Lusíada
Repositório das Universidades Lusíada

**Universidades Lusíada**

Santos, Pedro Miguel Pereira dos

# Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico

http://hdl.handle.net/11067/2805

## Metadados

**Data de Publicação** 2011

**Resumo** As trajectórias académicas desempenham um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos e estão associadas a diferentes resultados em múltiplos domínios de funcionamento. A importância do envolvimento dos pais com o percurso escolar dos filhos para a predição do desempenho académico tem recebido bastante consenso. O envolvimento dos pais com a escola depende de vários factores, incluindo processos cognitivos como o sistema de crenças. A compreensão dos processos envolvidos na mediação/mod...

The academic courses play a crucial role in the development of individuals and are associated with different outcomes in multiple domains of functioning. The importance of parental participation on their children schooling for the prediction of academic performance has received much consensus. Parental involvement with the school depends on several factors, including cognitive processes such as the belief system. The understanding of the processes involved in the mediation, moderation of behavio...

**Palavras Chave** Psicologia, Psicologia clínica, Testes psicológicos, Vida cognitiva

**Tipo** masterThesis

**Revisão de Pares** Não

**Coleções** [ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-10-12T07:47:18Z com informação proveniente do Repositório

http://repositorio.ulusiada.pt

**Agradecimentos**

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Moreira, por toda a sua disponibilidade, paciência e motivação demonstrada. O meu Muito Obrigado por todo o apoio e conhecimento transmitido.

À minha família, por todas as condições facultadas, pelo apoio, confiança e orgulho demonstrado. Por os valores que me ensinaram, como o empenho e a persistência.

Aos meus amigos, por toda a amizade, apoio e ajuda demonstrada.

Aos meus colegas, pela inter-ajuda, partilha de informação e cooperação na recolha da amostra.

À Professora Dra. Ângela Correia, Directora da Escola Básica Montebello, por toda a disponibilidade, simpatia e ajuda que demonstrou desde o inicio.

A todos os pais que fizeram parte da amostra da investigação, sem a qual não teria sido possível todo este trabalho, a todos eles o meu muito Obrigado.

**Índice**

Agradecimentos ..... ii

Índice ..... iii

Índice de Tabelas ..... vi

Índice de Figuras ..... ix

Resumo ..... x

Abstract ..... xi

Lista de Abreviaturas ..... xii

1 – Introdução ..... 13

1.1 – Relevância do Estudo das Crenças Parentais acerca do Rendimento Académico no âmbito da Psicologia Clínica ..... 13

1.2 – Processos Cognitivos Mediadores do Comportamento ..... 15

a) Crenças ..... 18

b) Atribuições ..... 20

c) Percepções ..... 22

1.3 – Modelos Genéricos dos Processos Cognitivos Mediadores do Comportamento ..... 23

1.3.1 – O Modelo Das Atribuições Causais (Weiner, 1986) ..... 23

1.3.2 – O Modelo Bio-Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner ..... 25

1.3.3 – Desenvolvimento na Perspectiva Ecológica ..... 26

1.4 – Aplicações Especificas dos Modelos dos Processos Cognitivos Mediadores do Comportamento aos Processos Cognitivos Parentais ..... 28

1.4.1 – Crenças Parentais ..... 28

a) Etnoteorias/Sistemas de Crenças Parentais ..... 31

b) Modelo Geral das Funções das Crenças Parentais ..... 33

1.4.2 – Atribuições Parentais ..... 36

1.5 – Aplicações Especificas dos Modelos dos Processos Cognitivos Mediadores do Comportamento, aos Processos Cognitivos Parentais, no domínio específico dos factores do Rendimento Académico ..... 40
1.5.1 – Aprendizagem em Ambiente Familiar ..... 41
1.5.2 – Envolvimento Parental ..... 43
1.5.3 – Influências Socioeconómicas e Culturais ..... 47
1.5.4 – Cognições Parentais Relativas à Escola ..... 48
1.5.5 – Influência Geracional ..... 49
1.5.6 – Efeitos na Criança ..... 50
1.6 – Avaliação das Crenças Parentais ..... 52
1.6.1 – Revisão de Miller (1995) ..... 52
1.6.2 – Abordagens e Instrumentos de Avaliação das Crenças Parentais acerca do Rendimento Académico ..... 55
1.6 – Objectivo ..... 63
2 – Metodologia ..... 64
2.1 – Estudo 1: Categorização\Formulação e Criação Inicial de Itens ..... 64
2.1.1 – Amostra ..... 64
2.1.2 – Escala ..... 65
2.1.3 – Resultados ..... 67
2.2 – Estudo 2: Avaliação das Características Psicométricas ..... 68
2.2.1 – Amostra ..... 68
2.2.2 – Escala ..... 74
2.2.3 – Instrumentos ..... 76
2.2.4 – Procedimentos ..... 77
2.2.4.1 – Procedimentos de Recolha de Dados ..... 77

