pais na educação dos filhos como o ano escolar ou idade da criança e o nível de instrução das mães.

Green et al. (2007) estudaram a influência da idade das crianças no envolvimento parental no 1º e 2º ciclos de escolaridade e verificaram que o envolvimento decresce à medida que a idade aumenta. Deslandes e Bertrand (2005) também investigaram o tipo de envolvimento em três anos de escolaridade diferentes (7º, 8º e 9º anos) aferiram que o envolvimento parental difere de acordo com o ano de escolaridade considerado. Grolnick et al. (1997) no modelo de envolvimento que nos propõem consideram a influência de factores como as características dos pais e das crianças, as variáveis demográficas e as atitudes e práticas dos professores. Neste sentido em 2000 Grolnick et al. estudaram o impacto dos domínios de envolvimento (pessoal/afectivo, comportamental e cognitivo/intelectual) na transição do 6º para o 7º ano e constataram que o envolvimento na escola diminuiu nos três domínios, contudo de forma mais significativa no domínio comportamental.

Com base na tipologia de envolvimento parental de Epstein (1987), em 1991 Dauber e Epstein estudaram a relação entre os programas escolares de envolvimento parental, as atitudes dos professores e as práticas dos professores para envolver os pais dos seus alunos de acordo com dois ciclos de escolaridade (1º e 2º ciclos) e abrangeu 171 professores de oito escolas públicas.

Os resultados revelaram que os programas de envolvimento parental desenvolvidos no 1º ciclo foram mais fortes, mais positivos e mais compreensivos do que os do 2º ciclo, o que conduz a um decréscimo do envolvimento dos pais na educação dos filhos à medida que estes crescem. Verificaram que os pais de crianças do 2º ciclo receberam menos informação ou acompanhamento e que as atitudes positivas dos professores estavam correlacionadas com maior sucesso no envolvimento dos pais. Deste modo, os pais envolvem-se mais, quando os professores encorajam activamente a sua participação. Por fim este estudo comprovou a existência de uma importante articulação entre os programas escolares e as práticas individuais dos professores.

Num estudo em que participaram 2300 pais em desvantagem sócio-económica cujos filhos frequentam 8 escolas públicas de meio urbano de 1º e 2º ciclos Dauber e Epstein (1993), investigaram de que forma existe envolvimento em casa, na escola e como as escolas fazem uso de práticas para envolver os pais.

Os resultados revelaram uma forte influência do ano de escolaridade das crianças nas práticas de envolvimento dos pais e da escola. Assim, os pais de crianças do 1º ciclo de escolaridade estavam mais envolvidos, do que os pais das crianças de 2º ciclo. Segundo os autores estes resultados devem-se aos professores, uma vez que, os professores do 1º ciclo desenvolveram mais práticas de envolvimento dos pais na educação das crianças na escola e em casa, comparativamente aos professores do 2º ciclo.

Dauber e Epstein (1993) concluíram que os maiores preditores do envolvimento parental quer na escola quer em casa foram os programas específicos e as práticas dos professores que encorajam e guiam o envolvimento parental. Os pais mais facilmente se envolvem na escolaridade das crianças se percebem que a escola possui fortes práticas de envolvimento dos pais.

Ao estudarem o empenho das escolas para envolverem os pais em actividades na escola Vandenberg e Chandler (1996) referiram que este envolvimento decresce há medida que as crianças crescem e avançam na escolaridade. Neste sentido as autoras analisaram o 6º e 9º anos de escolaridade, por caracterizarem mudanças de ciclo de ensino. Aferiram que os pais dos alunos dos anos de escolaridade mais baixos mencionaram que os professores desenvolviam mais práticas para o envolvimento. A média de práticas da escola nos anos mais baixos decresce progressivamente em relação ao 9º ano, mantendo-se neste nível até ao 12º ano.

Perante este decréscimo os autores concluíram que as escolas tornam-se mais negligentes relativamente às necessidades das crianças mais velhas e das famílias e que as crenças dos professores sobre o desenvolvimento da criança também podem ter um grande peso neste decréscimo. Os professores dos adolescentes referiram que queriam tornar os seus alunos mais independentes e responsáveis pelas suas acções na escola, pelo que podem não achar adequado envolver os pais em áreas como os trabalhos de casa ou a aprendizagem em casa. O declínio das práticas escolares em algumas áreas pode indicar, não uma negligência para com as crianças mais velhas mas um resultado das crenças daquilo que se pensa ser o mais adequado para as crianças à medida que vão crescendo. Outra explicação para a diminuição das práticas de envolvimento escolar é que as crianças mais velhas não querem que os seus pais se envolvam, no entanto, as autoras referem que no seu estudo, os alunos mais velhos apontam querer um maior envolvimento dos pais em algumas áreas, nomeadamente nos trabalhos de casa (Vanden-Kiernan & Chandler, 1996).

Stevenson e Baker (1987) num estudo que abrangeu um total de 179 crianças, pais e professores, estudaram a relação entre o envolvimento parental na escolaridade e sucesso escolar das crianças. Colocaram como hipóteses que quanto menor a idade da criança, maior será o grau de envolvimento parental e que crianças com pais mais envolvidos nas actividades escolares obtêm melhores resultados comparativamente às crianças cujos pais se envolvem menos. Os resultados indicaram que a idade da criança e o seu desempenho escolar influenciaram o grau de envolvimento parental. Pais de crianças mais novas envolveram-se mais nas actividades escolares do que os pais de crianças mais velhas. Segundo os autores os pais percebem a importância do seu envolvimento nos anos mais precoces da escolaridade das crianças e valorizam o seu envolvimento e estes podem deixar de se envolver na escolaridade dos filhos uma vez que estes estejam no “bom caminho”, ou porque os pais se sintam mais competentes no auxílio das crianças mais novas.

A variável nível de instrução dos pais também contribuiu para as decisões de envolvimento dos pais na educação dos filhos. Green et al. (2007) concluíram que embora o nível de instrução estivesse incluído no seu estudo, que tinha como objectivo validar empiricamente o modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) e compreender quais os contributos do nível de instrução para o envolvimento parental e para os resultados escolares dos filhos, este não foi significativo em predizer o envolvimento. Contudo recomendam que futuras pesquisas continuem a analisar as contribuições específicas do nível de instrução para as decisões de envolvimento parental. Também Grolnick et al. (1997) investigaram os preditores do

envolvimento em relação ao nível de instrução das mães e concluíram que este está relacionado com o envolvimento especialmente em casa, no domínio do envolvimento cognitivo e quanto maior o nível de instrução das mães maior a tendência para se envolverem na escola.

Stevenson e Baker (1987) estudaram a relação entre o envolvimento parental na escolaridade e sucesso escolar das crianças. Colocaram como hipóteses que quanto maior o nível de instrução das mães, maior o grau de envolvimento parental nas actividades escolares das crianças e que as crianças com pais mais envolvidos nas actividades escolares obtêm melhores resultados comparativamente às crianças cujos pais se envolvem menos.

Os resultados indicaram que o nível de instrução das mães está relacionado com o seu grau de envolvimento na educação das crianças, mães com níveis de instrução mais elevados tem acesso a mais informação sobre a escola e mais facilmente se envolvem na escolaridade para resolver os problemas escolares das crianças do que as mães com níveis de instrução mais baixos.

Dauber e Epstein (1993) no seu estudo verificaram que os pais com melhores níveis de instrução estão efectivamente mais envolvidos na escola e em casa. Também aferiu que os pais se envolviam mais na educação das crianças, se estas fossem melhores alunas para garantir a continuidade do seu sucesso escolar.

Moreno e Lopez (1999) investigam a influência do nível de instrução nos factores pessoais e psicológicos, nos factores contextuais e no envolvimento das mães. O estudo teve como base a tipologia de Epstein (1990) Compreendeu 158 mães de crianças do primeiro ano de escolaridade, pertencentes a cinco escolas públicas de 1ºciclo do ensino básico. Os resultados deste estudo revelaram que o nível de instrução das mães é particularmente relevante para percebermos como as mães definem o seu papel na educação das crianças. As mães com nível de instrução mais elevado, tendem a ver o seu envolvimento como “fazendo parte do seu trabalho” seu dever, contrariamente às mães com nível de instrução mais baixo. Constataram que as mães latinas, independentemente do seu nível de aculturação e nível de instrução, participaram nos cinco níveis de actividades de envolvimento propostos por Epstein (1990) desde as “obrigações básicas” ao “envolvimento na tomada de decisão da escola”, contudo as mães com maiores níveis de instrução participaram mais frequentemente em actividades de envolvimento parental.

Overstreet, Devine, Bevans e Efreon, (2005) estudaram 159 pais e respectivos filhos (com idades compreendidas entre os 4 e os 11 anos e entre os 11 e os 19 anos), afro-americanos e urbanos, economicamente desfavorecidos. Tendo como base o estudo de Dauber e Epstein (1993), os autores referem que é provável que o envolvimento dos pais na educação dos filhos seja influenciado pelas características individuais dos pais, pelas características das crianças e da escola, assim como pelas regras da comunidade e crenças culturais. Assim, analisaram o efeito das

características demográficas dos pais, das suas atitudes e as aspirações relativas à educação, dos seus comportamentos de envolvimento em actividades comunitárias e a percepção dos pais da receptividade da escola ao envolvimento.

Os pais que tinham empregos que eram mais estáveis e consistentes envolveram-se mais nas actividades da escola ao nível dos alunos mais velhos. Neste sentido os autores sugeriram, no caso específico desta população em estudo, que o tipo e a consistência do emprego pode ser um melhor indicador da percepção de auto-eficácia do que o nível de instrução dos pais. Assim, os pais que se sentem como mais eficazes continuam a envolver-se na escola dos filhos à medida que estes crescem contrariamente aos pais com empregos menos estáveis.

Riblatt et al. (2002), sustentados pelo modelo de Grolnick et al. (1997) analisaram os factores individuais no que concerne às percepções e atitudes parentais sobre o envolvimento na escola e o tempo dedicado às actividades relacionadas com a escola; os factores contextuais examinando as variáveis demográficas; os factores institucionais da escola de acordo com quatro aspectos, a comunicação escola-pais, a sensibilidade da escola e dos professores face aos pais, a familiaridade dos pais com a escola, os professores, os administradores e o apoio mútuo entre os pais e a escola. Participaram neste estudo 506 pais através do preenchimento de um questionário.

Os resultados de Riblatt et al. (2002) indicaram que os factores de sensibilidade e de apoio mútuo estavam correlacionados com o total de tempo que os pais dedicavam às actividades de envolvimento, o que sugere que os professores com competências para lidar com os pais e encorajar o seu envolvimento (factores institucionais) podem levar a atitudes positivas e aumentar os comportamentos de participação dos pais (factores individuais). A sensibilidade também se encontrava correlacionada com a percentagem de tempo que os pais dedicavam a assuntos gerais e específicos da escola. Contudo, de um modo geral, os pais dedicavam uma pequena percentagem de tempo a estas duas actividades. Os resultados sugerem que se a escola promover um ambiente mais convidativo para os pais e ampliar o suporte às necessidades dos pais, pode aumentar a quantidade de tempo que os pais estão dispostos a dispensar aos assuntos da escola em detrimento dos assuntos individuais da criança.

As variáveis como o nível sócio-económico, etnia e tipo de família tiveram influência no envolvimento dos pais na educação e na escola. Os pais com menor nível sócio-económico valorizaram mais a escola relativamente ao factor de sensibilidade, passam significativamente menos tempo em actividades extra-curriculares, contudo despendem uma grande percentagem do seu tempo de envolvimento especificamente nos assuntos individuais da criança.

Em 1987, Lareau desenvolveu um estudo sobre as relações da família e da escola, em duas comunidades, uma de classe trabalhadora e outra de classe média. O seu estudo compreendeu a

observação de duas turmas do 1º ano de escolaridade de duas comunidades distintas e foram conduzidas entrevistas aos pais, professores e directores das escolas.

Os resultados revelaram que no que concerne aos valores educacionais, na classe trabalhadora, os pais atribuíram a responsabilidade educacional aos professores e na classe média, os pais perceberam a educação como um empreendimento de partilhado, controlado e como um suplemento da experiência escolar das crianças. Os dois grupos de pais diferiram nas suas percepções de uma relação apropriada entre pais e professores. Os pais de classe média concebiam a escolaridade como uma parceria onde os pais têm direitos, responsabilidades e podem criticar os professores, contrariamente aos pais da classe trabalhadora que reforçam a sua confiança nos professores e dependem da sua perícia profissional.

Também se constatou que o nível de envolvimento parental está relacionado com a posição dos pais na classe social e com os recursos sociais e culturais. Os pais de classe média tinham um nível de instrução mais elevado, prestígio ocupacional equivalentes aos dos professores, possuíam recursos económicos necessários para gerir e cuidar da criança, assegurar o seu transporte, e tempo requerido para estar com os professores e para se envolverem na educação das crianças, contrariamente aos pais de classe trabalhadora. Estas diferenças nos recursos sociais, culturais e económicos, entre os grupos de pais, ajudam a explicar as diferenças nas suas respostas às solicitações dos professores para se envolverem na escolaridade das crianças. Quando foi pedido aos pais para ajudarem as crianças em casa nos seus trabalhos escolares, os pais da classe trabalhadora foram relutantes em concordar porque sentiram que o seu nível de instrução era inadequado para estas tarefas, já os pais de classe média, com nível de instrução superior, sentiram-se mais confortáveis a ajudar as suas crianças. Relativamente às respostas aos pedidos para comparecerem aos eventos escolares, os pais da classe média estavam mais disponíveis do que os pais de classe trabalhadora.

A classe social é associada a diferenças: nas redes sociais, no tempo disponível, nas actividades de educação da criança, e na vida familiar, que tem implicações na relação escola-família. Os pais de classe média a nível cultural são pais com mais informação sobre a escolaridade das crianças e com mais vínculos sociais entre os pais na comunidade escolar.

Ambas as escolas promoveram uma relação entre a escola e a família que solicita o envolvimento parental na educação das crianças e mais uma vez foram notórias as diferenças entre as duas classes em estudo. Assim a posição que os pais da classe média ocupam e o seu nível cultural possibilitam vantagens que não são acessíveis aos pais da classe trabalhadora. Os pais de classe média usam estas informações para construir uma relação com a escola congruente, com a definição que a escola tem para um comportamento apropriado.

PROBLEMA E HIPÓTESES DE ESTUDO

O envolvimento dos pais na educação dos filhos tem sido relacionado com o sucesso escolar das crianças. Nos últimos anos, este tema, adquiriu uma tal visibilidade e crescente interesse quer a nível nacional como internacional, indicando a existência de múltiplas variáveis que contribuem para diferentes graus e tipos de envolvimento dos pais.

Por um lado Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) sugerem-nos um modelo que inclui variáveis psicológicas que influenciam as decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos e autores como Deslandes e Bertrand (2005), Stevenson e Baker (1987), Lareau (1987) entre outros, analisam a influência das variáveis demográficas como o nível de instrução dos pais e o ano escolar ou a idade dos filhos.

Também tem sido objecto de estudo, os estilos educativos das famílias, a forma como cada qual assume a sua responsabilidade na educação dos filhos e as estratégias que utilizam na coordenação com os agentes de socialização (Kellerhals & Montandon, 1991).

As decisões dos pais, as suas acções e influência no sucesso educacional dos filhos são influenciadas por esta multiplicidade de factores num processo dinâmico que os envolve e confronta. Com base no quadro conceptual construído a partir dos estudos revistos, delineámos o nosso problema e hipóteses de estudo.

Objectivos, Problema e Hipóteses de Estudo

Objectivos

Este estudo tem como finalidade a análise das concepções de responsabilidade que as mães têm relativamente ao seu papel na escolaridade dos filhos, das percepções das solicitações dos filhos e da escola e a relação com as suas práticas de envolvimento parental. Também será analisada a existência ou não de diferenças em função do ano de escolaridade (6º e 9º anos) dos filhos e do nível de instrução das mães.

Problema

Será que determinadas variáveis como: as concepções de responsabilidades, as percepções das solicitações dos filhos e da escola o ano de escolaridade dos filhos e o nível de instrução das mães, estão relacionadas com o envolvimento destas na escolaridade dos filhos?

Hipóteses de Estudo

As concepções dos pais do seu papel na escolaridade dos filhos constituem um importante preditor do envolvimento parental, tal como sugerem diferentes autores Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997), Hoover-Dempsey et al. (2004), Walker et al. (2005). Entenda-se como a construção de papel de pai as crenças parentais relativamente às suas obrigações, como pais, no que concerne à educação dos seus filhos. Neste sentido, o tipo de envolvimento e de actividades que os pais desenvolvem em casa com os filhos e com a escola reflecte-se no tipo de responsabilidades que estes assumem relativamente à educação das suas crianças.

Com base no objectivo principal do presente trabalho e na revisão da literatura, delineamos a seguinte hipótese geral de investigação:

- **Hipótese Geral 1:** As concepções de responsabilidade estão relacionadas com as práticas de envolvimento das mães na educação dos filhos.

Reed et al. (2000) com base no primeiro nível do modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) investigaram os factores motivacionais que influenciam as decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos. Avaliaram a construção do papel de pai como tendo influência nas actividades de envolvimento parental e constataram a relevância desta variável como preditor das decisões de envolvimento dos pais e as formas que esse envolvimento adquire. Os resultados revelaram que esta variável está directamente ligada ao envolvimento dos pais e se encontra muito próxima das decisões de envolvimento dos pais.

Sheldon (2002) examinou as concepções dos pais relativamente ao seu papel na escolaridade dos filhos como predictoras do seu envolvimento em casa e na escola e verificou que as concepções parentais predizem o envolvimento dos pais. Assim, quanto mais os pais acreditavam que se deveriam envolver em casa e na escola, na educação dos filhos mais se envolviam de facto. Concluiu, que para ambos os tipos de envolvimento a construção do papel de pai constituiu um bom preditor do envolvimento.

Hoover-Dempsey et al. (2005) desenvolveram um estudo com o intuito de perceber qual o valor preditivo dos constructos que integram os dois primeiros níveis do modelo de envolvimento parental. Concluíram que as crenças motivacionais dos pais estavam fortemente correlacionados com o envolvimento na escola.

Assim, surgem duas hipóteses de carácter operacional do nosso estudo:

Hipótese Operacional 1: Mães com uma concepção de responsabilidade social mais activa na escolaridade dos filhos envolvem-se mais na educação dos mesmos.

Hipótese Operacional 2: Mães com uma concepção de responsabilidade-conhecimento mais activa na escolaridade dos filhos envolvem-se mais na educação dos mesmos.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997) indicaram com base nos estudos de Eccles e Harold (1993, 1994) que a influência da idade e nível de desenvolvimento da criança nas decisões de envolvimento dos pais, tem vindo a sugerir um padrão generalizado que reflecte uma grande tendência para o envolvimento dos pais com os filhos mais novos em oposição ao envolvimento dos mesmos com os filhos mais velhos. Refere que o declínio no envolvimento parental está muitas vezes associado, à idade da criança e ao seu ano escolar, uma vez que, à medida que a criança cresce as dificuldades e exigências no trabalho escolar aumentam; às alterações nas crenças dos pais no que concerne às suas competências e conhecimentos para ajudar os filhos na sua educação; e às alterações específicas do desenvolvimento da criança (como pressão para autonomia/independência).

Com o intuito de percebermos se a variável ano de escolaridade está relacionada com a concepção de responsabilidade das mães na educação dos filhos, delineamos a segunda hipótese geral do nosso estudo:

- **Hipótese Geral 2:** O ano de escolaridade dos filhos, nomeadamente o 6º e o 9º ano, está relacionado com as concepções de responsabilidade das mães na educação dos filhos.

Deslandes e Bertrand (2005) examinaram a construção do papel de pai para perceber como se relacionava com o envolvimento parental em casa e na escola em três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos). Os resultados do estudo diferenciaram o envolvimento parental em casa do envolvimento parental na escola e revelaram que a construção do papel de pai foi preditora do envolvimento parental e a sua influência variava consoante o ano de escolaridade dos alunos. No que concerne ao envolvimento em casa os resultados indicaram que as crenças dos pais sobre a sua responsabilidade na educação dos filhos estão presentes somente no 7º ano de escolaridade.

No envolvimento na escola, também a construção do papel de pai surge como melhor preditor ao nível do 7º e 9º anos de escolaridade. Os autores referem que os pais antes de decidirem envolver na escola devem compreender que o envolvimento na escola faz parte das suas responsabilidades.