2.2.4.2 – Procedimentos de Análise de Dados .....77

3 – Resultados.....78

3.1 – Análise Factorial Exploratória .....78

3.2 – Validade de Critério.....83

3.3 – Diferenças entre Grupos.....85

a) Ensino Profissional e Não Profissional .....85

b) Género.....86

c) Número de Reprovações do Aluno.....87

d) Ciclo de Estudos do Aluno .....89

e) Profissão dos Pais .....91

f) Escolaridade dos Pais.....95

4 – Discussão de Resultados..... 103

Referências Bibliográficas..... 108

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Definição de Crenças, Atribuições e Percepções .....18

Tabela 2 – Instrumentos utilizados para a avaliação das Crenças Parentais .....61

Tabela 3 – Descrição da Escala Experimental .....66

Tabela 4 – Género Alunos .....68

Tabela 5 – Frequência Escolar dos Alunos .....69

Tabela 6 – Alunos em Ensino Profissional e Não Profissional .....69

Tabela 7 – Estados Civil Mães .....70

Tabela 8 – Estados Civil Pais .....70

Tabela 9 – Habilitações Literárias das Mães .....71

Tabela 10 – Habilitações Literárias dos Pais .....72

Tabela 11 – Escolas .....73

Tabela 12 – Descrição da Escala .....75

Tabela 13 – Análise Factorial (com rotação promax) dos itens .....79

Tabela 14 – Matrizes de correlação das cinco dimensões principais .....80

Tabela 15 – Média, desvio-padrão e consistência interna (*alpha* de Cronbach) para as cinco dimensões .....80

Tabela 16 – Média, desvio-padrão e consistência interna (*alpha* de Cronbach) para as cinco dimensões, fazendo distinção relativamente ao ensino profissional e não profissional .....81

Tabela 17 – Valor do *alpha* de Cronbach se os itens fossem eliminados .....82

Tabela 18 – Correlação entre dimensões do Inventário de Crenças Parentais acerca do Rendimento Académico (ICPADA) e o Questionario do Envolvimento Parental (QEPP) .....84

Tabela 19 – Diferença entre Grupos (t de student) - Ensino Profissional e não Profissional - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) .....85

Tabela 20 – Diferença entre Grupos (t de student) - Género - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) .....86

Tabela 21 – Diferença Entre grupos (t de student) – Numero de Reprovações do Aluno (Nunca Reprovou e Uma Reprovação) - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).....87

Tabela 22 – Diferença Entre grupos (Teste de Mann-Whitney) – Numero de Reprovações do Aluno (Nunca Reprovou e Duas Reprovações) - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).....88

Tabela 23 – Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Ciclo de Estudos do Aluno - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) .....90

Tabela 24 – Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Profissão do Pai - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) .....92

Tabela 25 – Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Profissão da Mãe - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) .....94

Tabela 26 – Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Escolaridade Pai - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) .....96

Tabela 27 – Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Escolaridade Mãe - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) .....98

Tabela 28 – Diferença Entre grupos (t de student) – Escolaridade Pai (1ºCiclo e Ensino Secundário) - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) .....99

Tabela 29 – Diferença Entre grupos (t de student) – Escolaridade Mãe (1ºCiclo e Ensino Secundário) - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) ..... 100

Tabela 30 – Diferença Entre grupos (t de student) – Escolaridade Pai (1ºCiclo e Licenciatura) - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) ..... 101

Tabela 31 – Diferença Entre grupos (t de student) – Escolaridade Mãe (1ºCiclo e Licenciatura) - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) ..... 102

Tabela 32 – Analise Factorial (com rotação promax), eliminação do item 39 e 36 ..... 103

## Índice de Figuras

*Figura 1* – Modelo das crenças parentais na socialização da criança.....33

*Figura 2* – Categorias das Atribuições Parentais.....37

*Figura 3* – *Screen Plot* com os factores identificados.....78

**Resumo**

As trajectórias académicas desempenham um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos e estão associadas a diferentes resultados em múltiplos domínios de funcionamento. A importância do envolvimento dos pais com o percurso escolar dos filhos para a predição do desempenho académico tem recebido bastante consenso. O envolvimento dos pais com a escola depende de vários factores, incluindo processos cognitivos como o sistema de crenças. A compreensão dos processos envolvidos na mediação/moderação dos comportamentos de envolvimento dos pais é um domínio relevante quer para a investigação quer para a intervenção. Apesar das evidências acerca do papel dos sistemas de crenças na predição de vários tipos de comportamentos, e sendo que os sistemas de crenças interagem com outros processos, pouco se sabe acerca de como as interacções entre os sistemas de crenças e outros processos (bem-estar subjectivo, psicopatologia, nível de habilitações literárias, etc.) interferem nos comportamentos de envolvimento dos pais com a escola. A compreensão destas interacções beneficia da existência de instrumentos com características psicométricas adequadas. O objectivo deste estudo foi desenvolver e validar um questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos filhos. Participaram neste estudo 529 pais de alunos do 1º ciclo ao ensino secundário. Os resultados revelam uma estrutura de 5 factores para os 16 itens: Ingenuidade, Condições Familiares, Personalidade dos Alunos; Inteligência dos Alunos e Professores. Os valores dos *alphas* obtidos são aceitáveis, apesar de a escala de Inteligência dos alunos beneficiar de procedimentos conducentes a um aumento dos valores de alpha. A avaliação da validade de critério revelou correlações negativas com o envolvimento parental. Para além disso, a avaliação das diferenças de médias entre grupos foram atípicas. Estes resultados sugerem que, apesar da estrutura factorial adequada, futuros estudos são necessários para esclarecer as questões levantadas pelos resultados ao nível da validade de critério antes de se poder considerar que o instrumento é adequado para a compreensão e intervenção ao nível do envolvimento dos pais com a escola.

**Palavras-chave:** Crenças Parentais, Envolvimento Parental, Rendimento Académico.

**Abstract**

The academic courses play a crucial role in the development of individuals and are associated with different outcomes in multiple domains of functioning. The importance of parental participation on their children schooling for the prediction of academic performance has received much consensus. Parental involvement with the school depends on several factors, including cognitive processes such as the belief system. The understanding of the processes involved in the mediation, moderation of behavioral parent involvement is an important area both for research and for intervention. Despite the evidence about the role of belief systems in the prediction of various types of behavior, and since belief systems interact with other processes, little is known about how interactions between belief systems and other processes (welfare subjective psychopathology, level of qualifications, etc...) interfere in the conduct of parental involvement with school. Understanding these interactions benefit from the existence of instruments with adequate psychometric characteristics. The purpose of this study was to develop and validate a questionnaire for assessing parental beliefs about the determinants of academic performance of children. The sample consisted of 529 parents of children from 1st grade to High School. The results reveal a structure of five factors for the 16 items: Ingenuity, Family Conditions, Student Personality, Intelligence and Teachers. The values of alphas obtained are acceptable, although the intelligence of the students scale could benefit with procedures leading to increase the values of alpha. The assessment of criterion validity showed negative correlations with the parental involvement. In addition, evaluation of mean differences between groups was atypical. These results suggest that despite adequate factor structure, further studies are needed to clarify the issues raised by the results in terms of criterion validity before one can consider that the instrument is suitable for understanding and intervention at the level of parental involvement school.

**Keywords:** Parental Beliefs, Parental Involvement, Academic Performance.

## Lista de Abreviaturas

ICPADA – Inventário das Crenças Parentais Acerca das causas do Desempenho Académico

QEPP – Questionário de Envolvimento entre Pais e Professores

EP – Envolvimento Parental

CP – Crenças Parentais

PAS – Parental Attributions Scale

PBQ – Parental Beliefs Questionnaire

PIS – Parental Involvement Scale

CIBS – Comprehensive Inventory of Basic Skills

# Introdução

## *1.1. Relevância do Estudo das Crenças Parentais acerca do Rendimento Académico no âmbito da Psicologia Clínica.*

Apesar tradicionalmente, do domínio da Psicologia da Educação, o rendimento académico tem vindo a merecer a atenção de investigadores de várias áreas incluindo a Psicologia Clínica, pela associação que tem sido encontrada entre o rendimento académico e condições que merecem atenção clínica.