Green et al. (2007) examinaram a contribuição relativa das crenças motivacionais dos pais acerca do envolvimento, como predictoras das decisões de envolvimento dos pais na educação das crianças em actividades desenvolvidas em casa e na escola. Os resultados mostraram que a influência deste constructo variou consoante a idade das crianças, assim, o envolvimento decresce à medida que a idade da criança aumenta. As concepções de papel de pais indicam um maior envolvimento dos pais em casa em relação ao 1º ciclo de escolaridade. No que concerne ao envolvimento na escola as concepções de papéis, foram predictoras do envolvimento no 2º ciclo. Em ambos os tipos de envolvimento (casa e escola) os pais do 1º ciclo envolveram-se mais na escolaridade dos filhos do que os pais do 2º ciclo.

Neste sentido surge-nos a terceira hipótese operacional do estudo:

Hipótese Operacional 3: As mães dos alunos do 6º ano possuem uma concepção de responsabilidade mais activa na educação dos filhos, do que as mães de alunos do 9º ano.

No que concerne à influência da variável nível de instrução dos pais no seu envolvimento na escolaridade dos filhos, constatamos que os estudos que incidem sobre esta temática são escassos e controversos, contudo, ainda existem alguns que nos indicam a presença e influência do nível de instrução dos pais no seu envolvimento na educação dos filhos. Deslandes e Bertrand (2005) referem que as características das famílias como o nível de instrução dos pais, o trabalho fora de casa e o sexo dos pais, influenciam diferentes níveis e aspectos do envolvimento parental. Neste sentido salientaram o estudo de Leclerc (1999) que verificou que adolescentes de famílias tradicionais e de pais instruídos têm maior apoio afectivo do que famílias não tradicionais e com pais menos instruídos.

De acordo com o objectivo de estudo e para verificar se existe relação entre o nível de instrução das mães e as suas concepções de responsabilidade na educação dos filhos traçámos a terceira hipótese geral do nosso estudo:

• **Hipótese Geral 3:** O nível de instrução das mães está relacionado com as concepções de responsabilidade das mães na educação dos filhos.

Green et al. (2007) analisaram a tendência preditora do modelo de envolvimento de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) controlando o estatuto sócio económico dos pais. Concluíram que o este não estava relacionado com o seu envolvimento quer em casa, quer na escola, contudo recomendam que futuras investigações examinem as contribuições do estatuto sócio-económico dos pais nas decisões de envolvimento na educação dos filhos.

Sheldon (2002) analisou a influência das redes sociais dos pais, das suas crenças e das suas características demográficas, como predictoras do envolvimento destes na educação dos filhos, nomeadamente em casa e na escola. Os resultados revelaram que a dimensão das redes sociais dos pais está relacionada com o seu grau de envolvimento em casa e na escola e que diferentes redes apontam diferentes tipos de envolvimento. Também concluiu que os pais com acesso a um maior capital social provavelmente se envolvem mais na educação dos filhos.

Assim, surge-nos a quarta hipótese operacional do nosso estudo:

Hipótese Operacional 4: As mães com um nível de instrução mais elevado têm uma concepção de responsabilidade mais activa na escolaridade dos filhos, comparativamente às mães com um nível de instrução mais baixo.

Autores como Hoover–Dempsey e Sandler (1995, 1997) Hoover-Dempsey et al. (2005) Green et al. (2007) sugerem que as percepções parentais das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola, podem desencadear as decisões de envolvimento dos pais. Este envolvimento resulta das percepções dos pais das solicitações gerais da escola, do poder das solicitações específicas do professor, da percepção dos pais das solicitações gerais dos filhos e das percepções parentais das solicitações específicas da criança.

As percepções dos pais das solicitações gerais da escola, indicam que a escola espera e deseja dos pais o seu envolvimento, e que o compromisso activo na escolaridade dos seus filhos é fundamental para o sucesso educativo dos mesmos.

O poder das solicitações específicas dos professores está relacionado com o encorajamento que estes fazem aos pais para que visitem a sala de aula para que esta seja um espaço onde os pais se sintam bem-vindos. Incentivam também o contacto regular com os pais, e envolvem-nos nos trabalhos de casa.

A percepção dos pais das solicitações gerais dos filhos advém dos atributos e de comportamentos característicos da própria criança. Uma vez que, os pais reagem às características dos seus filhos e tentam corresponder às suas necessidades, as solicitações transmitem aos pais a necessidade do um envolvimento activo e constituem, um importante motivador para o envolvimento.

As percepções parentais das solicitações específicas da criança, tal como nas solicitações gerais, devem-se aos atributos gerais dos comportamentos próprios das crianças, Assim, os pais envolvem-se com o intuito de corresponder às necessidades e solicitações explícitas das crianças. Com base neste quadro teórico agrupamos as percepções dos pais das solicitações gerais da escola, e o poder das solicitações específicas do professor - como percepções das solicitações da escola - e a percepção dos pais das solicitações gerais dos filhos, e as percepções parentais das solicitações específicas da criança – como percepções das solicitações dos filhos - e formulámos a quarta hipótese geral do nosso estudo:

- **Hipótese Geral 4:** As percepções das mães das solicitações dos filhos e da escola estão relacionadas com as suas práticas de envolvimento na educação dos filhos.

Reed et al. (2000) com base no primeiro nível do modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) investigaram os factores motivacionais que preponderam as decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos. Avaliaram a percepção dos pais das solicitações gerais da escola como preditora das actividades de envolvimento parental. E comprovaram a relevância destas como predictoras das decisões de envolvimento dos pais e as formas que esse envolvimento adquire. Os resultados revelaram que esta variável está directamente ligada ao envolvimento dos pais e é significativa para a tomada das decisões de envolvimento dos pais.

No estudo de Hoover-Dempsey et al. (2005) ao analisarem os dois primeiros níveis do modelo de envolvimento parental concluem que a percepção das solicitações específicas da criança foi o preditor mais forte do envolvimento em casa.

Epstein, (1986) citado por Hoover-Dempsey e Sandler (1997) efectuou um estudo onde comparou os professores que desenvolviam mais práticas de envolvimento dos pais com os professores que desenvolviam poucas práticas de envolvimento. Concluiu que os pais eram mais positivos em relação à escola e estavam mais cientes do interesse dos professores no seu envolvimento, quando os professores envolviam mais os pais em diversas actividades de envolvimento comparativamente aos pais em que os professores os envolviam pouco.

No estudo de Dauber e Epstein (1991), estudaram a conexão entre os programas escolares de envolvimento parental, as atitudes dos professores e as práticas que os professores utilizam para envolver os pais dos seus alunos. Os autores referem que os pais se envolvem mais, quando os professores encorajam activamente este envolvimento. E as escolas onde os professores e os pais relatavam fortes sentimentos relativamente à importância do envolvimento parental, eram as escolas que apresentavam maior número de programas de práticas de envolvimento parental.

Em 1993, Dauber e Epstein com o intuito de perceberem se existe envolvimento em casa, na escola, e como as escolas fazem uso de práticas para envolverem os pais. Concluem que os mais poderosos e consistentes preditores de envolvimento parental em casa e na escola, consistem nos programas específicos das escolas e nas práticas dos professores que encorajam e guiam o envolvimento parental. Assim, os pais estão mais aptos a tornarem-se bons parceiros na educação das crianças, uma vez que percepcionem as solicitações da escola para se envolverem. Constataram que os pais envolvem-se mais na educação das crianças, se estas fossem melhores alunas. Os autores sugerem que, estes envolvem-se mais para garantir a continuidade no sucesso escolar dos seus filhos.

Green et al. (2007) examinaram a contribuição das percepções das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola, como predictoras das decisões de envolvimento dos pais na educação das crianças em actividades desenvolvidas em casa e na escola. O envolvimento em casa teve como grande predictor as percepções das solicitações específicas das crianças. Relativamente ao envolvimento na escola o anterior constructo também constituiu um bom predictor concomitantemente com as percepções das solicitações específicas dos professores.

Deste modo, surge-nos mais duas hipóteses operacionais do nosso estudo:

Hipótese Operacional 5: As mães envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, quando estes solicitam o seu envolvimento.

Hipótese Operacional 6: As mães envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, quando a escola solicita a seu envolvimento.

Como referem Hoover-Dempsey e Sandler (1997) os estudos empíricos relacionados com o ano de escolaridade e com as percepções das solicitações no envolvimento dos pais é escasso, no entanto existem alguns indicadores da presença e influência das solicitações das crianças e da complementaridade destas com as solicitações das escolas e dos professores. Baseados nos estudos de Dauber e Epstein (1993), e de Eccles e Harold (1993, 1994) Hoover-Dempsey e Sandler (1997) referem que a influência da idade e nível de desenvolvimento da criança nas decisões de envolvimento dos pais indicam a tendência para um maior envolvimento dos pais com os filhos mais novos em oposição ao envolvimento com os filhos mais velhos. O declínio no envolvimento parental está muitas vezes associado, à idade da criança e/ou ao seu ano escolar, devido às crescentes dificuldades exigidas pelo trabalho escolar; às alterações nas crenças dos pais relativamente às suas competências e conhecimentos para ajudar os filhos na sua educação; e às alterações específicas do desenvolvimento da criança (como pressão para autonomia).

Para percebermos a relação entre o ano escolar da criança e as percepções das mães das solicitações dos filhos e da escola, enunciamos a seguinte hipótese geral:

- **Hipótese Geral 5:** O ano de escolaridade dos filhos, especificamente o 6º e o 9º ano, está relacionado com as percepções das mães das solicitações dos filhos e da escola.

Deslandes e Bertrand (2005), investigaram a percepção dos pais das solicitações dos professores e a percepção dos pais das solicitações dos filhos (solicitações no domínio académico e no domínio social) para compreenderem como estes dois constructos psicológicos predizem o envolvimento em casa e na escola, considerando três anos de escolaridade, 7º, 8º e 9º ano. Verificaram a importância destas variáveis no envolvimento parental e que a sua influência variava consoante o ano de escolaridade dos alunos. No que concerne ao envolvimento em casa os resultados revelaram que as solicitações dos filhos no domínio académico estiveram presentes nos três anos de escolaridade, no entanto foram melhores preditores no 7º ano e 9º ano, as solicitações dos filhos no domínio social estavam presentes somente no 8º ano de escolaridade. No envolvimento na escola as solicitações dos professores estão presentes nos três anos de escolaridade, contudo é no 7º e 8º anos que este é melhor preditor. As solicitações dos filhos no domínio social também desencadearam o envolvimento dos pais, mas com menor influência no 7º e 8º anos.

Green et al. (2007) estudaram a percepção das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola, como relevantes nas decisões de envolvimento dos pais na educação das crianças em casa e na escola. Investigaram também a influência da idade das crianças no envolvimento parental relativamente à tendência do modelo em predizer os níveis e tipos de envolvimento entre os pais de crianças no 1º e 2º ciclo de escolaridade. Constataram que o envolvimento dos pais na educação das crianças diminui à medida que a criança vai crescendo. O envolvimento em casa no 1º e no 2º ciclos revelou que a percepção das solicitações das crianças foi fortemente relacionada com o envolvimento parental. Relativamente ao envolvimento na escola, no 1º ciclo os preditores do envolvimento foram as percepções das solicitações dos professores e as percepções das solicitações das crianças.

Com base nestes estudos surge-nos a sétima hipótese operacional do nosso estudo:

Hipótese Operacional 7: As mães de alunos do 6º ano envolvem-se mais na escolaridade dos filhos quando solicitadas, do que as mães dos alunos do 9º ano.

Tal como se mencionou na hipótese anterior são poucas e controversas as investigações empíricas que incidem sobre a influência da variável nível de instrução dos pais no seu

envolvimento na escolaridade dos filhos, contudo, existem algumas que nos indicam a presença e influência do nível de instrução dos pais no seu envolvimento na educação dos filhos. Deslandes e Bertrand (2005) referem que as características das famílias como, o nível de instrução dos pais, o trabalho fora de casa e o sexo dos pais, influenciam diferentes níveis e aspectos do envolvimento parental. Neste sentido salientaram o estudo de Leclerc (1999) que verificou que adolescentes de famílias tradicionais e de pais instruídos têm maior apoio afectivo do que famílias não tradicionais e com pais menos instruídos.

Relativamente ao nosso objectivo de investigação e no que concerne à mediação da variável nível de instrução das mães na percepção das solicitações dos filhos e da escola para se envolverem na educação dos filhos, esboçamos a sexta hipótese de investigação:

Hipótese Geral 6: O nível de instrução das mães está relacionado com as suas percepções das solicitações dos filhos e da escola.

Green et al. (2007) analisou a tendência preditora do modelo de envolvimento de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) controlando o estatuto sócio económico dos pais. Concluíram que este não estava relacionado com o seu envolvimento quer em casa, quer na escola, contudo aconselham que futuras investigações contemplem as contribuições do estatuto sócio-económico dos pais nas decisões de envolvimento na educação dos filhos.

Lareau (1987) desenvolveu um estudo sobre as relações da família e da escola, em duas comunidades distintas, uma de classe trabalhadora e outra de classe média. As diferenças nos recursos sociais, culturais e económicos, entre os grupos de pais, ajudam a explicar as diferenças às solicitações dos professores para se envolverem na escolaridade das crianças. Quando foi pedido aos pais para ajudarem as crianças em casa com os seus trabalhos escolares, os pais da classe trabalhadora sentiram que as suas competências educacionais eram inadequadas e como tal tiveram dificuldade em aceitar tais tarefas. Os pais de classe média, com as suas competências educacionais superiores, sentiram-se mais confortáveis a ajudar as suas crianças. Os resultados também evidenciaram diferenças face aos pedidos para os pais comparecerem nos eventos escolares, uma vez que os pais da classe média estavam mais disponíveis do que os pais de classe trabalhadora.

Assim, surge-nos a oitava hipótese do nosso estudo:

Hipótese Operacional 8: Mães com o nível de instrução mais elevado envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, comparativamente às mães com um nível de instrução mais baixo.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Dauber e Epstein (1991, 1993), foi notório um decréscimo do envolvimento dos pais na educação das crianças à medida que estas crescem. Neste sentido mencionam que o declínio que se faz sentir no envolvimento dos pais ao longo da escolaridade dos filhos deve-se especialmente, à idade da criança e ao seu ano escolar, devido às crescentes dificuldades que são exigidas pelo trabalho escolar; às alterações nas crenças dos pais relativamente às suas competências e conhecimentos para ajudar os filhos na sua educação. Segundo Eccles e Harold (1993, 1994) citados por Hoover-Dempsey e Sandler (1997) este decréscimo também está relacionado com as alterações específicas do desenvolvimento da criança (como pressão para independência).

Com o objectivo de verificar se o ano de escolaridade dos filhos está relacionado com as práticas de envolvimento das mães na educação das crianças, esboçamos a sétima hipótese geral:

- **Hipótese Geral 7:** O ano de escolaridade dos filhos, especificamente no 6º e 9º ano está relacionado com as práticas de envolvimento das mães.

Em 1987, Stevenson e Baker estudaram a relação entre o envolvimento parental na escolaridade e o sucesso escolar das crianças. Delinearam como hipótese de estudo, que quanto menor a idade da criança, maior será o grau de envolvimento parental. Descobriram que a os pais das crianças mais novas envolvem-se mais nas actividades escolares do que os pais das crianças mais velhas. Segundo os autores este decréscimo no envolvimento deve-se ao facto dos pais perceberem a importância do seu envolvimento nos anos mais precoces da escolaridade das crianças e assim, valorizam o seu envolvimento. Segundo os autores os pais podem deixar de se envolver tanto na escolaridade dos filhos uma vez que estes estejam no “bom caminho”, ou talvez porque os pais se sintam mais competentes a no auxílio das crianças mais novas.

Dauber e Epstein (1991) tinham como objectivo analisar a relação entre programas escolares de envolvimento parental as atitudes dos professores e as práticas dos professores de envolvimento dos pais. Os resultados revelaram que os programas de envolvimento parental desenvolvidos no 1ºciclo foram mais fortes, mais positivos e mais compreensivos comparativamente com os programas realizados no 2ºciclo.

Em 1993 os mesmos autores, Dauber e Epstein realizaram outro estudo com o intuito de examinar de que forma existe envolvimento em casa, na escola e que práticas são utilizadas pelas escolas para envolverem os pais dos seus alunos. Os resultados demonstraram que o ano escolar tem efeitos muito fortes. Assim, os pais de crianças do 1ºciclo de escolaridade estão mais envolvidos, contrariamente aos pais das crianças do 2ºciclo.

Ao estudarem o empenho das escolas para envolverem os pais em actividades na escola Vandenberg e Chandler (1996) referem que o envolvimento decresce há medida que as crianças crescem e avançam na escolaridade. E verificaram que os pais dos alunos dos anos de escolaridade mais baixos mencionam que os professores desenvolvem mais práticas para o envolvimento.

Perante esta fundamentação teórica surge-nos a nona hipótese operacional do nosso estudo:

Hipótese Operacional 9: As mães de alunos do 6º ano envolvem-se mais na educação dos filhos do que as mães de alunos do 9º ano.

Diversos autores (Lareau, 1987; Stevenson & Baker, 1987; Dauber & Epstein 1993; Riblatt et al., 2002; Overstreet et al., 2005) têm incidido os seus estudos na influência da variável nível de instrução dos pais nas suas práticas de envolvimento parental. Concluem que o nível de instrução dos pais está de facto relacionado com as suas práticas de envolvimento quer em casa quer na escola.

Neste sentido e tendo em consideração o nosso objectivo de estudo formulamos a seguinte hipótese geral:

Hipótese Geral 8: O nível de instrução das mães está relacionado com as práticas de envolvimento das mães.

No estudo de Dauber e Epstein (1993) referenciado anteriormente reconheceram que o nível de instrução dos pais estava positivamente relacionado com o envolvimento em casa e na escola, assim, as famílias com maior nível de instrução estão mais envolvidas na educação das crianças.

Moreno e Lopez (1999) examinaram a aculturação e os níveis de instrução de mães latinas de acordo com os níveis de instrução, pessoais e contextuais em relação ao grau de envolvimento das mães. O estudo revelou que o nível de instrução das mães é particularmente relevante para se perceber como as mães definem o seu papel no que concerne à educação das crianças. As mães com níveis de instrução mais elevados tendem a ver o seu envolvimento como “fazendo parte do seu trabalho”, contrariamente às mães com níveis de educação mais baixos. As mães com maiores níveis de instrução participaram mais frequentemente nas actividades de envolvimento parental comparativamente às mães com níveis de educação mais baixos.

Stevenson e Baker (1987) examinaram a relação entre o envolvimento parental na escolaridade e sucesso escolar das crianças e colocaram a seguinte hipótese, quanto maior o nível de instrução das mães, maior o grau de envolvimento parental nas actividades escolares das crianças. Os

resultados indicaram que o nível de instrução das mães está relacionado com o seu grau de envolvimento na educação das crianças, mães com níveis de instrução mais elevados tem acesso a mais informação sobre a escola e mais facilmente se envolvem na escolaridade das crianças do que as mães com níveis de instrução mais baixos.

Lareau (1987) refere que os pais com baixos níveis de instrução comparativamente aos pais com níveis e instrução mais elevados, não só se sentem menos competentes para ajudar os filhos com os trabalhos de casa, mas também se percebem como menos competentes para falarem com os professores revelando baixo sentimento de pertença em relação à escola.

Assim, surge-nos a décima e última hipótese operacional do nosso estudo:

Hipótese Operacional 10: Mães com um nível de instrução mais elevado envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, comparativamente às mães de nível de instrução mais baixo.

MÉTODO

Participantes

Este estudo teve a colaboração de 222 mães de alunos do 6º e 9º ano de escolaridade, respectivamente 120 do 6º ano e 102 do 9º ano, que frequentam escolas públicas na região de Lisboa. O nosso estudo analisou o 6º e 9º anos de escolaridade, pela importância que estes dois ciclos de escolaridade constituem na vida das crianças, o 6º ano representa o fim de uma etapa (2º ciclo) que abrange uma fase etária com características muito próprias, na qual se verifica uma crescente pressão dos adolescentes para a independência e o 9º ano, sendo também o fim de uma etapa (3º ciclo), constitui o fim da escolaridade obrigatória, que se caracteriza por uma maior autonomia dos alunos e implica nomeadamente a tomada de decisões em relação à sua vida futura.