A associação entre depressão e rendimento escolar tem sido avaliada por alguns autores. Esses estudos revelam que a incidência de depressão parece aumentar entre as crianças com problemas no rendimento escolar (Soares, 2003. Cit in, Cruvinel & Boruchovitch, 2004; Wright-Strawderman & Watson, 1992; Stevenson & Romney 1984; Hall & Haws, 1989; Colbert, Newman, Ney & Young, 1982; Feshbach & Feshbach 1987; Pérez & Urquijo 2001; Weinberg, Mclean, Snider, Nuckols, Erwin & Brumback, 1989; Goldstein, Paul & Cohn, 1985; Palladino, Poli, Mais & Marcheschi, 2000). Além de a depressão envolver factores afectivos, apresenta também componentes cognitivos, comportamentais, motivacionais e fisiológicos. Na criança, a literatura sugere também a presença de tais alterações, e o que se percebe é que na infância a depressão normalmente vem associada a outras dificuldades, principalmente problemas de comportamento e problemas escolares, Embora as crianças com sintomas depressivos apresentam dificuldades escolares, alguns autores (Colbert e cols. 1982; Brumback, Jackoway & Weinberg, 1980; Mokros, Poznanski & Merrick, 1989) têm observado que essas crianças são capazes intelectualmente, não apresentando nenhum deficit de inteligência.

A fobia social tem sido considerada como a mais frequente das perturbações ansiosas na infância e adolescência (Crozier & Alden, 2001). Os sujeitos que apresentam esse tipo de patologia têm frequentemente baixo rendimento escolar como consequência da ansiedade aos exames ou evitação de participação na turma, nomeadamente na exposição de trabalhos perante a turma ou responder a perguntas realizadas pelo professor, bem como evitação de contactos sociais com os colegas, podendo mesmo verificar-se recusa em ir à escola ou de situações temidas, ou a elevada reactividade fisiológica quando essas situações são enfrentadas, condicionando o rendimento e desempenho académico (Prins & Hanewald, 1997; Raffety, Smith & Ptacek, 1997).

A perturbação de Comportamento é uma das perturbações psicológicas mais frequentes na infância e um dos maiores motivos de encaminhamento a serviços de

Psicologia (Robins, 1993). A perturbação de Comportamento está frequentemente associada a baixo rendimento escolar e a problemas de relacionamento com colegas, trazendo limitações académicas e sociais ao indivíduo (Hawkins & Lishner, 1987). Eventos de vida podem favorecer a persistência do comportamento anti-social na adolescência e idade adulta. O ambiente escolar, dependendo de suas características, pode incentivar ou desestimular o comportamento anti-social (Rutter, 1992). Ao mesmo tempo em que crianças com comportamento anti-social tendem a permanecer anti-sociais na idade adulta, adultos anti-sociais tendem a ter filhos com comportamento anti-social (pais servem de modelo aos filhos), estabelecendo-se um ciclo de difícil interrupção (Farrington, 1995).

As associações entre perturbações de comportamento e problemas de aprendizagem têm sido encontradas em vários estudos, sendo que alguns autores apontam as dificuldades de comportamento como sendo um factor de risco para o baixo rendimento académico (Marturano, Linhares, & Parreira, 1993; Speakman, Herman & Vogel, 1993; Thompson, Lampron, Johanson, & Eckstein, 1990), enquanto outros indicam que problemas na aprendizagem escolar podem facilitar o desenvolvimento de distúrbios de comportamento graves (Gordon, 1993; Kolvin, Miller, Fleeting, & Kolvin, 1988).