Quadro 1- Caracterização das participantes em função do ano de escolaridade dos filhos

	N° Mães	Média de Idades das Mães	Média de Idade dos Filhos	Sexo dos Filhos	
				Sexo Feminino	Sexo Masculino
6º Ano	120	41.14	11.56	68	52
9º Ano	102	44.08	14.64	54	48

Pela observação do quadro podemos constatar que existe um maior número de mães participantes do 6º ano comparativamente ao 9º ano e uma distribuição relativamente equitativa ao nível do sexo dos filhos. A média de idades das mães dos alunos do 6º ano situaram-se nos 41 anos, a média de idades das mães dos alunos do 9º ano foram 44 anos. No que concerne, às médias de idades dos filhos, no 6º ano foram 12 anos e meio, no 9º ano, 15 anos.

O nível de instrução das mães compreendeu dois níveis de habilitações literárias, inferior ou igual à escolaridade obrigatória (inferior à escolaridade obrigatória e com a escolaridade obrigatória), e superior à escolaridade obrigatória (frequência no ensino secundário, ensino secundário completo, frequência universitária, licenciatura, pós-graduação e doutoramento), conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização das Participantes em função do seu nível de instrução

Habilitações Literárias das Mães	Frequências das Mães do 6º Ano	Frequências das Mães de 9º Ano	Total de Frequências das Mães
Inferior ou igual ao 9º Ano	44	28	72
Superior ao 9º Ano	74	74	148

Podemos verificar pela análise do quadro 2 que a distribuição entre os dois grupos de mães relativamente ao seu nível de instrução é bastante divergente. Constatamos um maior número de participantes com escolaridade superior á escolaridade obrigatória, que perfaz um total de 148 mães, as restantes 72 mães participantes neste estudo têm escolaridade inferior ou igual ao 9º ano.

Instrumento

O questionário “Os Pais e a Escolaridade” (Pedro, 2007) foi o instrumento utilizado para a recolha de dados da nossa investigação. E teve como base o instrumento de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) e o questionário elaborado em 2005 para a aferição do modelo proposto (Hoover-Dempsey et al., 2005). Teve também como suporte o questionário de Kellerhals e Montandon (1991), relativo às estratégias educativas das famílias e aos estilos de coordenação da família com os outros agentes educativos e a análise das entrevistas de Pedro (2007). É constituído por 7 escalas compreendendo um total de 103 itens.

Para a realização desta investigação foram utilizadas 3 escalas das sete existentes no questionário, como a Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos, a Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos Filhos e da Escola e a Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade, (ANEXO A) uma vez que, este tem como objectivo a análise das relações entre as variáveis concepção de responsabilidade, percepção das solicitações (dos filhos e da escola) e as práticas de envolvimento das mães na escolaridade dos filhos. Pretende-se também analisar se as variáveis em estudo diferem em função do ano de escolaridade frequentado pelos filhos (6º e 9º anos) e do nível de instrução das mães.

Em seguida, faremos uma breve descrição das três escalas do nosso estudo.

Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos

A escala de responsabilidade da família na escolaridade analisa a concepção de responsabilidade dos pais sobre o seu papel na escolaridade dos filhos. Os primeiros 10 itens pertencentes a esta escala foram traduzidos a partir da escala de Hoover-Dempsey et al., (2005) os restantes 6 foram introduzidos com base no estudo de Kellerhals e Montandon (1991) e na análise das entrevistas de Pedro (2007). Assim, esta escala contém 16 itens, e comporta valores de 1 a 7, onde o valor 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e o valor 7 a “Concordo Completamente”. Cada item foi cotado com um valor máximo de 7, onde uma cotação elevada nesta escala corresponde a uma concepção de responsabilidade mais activa e uma cotação baixa a uma concepção de responsabilidade mais passiva.

Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos Filhos e da Escola

A escala de solicitações dos filhos e da escola foi construída com base nos instrumentos de Hoover-Dempsey et al. (2005), é constituída por 12 itens que avaliam a frequência de solicitações realizadas pelos filhos e a frequência de solicitações realizadas pela escola, os primeiros 5 itens remetem para a primeira dimensão e os restantes 7 reenviam para a segunda. Esta escala compreende valores de 1 a 7, em que o valor 1 corresponde a “Nunca” e o valor 7 a “Sempre”. Cada item foi cotado com um valor máximo de 7 valores, sendo que quanto maior for a pontuação atribuída em cada uma das dimensões maior será o número de solicitações percebidas pelas mães.

Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade

A escala das práticas de envolvimento parental na escolaridade foi constituída tendo por base a análise das entrevistas de Pedro (2007) e é constituída por 40 itens onde se avalia o envolvimento dos pais em quatro dimensões - diálogo, tarefas, iniciativa da escola e iniciativa da comunidade – correspondendo a cada dimensão 10 itens. A escala abrange valores de 1 a 7, em que (1) corresponde a “Nunca” e (7) a “Sempre”. Os itens foram cotados com um máximo de 7 valores, e quanto maior for a pontuação obtida em cada uma das dimensões corresponderá a um maior envolvimento das mães na educação dos filhos.

Análise do Instrumento

Análise das Componentes Principais das Escalas

Num primeiro momento de análise dos nossos dados realizámos a análise das componentes principais das escalas do nosso instrumento (ANEXO B), que consiste numa técnica de análise exploratória de dados que tem por objectivo resumir a informação presente nas variáveis originais (geralmente correlacionadas) num número reduzido de índices (componentes) ortogonais (não correlacionadas) que pretendem explicar o máximo possível da variância das variáveis originais. Com o Método de Rotação de Factores, que tem como objectivo produzir uma solução factorial interpretável, pretende procurar-se os pesos factoriais de um conjunto reduzido de variáveis seja o maior possível num factor e o menor nos outros factores ortogonais. Para tal utilizámos o

método Varimax cujo objectivo é obter uma estrutura factorial na qual uma e apenas uma das variáveis originais esteja fortemente associada com um único factor e pouco associada com os restantes factores. Desta forma verificámos a validade interna das diferentes escalas do nosso Instrumento. Entenda-se por validade o grau em que o instrumento de medida nos fornece informação relevante para a decisão a tomar. (Maroco, 2007)

Análise da escala de responsabilidade da família na escolaridade dos filhos.

Em seguida apresenta-se a análise das componentes principais para os dezasseis itens da escala de responsabilidade da família na educação dos filhos.

Quadro 3 - Análise das Componentes Principais da Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos

	Itens	Factor
Dimensão Responsabilidade Social	Itens: 1,2,8,10,11,12,13,14	
	12. Recorrer ao Director de Turma quando é confrontado com conflitos criados pelo seu filho(a)	,709
	13. Conhecer os amigos do seu filho(a) de modo a aproximar a casa da escola	,697
	11. Colaborar com os professores para que o seu filho(a) tenha um bom comportamento na escola	,692
	2. Falar regularmente com o Director de Turma do seu filho(a)	,659
	10. Conversar com o seu filho(a) sobre o dia de escola	,612
	14. Falar com o Psicólogo quando tiver dúvidas sobre a orientação dos estudos do seu filho(a)	,582
	8. Falar com os pais dos colegas do seu filho(a) sobre o funcionamento da escola	,479
	1. Colaborar voluntariamente nas iniciativas da escola	,399
Dimensão Responsabilidade /Conhecimento	Itens: 3,4,5,6,7,9,15,16	
	4. Saber se a Escola tem os recursos necessários para o seu funcionamento	,818
	9. Promover a qualidade do funcionamento da escola	,726
	7. Explicar ao seu filho(a) conteúdos escolares difíceis	,707
	15. Ajudar o seu filho(a) a dar um significado prático aos conhecimentos da escola	,626
	6. Estar informado sobre as iniciativas que acontecem na escola	,507
	16. Conhecer o programa que a escola desenvolve com o seu filho(a) sobre sexualidade	,493
	5. Apoiar e valorizar junto do seu filho(a) as decisões do professor	,428
	3. Ajudar o seu filho(a) na realização dos trabalhos de casa	,424
Variância Explicada		44,623

Análise da escala de solicitações de envolvimento parental dos filhos e da escola.

Em seguida apresenta-se a análise das componentes principais para os doze itens da escala de solicitações de envolvimento parental dos filhos e da escola.

Quadro 4 - Análise das Componentes Principais da Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos Filhos e da Escola

	Itens	Factor
Dimensão Solicitações dos Filhos	Itens: 1, 2, 3, 4, 5	
	2. O meu filho(a) pediu-me para rever com ele o trabalho de casa	,740
	1. O meu filho(a) pediu-me para lhe explicar qualquer coisa do trabalho de casa	,683
	3. O meu filho(a) pediu-me para ir a uma reunião da escola	,569
	4. O meu filho(a) pediu-me para colaborar numa iniciativa da escola	,562
	5. O meu filho(a) pediu-me para ir falar com o director de turma	,533
Dimensão Solicitações da Escola	Itens: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	
	7. A escola do meu filho(a) convida-me para participar em actividades culturais e desportivas	,835
	8. A escola do meu filho(a) convida-me para participar em conferências	,783
	6. A escola do meu filho(a) convida-me para participar em festas	,775
	9. A escola do meu filho(a) convida-me para participar em passeios	,542
	10. A associação de Pais convida-me a participar nas suas actividades	,513
	11. A escola contacta-me quando acontece algum problema com o meu filho(a)	,422
12. A escola mantém-me informado sobre o progresso do meu filho(a)	,349	
Variância Explicada		42,816

Análise da escala de práticas de envolvimento parental na escolaridade.

Em seguida será exposta a análise das componentes principais para os trinta e oito itens da escala de práticas de envolvimento parental na educação dos filhos.

Foram eliminados dois itens cujos valores não eram aceitáveis o item 37 e o 38.

Quadro 5 - Análise das Componentes Principais da Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade dos filhos

	Itens	Factor
Dimensão Apoio à realização do Trabalho	Itens: 8, 13, 14, 21, 27, 28, 32, 33, 34	
	21. Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a)	,842
	28. Ajudo a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	,839
	32. Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa	,836
	27. Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola	,800

Escolar	33. Procuo informação com o meu filho(a) para a realização de trabalhos da escola	,774
	34. Organizo com o meu filho(a) os tempos de estudo	,714
	13. Ajudo o meu filho(a) a organizar os dossiers e material escolar	,622
	14. Converso com o meu filho(a) sobre as matérias que deram na aula	,581
	8. Pergunto ao meu filho(a) se tem trabalhos de casa para fazer	,516
Dimensão Mediação Sócio- Cultural	Itens: 1, 2, 3, 4, 7, 12, 18, 20, 24, 25, 30, 36	
	4. Comento com o meu filho(a) acontecimentos da actualidade	,756
	1. Comento com o meu filho(a) notícias que vemos na televisão	,732
	3. Converso com o meu filho(a) sobre as suas dificuldades na escola	,701
	2. Procuo saber se o meu filho(a) se sente bem na escola	,650
	12. Converso com o meu filho(a) sobre a sua relação com os colegas e amigos da escola	,641
	30. Falo com o meu filho(a) sobre as mudanças de hábitos e costumes na sociedade	,623
	24. Procuo ver com o meu filho(a) programas culturais na televisão	,551
	25. Oiço atentamente com o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu de novo	,538
	18. Levo o meu filho(a) à livraria	,488
	36. Partilho com o meu filho(a) experiências agradáveis a propósito da escola	,457
	20. Presto atenção sempre que o meu filho(a) insiste em contar o seu dia de escola	,438
	7. Pergunto ao meu filho(a) sobre as datas e notas dos testes	,397
Dimensão Participação em Eventos Escolares	Itens: 9, 10, 11, 15, 16, 17, 22, 23, 26, 29, 31	
	16. Participo nas actividades culturais e desportivas que a escola organiza	,761
	29. Participo nas actividades organizadas pela Associação de Pais	,704
	15. Participo nas festas que a escola organiza	,696
	22. Vou a conferências organizadas pela escola	,667
	26. Participo nos passeios que a escola organiza	,593
	31. Converso com os amigos da escola do meu filho	,565
	9. Procuo que o meu filho(a) vá aos aniversários dos colegas da escola	,544
	17. Acompanho o meu filho(a) às actividades desportivas	,541
	10. Vou com o meu filho(a) visitar museus e exposições	,513
	11. Telefono a outro pai/mãe da turma quando preciso de esclarecer alguma dúvida	,502
	23. Estimulo o meu filho(a) a ir ao cinema	,458
Dimensão Comunicação sobre o Percurso Escolar	Itens: 5, 6, 19, 35, 39, 40	
	6. Reúno com o Director de turma sobre a situação escolar do meu filho(a)	,515
	39. Assino os recados, autorizações e informações que me são enviadas pela escola	,504
	40. Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando fala sobre a escola	,503

	19. Procuo saber como é que o meu filho(a) se comporta na sala de aula	,483
	35. Falo com os responsáveis da escola quando preciso de resolver algum problema	,466
	5. Vou às reuniões de pais convocadas pela escola	,461
Variância Explicada		49,860

Consistência interna das escalas

Realizada a análise das componentes principais das escalas que nos permitiu avaliar a validade das mesmas e perceber de que forma medem ou não os mesmos conceitos através da correlação existente entre as escalas (Maroco, 2007). Foi efectuada a análise da consistência interna de cada uma das dimensões de cada escala através do cálculo do alfa de cronobach (ANEXO C). A consistência Interna, avalia a consistência com que um determinado conjunto de itens de medida, estima uma determinada dimensão. Entenda-se por alfa de cronbach o coeficiente médio das estimativas de consistência interna que se obtém. O índice de alfa estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 e 1. De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade (capacidade de uma medida ser consistente) apropriada quando o valor de alfa é pelo menos 0.70. Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um valor de alfa de 0.60 é aceitável (Maroco & Marques, 2006).

Quadro 6 - Consistência Interna das Dimensões das Escalas em Estudo

Escalas	Dimensões das Escalas	Valores de Alfa
Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos filhos	Responsabilidade Social	,767
	Responsabilidade-Conhecimento	,809
Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos Filhos e das Escolas	Solicitações dos Filhos	,626
	Solicitações da Escola	,733
Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade	Apoio à Realização do Trabalho Escolar	,864
	Mediação Sócio-Cultural	,916
	Participação em Eventos Escolares	,850
	Comunicação sobre o Percorso Escolar	,619

A leitura do quadro acima apresentado permite-nos verificar que as escalas estão apropriadas para a população em estudo, uma vez que os valores de alfa são superiores a 0.60 Maroco e Marques (2006).

Procedimento

Após a selecção dos participantes pretendidos para esta investigação definimos que a nossa recolha de dados proceder-se-ia em diferentes escolas públicas da região de Lisboa de modo a obter-se o maior número possível de participantes. Neste sentido, contactaram-se os Conselhos Executivos das escolas explicitando o objectivo do estudo e solicitando a sua colaboração para a recolha de dados. Assim que obtivemos a cooperação de duas escolas, marcaram-se reuniões com os directores de turma e entregaram-se os questionários aos mesmos com indicações explícitas de preenchimento do questionário, para serem distribuídos na sala de aula aos alunos, estes por sua vez entregarem às mães e desta forma serem preenchidos em casa.

Todo este processo de recolha de dados para a nossa amostra foi muito moroso, devido aos entraves logísticos e burocráticos que nos iam surgindo.

Os questionários foram aplicados durante os meses de Abril e Maio do ano 2008.

Neste questionário foi assegurado o anonimato dos participantes, assim como se explicitou o objectivo da presente investigação, a pertinência das suas respostas para o sustento do estudo e pedido de espontaneidade e sinceridade nas respostas.

Seguido da recolha de dados, foi realizado o seu tratamento estatístico, o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) foi o suporte utilizado para a realização de todas as análises estatísticas executadas no decorrer desta investigação. Inicialmente os dados foram introduzidos numa base de dados para se calcularem diferentes medidas como a Análise Factorial das escalas e análise da Consistência Interna das dimensões das nossas escalas para assim validarmos o nosso Instrumento. Em seguida e para percebermos se existiam relações entre as variáveis em estudo realizámos as correlações de Pearson (ANEXO D), por fim utilizámos a estatística de teste MANOVA para verificar a existência de correlações entre as nossas variáveis e desta forma analisarmos as hipóteses propostas neste estudo (ANEXO E).

As Correlações de Pearson permitem-nos estudar as relações entre as variáveis em estudo, ou seja, a concepção de responsabilidade, respectivamente a Responsabilidade Social e Responsabilidade-Conhecimento na escolaridade dos filhos, as Percepções das Solicitações dos filhos e da escola e as dimensões de envolvimento das mães: Apoio à realização do trabalho escolar, Mediação sócio-cultural, Participação em eventos escolares e Comunicação sobre o percurso escolar.

A MANOVA, é uma estatística paramétrica que pretende testar se existem diferenças significativas entre duas ou mais variáveis e permite-nos perceber se essas variáveis dependentes

estão correlacionadas entre si. Na análise de variância multivariada, as variáveis dependentes são consideradas simultaneamente, organizadas de forma composta e com efeitos associados a cada variável ponderada pela correlação existente entre estas.

A utilização da MANOVA pressupõe a validação dos pressupostos deste teste, assim, as variáveis devem seguir uma distribuição normal multivariada e as variâncias populacionais devem ser homogéneas a partir das amostras (Maroco, 2007).

O primeiro pressuposto foi validado através da dimensão da amostra, que como é superior a 30 a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal. Ou seja, à medida que a dimensão das amostras aumenta, a distribuição média amostral tende para a distribuição normal, independentemente da variável em estudo, sendo esta garantida pelo teorema do limite central (Maroco, 2007).

Relativamente ao segundo pressuposto ficou assegurado pelo teste de Levene, no qual, os valores obtidos nas dimensões das diferentes escalas pressupõe-se que sejam superiores a 0,05, no entanto numa das dimensões da escala de práticas de envolvimento parental, nomeadamente a dimensão mediação sócio-cultural, verificou-se um valor inferior a 0,05. Contudo a MANOVA é um teste suficientemente robusto e segundo Tabachnick e Fidel (1996), suporta as violações à homogeneidade das variâncias.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

É um estudo de natureza correlacional, uma vez que, se pretende investigar o grau de relação entre as variáveis concepção de responsabilidade, percepção das solicitações (dos filhos e da escola) e as práticas de envolvimento das mães na escolaridade dos filhos. Pretende-se também analisar se as variáveis em estudo diferem em função do ano de escolaridade frequentado pelos filhos (6º e 9º anos) e do nível de instrução das mães.

Passemos a enunciar os resultados estatísticos e respectiva análise pela ordem das hipóteses formuladas.

Relativamente à primeira hipótese de carácter geral referia que as concepções de responsabilidade das mães estão relacionadas com as suas práticas de envolvimento na escolaridade dos filhos. Os nossos resultados confirmam estatisticamente a nossa hipótese, constatámos que quanto maior a concepção de responsabilidade das mães mais estas se envolvem na educação dos filhos nas quatro dimensões propostas. Assim, esta variável apresenta uma correlação moderada nas dimensões Mediação Sócio-Cultural ($r = ,485$), Apoio à realização do Trabalho Escolar ($r = ,446$), Comunicação sobre o Percurso Escolar ($r = ,379$) e uma correlação mais fraca na dimensão Participação em Eventos Escolares ($r = ,170$).

A primeira hipótese operacional afirmava que mães com uma concepção de responsabilidade social mais activa envolvem-se mais na educação dos filhos. De facto os resultados vêm confirmar a nossa hipótese, uma vez que, se verificou a existência de uma correlação positiva e moderada entre a variável concepção de Responsabilidade Social e as quatro dimensões do envolvimento parental consideradas assim, quanto maior a concepção de responsabilidade social, maior será o envolvimento das mães na educação dos filhos. A dimensão Apoio à realização do Trabalho Escolar foi a que apresentou um efeito mais significativo ($r = ,452$), sucedendo-se a dimensão Comunicação sobre o Percurso Escolar ($r = ,434$), a dimensão Mediação Sócio-Cultural ($r = ,338$) e por fim a dimensão Participação em Eventos Escolares ($r = ,304$).