Assim numa outra perspectiva, Roeser e Eccles (2000) propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais influenciam problemas académicos e estes afectam os sentimentos e os comportamentos da criança, sendo que estas dificuldades podem se expressar tanto de forma internalizada, por meio de ansiedade, depressão, isolamento e sentimentos de inferioridade, quando exteriorizada, por meio de comportamentos e atitudes que geram conflitos com o ambiente e, geralmente, são marcados por características de desafio, impulsividade, agressão, hiperactividade e ajustamento social pobre. A literatura aponta que as dificuldades de aprendizagem em si são uma condição de risco psicossocial, colocando o indivíduo em situação de desvantagem educacional e social. Pessoas que fracassam ou aquelas que abandonam a escola perdem oportunidades que poderiam representar experiências favorecedoras ao seu desenvolvimento. Assim, experiências escolares positivas e estimuladoras podem apresentar-se como condições que protegem o indivíduo de tornar-se delinquente e envolver-se com a criminalidade (Kolvin et al., 1988; Maughan, 1988; Rutter, 1987).

Arnold et al. (2005), comparando adolescentes com e sem dificuldades de leitura quanto a problemas emocionais e comportamentais, colheram informações a partir de auto-relatos e dos relatos dos pais sobre sintomas apresentados. Os relatos dos adolescentes apontaram que aqueles com dificuldades de leitura apresentavam níveis mais altos de

depressão, ansiedade e queixas somáticas do que os sem dificuldades. Os relatos dos pais mostraram mais problemas de atenção, queixas somáticas e comportamentos delinquentes para os adolescentes com dificuldades de leitura (Arnold et al., 2005).

De um modo geral, os problemas de aprendizagem têm sido frequentemente encontrados em associação com diferentes situações que envolvem tanto as características pessoais da criança com dificuldades quanto as condições de seu ambiente familiar e do ambiente mais amplo (Farran & Cooper, 1986; Graminha, Martins, & Miura, 1996; Lewis, Dlugokinski, Caputo, & Griffin, 1988).

O conjunto de factores de risco da criança inclui componentes biológicos e de temperamento, manifestação de sintomas/problemas físicos e psicológicos e a competência (cognitiva e social) desenvolvida (Finnstrom, Gaddlin, Leijon, Samuelsson, & Wadsby, 2003; Lewis et al., 1988). Comportamento é apenas um entre esses factores; no entanto, merece destaque uma vez que os estudos sobre factores de risco têm mostrado que os problemas de comportamento são condições importantes, frequentemente associadas a distúrbios de aprendizagem ou baixo rendimento académico (Medeiros & Loureiro, 2004).

Crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam modos inadequados frente às situações quotidianas e às relações interpessoais, predominando comportamentos que sugerem baixa capacidade de auto-regulação, hostilidade e resistência às normas (Medeiros & Loureiro, 2004). Muitas vezes elas são descritas como desobedientes, irritáveis, impacientes, agitadas, inseguras, briguentas e destrutivas (Medeiros & Loureiro, 2004).

Estudos têm demonstrado uma associação importante entre as dificuldades de aprendizagem e o auto-conceito da criança e a sua percepção de seus próprios problemas. Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) encontraram diferenças significativas quanto ao auto-conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem comparadas a crianças com bom desempenho escolar, sendo que o grupo com dificuldades apresentou sempre resultados inferiores aos do grupo com bom desempenho. Estes dados são corroborados pelo estudo de Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004), cujos resultados mostram que as crianças com dificuldades escolares se percebem com menor habilidade para aprender e com mais dificuldades de comportamento para ajustar-se às demandas do meio, quando comparadas às crianças sem dificuldades.

*1.2. Processos Cognitivos Mediadores do Comportamento.*

Serge Moscovici, considerado como um dos "pais fundadores da psicologia social europeia"(Jesuíno, 1993, p.54), publicou em 1961 a obra LaPsychanalyse, son Image et son Publique, criando um novo campo na psicologia social: o estudo das representações. Esta obra lançou uma problemática geral - como constrói o homem a realidade.

Moscovici conceptualiza as representações como "a set of concepts, statements and explanations originating in daily life in the course of inter-individual communications" (1981, p.181). Na mesma linha de ideias, Jodelet considera-as como "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (1989, p.36). Enquanto sistemas de interpretação, as representações regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupal, as acções de resistência e de mudança social. Enquanto fenómenos cognitivos, as representações são consideradas como o produto duma actividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (Jodelet, 1989).

Sintetizando, as representações são conceptualizadas como saber funcional ou teorias sociais práticas (Jesuíno, 1993). Estas permitem a organização significante do real e desempenham um papel vital na comunicação: "All human interactions, whether they arise between two individuals, or between two groups, presuppose such representations. Indeed this is what characterises them" (Moscovici, 1984, p.12). Assim, as representações servem como guias da acção, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual esta ocorre (Moscovici, 1961) e desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo (Jodelet, 1989). Têm sido propostas inúmeras definições conceptuais das representações, recortando-as em dimensões e aspectos específicos. Tais definições incluem na maioria dos casos conceitos de âmbito psicológico ou psicossociológico (por exemplo, atribuição, crença, atitude, esquema, opinião, etc.) e conceitos de âmbito sociológico ou antropológico tão ou mais vastos do que o próprio conceito de representação (por exemplo, ideologia, cultura, habitus, sistema de valores, etc.), relativamente aos quais o conceito de representação "confere novas acuidades e suscita a procura de novas pontes articuladoras do velho binômio indivíduo-sociedade" (Vala, 1993).

Segundo Moscovici (1961), na formação das representações intervêm dois processos: a objectivação e a ancoragem. Estes processos estão intrinsecamente ligados um ou outro e são modelados por factores sociais. A objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural. O processo de objectivação envolve três etapas. Na primeira, as informações e as crenças acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo de selecção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais. A segunda etapa da objectivação corresponde à organização dos elementos. Moscovici recorre aos conceitos de esquema e nó figurativo para evocar o facto dos elementos da representação estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas. A última etapa da objectivação é a naturalização. Os conceitos retidos no nó figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais, adquirindo materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstracto torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas (Moscovici, 1961).

O processo de ancoragem, por um lado, precede a objectivação e, por outro, situa-se na sua sequência. Enquanto processo que precede a objectivação, a ancoragem refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objecto da representação é pensado. Enquanto processo que segue a objectivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Moscovici, 1961). A ancoragem serve à instrumentalização do saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente (Jodelet, 1989).

As representações são assim constituídas por diferentes constructos individuais que formam um todo organizado e coerente, tornando-se em expressões de uma realidade vista como natural. Para o interesse deste estudo, dos diferentes constructos mediadores do comportamento, salientamos: Crenças, Atribuições e Percepções.

Tabela 1

*Definição de Crenças, Atribuições e Percepções*

| Constructo | Definição |
|---|---|
| Crenças | Construções mentais da experiencia – frequentemente condensadas e integradas aos esquemas ou conceitos, as quais são tomadas por verdadeiras e guiam o comportamento Sigel (1985). |
| Atribuições | De uma forma geral as atribuições são definidas pela forma como explicamos e avaliamos o comportamento – tanto o comportamento dos outros, como o nosso (Miller, 1995). |
| Percepções | Resultado da construção de uma ideia, imagem, ou representação mental derivada dos sentidos (Reed, 1988). |

*a) Crenças.*

O estudo das crenças é bastante abordado e tem uma grande relevância na Psicologia Social. A sua análise torna-se especialmente importante pelo facto de se apresentar como um dos agentes constituintes das atitudes humanas. As atitudes podem ser um estado de prontidão à acção ou mesmo a própria força motivadora à acção (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2002); Encontrar na literatura uma definição única para "crenças" constitui-se uma tarefa árdua uma vez que os teóricos desta área divergem nas suas opiniões e terminologia. As controvérsias incidem tanto sobre a definição de crenças como sobre a natureza das mesmas. De acordo com Pajares (1992), o facto de as crenças serem investigadas em diversas áreas de conhecimento, resulta numa variedade de significados. Muitos teóricos detiveram seus esforços na busca de uma definição para o termo "crenças" (Dewey, 1933; Abelson, 1979; Nespor, 1987; Anderson, 1985; Pajares, 1992; Siegel, 1985; Johnson, 1994; Barcelos, 2004, 2006; Woods, 1996; dentre inúmeros outros).

Uma das primeiras definições do termo, a de Dewey (1933), afirma que as crenças cobrem todos os assuntos para os quais não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Para Sigel (1985) crenças são construções mentais da experiencia – frequentemente condensadas e integradas aos esquemas ou conceitos, as quais são tomadas por verdadeiras

e guiam o comportamento. Harvey (1992) elaborou também uma definição do constructo em questão, segundo a qual crença é uma construção que um individuo tem da realidade, que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento.