Relativamente à variável concepção de Responsabilidade-Conhecimento, colocámos a segunda hipótese operacional do nosso estudo, na qual afirmámos que mães com uma concepção de responsabilidade-conhecimento mais activa envolvem-se mais na educação dos filhos. Podemos verificar que existe uma correlação significativa entre a concepção de Responsabilidade-Conhecimento e as diferentes dimensões do envolvimento parental, deste modo podemos mais uma vez afirmar que quanto maior a concepção de responsabilidade-conhecimento, maior será o envolvimento das mães na educação dos filhos. A Mediação Sócio-Cultural ($r = ,453$) foi a dimensão que revelou um efeito mais significativo, seguida da dimensão Apoio à realização do Trabalho Escolar que também assumiu uma correlação moderada ($r = ,422$), por fim a dimensão Comunicação sobre o Percurso Escolar apresentou uma correlação fraca ($r = ,264$).

Na segunda hipótese geral do nosso estudo declaramos que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as concepções de responsabilidade das mães na educação dos filhos. De acordo com os resultados obtidos confirmamos a nossa hipótese, *Pillai's Trace* = ,034, $F(2, 215) = 3,82$, $p = ,024$, uma vez que, existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à escala de responsabilidade das mães. Deste modo, concluímos que o ano de escolaridade dos filhos está relacionado com as concepções de responsabilidade das mães na educação dos filhos.

A terceira hipótese operacional da nossa investigação afirmava que, as mães dos alunos do 6º ano possuem uma concepção de responsabilidade mais activa na educação dos filhos, do que as mães de alunos do 9º ano. De facto, existem diferenças estatisticamente significativas nos valores das respostas à escala de responsabilidade, nas duas dimensões consideradas: Responsabilidade Social onde, $F(1, 216) = 6,641$, $p = 0,011$ e Responsabilidade – Conhecimento onde, $F(1, 216) = 5,697$, $p = 0,018$.

Pela análise dos nossos resultados, podemos verificar que as mães dos alunos do 6º ano obtêm médias mais elevadas quer ao nível da Responsabilidade social (6,02) como na Responsabilidade – Conhecimento (5,85) do que as mães de alunos do 9º ano onde as médias são relativamente inferiores, Responsabilidade Social (5,83) e Responsabilidade – Conhecimento (5,58). Assim, confirmamos a nossa hipótese e podemos concluir que as mães do 6º ano têm uma concepção de responsabilidade na escolaridade dos filhos mais activa do que as mães dos alunos de 9º ano.

A terceira hipótese de carácter geral enunciava que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas concepções de responsabilidade na educação dos filhos. A nossa hipótese foi amplamente confirmada uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas na escala de responsabilidade, *Pillai's Trace* = ,059, $F(2, 215) = 6,71$, $p = ,001$. Assim, podemos de facto afirmar que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas concepções de responsabilidade na educação dos filhos.

Relativamente à quarta hipótese operacional do nosso estudo, referimos que as mães com um nível de instrução mais elevado têm uma responsabilidade mais activa na escolaridade dos filhos, comparativamente às mães com um nível de instrução mais baixo. Os resultados confirmam parcialmente a nossa hipótese, uma vez que, existem diferenças estatisticamente significativas nos valores das respostas à escala de responsabilidade, na dimensão Responsabilidade Social onde, $F(1, 216) = 4,219$, $p = 0,041$.

Podemos averiguar pela análise das médias das mães, que na dimensão Responsabilidade Social a média mais elevada foi obtida pelas mães com escolaridade superior ao 9º ano (5,99) comparativamente às mães com escolaridade inferior ao 9º ano (5,81). Na dimensão Responsabilidade-Conhecimento as mães com escolaridade inferior ao 9º ano foram as que obtiveram média superior (5,88), por oposição as mães com escolaridade superior (5,66). Assim, concluímos que as mães com nível de instrução mais elevado apresentam uma concepção de Responsabilidade Social na escolaridade dos filhos mais activa do que as mães com um nível de instrução mais baixo.

Na quarta hipótese geral do nosso estudo afirmávamos que as percepções das mães das solicitações dos filhos e da escola estão relacionadas com as suas práticas de envolvimento na educação dos filhos. Mais uma vez os nossos resultados confirmam estatisticamente a nossa hipótese, constatámos que quanto maior a percepção das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola, maior será o envolvimento das mães na escolaridade dos filhos. Assim, esta variável apresenta uma correlação moderada nas dimensões Comunicação sobre o Percorso Escolar ($r = ,428$), Apoio à realização do Trabalho Escolar ($r = ,334$), Participação em Eventos Escolares ($r = ,308$) e uma correlação mais fraca na dimensão Mediação Sócio-Cultural ($r = ,276$).

A quinta hipótese operacional declarava que as mães envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, quando estes solicitam o seu envolvimento. Pela análise dos nossos resultados podemos verificar que existe uma correlação significativa entre a percepção das solicitações dos filhos e as diferentes dimensões do envolvimento parental, deste modo podemos mais uma vez afirmar que quanto maior a percepção das solicitações dos filhos, maior será o envolvimento das mães na educação dos filhos. A Mediação Sócio-Cultural ($r = ,426$) foi a dimensão que revelou um efeito mais significativo, seguida da dimensão Comunicação sobre o Percorso Escolar que também assumiu uma correlação moderada ($r = ,343$), por fim a dimensão Apoio à realização do Trabalho Escolar apresentou uma correlação fraca ($r = ,250$).

No que concerne à sexta hipótese operacional afirmávamos que as mães envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, quando solicitadas pela escola, De facto os resultados vêm confirmar a nossa hipótese, uma vez que, se verificou a existência de uma correlação positiva e moderada/fraca entre a variável concepção de percepção das solicitações da escola e as quatro dimensões do envolvimento parental consideradas assim, quanto maior a percepção das solicitações da escola, maior será o envolvimento das mães na educação dos filhos. A dimensão

Participação em Eventos Escolares foi a que apresentou um efeito mais significativo ($r = ,396$), sucedendo-se a dimensão Comunicação sobre o Percurso Escolar ($r = ,356$), a dimensão Apoio à realização do Trabalho Escolar ($r = ,206$) e por fim a dimensão Mediação Sócio-Cultural ($r = ,146$).

A quinta hipótese de carácter geral do nosso estudo referia que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as percepções das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola. Confirmámos a nossa hipótese pelo que obtivemos diferenças estatisticamente significativas na escala de solicitações, *Pillai's Trace* = ,036, $F(2, 215) = 4,05$, $p = ,019$, deste modo podemos concluir que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as percepções das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola.

Relativamente à sétima hipótese operacional, enunciava que as mães de alunos do 6º ano envolvem-se mais na escolaridade dos filhos quando solicitadas, do que as mães dos alunos do 9ºano. A hipótese foi amplamente confirmada, já que os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas nos valores das respostas à escala de solicitações, nas duas dimensões consideradas: Solicitações dos Filhos onde, $F(1, 216) = 5,999$, $p = 0,015$ e Solicitações da Escola onde, $F(1, 216) = 4,373$, $p = 0,038$.

Através da análise das médias, podemos verificar que as mães dos alunos do 6º ano obtêm médias mais elevadas quer ao nível das Solicitações dos Filhos (4,03) como nas Solicitações da Escola (3,13) do que as mães de alunos do 9º ano em que as médias são relativamente inferiores, Solicitações dos Filhos (3,53) e Solicitações da Escola (2,93). Concluimos que as mães do 6º ano envolvem-se mais na escolaridade dos filhos quando solicitadas quer pelos filhos, quer pela escola, do que as mães dos alunos do 9ºano.

Na sexta hipótese geral referimos que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas percepções das solicitações dos filhos e da escola. *Pillai's Trace* = ,056, $F(2, 215) = 6,33$, $p = .002$, confirmamos assim a sexta hipótese geral da nossa investigação, que apresentou diferenças estatisticamente significativas na escala de solicitações, concluimos então que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas percepções das solicitações dos filhos e da escola.

Em relação à oitava hipótese operacional afirmámos que mães com o nível de instrução mais elevado envolvem-se mais na escolaridade dos filhos quando solicitadas, comparativamente às mães com um nível de instrução mais baixo. A hipótese não foi confirmada, apesar de existência

de diferenças estatisticamente significativas nos valores das respostas à escala de solicitações nas duas dimensões consideradas: Solicitações dos Filhos onde, $F(1, 216) = 10,299$, $p = 0,002$ e Solicitações da Escola onde, $F(1, 216) = 5,734$, $p = 0,017$.

Apesar de se verificarem diferenças estatisticamente significativas, pela análise das médias obtidas pelas mães, podemos averiguar que nas duas dimensões em estudo as médias mais elevadas foram obtidas pelas mães com escolaridade inferior ou igual ao 9º ano, Solicitações dos Filhos (4,17) e Solicitações da Escola (3,31), contrariamente às mães com escolaridade superior ao 9º ano, Solicitações dos Filhos (3,62) e Solicitações da Escola (2,91), pelo que não confirmamos a nossa hipótese.

Relativamente à sétima hipótese geral, afirmámos que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as práticas de envolvimento das mães. Existem diferenças estatisticamente significativas na escala de práticas de envolvimento parental, *Pillai's Trace* = ,169, $F(4, 213) = 10,84$, $p < ,001$, confirmamos a nossa hipótese e podemos concluir que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as práticas de envolvimento das mães.

A nona hipótese operacional definida na nossa investigação declarava que as mães de alunos do 6º ano envolvem-se mais na educação dos filhos do que as mães de alunos do 9º ano. A nossa hipótese não foi totalmente confirmada, no entanto encontramos diferenças estatisticamente significativas nos valores das respostas à escala de práticas de envolvimento parental, na dimensão Apoio à realização do Trabalho Escolar em que, $F(1, 216) = 35,003$, $p = 0,001$.

Na análise das médias obtidas pelas mães verificamos que as mães dos alunos do 6º ano obtêm médias mais elevadas na dimensão Apoio à realização do trabalho escolar (5,20) do que as mães de alunos do 9º ano, Apoio à realização do trabalho escolar (4,09). Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas nas restantes dimensões podemos referir que as mães dos alunos do 6º ano obtiveram médias relativamente superiores Mediação Sócio-Cultural (5,66), Participação em Eventos Escolares (3,17) e Comunicação sobre o Percurso Escolar (5,93) às mães de alunos do 9º ano, Mediação Sócio-Cultural (5,58), Participação em Eventos Escolares (3,04) e Comunicação sobre o Percurso Escolar (5,82). Assim concluímos que as mães do 6º ano envolvem-se mais na escolaridade dos filhos na dimensão Apoio à realização do trabalho escolar, do que as mães dos alunos do 9ºano.

Na oitava hipótese geral enunciámos que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas práticas de envolvimento. De facto podemos confirmar a hipótese considerada, uma vez que

existem diferenças estatisticamente significativas na escala de práticas de envolvimento parental, $Pillai's Trace = ,154$, $F(4, 213) = 9,72$, $p < ,001$. Podemos então concluir que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas práticas de envolvimento.

Por fim delineamos a décima hipótese operacional do nosso estudo que afirmava que mães com um nível de instrução mais elevado envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, comparativamente às mães de nível de instrução mais baixo. A nossa hipótese foi parcialmente confirmada pois foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos valores das respostas à escala de práticas de envolvimento parental, em duas das quatro dimensões consideradas: Mediação Sócio-Cultural onde, $F(1, 216) = 16,528$, $p = 0,001$ e Participação em Eventos Escolares onde, $F(1, 216) = 27,078$, $p = 0,001$.

Pela análise dos resultados das médias das mães, referimos que as mães com escolaridade superior ao 9º ano obtêm médias mais elevadas quer ao nível da Mediação Sócio-Cultural (5,78), quer na Participação em Eventos Escolares (3,37) do que as mães com escolaridade inferior ou igual ao 9º ano onde as médias são relativamente inferiores: na Mediação Sócio-Cultural (5,30) e na Participação em Eventos Escolares (2,58). Apesar de não terem sido verificadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Apoio à Realização do Trabalho Escolar e Comunicação sobre o Percorso Escolar podemos referir que as mães com escolaridade superior ao 9º ano obtiveram médias mais elevadas (4,76) e (5,90) respectivamente do que as mães com escolaridade inferior ou igual ao 9º ano (4,54) e (5,83). Concluimos que as mães do 6º ano envolvem-se mais na escolaridade dos filhos nas dimensões Mediação Sócio-Cultural e Participação em Eventos Escolares, do que as mães dos alunos do 9ºano.

Deste modo, apresentámos os dados que fornecem o suporte da nossa investigação e para a validação das hipóteses em estudo. Seguindo-se a análise dos mesmos dados de acordo com as teorias revistas.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados deste estudo revelaram de uma forma geral a existência de uma relação entre concepção da responsabilidade na escolaridade dos filhos e percepção das solicitações dos filhos e da escola com o envolvimento parental. Ou seja, uma maior responsabilidade, uma concepção de papel mais activo e uma maior percepção das solicitações quer dos filhos quer da escola, contribuem para um maior envolvimento dos pais na educação e na escolaridade dos filhos.

As variáveis consideradas (concepção da responsabilidade na escolaridade, percepção das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola e o envolvimento parental) apresentam diferenças significativas em função do ano de escolaridade dos filhos – 6º e 9º anos e do nível de instrução das mães. As mães dos alunos que frequentam o 6º ano estão mais envolvidas na sua educação e escolaridade, manifestam valores mais elevados de responsabilidade, apresentando uma concepção de papel mais activo e percebem mais solicitações quer dos filhos quer da escola, do que as mães dos alunos que frequentam o 9º ano. Níveis superiores de instrução foram relacionados com concepção de responsabilidade social mais activa, e um maior envolvimento parental nas dimensões Mediação sócio-cultural e Participação em Eventos Escolares. Relativamente à variável percepção das solicitações dos filhos e das escolas, esta não sofreu influência do nível de instrução das mães.

Relativamente à primeira hipótese de carácter geral referimos que as concepções de responsabilidade das mães estão relacionadas com as suas práticas de envolvimento na escolaridade dos filhos. Os nossos resultados confirmam estatisticamente a nossa hipótese, constatámos que quanto maior a concepção de responsabilidade das mães mais estas se envolvem na educação dos filhos nas quatro dimensões propostas. Pela análise dos resultados notamos claramente um maior envolvimento das mães em casa Mediação Sócio-Cultural ($r = ,485$), Apoio à realização do Trabalho Escolar ($r = ,446$), do que na escola, Comunicação sobre o Percorso Escolar ($r = ,379$) e Participação em Eventos Escolares ($r = ,170$).

As primeiras duas hipóteses operacionais pretendiam testar a relação entre a concepção de responsabilidade das mães na escolaridade dos filhos e o seu envolvimento na educação destes

em quatro dimensões diferentes (Apoio à realização do trabalho escolar, Mediação Sócio-cultural, Participação em eventos escolares e Comunicação com a escola). A primeira hipótese afirmava que mães com uma concepção de responsabilidade social mais activa envolvem-se mais na educação dos filhos. Os resultados confirmam estatisticamente a nossa hipótese, assim, constatámos que quanto maior a concepção de responsabilidade social das mães maior o envolvimento na educação dos filhos nas quatro dimensões propostas. A segunda hipótese referia que mães com uma concepção de responsabilidade-conhecimento mais activa envolvem-se mais na educação dos filhos. Através da análise estatística, confirmámos mais uma vez que quanto maior a concepção de responsabilidade-conhecimento das mães, maior o seu envolvimento na educação dos filhos nas diferentes dimensões em estudo. Perante estes resultados podemos constatar que são consistentes com o modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) e com os resultados de outros estudos que nos indicam que a forma como os pais concebem a sua responsabilidade na educação dos filhos é uma forte dimensão da construção do seu papel enquanto pais, funcionando como motivador do envolvimento parental (Grolnick et al., 1997; Reed et al., 2000; Sheldon, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2004; Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005; Overstreet et al., 2005; Walker et al., 2005 e Deslandes & Bertrand, 2005).

Segundo Hoover-Dempsey et al. (2005) a forma como os pais se implicam na educação dos filhos está relacionada com o tipo de responsabilidade que assumem: investindo mais na gestão diária da educação dos filhos (concepção de responsabilidade focada nos pais); considerando que a responsabilidade pela escolaridade dos filhos compete à escola e aos professores (concepção de responsabilidade focada na escola) ou assumindo-se como parceiros (concepção de responsabilidade focada na parceria).

Ao analisarmos a relação significativa entre as quatro dimensões do envolvimento parental e as variáveis concepção de responsabilidade social e concepção de responsabilidade-conhecimento, verificámos que a responsabilidade social parece ter um maior efeito explicativo das dimensões Apoio à realização do Trabalho Escolar ($r = ,452$), Comunicação com a Escola ($r = ,434$), relativamente às dimensões Mediação Sócio-Cultural ($r = ,338$) e a dimensão Participação em Eventos Escolares ($r = ,304$) os valores apresentaram-se um pouco inferiores. A variável concepção de Responsabilidade-Conhecimento sustenta um maior efeito explicativo nas dimensões Mediação Sócio-Cultural ($r = ,453$); a dimensão Apoio à realização do Trabalho Escolar ($r = ,422$) e a dimensão Comunicação com a Escola ($r = ,264$).

A perspectiva multidimensional do envolvimento parental sugerida por Grolnick e Slowiaczek (1994) é assim confirmada pela vantagem da distinção de vários domínios do envolvimento

parental, que se manifesta de múltiplas formas, investindo e mobilizando os seus recursos em diferentes domínios (Apoio à Realização do Trabalho Escolar, Mediação Sócio-Cultural, Participação em Eventos Escolares pela relação com a escola, professores e actividades da comunidade e Comunicação com a Escola face às questões da escolaridade).

Os nossos resultados apontam para um efeito difuso na concepção de responsabilidade social, relativamente à concepção de responsabilidade-conhecimento indicam um efeito claramente mais fraco da concepção de responsabilidade sobre as actividades ligadas à escola e mais forte nas tarefas que dizem respeito ao envolvimento em casa. Segundo Hoover-Dempsey et al. (2005), as crenças motivacionais dos pais, ou seja, a concepção de responsabilidade e a percepção de auto-eficácia dos pais, explicavam 33% do envolvimento parental em casa e 19% do envolvimento parental na escola.

No que concerne às concepções de responsabilidade social, as mães do nosso estudo apresentam comportamentos de maior mediação sócio-cultural e relativamente à concepção de responsabilidade-conhecimento revelam comportamentos de maior apoio à realização do trabalho escolar e de mediação sócio-cultural, assim verificamos que preocupam-se com o bem estar pessoal e psicológico dos filhos na sua escolaridade, interagindo positivamente com eles sobre a escola e dando grande relevância à sua integração social.

Verificámos um menor investimento das mães no envolvimento directo na escola, isto é, na dimensão Participação em Eventos Escolares, uma vez que na concepção de responsabilidade social esta apresenta o valor mais baixo das quatro dimensões em estudo e na concepção de responsabilidade-conhecimento não apresentou diferenças significativas.

Kellerhals e Montandon (1991) sugerem que a maioria dos pais dá preferência a uma participação individual, preocupando-se mais com o percurso escolar dos filhos e investindo na escolaridade destes, em detrimento de uma forma colectiva de participação, nomeadamente com uma intervenção na dinâmica escolar. Neste sentido, Ritblatt et al. (2000) referem que os pais envolvem-se mais nos assuntos individuais dos filhos (focados na criança) do que em assuntos da escola. Mencionam que os pais investem o seu capital social despendendo tempo a ajudar os filhos a supervisionar a sua educação em casa, na expectativa que esse envolvimento aumente o sucesso dos filhos na escola, porque percebem facilmente os rápidos e directos resultados quando auxiliam os filhos em casa.

Na segunda hipótese geral do nosso estudo declaramos que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as concepções de responsabilidade das mães na educação dos filhos. De acordo com os resultados obtidos confirmamos a nossa hipótese, uma vez que,

existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à escala de responsabilidade das mães. Deste modo, concluímos que o ano de escolaridade dos filhos está relacionado com as concepções de responsabilidade das mães na educação dos filhos. Segundo os estudos de Deslandes e Bertrand (2005) e Green et al. (2007) verifica-se uma tendência decrescente no envolvimento parental na educação dos filhos à medida que estes vão avançando na sua escolaridade.

Com base no estudo de Hoover-Dempsey et al. (2004), que refere que a predominância de uma concepção de responsabilidade mais activa ou menos activa pode estar relacionada com factores individuais ou contextuais, como o ano de escolaridade das crianças, a percepção as crenças dos pais sobre o desenvolvimento e a adolescência, delineamos a nossa terceira hipótese operacional deste estudo, afirmando que as mães dos alunos do 6º ano têm uma concepção de responsabilidade mais activa do que as mães dos alunos do 9º ano. Apesar de não estar fundamentada em estudos empíricos, esta surge, na sequência dos estudos existentes (Deslandes & Bertrand, 2005 e Green et al., 2007) que apontam no sentido de que o envolvimento parental decresce há medida que a idade das crianças avança, o que tem implicação numa concepção de papel menos activa na escolaridade dos filhos.

Comprovou-se estatisticamente esta hipótese nas duas dimensões consideradas, as mães dos alunos do 6º ano apresentam médias mais elevadas Responsabilidade Social (6,02) Responsabilidade-Conhecimento (5,85) do que as mães dos alunos do 9º ano Responsabilidade Social (5,83) Responsabilidade-Conhecimento (5,58).

Hoover-Dempsey e Sandler (1997) sustentados nos estudos de Eccles e Harold (1993, 1994) referem que o declínio no envolvimento parental pode estar associado, à idade da criança ao seu ano escolar (que acarretam alterações específicas no seu desenvolvimento como pressão para independência); às crescentes dificuldades exigidas pelo trabalho escolar; às alterações nas crenças dos pais relativamente às suas competências para ajudar os filhos na sua educação e sobre a adolescência.

Podemos aventar que em relação às concepções do desenvolvimento que as mães dos alunos do 9º ano do nosso estudo, possuem uma concepção de responsabilidade menos activa com maior delegação de responsabilidades na escola e nos próprios filhos, que pode contribuir para alterar e adequar o seu papel enquanto mães por considerarem que os filhos já são mais independentes, que não pretendem nem precisam tanto da sua ajuda. A própria sociedade constrói uma imagem da adolescência, que implica um maior distanciamento dos pais e menor protecção e cuidados. Valoriza a abertura e a importância dos pares e do grupo de pertença dos filhos com a crença de

uma maior auto-suficiência da parte destes. Quando os pais não acreditam que as suas acções de envolvimento contribuem para o melhor desenvolvimento dos filhos e para o seu sucesso educativo, a sua concepção de papel e de responsabilidade face à escolaridade destes é menos activa, reflectindo-se num menor envolvimento.

A terceira hipótese de carácter geral enunciava que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas concepções de responsabilidade na educação dos filhos. A nossa hipótese foi amplamente confirmada uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas na escala de responsabilidade. Assim, podemos de facto afirmar que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas concepções de responsabilidade na educação dos filhos.

Como na hipótese anterior, apesar de não estar fundamentada empiricamente, delineámos a quarta hipótese operacional com o intuito de perceber se existe estabilidade do constructo concepção de responsabilidade ou se este varia em função do nível de instrução das mães, referindo que quanto maior o nível de instrução das mães mais activa será a sua concepção de responsabilidade.

Os resultados do nosso estudo revelam diferenças significativas nas médias relativas ao nível de instrução das mães em relação à concepção de responsabilidade social em que o grupo das mães com escolaridade superior à obrigatória (5,99) diferencia-se do grupo de mães com escolaridade inferior ou igual à obrigatória (5,81). No entanto, relativamente à concepção de responsabilidade-conhecimento os resultados não foram significativos pelo que aceitamos parcialmente a nossa hipótese. Perante os nossos resultados podemos constatar que existe alguma controvérsia no que concerne à relação entre o nível de instrução das mães e as suas concepções de responsabilidade à semelhança do estudo de Green et al. (2007) que analisou a tendência preditora do modelo de envolvimento de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) controlando o estatuto sócio económico dos pais e concluiu que o estatuto sócio-económico dos pais não estava relacionado com o seu envolvimento quer em casa, quer na escola, contudo recomenda que futuras investigações examinem as contribuições do estatuto sócio-económico dos pais nas decisões de envolvimento na educação dos filhos.

Por outro lado os estudos de Deslandes e Bertrand (2005) e de Sheldon (2002) indicam-nos a existência de uma relação entre estas variáveis. Deslandes e Bertrand (2005) referem que as características das famílias como o nível de instrução dos pais, o trabalho fora de casa e o sexo dos pais, influenciam diferentes níveis e aspectos do envolvimento parental. Neste sentido salientou o estudo de Leclerc (1999) que verificou que adolescentes de famílias tradicionais e de

pais instruídos têm maior apoio afectivo do que famílias não tradicionais e com pais menos instruídos. Sheldon (2002) refere que a dimensão das redes sociais dos pais está relacionada com o seu grau de envolvimento em casa e na escola e que diferentes redes predizem diferentes tipos de envolvimento. Também concluíram que os pais com acesso a um maior capital social provavelmente se envolvem mais na educação dos filhos.

Perante uma sociedade de classes, a escola tende a valorizar e legitimar a cultura socialmente dominante. Os pais com níveis de instrução mais elevados são os que se aproximam mais da cultura que é veiculada, valorizada e legitimada pela escola e são também os que mais nela se envolvem. Assim, os alunos que possuem capital cultural são efectivamente, os que recebem um maior incentivo para o reforço escolar (Montandon, 1991). De facto, o entendimento dos pais relativamente à escolaridade e ao seu papel é feito da maior ou menor aproximação com o modelo sócio-cultural escolar, em que os pais mais próximos tendem a uma postura mais activa e, os pais menos próximos a uma postura mais passiva de aceitação e muitas vezes até de evicção. Por outro lado, Hoover-Dempsey et al. (2004) referem que os pais com um nível de instrução mais baixo obtêm níveis de auto-eficácia mais reduzidos, tendendo a evitar o envolvimento com receio de se confrontarem com as suas incapacidades, crendo que o seu envolvimento não trará benefícios positivos para os filhos.

Na quarta hipótese geral do nosso estudo afirmávamos que as percepções das mães das solicitações dos filhos e da escola estão relacionadas com as suas práticas de envolvimento na educação dos filhos. Os nossos resultados confirmam estatisticamente a nossa hipótese, constatámos que quanto maior a percepção das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola, maior será o envolvimento das mães na escolaridade dos filhos, uma vez que este efeito é recíproco. Estes resultados são consistentes com os estudos de Hoover-Dempsey et al. (2005) e Green et al. (2007) verificaram que o envolvimento em casa foi determinado pelas solicitações dos filhos por outro lado os estudos de Epstein (1986) e de Dauber e Epstein (1991, 1993) referem que os pais envolvem-se mais na educação dos filhos, uma vez que percepcionem as solicitações da escola para se envolverem.

Esta variável apresenta valores mais elevados na dimensão Comunicação sobre o Percurso Escolar ($r = ,428$), Epstein, (1986) cit. Hoover-Dempsey (1997) concluiu que os pais eram mais positivos em relação à escola e estavam mais cientes do interesse dos professores no seu envolvimento, quando os professores envolviam mais os pais em diversas actividades de envolvimento comparativamente aos pais em que os professores os envolviam pouco. A segunda dimensão com valor mais elevado foi o Apoio à realização do Trabalho Escolar ($r = ,334$),

segundo Green et al. (2007) o envolvimento dos pais em casa está fortemente relacionado com as solicitações específicas da criança.

A quinta hipótese operacional afirmava que as mães envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, quando estes solicitam o seu envolvimento. Pela análise dos nossos resultados verificamos a existência de uma relação positiva entre as solicitações dos filhos e o envolvimento das mães nas diferentes dimensões do envolvimento parental (Apoio à Realização do Trabalho Escolar, Mediação Sócio-Cultural e Comunicação com a Escola). Assim, estes resultados foram consistentes com diversos estudos como Walker et al. (2005) Hoover-Dempsey et al. (2005) e Green et al. (2007) segundo os quais o preditor mais forte do envolvimento em casa foi a percepção das solicitações específicas das crianças.

As solicitações das crianças resultam dos seus atributos e dos seus próprios comportamentos, uma vez que, ao solicitarem ajuda elas mostram aos pais que querem e aceitam o seu apoio, potenciando as decisões de envolvimento dos pais que se envolvem com o intuito de corresponder às necessidades e solicitações explícitas dos filhos.

Segundo Walker et al. (2005) os pais envolvem-se em actividades em casa (trabalho para casa) quando as crianças solicitam a sua ajuda. As solicitações específicas funcionam como importantes contributos para o envolvimento parental, porque encorajam os pais a envolverem-se e modelam as suas formas de envolvimento. De facto os nossos resultados revelaram que foi a dimensão Apoio à realização do Trabalho Escolar que obteve um valor mais elevado ($r = ,426$) comparativamente à dimensão Comunicação com a Escola ($r = ,343$); e à dimensão Mediação Sócio-Cultural ($r = ,250$). A dimensão Participação em eventos escolares não obteve diferenças estatisticamente significativas, porque é uma dimensão que está mais relacionada com a escola.

Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997) as crianças detêm uma maior influência a nível emocional sobre as decisões de envolvimento dos pais, devido às interacções que este relacionamento envolve. Neste sentido, Grolnick (1997) sugere que os pais estão mais envolvidos nos assuntos individuais da criança, do que em assuntos gerais da escola. Ritblatt et al. (2002) referem que os pais despendem mais tempo a ajudar os filhos em casa e supervisionando a sua educação em casa, na expectativa que esse envolvimento aumente o sucesso dos filhos na escola. Pelo que observam os rápidos e evidentes resultados quando ajudam os filhos nos trabalhos de casa.

Quando os pais se vêem como eficazes relativamente às actividades cognitivas, sentem-nas como estimulantes e envolvem-se mais assim, as características individuais tanto dos pais como das crianças, estavam fortemente relacionadas com envolvimento cognitivo. Grolnick, et al. (1997).

Deslandes e Bertrand (2005) verificaram que os pais envolvem-se mais proactivamente (respondendo a solicitações) do que reactivamente (face às notas escolares ou mesmo ao género). Contrariamente Dauber e Epstein (1993) constataam que os pais envolvem-se mais na educação das crianças, se estas forem melhores alunas. Os autores sugerem que, estes envolvem-se para garantir a continuidade do sucesso escolar dos seus filhos.

No que concerne à sexta hipótese operacional pretendíamos testar a relação entre a percepção parental das solicitações da escola e o seu envolvimento na educação dos filhos em quatro dimensões diferentes, Apoio à Realização do Trabalho Escolar, Mediação Sócio-Cultural, Participação em Eventos Escolares e Comunicação com a Escola.

Com base nos resultados, confirmámos a nossa hipótese, assim as mães envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, quando a escola solicita o seu envolvimento. Estas conclusões são consistentes com os resultados dos estudos de Reed et al. (2000); Dauber e Epstein (1991, 1993); Green et al. (2007) que referem a importância da percepção parental das solicitações da escola como preditora das decisões de envolvimento dos pais, das formas que esse envolvimento adquire e da influência no sucesso escolar dos filhos.

A percepção dos pais das solicitações gerais da escola está relacionada com os atributos da escola ou actividades desenvolvidas por esta que podem influenciar as decisões de envolvimento na educação dos filhos, uma vez que, transmitem aos pais que o seu envolvimento é bem-vindo e que constitui um valioso recurso para apoiar a aprendizagem e o conseqüente sucesso do filho. Reed et al. (2000) avaliou a percepção dos pais das solicitações gerais da escola como preditora das actividades de envolvimento parental e comprovou que esta variável está directamente ligada ao envolvimento dos pais e é significativa para a tomada das decisões de envolvimento destes. O poder das solicitações específicas do professor também funciona como motivador do envolvimento parental. Uma vez que, os professores encorajem os pais a visitarem a sala de aula, para que esta seja um espaço onde os pais se sintam bem-vindos, incentivem o contacto regular entre ambos e simultaneamente designem trabalhos de casa que os envolvam. Dauber e Epstein (1991) referem que os pais se envolvem mais, quando os professores encorajam activamente este envolvimento e que as escolas onde os professores e os pais relatam fortes sentimentos relativamente à importância do envolvimento parental, apresentam maior número de programas de práticas de envolvimento parental. Epstein (1986) cit. por Hoover-Dempsey e Sandler (1997) verificou que os pais eram mais positivos em relação à escola e estavam mais cientes do interesse dos professores no seu envolvimento, quando os professores envolviam mais os pais em diversas actividades comparativamente aos pais em que os professores os envolviam pouco.

Dauber e Epstein (1993) verificaram que os mais poderosos e consistentes preditores de envolvimento parental em casa e na escola, consistem nos programas específicos das escolas e as práticas dos professores que encorajam e guiam o envolvimento parental. Os nossos resultados revelaram que é nas dimensões relacionadas com o envolvimento na escola que as percepções das mães das solicitações da escola apresentam valores mais elevados, Participação em Eventos Escolares ($r = ,396$) e Comunicação com a Escola ($r = ,356$). Relativamente às dimensões de envolvimento em casa, os resultados também foram positivos no entanto mais fracos Mediação Sócio-Cultural ($r = ,206$) e Apoio à realização do Trabalho Escolar ($r = ,146$). Sugerimos com base em Dauber e Epstein (1993), que se as solicitações forem manifestadas num ambiente escolar positivo, com solicitações permanentes ao envolvimento na aprendizagem em casa, estas têm influência nas decisões dos pais para o seu envolvimento na escolaridade dos filhos. Assim, os pais estão mais aptos a tornarem-se bons parceiros na educação das crianças, uma vez que percepcionem as solicitações da escola para se envolverem. Overstreet et al. (2005) revelou que o preditor mais forte do envolvimento dos pais nas actividades da escola, em ambas as idades foi a receptividade da escola e o empenho desta em envolver os pais.

Riblatt et al. (2002) indicam que os factores de sensibilidade e de apoio mútuo estavam correlacionados significativamente com o total de tempo que os pais dedicavam às actividades de envolvimento, o que sugere que os professores com competências para lidarem com os pais e encorajarem o seu envolvimento (factores institucionais) podem levar a atitudes positivas e aumentar os comportamentos de participação dos pais (factores individuais). Deste modo, os resultados, suportam o modelo proposto por Grolnick et al. (1997).

As características dos professores tal como as suas práticas estavam associadas ao envolvimento parental. Grolnick et al. (1997) referem que os pais que se percepcionavam como os professores e se sentiam eficazes, envolviam-se mais quando os professores usavam activamente o envolvimento, contrariamente aos pais que se percepcionavam como menos eficazes e menos influenciados pelas práticas dos professores.

A quinta hipótese de carácter geral do nosso estudo referia que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as percepções das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola. Confirmámos a nossa hipótese pelo que obtivemos diferenças estatisticamente significativas na escala de solicitações, deste modo podemos concluir que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as percepções das solicitações de envolvimento dos filhos e da escola. E tal como referem Deslandes e Bertrand (2005) e Green et al. (2007) é

notório um decréscimo do envolvimento dos pais à medida que as crianças crescem e portanto as percepções de envolvimento dos pais difere consoante o ano escolar das crianças ou a sua idade.

Relativamente à sétima hipótese operacional, pretendíamos compreender como a percepção das solicitações influenciavam o envolvimento das mães em dois anos de escolaridade nomeadamente o 6º e o 9º anos. Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997) os estudos relacionados com a influência das solicitações no envolvimento dos pais é escasso, contudo existem alguns indicadores da presença e influência das solicitações das crianças e da complementaridade destas com as solicitações das escolas e dos professores. Enunciamos que as mães de alunos do 6º ano envolvem-se mais na escolaridade dos filhos quando solicitadas, do que as mães dos alunos do 9ºano. A hipótese foi amplamente confirmada, uma vez que os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas nas duas dimensões da escala de solicitações de envolvimento das mães na educação dos filhos (Solicitações dos Filhos e Solicitações da Escola) assim podemos verificar que as mães dos alunos do 6º ano envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, do que as mães de alunos do 9º ano. E os resultados obtidos foram aos estudos de Deslandes e Bertrand (2005) e Green et al. (2007) que nos dizem que a influência da percepção das solicitações de envolvimento dos pais variava de acordo com a idade das crianças e que o envolvimento dos pais na educação das crianças diminui à medida que a criança vai crescendo.

Este declínio no envolvimento das mães na educação dos filhos poderá estar associado a diferentes factores: características da criança (como a idade e o ano de escolaridade); crescente dificuldade dos conteúdos curriculares; diminuição da percepção de eficácia dos pais para ajudarem os filhos; adequação do papel dos pais face ao seu filho adolescente; menor solicitação dos filhos mais velhos em relação ao envolvimento dos pais, uma vez que, são mais autónomos e podem recorrer a outro tipo de ajuda como aos colegas e pares dificultando o envolvimento dos pais; a menor solicitação das escolas e dos professores e ainda as crenças dos professores relativamente aos adolescentes. Deslandes e Bertrand (2005) sugerem que os pais podem considerar que os filhos no 9º ano desenvolvem comportamentos de auto-responsabilidade face à escola e aos trabalhos da escola. Assim, os pais esperam que sejam os filhos a pedir ajuda e a requisitar o seu envolvimento em actividades em casa. Este comportamento reforça a perspectiva de que as diferenças na autonomia do adolescente modelam o grau de envolvimento dos pais em casa.

De acordo com a análise das médias obtidas podemos verificar que as mães dos alunos do 6º ano obtêm médias mais elevadas, Solicitações dos Filhos (4,03) e Solicitações da Escola (3,13) do que as mães de alunos do 9º ano em que as médias são relativamente inferiores, Solicitações dos

Filhos (3,53) e Solicitações da Escola (2,93). Assim, concluímos que as mães do 6º ano envolvem-se mais na escolaridade dos filhos quando solicitadas, do que as mães dos alunos do 9º ano. Saliente-se que é ao nível das solicitações dos filhos que as mães apresentam médias mais elevadas, à semelhança do que nos sugere Hoover-Dempsey e Sandler (1997) as crianças detêm uma maior influência a nível emocional sobre as decisões de envolvimento dos pais, devido às interações que este relacionamento envolve. Também Grolnick (1997) aponta que os pais estão mais envolvidos nos assuntos individuais da criança, do que em assuntos gerais da escola. Neste sentido, podemos referir que o decréscimo do envolvimento das mães também pode estar relacionado com a diminuição das solicitações dos professores e da escola nesta fase da adolescência.

Deste modo podemos concluir que de uma forma geral os pais se envolvem mais em casa do que na escola, uma vez que, tal como nos sugere Deslandes e Bertrand (2005) e Green et al. (2007) as solicitações dos filhos estão relacionadas com o envolvimento em casa, por oposição ao envolvimento na escola que está fortemente correlacionado com as solicitações dos professores e da escola.

Na sexta hipótese geral referimos que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas percepções das solicitações dos filhos e da escola. Confirmamos esta hipótese geral da nossa investigação, uma vez que apresentou diferenças estatisticamente significativas na escala de solicitações, concluímos então que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas percepções das solicitações dos filhos e da escola

Em relação à oitava hipótese operacional afirmámos que mães com o nível de instrução mais elevado envolvem-se mais na escolaridade dos filhos quando solicitadas, comparativamente às mães com um nível de instrução mais baixo. Apesar de existirem diferenças estatisticamente significativas nos valores das respostas à escala de solicitações, nas duas dimensões consideradas Solicitações dos Filhos e Solicitações da Escola, não podemos confirmar a nossa hipótese, uma vez que nas duas dimensões em estudo as médias mais elevadas foram obtidas pelas mães com escolaridade inferior ou igual ao 9º ano, Solicitações dos Filhos (4,17) e Solicitações da Escola (3,31).

Green et al. (2007) sugerem que o envolvimento parental é motivado primeiramente pelas características do contexto social, especificamente pela relação interpessoal dos pais com os filhos e com os professores em detrimento do nível de instrução dos pais.

Lareau (1987) verificou que o nível de envolvimento parental está relacionado com a posição dos pais na classe social e com os recursos sociais e culturais. Assim, as diferenças nos recursos

sociais, culturais e económicos, entre os dois grupos de pais, ajudam a explicar as diferenças nas suas respostas à variedade de solicitações dos professores para se envolverem na escolaridade das crianças. Os pais da classe trabalhadora foram relutantes em ajudar os filhos com os trabalhos de casa porque sentiram que as suas competências educacionais eram inadequadas para estas tarefas, já os pais de classe média, sentiram-se mais confortáveis a ajudar as suas crianças. Também constatou diferenças entre a classe média e a trabalhadora, face aos pedidos para os pais comparecerem nos eventos escolares. Os pais da classe média estavam mais disponíveis do que os pais de classe trabalhadora.

Relativamente à sétima hipótese geral, afirmámos que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as práticas de envolvimento das mães. Existem diferenças estatisticamente significativas na escala de práticas de envolvimento parental, confirmamos a nossa hipótese e podemos concluir que o ano de escolaridade dos filhos (6º e 9º anos) está relacionado com as práticas de envolvimento das mães. Assim e à semelhança dos resultados obtidos por diversos autores Stevenson e Baker (1987); Dauber e Epstein (1991, 1993); Vanden-Kiernan e Chandler (1996), foi notório um decréscimo do envolvimento dos pais na educação das crianças à medida que estas crescem.

Na nona hipótese operacional, propusemo-nos verificar se as mães dos alunos do 6º ano estariam mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Apoio à Realização do Trabalho Escolar, Mediação Socio-Cultural, Participação em Eventos Escolares e Comunicação sobre o Percorso Escolar, do que as mães dos alunos do 9º ano de escolaridade. Os resultados evidenciados neste estudo confirmam parcialmente a nossa hipótese, apenas na dimensão Apoio à realização do Trabalho Escolar, que se caracteriza por um decréscimo significativo no envolvimento das mães do 6º (5,20) para o 9º ano (4,09). Apesar de as diferenças não serem significativas nas restantes três dimensões de envolvimento consideradas, podemos verificar uma ligeira diferença entre as médias obtidas pelas mães dos alunos do 6º ano, Mediação Sócio-Cultural (5,66), Participação em Eventos Escolares (3,17) e Comunicação sobre o Percorso Escolar (5,93) que foram relativamente superiores, às das mães dos alunos do 9ºano Mediação Sócio-Cultural (5,58), Participação em Eventos Escolares (3,04) e Comunicação sobre o Percorso Escolar (5,82). O que nos levam ainda a considerar com base em diferentes autores (Stevenson & Baker, 1987; Dauber & Epstein 1991, 1993; Vanden-Kiernan & Chandler, 1996) que existe um decréscimo no envolvimento das mães do 6º para 9º anos.

Podemos considerar com alguma precaução que os pais assumem diferentes tipos de envolvimento de acordo com a idade dos filhos, adequando o seu papel ao desenvolvimento dos mesmos. Face ao maior investimento dos pais nos primeiros anos de escolaridade, podemos considerar que os pais estão mais próximos dos filhos num sentido muitas vezes protector e, à medida que os filhos vão crescendo, os pais tendem a envolver-se menos. Este decréscimo pode reflectir a ideia estereotipada de que os pais devem dar alguma autonomia aos filhos adolescentes e, por seu lado, sentem um maior apelo de autonomia por parte dos filhos, sentindo que o seu envolvimento na escolaridade destes já não é tão importante como outrora (Eccles & Harold, 1993). Stevenson e Baker (1987) referem que os pais podem deixar de se envolver tanto na escolaridade dos filhos uma vez que estes estejam no “bom caminho”. Também Hoover-Dempsey et al. (2004) referem que este menor envolvimento poderá estar associada à percepção de auto-eficácia dos pais, em que estes podem sentir-se menos competentes para ajudar os filhos face à crescente complexidade dos conteúdos curriculares. Para estes autores, a percepção de auto-eficácia é um determinante central do envolvimento parental, ou seja, a crença dos pais relativamente às suas capacidades e aos seus conhecimentos para ajudar os filhos são importantes preditores do seu envolvimento. Por fim salientamos ainda o estudo de Vanden-Kiernan e Chandler (1996) que ao analisarem o 6º e 9º anos de escolaridade, por caracterizarem mudanças de ciclo de ensino, referem que o envolvimento decresce há medida que as crianças crescem e avançam na escolaridade. Verificam que os pais dos alunos dos anos de escolaridade mais baixos mencionam que os professores desenvolvem mais práticas para o envolvimento. Concluíram que as escolas tornam-se mais negligentes relativamente às necessidades das crianças mais velhas e das suas famílias. As crenças dos professores sobre o desenvolvimento da criança também podem ter um grande peso neste decréscimo. Os professores dos adolescentes referem que querem tornar os seus alunos mais independentes e responsáveis pelas suas acções na escola, pelo que podem não achar adequado envolver os pais em áreas como os trabalhos de casa ou a aprendizagem em casa. O declínio das práticas escolares em algumas áreas pode indicar, não uma negligência para com as crianças mais velhas mas um resultado das crenças daquilo que se pensa ser o mais adequado para as crianças à medida que vão crescendo. Outra explicação para a diminuição das práticas de envolvimento escolar é que as crianças mais velhas não querem que os seus pais se envolvam, no entanto, as autoras referem que no seu estudo, os alunos mais velhos apontam querer um maior envolvimento dos pais em algumas áreas, nomeadamente nos trabalhos de casa.

Na oitava hipótese geral enunciámos que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas práticas de envolvimento. De facto podemos confirmar a hipótese considerada, uma vez que

existem diferenças estatisticamente significativas na escala de práticas de envolvimento parental. Podemos então concluir que o nível de instrução das mães está relacionado com as suas práticas de envolvimento.

A décima hipótese operacional referia que mães com um nível de instrução mais elevado envolvem-se mais nas quatro dimensões propostas. Pela análise dos nossos resultados comprovamos parcialmente a hipótese e concluímos que mães com um nível de instrução mais elevado estão mais envolvidas na educação dos filhos nas dimensões Mediação Sócio-Cultural e Participação em Eventos Escolares, de acordo com as teorias de diversos autores (Stevenson & Baker, 1987; Lareau, 1987; Dauber & Epstein, 1993; Grolnick et al., 1997; Moreno & Lopez, 1999; Riblatt et al., 2002) referem que o nível de instrução dos pais está positivamente relacionado com o envolvimento em casa e na escola, mostrando que as famílias com maior nível de instrução estão mais envolvidas na educação das crianças em detrimento das famílias com menor nível de instrução.

O estudo de Moreno e Lopez (1999) revelou que o nível de instrução das mães é particularmente relevante para percebermos como as mães definem o seu papel no que concerne à educação das crianças. As mães com níveis de instrução mais elevados tendem a ver o seu envolvimento como “fazendo parte do seu trabalho”, contrariamente às mães com níveis de educação mais baixos. Constataram que as mães com maiores níveis de instrução participaram mais frequentemente nas actividades de envolvimento parental comparativamente às mães com níveis de educação mais baixos.

Os resultados de Stevenson e Baker (1987) indicam que o nível de instrução das mães está relacionado com o seu grau de envolvimento na educação das crianças, assim, mães com níveis de instrução mais elevados têm acesso a mais informação sobre a escola e mais facilmente se envolvem na escolaridade das crianças do que as mães com níveis de instrução mais baixos.

Lareau (1987) refere que os pais com baixos níveis de instrução comparativamente aos pais com níveis de instrução mais elevados, não só se sentem menos competentes para ajudar os filhos com os trabalhos de casa, mas também se percebem como menos competentes para falarem com os professores revelando baixo sentimento de pertença em relação à escola.

Ao analisarmos as médias de envolvimento das mães podemos constatar que as mães com escolaridade superior ao 9º ano obtêm médias mais elevadas ao nível da Mediação Sócio-Cultural (5,78) e da Participação em Eventos Escolares (3,37) do que as mães com escolaridade inferior ou igual ao 9º ano onde as médias são relativamente inferiores, Mediação Sócio-Cultural (5,30) e Participação em Eventos Escolares (2,58). Em relação às outras duas dimensões consideradas

neste estudo, apesar de não revelarem diferenças estatisticamente significativas podemos verificar contudo que as mães com escolaridade superior ao 9º ano obtiveram médias relativamente mais elevadas, Apoio à Realização do Trabalho Escolar (4,76) e Comunicação sobre o Percorso Escolar (5,90) comparativamente às mães com escolaridade inferior ou igual ao 9º ano Apoio à Realização do Trabalho Escolar (4,54) e Comunicação sobre o Percorso Escolar (5,83).

A dimensão Mediação Sócio-Cultural, reenvia-nos para o investimento dos pais em actividades cognitivas e intelectuais ligadas aos aspectos culturais e sociais, reflecte de certo modo a forma como a família mediatiza e coordena com os outros agentes de socialização, como os amigos, a televisão, as actividades culturais e desportivas ou a Internet. Parece existir uma crescente preocupação com o desenvolvimento social dos filhos, dando as mães com níveis de instrução superiores uma maior importância às questões da actualidade, às conversas sobre o que se vê na televisão, aos amigos dos filhos e às actividades culturais, demonstrando uma maior implicação na coordenação com outros agentes de socialização. Mais uma vez podemos verificar a influência do capital social, em que os pais mais instruídos e mais próximos socialmente e culturalmente da escola, participam mais e são mais activos na escolaridade dos filhos. Estes dados estão de acordo com os resultados do estudo de Kellerhals e Montandon (1991) o qual refere, que os pais com um nível de instrução mais elevado adoptam mais frequentemente uma postura de controlo cooperativo e implicação relativamente à televisão, e os pais com níveis de instrução mais baixos efectuem um controlo sem explicação nem implicação individual. São também os pais com nível de instrução mais elevado têm uma imagem mais positiva e dão maior importância ao papel dos amigos no desenvolvimento dos filhos, demonstrando também uma maior implicação e cooperação.

Segundo Grolnick et al. (1997) a influência do nível de instrução depende do tipo de envolvimento (o envolvimento pessoal, comportamental ou cognitivo-intelectual). Verificaram que os pais com um nível de instrução mais elevado eram os que expunham mais os filhos a actividades cognitivas e intelectuais e se envolviam mais em actividades na escola sendo que estes pais se viam como mais eficazes e capazes de se envolverem neste tipo de actividades.

A dimensão participação em eventos escolares está relacionada com os comportamentos dos pais em relação a escola, através dos quais os pais mostram aos filhos a importância que dão à escola, que pode conduzir a um maior investimento da criança. Constatámos que à medida que aumenta o grau de instrução das mães aumenta o grau de envolvimento em actividades ligadas à escola.

Uma vez analisadas as hipóteses e discutidos os seus resultados com base na literatura revista, passamos agora às conclusões principais e considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado este trabalho de investigação, gostaríamos de tecer algumas considerações finais e referir as limitações com que nos deparámos no decorrer deste estudo, bem como algumas sugestões para a continuidade da investigação sobre esta temática cada vez mais importante nos dias de hoje.

O objectivo principal deste estudo era verificar se a concepção de responsabilidade das mães sobre a educação dos filhos e as percepções das solicitações dos filhos e das escolas teriam alguma relação com o seu envolvimento na educação destes em quatro domínios diferentes, nomeadamente Apoio à Realização do Trabalho Escolar, Mediação Sócio-Cultural, Participação em Eventos Escolares e Comunicação sobre o Percurso Escolar. Pretendíamos também, analisar a relação destas variáveis em função do ano de escolaridade dos filhos e do nível de instrução das mães.

Concluimos que existe uma relação entre concepção da responsabilidade na educação dos filhos, percepção das solicitações dos filhos e das escolas e o envolvimento parental, em que, uma maior responsabilidade e uma concepção de papel mais activo e uma maior percepção das solicitações quer dos filhos quer da escola, contribuem para um maior envolvimento dos pais na educação e na escolaridade dos filhos, o que foi consistente com as pesquisas revistas. Saliente-se que houve um maior envolvimento das mães quando solicitadas pelos filhos do que quando solicitadas pela escola.

As variáveis consideradas, concepção da responsabilidade na educação dos filhos a percepção das solicitações dos filhos e das escolas e o envolvimento parental, apresentaram diferenças significativas em função do ano de escolaridade dos filhos – 6º e 9º anos, sendo que, as mães dos alunos que frequentam o 6º ano estão mais envolvidas na sua educação e escolaridade e apresentam valores mais elevados de responsabilidade, apresentando uma concepção de papel mais activo e uma maior percepção das solicitações dos filhos e das escolas do que as mães dos alunos do 9º ano, corroborando os estudos revistos.

Níveis superiores de instrução das mães foram relacionados com uma concepção de Responsabilidade Social mais activa e um maior envolvimento parental nas dimensões, Mediação Sócio-cultural e Participação em Eventos Escolares. Por outro lado, níveis inferiores de instrução

das mães foram relacionados com uma maior percepção das solicitações dos filhos e da escola, contrariamente ao que se previa.

Os dados desta investigação não permitem uma generalização, uma vez que se limitou a um conjunto de participantes da região de Lisboa, com características muito específicas, por ser uma população urbana e de nível de instrução médio/elevado. Ao considerarmos apenas mães de alunos do 6º e 9º anos de escolaridade, com filhos na pré-adolescência e em plena adolescência, constitui de certo modo uma limitação do nosso estudo, porque apesar de incidirem sobre ciclos de escolaridade diferentes, as crianças apresentam idades muito próximas e não nos permitem apurar se existiram diferenças de investimento entre os tipos de envolvimento à medida que os filhos crescem. Seria muito mais significativo verificar estes dados de modo transversal percorrendo os vários ciclos de ensino, desde o pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos ao Ensino Secundário.

Sugerimos que futuras investigações analisem populações de meios bem distintos como por exemplo, meio rural e meio urbano, para que se possa verificar a verdadeira influência do nível de instrução das mães na concepção de responsabilidade, na percepção das solicitações dos filhos e da escola, assim como no seu envolvimento na escolaridade dos filhos. Como referimos anteriormente a pertinência de um estudo que fosse transversal a todos os anos de escolaridade para percebermos realmente a sua influência para o envolvimento na educação dos filhos. Apontamos ainda o estudo das variáveis psicológicas como percepção de auto-eficácia dos pais relativamente à educação dos filhos e a percepção dos pais do seu contexto de vida (tempo e energia disponível, competências e conhecimentos para o envolvimento) o estudo de outras variáveis demográficas, como as características das crianças (a influência do género, do desempenho académico) e características das famílias (estrutura familiar, tamanho da família, sexo dos pais, estabilidade do emprego dos pais) que tem sido referidos por diversos investigadores como factores que influenciam consideravelmente o grau e o tipo de envolvimento dos pais. Pensamos que também seria interessante perceber qual a concepção que os pais têm relativamente à aprendizagem, ao papel da escola e como estas se relacionam com a concepção de responsabilidade e com o grau e tipo de envolvimento parental.

Por fim gostaríamos de salientar a importância das solicitações da escola e dos professores para o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, uma vez que ao realizar esta investigação deparámo-nos com a fraca solicitações da escola e dos professores. O que nos leva a reflectir que a escola nos ciclos de ensino considerados continua a ser um espaço muito formal e burocrático que não investe no apelo, na formação, na informação e no envolvimento dos pais. Embora em

Portugal se tenha verificado uma evolução na participação dos pais na escola, esta ainda é ténue, irregular e pouco definida nos seus objectivos por parte da Escola.

Para finalizar, esperamos que as conclusões do nosso trabalho possam contribuir de algum modo para uma melhor reflexão e adequação do envolvimento parental nestes dois ciclos de ensino e na prossecução de uma melhor relação de parceria entre a família, a escola e o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Dauber, S. & Epstein, J. (1993). Parents` attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle School. *Families and schools in a pluralistic society* 53-71.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Livros Horizonte.

Davies, D, (1994). Parcerias Pais – Comunidade – Escola. *Inovação* 7, (3), 377-389.

Diogo, A. (1998) *Famílias e Escolaridade: Representações parentais de escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Edições Colibri.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família*. A Caminho de uma Educação Participada. Porto Editora.

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

Drummond, K. V., e Stipek, D. (2004). Low-income parents`beliefs about their role in children`s academic learning. *The Elementary School Journal*, vol.104, (3).

Epstein, J. (1992). School and Family partnerships. *Encyclopedia of educacional research vol 6 1139-1151*. New York: MacMillan.

Epstein, J., & Sanders, M., (2002). Family, School and Community Partnerships. *Handbook of Parenting* vol.5 (16) 407-437

Eccles, J., Harold, R. (1993). Parent – School Invlvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, vol.94, (3), 568 – 587.

Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H., (2007) Parents` Motivations for involvement in children`s education: An empirical test of a theoretical model of the parental involvement process. *Journal of Educational Psychology*. 99, 532-544.

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

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

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

Hoover-Dempsey, K., Sandler, H. (1995). Parental Involvement in children`s Education: Why does it make a difference? *Teachers College*, vol. 97, (2).

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

Hoover-Dempsey, K. V., & Jones, K. P. (1997, March). *Parental role construction and parental involvement in children`s education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J. Reed, R. Dejong, J. & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.

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

Hoover-Dempsey, Wilkins, Sandler & O`Connor (2004). Vanderbilt University. Parental Role Construction for Involvement: Interactions Among Theoretical, Measurement, and Pragmatic Issues in Instrument Development. Paper presented at the *Annual Meeting of The American Educational Research Association*. San Diego, CA, April 2004

Hoover-Dempsey, K., Walker, J., & Sandler, H. (2005). Parents` Motivations for Involvement in Their Children`s Education. *School-Family Partnerships for Children`s Success*.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60, 73-85.

Maroco, J., & Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de cronbach? Questões antigas e soluções modernas. *ISPA: Laboratório de Psicologia*, 4 (1).

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

Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Lisboa. Texto Editora.

Marques, R. (1994). Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um estudo de Caso. *Inovação*, 7, 3, 357-375.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987) *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?* Berne. Editions Peter Lang SA

Moreno, R., & Lopez, J. (1999). Latina Mothers`Involvement in their Children`s Schooling: The Role of Maternal Education and Acculturation. *The School Community Journal* 9 (1): 83–101.

Overstreet, S., Devine, J., Bevans K. & Efreon. Y. (2005). Predicting Parental Involvement in Children's Schooling Within an Economically Disadvantaged African American Sample. *Psychology in The Schools*, 42, (1), 101-110.

Reed, R., Jones, K., Walker, J., & Hoover-Dempsey, K., (2000). Parent's Motivations for Involvement in Children's Education: Testing a Theoretical Model. Paper presented at *The Annual Conference of The American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

Riblatt, Beatty, Cronan & Ochoa. (2002). Relationships Among Perceptions of Parent Involvement, Time Allocation, and Demographic Characteristics: Implication for Policy Formation. *Journal of Community Psychology*, 30, 5, 519-549.

Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem Sociológica e Organizacional*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Sheldon, S. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, vol. 102, (4).

Silva, P. (1994). Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994. Duas Décadas Um Balanço. *Inovação*. 7, (3), 357-375

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Edições Afrontamento.

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

Tabachnick & Fidell (1996). Using Multivariate Statistics...

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

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

Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário “ Os Pais e a Escolaridade” (adaptado de Pedro, 2007)



Questionário Os Pais e a Escolaridade

O presente questionário pretende conhecer a opinião de um grupo de **mães** portuguesas sobre a sua experiência com a escolaridade dos filhos.

Faz parte de um projecto de investigação a ser desenvolvido no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Solicitamos a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário.

Deve responder colocando um círculo na opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.

Responda de um modo **espontâneo e sincero**.

Todas as **respostas são confidenciais** e por favor, **não deixe questões por responder**.

Tenha em conta a sua experiência no presente ano lectivo e apenas com o seu filho(a) que está no 2º ou 3º ciclo.

Grata pela sua colaboração

Maria Luísa Figueiredo



PREENCHA POR FAVOR:

Ano Escolar do Filho _____
Escola _____

QUESTIONÁRIO Os Pais e a Escolaridade

1. Na educação dos filhos os pais têm ideias diferentes sobre o que é realmente da sua responsabilidade e o que é da responsabilidade da escola e dos professores. Diga-nos até que ponto considera ser da responsabilidade da família as seguintes acções:

	Discordo Completamente						Concordo Completamente
	1	2	3	4	5	6	7
1 Colaborar voluntariamente nas iniciativas da escola	1	2	3	4	5	6	7
2 Falar regularmente com o Director(a) de Turma do(a) seu(sua) filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
3 Ajudar o(a) seu(sua) filho(a) na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6	7
4 Saber se a escola tem os recursos necessários para o seu funcionamento	1	2	3	4	5	6	7
5 Apoiar e valorizar junto do(a) seu(sua) filho(a) as decisões do professor	1	2	3	4	5	6	7
6 Estar informado sobre as iniciativas que acontecem na escola	1	2	3	4	5	6	7
7 Explicar ao seu(sua) filho(a) conteúdos escolares difíceis	1	2	3	4	5	6	7
8 Falar com os pais dos colegas do(a) seu(sua) filho(a) sobre o funcionamento da escola	1	2	3	4	5	6	7
9 Promover a qualidade do funcionamento da escola	1	2	3	4	5	6	7
10 Conversar com o(a) seu(sua) filho(a) sobre o seu dia de escola	1	2	3	4	5	6	7
11 Colaborar com os professores para que o(a) seu(sua) filho(a) tenha um bom comportamento	1	2	3	4	5	6	7
12 Recorrer ao Director(a) de Turma quando é confrontado com conflitos criados pelo(a) seu(sua) filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
13 Conhecer os amigos do(a) seu(sua) filho(a) de modo a aproximar a casa da escola	1	2	3	4	5	6	7
14 Falar com o Psicólogo quando tiver dúvidas sobre a orientação dos estudos do(a) seu(sua) filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
15 Ajudar o(a) seu(sua) filho(a) a dar um significado prático aos conhecimentos da escola	1	2	3	4	5	6	7
16 Conhecer o programa que a escola desenvolve com o(a) seu(sua) filho(a) sobre sexualidade	1	2	3	4	5	6	7

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

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Às vezes	Frequente mente	Muito Frequente mente	Sempre
1 O meu(minha) filho(a) pediu-me para lhe explicar qualquer coisa do seu trabalho de casa	1	2	3	4	5	6	7
2 O meu(minha) filho(a) pediu-me para rever com ele o trabalho de casa	1	2	3	4	5	6	7
3 O meu(minha) filho(a) pediu-me para ir a uma reunião da escola	1	2	3	4	5	6	7
4 O meu(minha) filho(a) pediu-me para colaborar numa iniciativa da escola	1	2	3	4	5	6	7
5 O meu(minha) filho(a) pediu-me para ir falar com o Director de Turma	1	2	3	4	5	6	7
6 A escola do meu(minha) filho(a) convida-me para participar em festas	1	2	3	4	5	6	7
7 A escola do meu(minha) filho(a) convida-me para participar em actividades culturais e desportivas	1	2	3	4	5	6	7
8 A escola do meu(minha) filho(a) convida-me para participar em conferências	1	2	3	4	5	6	7
9 A escola do meu(minha) filho(a) convida-me para participar em passeios	1	2	3	4	5	6	7
10 A Associação de Pais convida-me a participar nas suas actividades	1	2	3	4	5	6	7
11 A escola contacta-me quando acontece algum problema com o meu(minha) filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
12 A escola mantém-me informado sobre o progresso escolar do meu(minha) filho(a)	1	2	3	4	5	6	7

3. Relativamente ao presente ano lectivo, diga-nos com que frequência realiza cada uma das seguintes actividades.

	Nunca	Raramente	Poucas Veze	Às vezes	Frequente mente	Muito Frequente mente	Sempre
1 Comento com o meu filho(a) notícias que vemos na televisão	1	2	3	4	5	6	7
2 Procuo saber se o meu filho(a) se sente bem na escola	1	2	3	4	5	6	7
3 Converso com o meu filho(a) sobre as suas dificuldades na escola	1	2	3	4	5	6	7
4 Comento com o meu filho(a) acontecimentos da actualidade	1	2	3	4	5	6	7
5 Vou às reuniões de pais convocadas pela escola	1	2	3	4	5	6	7
6 Reúno com o(a) Director(a) de Turma sobre a situação escolar do meu filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
7 Pergunto ao meu filho(a) sobre as datas e notas dos testes	1	2	3	4	5	6	7
8 Pergunto ao meu filho(a) se tem trabalhos de casa para fazer	1	2	3	4	5	6	7
9 Procuo que o meu filho(a) vá aos aniversários dos colegas da escola	1	2	3	4	5	6	7
10 Vou com o meu filho(a) visitar museus e exposições	1	2	3	4	5	6	7
11 Telefono a outro pai/mãe da turma quando preciso de esclarecer alguma dúvida	1	2	3	4	5	6	7
12 Converso com o meu filho(a) sobre a sua relação com os colegas e amigos da escola	1	2	3	4	5	6	7
13 Ajudo o meu filho(a) a organizar os dossiers e material escolar	1	2	3	4	5	6	7
14 Converso com o meu filho(a) sobre as matérias que deram na aula	1	2	3	4	5	6	7
15 Participo nas festas que a escola organiza	1	2	3	4	5	6	7
16 Participo nas actividades culturais e desportivas que a escola organiza	1	2	3	4	5	6	7

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Às vezes	Frequente mente	Muito Frequente mente	Sempre
17 Acompanhamento do meu filho(a) às actividades desportivas	1	2	3	4	5	6	7
18 Levo o meu filho(a) à livraria para ele(a) escolher os livros que quer ler no seu tempo livre	1	2	3	4	5	6	7
19 Procuro saber como é que o meu filho(a) se comporta na sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
20 Presto atenção sempre que o meu filho(a) insiste em contar o seu dia de escola	1	2	3	4	5	6	7
21 Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
22 Vou a conferências organizadas pela escola	1	2	3	4	5	6	7
23 Estimulo o meu filho(a) a ir ao cinema	1	2	3	4	5	6	7
24 Procuro ver com o meu filho(a) programas culturais na televisão	1	2	3	4	5	6	7
25 Oíço atentamente o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu de novo	1	2	3	4	5	6	7
26 Participo nos passeios que a escola organiza	1	2	3	4	5	6	7
27 Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola	1	2	3	4	5	6	7
28 Ajudo a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6	7
29 Participo nas actividades organizadas pela Associação de Pais	1	2	3	4	5	6	7
30 Falo com o meu filho(a) sobre as mudanças de hábitos e costumes na sociedade	1	2	3	4	5	6	7
31 Converso com os amigos da escola do meu filho	1	2	3	4	5	6	7
32 Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6	7

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Às vezes	Frequente mente	Muito Frequente mente	Sempre
33 Procuro informação com o meu filho(a) para a realização de trabalhos da escola	1	2	3	4	5	6	7
34 Organizo com o meu filho(a) os tempos de estudo	1	2	3	4	5	6	7
35 Falo com os responsáveis da escola quando preciso de resolver algum problema	1	2	3	4	5	6	7
36 Partilho com o meu filho(a) experiências agradáveis a propósito da escola	1	2	3	4	5	6	7
37 Evito criticar o meu filho(a) quando me fala dos seus problemas da escola	1	2	3	4	5	6	7
38 Controlo o tempo de o meu filho(a) ver televisão	1	2	3	4	5	6	7
39 Assino os recados, autorizações e informações que me são enviadas pela escola	1	2	3	4	5	6	7
40 Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando ele(a) fala sobre a escola	1	2	3	4	5	6	7

Sabemos que a seguinte informação pode ser de natureza delicada, no entanto, ela é fundamental para podermos caracterizar os participantes do nosso estudo.

1. **Pai:** Idade _____

Mãe: Idade _____

2. Habilitações Literárias dos Pais:

Pai: _____

Mãe: _____

3. Actividade profissional dos Pais:

Pai: _____

Mãe: _____

4. **Estado Civil:** _____

5. **Nacionalidade:** _____

6. **Quantos filhos têm?** _____

7. **O filho de que falamos é:**

Filho único primeiro filho segundo filho terceiro filho ou posterior

8. **O filho de que falamos é do sexo:** Masculino Feminino

9. **Idade deste filho:** _____

10. **O Encarregado de Educação do seu filho é:** Pai Mãe

11. Algum dos pais é membro da Associação de Pais?

Sim

Não

12. O seu filho já repetiu algum ano? (Se sim n° de vezes e em que anos de escolaridade):

13. Aproveitamento Escolar do seu filho: Notas do 2º Período

Disciplinas	Notas
Língua Portuguesa	
Inglês	
História	
Matemática	
Ciências da Natureza	

ANEXO B

Outputs Referentes à Análise das Componentes Principais do Instrumento

Outputs da Análise das Componentes Principais da Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	cumulative %
1	5,673	35,454	35,454	5,673	35,454	35,454	3,752	23,451	23,451
2	1,467	9,169	44,623	1,467	9,169	44,623	3,387	21,172	44,623
3	1,173	7,329	51,952						
4	,967	6,041	57,993						
5	,888	5,552	63,545						
6	,845	5,283	68,828						
7	,725	4,530	73,359						
8	,662	4,137	77,496						
9	,628	3,922	81,418						
10	,585	3,653	85,071						
11	,528	3,301	88,372						
12	,431	2,695	91,068						
13	,401	2,505	93,573						
14	,387	2,416	95,990						
15	,344	2,149	98,139						
16	,298	1,861	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix(a)

	Component	
	1	2
colaborar voluntariamente nas iniciativas da escola R1	,399	
falar regularmente com o dt do filho R2	,659	
ajudar o filho na realização dos trabalhos de casa R3	,375	,424
saber se a escola tem os recursos necessários para o seu funcionamento R4		,818
apoiar e valorizar junto do filho as decisões do professor R5		,428
estar informado sobre as iniciativas que acontecem na escola R6	,406	,507
explicar ao filho conteúdos escolares difíceis R7		,707
falar com os pais dos colegas do filho sobre o funcionamento da escola R8	,479	
promover a qualidade do funcionamento da escola R9		,726
conversar com o filho sobre o dia de escola R10	,612	,418
colaborar com os professores para que o filho tenha um bom comportamento na escola R11	,692	
recorrer ao dt quando é confrontado com conflitos criados pelo filho R12	,709	
conhecer os amigos do filho de modo a aproximar a casa da escola R13	,697	
falar com o psicólogo quando tiver duvidas sobre a orientação dos estudoa do filho R14	,582	
ajudar o filho a dar um significado prático aos conhecimentos da escola R15	,385	,626
conhecer o programa que a escola desenvolve com o filho sobre sexualidade R16	,435	,493

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,737	,676
2	-,676	,737

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Outputs da Análise das Componentes Principais da Escala de Solicitações de envolvimento Parental dos Filhos e da Escola

Total Variance Explained

component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	cumulative %
1	3,354	27,947	27,947	3,354	27,947	27,947	2,922	24,353	24,353
2	1,784	14,870	42,816	1,784	14,870	42,816	2,216	18,463	42,816
3	1,505	12,540	55,357						
4	1,018	8,480	63,837						
5	,840	7,003	70,840						
6	,764	6,364	77,204						
7	,697	5,807	83,011						
8	,601	5,010	88,021						
9	,505	4,206	92,227						
10	,410	3,413	95,640						
11	,299	2,490	98,129						
12	,224	1,871	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix(a)

	Component	
	1	2
o filho pede para lhe explicar qualquer coisa do seu trabalho de casa S1		,683
o filho pede para rever com ele o trabalho de casa S2		,740
o filho pede para ir a uma reunião de escola S3		,569
o filho pede para colaborar numa iniciativa de escola S4		,562
o filho pede para ir falar com d.t. S5	,306	,533
a escola do filho convida para participar em festas S6	,775	
a escola do filho convida para participar em actividades culturais e desportivas S7	,835	
a escola do filho convida para participar em conferências S8	,783	
a escola do filho convida para participar em passeios S9	,542	

a associação de pais convida para participar nas suas actividades S10	,513	
a escola contacta quando acontece algum problema com o meu filho S11	,422	,334
a escola mantém o pai/mãe informado do progresso escolar do filho S12	,349	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,852	,524
2	-,524	,852

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Outputs da Análise de Componentes Principais da Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade

Total Variance Explained

component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	cumulative %
1	10,774	28,354	28,354	10,774	28,354	28,354	5,840	15,369	15,369
2	3,498	9,206	37,559	3,498	9,206	37,559	5,528	14,549	29,918
3	2,751	7,240	44,800	2,751	7,240	44,800	4,837	12,730	42,648
4	1,923	5,060	49,860	1,923	5,060	49,860	2,740	7,212	49,860
5	1,632	4,296	54,155						
6	1,418	3,731	57,887						
7	1,171	3,082	60,968						
8	1,131	2,977	63,945						
9	,982	2,584	66,528						
10	,958	2,520	69,048						
11	,838	2,205	71,254						
12	,755	1,986	73,240						
13	,741	1,950	75,189						
14	,691	1,817	77,006						
15	,662	1,743	78,750						
16	,636	1,673	80,423						
17	,610	1,605	82,028						
18	,560	1,475	83,503						
19	,528	1,389	84,891						

20	,510	1,343	86,235				
21	,482	1,268	87,502				
22	,471	1,240	88,743				
23	,438	1,152	89,895				
24	,406	1,068	90,963				
25	,359	,945	91,907				
26	,349	,918	92,826				
27	,341	,896	93,722				
28	,303	,798	94,520				
29	,272	,717	95,237				
30	,266	,700	95,936				
31	,256	,674	96,611				
32	,245	,645	97,256				
33	,242	,636	97,891				
34	,225	,592	98,483				
35	,190	,500	98,983				
36	,182	,478	99,461				
37	,124	,327	99,788				
38	,081	,212	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
comenta com o filho notícias que vêm na tv PEP1		,732		
procura saber se o filho se sente bem na escola PEP2		,650		,378
conversa com o filho sobre as dificuldades dele na escola PEP3	,351	,701		
comenta com o filho acontecimentos da actualidade PEP4		,756		
vai às reuniões de pais convocadas pela escola PEP5				,461
reune com o d.t. sobre a situação escolar do filho PEP6				,515
pergunta ao filho sobre as datas e notas dos testes PEP7	,313	,397		,389
pergunta ao filho se tem trabalhos de casa para fazer PEP8	,516			,400
procura que o filho vá aos aniversários dos colegas de escola PEP9			,544	
vai com o filho visitar museus e exposições PEP10		,491	,513	

telefona a outro pai/mãe da turma quando precisa de esclarecer alguma dúvida PEP11			,502	
conversa com o filho sobre a sua relação com os colegas e amigos da escola PEP12		,641		
ajuda o filho a organizar os dossiers e material escolar PEP13	,622			
conversa com o filho sobre as matérias que deram na aula PEP14	,581	,517		
participa nas festas que a escola organiza PEP15			,696	
participa nas actividades culturais e desportivas que a escola organiza PEP16			,761	
acompanha o filho às actividades desportivas PEP17			,541	
leva o filho á livraria para ele/a escolher os livros que quer ler no seu tempo livre PEP18		,488	,436	
procura saber como é que o filho se comporta na sala de aula PEP19		,368		,483
presta atenção sempre que o filho insiste em contar o seu dia de escola PEP20		,438		,400
revê a matéria para os testes com o filho PEP21	,842			
vai a conferências organizadas pela escola PEP22			,667	
estimula o filho a ir ao cinema PEP23		,391	,458	
procura ver com o filho programas culturais na televisão PEP24		,551		
ouve atentamente o filho quando explica qualquer assunto que aprendeu de novo PEP25	,350	,538		
participa nos passeios que a escola organiza PEP26			,593	
ajuda o filho a esclarecer dúvidas das matérias da escola PEP27	,800			
ajuda a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa PEP28	,839			
participa nas actividades organizadas pela associação de pais PEP29			,704	
fala com o filho sobre as mudanças de hábitos e costumes na sociedade PEP 30		,623		

conversa com os amigos da escola do seu filho PEP31	,323		,565	
ajuda o seu filho a corrigir os trabalhos de casa PEP32	,836			
procura informação com o seu filho para a realização de trabalhos da escola PEP33	,774			
organiza com o seu filho os tempos de estudo PEP34	,714			
fala com os responsáveis da escola quando precisa de resolver algum problema PEP35			,304	,466
partilha com o seu filho experiencias agradáveis a propósito da escola PEP36	,340	,457	,316	
assina os recados, autorizações e informações que lhe são enviadas pela escola PEP39				,504
mostra ao filho que fica contente quando ele fala sobre a escola PEP40		,401		,503

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 6 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,607	,596	,434	,298
2	-,442	-,161	,880	-,059
3	-,653	,714	-,186	,172
4	-,101	-,331	-,049	,937

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

ANEXO C

Outputs referentes à Consistência Interna do Instrumento

Outputs da Consistência Interna da Escala de Responsabilidade da Família na Escolaridade dos Filhos

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	222	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,767	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
colaborar voluntariamente nas iniciativas da escola R1	42,15	31,892	,361	,766
falar regularmente com o dt do filho R2	41,47	30,323	,553	,727
falar com os pais dos colegas do filho sobre o funcionamento da escola R8	42,82	30,664	,432	,752
conversar com o filho sobre o dia de escola R10	40,86	34,314	,586	,737
colaborar com os professores para que o filho tenha um bom comportamento na escola R11	40,85	34,200	,606	,735
recorrer ao dt quando é confrontado com conflitos criados pelo filho R12	40,84	34,079	,514	,741

conhecer os amigos do filho de modo a aproximar a casa da escola R13	41,47	30,857	,526	,732
falar com o psicólogo quando tiver duvidas sobre a orientação dos estudoa do filho R14	41,91	29,431	,440	,755

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	222	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,809	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ajudar o filho na realização dos trabalhos de casa R3	40,33	46,584	,455	,798
saber se a escola tem os recursos necessários para o seu funcionamento R4	40,31	43,851	,597	,776
apoiar e valorizar junto do filho as decisões do professor R5	39,82	51,412	,375	,806
estar informado sobre as iniciativas que acontecem na escola R6	39,74	49,099	,505	,791
explicar ao filho conteúdos escolares difíceis R7	40,51	43,699	,546	,785
promover a qualidade do funcionamento da escola R9	40,67	43,680	,589	,777
ajudar o filho a dar um significado prático aos conhecimentos da escola R15	39,66	47,231	,627	,776
conhecer o programa que a escola desenvolve com o filho sobre sexualidade R16	39,90	45,967	,527	,787

Outputs da Consistência Interna da Escala de Solicitações de Envolvimento Parental dos Filhos e da Escola

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	222	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,626	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
o filho pede para lhe explicar qualquer coisa do seu trabalho de casa S1	15,08	25,809	,365	,584
o filho pede para rever com ele o trabalho de casa S2	15,68	24,718	,432	,556
o filho pede para ir a uma reunião de escola S3	13,77	22,099	,356	,589
o filho pede para colaborar numa iniciativa de escola S4	15,51	21,771	,411	,556
o filho pede para ir falar com d.t. S5	16,33	22,077	,372	,579

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	222	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,733	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a escola do filho convida para participar em festas S6	19,23	34,510	,584	,669
a escola do filho convida para participar em actividades culturais e desportivas S7	19,38	34,590	,631	,660
a escola do filho convida para participar em conferências S8	19,42	36,779	,538	,684
a escola do filho convida para participar em passeios S9	19,92	41,374	,387	,717
a associação de pais convida para participar nas suas actividades S10	19,02	37,389	,343	,729
a escola contacta quando acontece algum problema com o meu filho S11	16,13	34,228	,393	,724
a escola mantém o pai/mãe informado do progresso escolar do filho S12	15,76	38,608	,344	,725

Outputs da Consistência Interna da Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	222	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,916	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
pergunta ao filho se tem trabalhos de casa para fazer PEP8	36,04	142,881	,511	,918
ajuda o filho a organizar os dossiers e material escolar PEP13	38,42	131,060	,590	,916
conversa com o filho sobre as matérias que deram na aula PEP14	37,14	136,446	,639	,911
revê a matéria para os testes com o filho PEP21	37,95	121,934	,805	,899
ajuda o filho a esclarecer dúvidas das matérias da escola PEP27	37,18	126,746	,759	,903
ajuda a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa PEP28	37,40	122,739	,799	,900
ajuda o seu filho a corrigir os trabalhos de casa PEP32	38,32	124,662	,793	,900
procura informação com o seu filho para a realização de trabalhos da escola PEP33	37,83	128,450	,763	,903
organiza com o seu filho os tempos de estudo PEP34	37,95	130,984	,697	,907

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	222	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,870	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
comenta com o filho notícias que vêem na tv PEP1	62,19	90,130	,577	,858
procura saber se o filho se sente bem na escola PEP2	61,32	91,031	,634	,856
conversa com o filho sobre as dificuldades dele na escola PEP3	61,55	88,430	,721	,851
comenta com o filho acontecimentos da actualidade PEP4	62,05	90,074	,597	,857
pergunta ao filho sobre as datas e notas dos testes PEP7	61,03	94,687	,474	,865
conversa com o filho sobre a sua relação com os colegas e amigos da escola PEP12	61,82	88,595	,631	,855
leva o filho á livraria para ele/a escolher os livros que quer ler no seu tempo livre PEP18	63,02	86,438	,441	,873
presta atenção sempre que o filho insiste em contar o seu dia de escola PEP20	61,17	94,324	,495	,864
procura ver com o filho programas culturais na televisão PEP24	62,90	87,483	,530	,862
ouve atentamente o filho quando explica qualquer assunto que aprendeu de novo PEP25	61,42	90,562	,596	,858
fala com o filho sobre as mudanças de hábitos e costumes na sociedade PEP 30	62,35	88,537	,573	,858
partilha com o seu filho experiencias agradáveis a propósito da escola PEP36	62,48	85,110	,583	,859

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	222	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,850	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
procura que o filho vá aos aniversários dos colegas de escola PEP9	29,62	131,369	,554	,835
vai com o filho visitar museus e exposições PEP10	30,55	134,085	,509	,839
telefona a outro pai/mãe da turma quando precisa de esclarecer alguma dúvida PEP11	31,70	134,328	,467	,842
participa nas festas que a escola organiza PEP15	31,96	127,157	,608	,831
participa nas actividades culturais e desportivas que a escola organiza PEP16	32,24	127,730	,676	,826
acompanha o filho às actividades desportivas PEP17	30,82	127,491	,477	,845
vai a conferências organizadas pela escola PEP22	32,26	133,676	,527	,837
estimula o filho a ir ao cinema PEP23	29,90	136,397	,460	,842
participa nos passeios que a escola organiza PEP26	32,68	138,335	,465	,842
participa nas actividades organizadas pela associação de pais PEP29	32,62	135,269	,578	,835
conversa com os amigos da escola do seu filho PEP31	30,51	130,450	,599	,832

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	222	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,619	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vai às reuniões de pais convocadas pela escola PEP5	29,14	22,410	,340	,579
reune com o d.t. sobre a situação escolar do filho PEP6	30,54	17,046	,458	,530
procura saber como é que o filho se comporta na sala de aula PEP19	29,25	23,131	,371	,571
fala com os responsáveis da escola quando precisa de resolver algum problema PEP35	30,24	17,468	,413	,558
assina os recados, autorizações e informações que lhe são enviadas pela escola PEP39	28,55	25,941	,349	,595
mostra ao filho que fica contente quando ele fala sobre a escola PEP40	28,88	25,534	,310	,597

ANEXO D

Outputs referentes às Correlações de Pearson das Variáveis em Estudo

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
RespSocial1	5,9352	,79465	222
RespConheci1	5,7309	,96050	222
SoliciEsc1	3,0682	,98906	222
SoliciFilh1	3,8180	1,15388	222
TrabEsc3	4,6977	1,41533	222
MSC3	5,6310	,85555	222
PartEvEsc3	3,1351	1,14205	222
ComPercEsc3	5,8866	,90264	222

Correlations

		Resp Social1	Resp Conhec1	Solici Esc1	Solici Filh1	Trab Esc3	MSC3	PartEv Esc3	ComPerc Esc3
RespSocial1	Pearson Correlation	1	,612(**)	,168(*)	,189(**)	,338(**)	,452(**)	,304(**)	,434(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,012	,005	,000	,000	,000	,000
	N	222	222	222	222	222	222	222	222
RespConheci1	Pearson Correlation	,612(**)	1	,098	,294(**)	,453(**)	,422(**)	,028	,264(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,145	,000	,000	,000	,678	,000
	N	222	222	222	222	222	222	222	222
SoliciEsc1	Pearson Correlation	,168(*)	,098	1	,329(**)	,146(*)	,206(**)	,396(**)	,356(**)
	Sig. (2-tailed)	,012	,145		,000	,029	,002	,000	,000
	N	222	222	222	222	222	222	222	222
SoliciFilh1	Pearson Correlation	,189(**)	,294(**)	,329(**)	1	,426(**)	,250(**)	,079	,343(**)
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,000		,000	,000	,241	,000
	N	222	222	222	222	222	222	222	222
TrabEsc3	Pearson Correlation	,338(**)	,453(**)	,146(*)	,426(**)	1	,560(**)	,371(**)	,337(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,029	,000		,000	,000	,000
	N	222	222	222	222	222	222	222	222
MSC3	Pearson Correlation	,452(**)	,422(**)	,206(**)	,250(**)	,560(**)	1	,494(**)	,470(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,000		,000	,000
	N	222	222	222	222	222	222	222	222
PartEvEsc3	Pearson Correlation	,304(**)	,028	,396(**)	,079	,371(**)	,494(**)	1	,412(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,678	,000	,241	,000	,000		,000
	N	222	222	222	222	222	222	222	222
ComPercEsc3	Pearson Correlation	,434(**)	,264(**)	,356(**)	,343(**)	,337(**)	,470(**)	,412(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	222	222	222	222	222	222	222	222

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Outputs das Correlações de Pearson para a Variável Concepção de Responsabilidade

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Responsabilidade	5,8331	,78875	222
TrabEsc3	4,6977	1,41533	222
MSC3	5,6310	,85555	222
PartEvEsc3	3,1351	1,14205	222
ComPercEsc3	5,8866	,90264	222

Correlations

		Responsa	TrabEsc3	MSC3	PartEvEsc3	ComPercEsc3
Responsabilidade	Pearson Correlation	1,000	,446**	,485**	,170*	,379**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,011	,000
	N	222,000	222	222	222	222
TrabEsc3	Pearson Correlation	,446**	1,000	,560**	,371**	,337**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	222	222,000	222	222	222
MSC3	Pearson Correlation	,485**	,560**	1,000	,494**	,470**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	222	222	222,000	222	222
PartEvEsc3	Pearson Correlation	,170*	,371**	,494**	1,000	,412**
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000		,000
	N	222	222	222	222,000	222
ComPercEsc3	Pearson Correlation	,379**	,337**	,470**	,412**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	222	222	222	222	222,000

Outputs das Correlações de Pearson para a Variável Percepção das Solicitações

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Solicitações	3,3806	,86389	222
TrabEsc3	4,6977	1,41533	222
MSC3	5,6310	,85555	222
PartEvEsc3	3,1351	1,14205	222
ComPercEsc3	5,8866	,90264	222

Correlations

		Solicitações	TrabEsc3	MSC3	PartEvEsc3	ComPercEsc3
Solicitações	Pearson Correlation	1,000	,334**	,276**	,308**	,428**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	222,000	222	222	222	222
TrabEsc3	Pearson Correlation	,334**	1,000	,560**	,371**	,337**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	222	222,000	222	222	222
MSC3	Pearson Correlation	,276**	,560**	1,000	,494**	,470**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	222	222	222,000	222	222
PartEvEsc3	Pearson Correlation	,308**	,371**	,494**	1,000	,412**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	222	222	222	222,000	222
ComPercEsc3	Pearson Correlation	,428**	,337**	,470**	,412**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	222	222	222	222	222,000

ANEXO E

Outputs referentes à MANOVA para as Variáveis em Estudo

Output da MANOVA para a Variável Concepção de Responsabilidade

Between-Subjects Factors

		N
ano escolar	6	118
do filho	9	102
habimaer	1,00	72
	2,00	148

Descriptive Statistics

	ano escolar do filho	habimaer	Mean	Std. Deviation	N
RespSocial1	6	1,00	6,0227	,78562	44
		2,00	6,0169	,74866	74
		Total	6,0191	,75931	118
	9	1,00	5,4866	1,07923	28
		2,00	5,9628	,67892	74
		Total	5,8321	,83074	102
	Total	1,00	5,8142	,94128	72
		2,00	5,9899	,71272	148
		Total	5,9324	,79689	220
RespConheci1	6	1,00	6,0852	1,03175	44
		2,00	5,7145	,97255	74
		Total	5,8528	1,00687	118
	9	1,00	5,5402	,96168	28
		2,00	5,5980	,86312	74
		Total	5,5821	,88677	102
	Total	1,00	5,8733	1,03344	72
		2,00	5,6563	,91820	148
		Total	5,7273	,96050	220

Box's Test of Equality of Covariance Matrices(a)

Box's M	17,242
F	1,877
df1	9

df2	105959,675
Sig.	,050

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

Multivariate Tests(b)

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,981	5540,393(a)	2,000	215,000	,000
	Wilks' Lambda	,019	5540,393(a)	2,000	215,000	,000
	Hotelling's Trace	51,539	5540,393(a)	2,000	215,000	,000
	Roy's Largest Root	51,539	5540,393(a)	2,000	215,000	,000
Ano	Pillai's Trace	,034	3,816(a)	2,000	215,000	,024
	Wilks' Lambda	,966	3,816(a)	2,000	215,000	,024
	Hotelling's Trace	,035	3,816(a)	2,000	215,000	,024
	Roy's Largest Root	,035	3,816(a)	2,000	215,000	,024
Habimaer	Pillai's Trace	,059	6,711(a)	2,000	215,000	,001
	Wilks' Lambda	,941	6,711(a)	2,000	215,000	,001
	Hotelling's Trace	,062	6,711(a)	2,000	215,000	,001
	Roy's Largest Root	,062	6,711(a)	2,000	215,000	,001
ano * habimaer	Pillai's Trace	,021	2,254(a)	2,000	215,000	,107
	Wilks' Lambda	,979	2,254(a)	2,000	215,000	,107
	Hotelling's Trace	,021	2,254(a)	2,000	215,000	,107
	Roy's Largest Root	,021	2,254(a)	2,000	215,000	,107

a Exact statistic

b Design: Intercept+ano+habimaer+ano * habimaer

Levene's Test of Equality of Error Variances(a)

	F	df1	df2	Sig.
RespSocial1	2,035	3	216	,110
RespConheci1	,627	3	216	,598

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a Design: Intercept+ano+habimaer+ano * habimaer

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	RespSocial1	6,520(a)	3	2,173	3,542	,015
	RespConheci1	7,867(b)	3	2,622	2,917	,035
Intercept	RespSocial1	6455,426	1	6455,426	10519,429	,000
	RespConheci1	6156,034	1	6156,034	6847,945	,000
Ano	RespSocial1	4,075	1	4,075	6,641	,011
	RespConheci1	5,121	1	5,121	5,697	,018
Habimaer	RespSocial1	2,589	1	2,589	4,219	,041

ano * habimaer	RespConheci1	1,146	1	1,146	1,274	,260
	RespSocial1	2,719	1	2,719	4,431	,036
Error	RespConheci1	2,148	1	2,148	2,390	,124
	RespSocial1	132,552	216	,614		
Total	RespConheci1	194,176	216	,899		
	RespSocial1	7881,578	220			
Corrected Total	RespConheci1	7418,406	220			
	RespSocial1	139,072	219			
	RespConheci1	202,043	219			

a R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,034)

b R Squared = ,039 (Adjusted R Squared = ,026)

Output da MANOVA para a Variável Percepção das Solicitações

Between-Subjects Factors

		N
ano escolar	6	118
do filho	9	102
habimaer	1,00	72
	2,00	148

Descriptive Statistics

		ano escolar do filho	habimaer	Mean	Std. Deviation	N
SoliciEsc1	6	1,00		3,5552	1,08325	44
		2,00		2,8822	,82536	74
		Total		3,1332	,98138	118
	9	1,00		2,9235	1,16024	28
		2,00		2,9459	,82717	74
		Total		2,9398	,92439	102
Total	1,00		3,3095	1,14838	72	
	2,00		2,9141	,82407	148	
	Total		3,0435	,95810	220	
SoliciFilh1	6	1,00		4,2682	1,21995	44
		2,00		3,8919	1,07687	74
		Total		4,0322	1,14189	118
	9	1,00		4,0143	1,18125	28
		2,00		3,3568	1,01995	74
		Total		3,5373	1,10085	102
Total	1,00		4,1694	1,20312	72	
	2,00		3,6243	1,07915	148	
	Total		3,8027	1,14748	220	

Box's Test of Equality of Covariance Matrices(a)

Box's M	13,618
F	1,483
df1	9
df2	105959,675
Sig.	,148

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a Design: Intercept+ano+habimaer+ano * habimaer

Multivariate Tests(b)

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,941	1703,052(a)	2,000	215,000	,000
	Wilks' Lambda	,059	1703,052(a)	2,000	215,000	,000
	Hotelling's Trace	15,842	1703,052(a)	2,000	215,000	,000
	Roy's Largest Root	15,842	1703,052(a)	2,000	215,000	,000
Ano	Pillai's Trace	,036	4,052(a)	2,000	215,000	,019
	Wilks' Lambda	,964	4,052(a)	2,000	215,000	,019
	Hotelling's Trace	,038	4,052(a)	2,000	215,000	,019
	Roy's Largest Root	,038	4,052(a)	2,000	215,000	,019
Habimaer	Pillai's Trace	,056	6,334(a)	2,000	215,000	,002
	Wilks' Lambda	,944	6,334(a)	2,000	215,000	,002
	Hotelling's Trace	,059	6,334(a)	2,000	215,000	,002
	Roy's Largest Root	,059	6,334(a)	2,000	215,000	,002
ano * habimaer	Pillai's Trace	,041	4,627(a)	2,000	215,000	,011
	Wilks' Lambda	,959	4,627(a)	2,000	215,000	,011
	Hotelling's Trace	,043	4,627(a)	2,000	215,000	,011
	Roy's Largest Root	,043	4,627(a)	2,000	215,000	,011

a Exact statistic

b Design: Intercept+ano+habimaer+ano * habimaer

Levene's Test of Equality of Error Variances(a)

	F	df1	df2	Sig.
SoliciEsc1	1,860	3	216	,137
SoliciFilh1	1,041	3	216	,375

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a Design: Intercept+ano+habimaer+ano * habimaer

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	SoliciEsc1	14,553(a)	3	4,851	5,619	,001
	SoliciFilh1	26,092(b)	3	8,697	7,163	,000
Intercept	SoliciEsc1	1772,096	1	1772,096	2052,621	,000
	SoliciFilh1	2822,272	1	2822,272	2324,394	,000
Ano	SoliciEsc1	3,775	1	3,775	4,373	,038
	SoliciFilh1	7,284	1	7,284	5,999	,015

habimaer	SoliciEsc1	4,951	1	4,951	5,734	,017
	SoliciFilh1	12,505	1	12,505	10,299	,002
ano * habimaer	SoliciEsc1	5,659	1	5,659	6,554	,011
	SoliciFilh1	,925	1	,925	,762	,384
Error	SoliciEsc1	186,480	216	,863		
	SoliciFilh1	262,266	216	1,214		
Total	SoliciEsc1	2238,878	220			
	SoliciFilh1	3469,720	220			
Corrected Total	SoliciEsc1	201,033	219			
	SoliciFilh1	288,358	219			

a R Squared = ,072 (Adjusted R Squared = ,060)

b R Squared = ,090 (Adjusted R Squared = ,078)

Output da MANOVA para a Variável Práticas de Envolvimento Parental

Between-Subjects Factors

		N
ano escolar	6	118
do filho	9	102
habimaer	1,00	72
	2,00	148

Descriptive Statistics

	ano escolar do filho	habimaer	Mean	Std. Deviation	N
TrabEsc3	6	1,00	4,9596	1,65102	44
		2,00	5,3498	1,13441	74
		Total	5,2043	1,35671	118
	9	1,00	3,8889	1,24832	28
		2,00	4,1697	1,24181	74
		Total	4,0926	1,24379	102
	Total	1,00	4,5432	1,58737	72
		2,00	4,7598	1,32493	148
		Total	4,6889	1,41619	220
MSC3	6	1,00	5,3655	,98834	44
		2,00	5,8277	,80657	74
		Total	5,6554	,90293	118
	9	1,00	5,2054	,91498	28
		2,00	5,7264	,69933	74
		Total	5,5833	,79491	102
	Total	1,00	5,3032	,95715	72
		2,00	5,7770	,75400	148
		Total	5,6220	,85339	220
PartEvEsc3	6	1,00	2,5971	1,04564	44
		2,00	3,5135	1,19107	74
		Total	3,1718	1,21862	118
	9	1,00	2,5422	,80535	28

		2,00	3,2346	1,00333	74
	Total		3,0446	,99871	102
	Total	1,00	2,5758	,95371	72
		2,00	3,3741	1,10634	148
	Total		3,1128	1,12135	220
ComPercEsc3	6	1,00	5,7917	1,05233	44
		2,00	6,0158	,76559	74
	Total		5,9322	,88574	118
	9	1,00	5,8810	1,03325	28
		2,00	5,7905	,88108	74
	Total		5,8154	,92094	102
	Total	1,00	5,8264	1,03855	72
		2,00	5,9032	,83027	148
	Total		5,8780	,90205	220

Box's Test of Equality of Covariance Matrices(a)

Box's M	54,681
F	1,749
df1	30
df2	46270,142
Sig.	,007

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a Design: Intercept+ano+habimaer+ano * habimaer

Multivariate Tests(b)

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,981	2812,933(a)	4,000	213,000	,000
	Wilks' Lambda	,019	2812,933(a)	4,000	213,000	,000
	Hotelling's Trace	52,825	2812,933(a)	4,000	213,000	,000
	Roy's Largest Root	52,825	2812,933(a)	4,000	213,000	,000
ano	Pillai's Trace	,169	10,836(a)	4,000	213,000	,000
	Wilks' Lambda	,831	10,836(a)	4,000	213,000	,000
	Hotelling's Trace	,203	10,836(a)	4,000	213,000	,000
	Roy's Largest Root	,203	10,836(a)	4,000	213,000	,000
habimaer	Pillai's Trace	,154	9,719(a)	4,000	213,000	,000
	Wilks' Lambda	,846	9,719(a)	4,000	213,000	,000
	Hotelling's Trace	,183	9,719(a)	4,000	213,000	,000
	Roy's Largest Root	,183	9,719(a)	4,000	213,000	,000
ano * habimaer	Pillai's Trace	,012	,663(a)	4,000	213,000	,618
	Wilks' Lambda	,988	,663(a)	4,000	213,000	,618
	Hotelling's Trace	,012	,663(a)	4,000	213,000	,618
	Roy's Largest Root	,012	,663(a)	4,000	213,000	,618

a Exact statistic

b Design: Intercept+ano+habimaer+ano * habimaer

Levene's Test of Equality of Error Variances(a)

	F	df1	df2	Sig.
TrabEsc3	4,310	3	216	,006
MSC3	2,022	3	216	,112
PartEvEsc3	1,730	3	216	,162
ComPercEsc3	1,456	3	216	,228

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a Design: Intercept+ano+habimaer+ano * habimaer

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	TrabEsc3	73,422(a)	3	24,474	14,452	,000
	MSC3	11,692(b)	3	3,897	5,696	,001
	PartEvEsc3	33,798(c)	3	11,266	10,073	,000
	ComPercEsc3	2,299(d)	3	,766	,941	,422
Intercept	TrabEsc3	3947,457	1	3947,457	2330,905	,000
	MSC3	5727,403	1	5727,403	8370,263	,000
	PartEvEsc3	1653,379	1	1653,379	1478,337	,000
	ComPercEsc3	6449,854	1	6449,854	7920,201	,000
Ano	TrabEsc3	59,279	1	59,279	35,003	,000
	MSC3	,800	1	,800	1,169	,281
	PartEvEsc3	1,303	1	1,303	1,165	,282
	ComPercEsc3	,216	1	,216	,266	,607
habimaer	TrabEsc3	5,268	1	5,268	3,111	,079
	MSC3	11,310	1	11,310	16,528	,000
	PartEvEsc3	30,284	1	30,284	27,078	,000
	ComPercEsc3	,209	1	,209	,257	,613
ano * habimaer	TrabEsc3	,140	1	,140	,083	,774
	MSC3	,040	1	,040	,059	,808
	PartEvEsc3	,587	1	,587	,525	,470
	ComPercEsc3	1,157	1	1,157	1,421	,235
Error	TrabEsc3	365,802	216	1,694		
	MSC3	147,799	216	,684		
	PartEvEsc3	241,576	216	1,118		
	ComPercEsc3	175,901	216	,814		
Total	TrabEsc3	5276,074	220			
	MSC3	7112,931	220			
	PartEvEsc3	2407,083	220			
	ComPercEsc3	7779,472	220			
Corrected Total	TrabEsc3	439,225	219			
	MSC3	159,491	219			
	PartEvEsc3	275,374	219			
	ComPercEsc3	178,199	219			

a R Squared = ,167 (Adjusted R Squared = ,156) b R Squared = ,073 (Adjusted R Squared = ,060)
c R Squared = ,123 (Adjusted R Squared = ,111) d R Squared = ,013 (Adjusted R Squared = -,001)