Krüger, elaborou diversas investigações no campo das crenças, definindo-as como "proposições que, na sua formulação mais simples, afirmam ou negam uma relação entre dois aspectos concretos ou abstractos ou entre um objecto e um possível atributo deste." (Krüger, 1986, p. 32). Segundo Krüger (1986), as crenças seriam organizadas em sistemas ou conjuntos logicamente estruturados, sendo capazes de activar motivações e, portanto, condutas sociais, influenciando por essa via processos colectivos.

Woods (1996) fala da dificuldade em se estabelecer os limites que separam os conceitos de crença e conhecimento, e afirma que os termos "conhecimento", "pressupostos" e "crenças" devem ser interpretados não como conceitos distintos, mas como posições num continuum semântico. Neste caso, a definição de "conhecimento" como sendo aquilo que é convencionalmente aceite, em contraposição a "crenças", as quais se referem à "aceitação de uma proposição da qual não há conhecimento convencional, que não é demonstrável e sobre a qual não há, necessariamente, consenso" (p.195), e a "pressuposto", que se refere à "aceitação temporária" (idem) de algo, é uma categorização útil, por facilitar o estudo dessa área, mas que nem sempre é muito clara.

Crenças são, portanto, entendidas como algo dentro do continuum semântico sobre as quais pode ser estabelecida sua diferenciação em relação a conhecimento, tanto por uma determinada convenção terminológica, geralmente relacionada ao conhecimento científico, quanto pelo grau de convicção atribuído mentalmente a uma proposição por um determinado indivíduo, desde que se tenha em mente que esta diferenciação é apenas conceitual, superficial e sincrónica (Woods, 1996).

Parece existir um consenso nas investigações Horwitz, 1985; Pajares, 1992; Johnson, 1994, 1999) no que se refere ao facto de que os sistemas de crenças permeiam a forma de pensar e de processar novas informações, tendo portanto, um papel preponderante na forma como estabelecemos a relação de cognição sobre o mundo e sobre nós mesmos, e na elaboração das percepções e dos comportamentos; e no que diz respeito ao facto de que as crenças são socialmente construídas através de um processo de transmissão cultural, que se dá por aculturação, educação e escolarização", sendo então, um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem Dufva

(2003). Barcelos (2006, p. 18) acrescenta ainda que as "crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais e paradoxais".

Bem (1973) divide os fundamentos psicológicos das crenças e atitudes em quatro factores: cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais, visto que estas "se fundamentam em quatro actividades do homem: pensar, sentir, comportar-se e interagir com os outros" (p. 7), e, "colectivamente, as crenças de um homem formam a compreensão de si mesmo e de seu meio" (p. 12). Deste modo, as crenças funcionam como um filtro, um tipo de processador que medeia a relação do indivíduo com o mundo enquanto em seu estado consciente, ou seja, quando está desperto e fazendo uso da sua inteligência. Neste sentido, outra característica importante das crenças é a resistência que estas apresentam no tocante a serem modificadas, mesmo quando a mudança parece lógica ou existe a necessidade para tal (Pajares, 1992).

De acordo com Rokeach (1968) as crenças formam um tipo de rede semântica esquematizada na qual podem coexistir, em áreas distintas, crenças contraditórias, sendo que algumas crenças podem ser centrais e mais resistentes à mudança. Complementa ainda este pensamento ao afirmar que as crenças diferem em intensidade e poder. Elas variam ao longo de uma dimensão centro-periferia, e, quanto mais central a crença, mais ela será resistente à mudança. E o que define esta centralidade, segundo Rokeach, é o grau em que determinada crença está interligada a outras crenças, sendo que uma crença com muitas ligações torna-se uma crença "importante" no sistema de crenças de um indivíduo, no sentido que outras crenças "dependem" desta crença central.

*b) Atribuições.*

O termo "*atribuição*" é usado com vários graus de desígnios por diferentes investigadores. No entanto, de uma forma geral as atribuições são definidas pela forma como explicamos e avaliamos o comportamento – tanto o comportamento dos outros, como o nosso. Este conceito tem sido discutido de modo a ser uma forma básica e persuasiva da cognição social, e um dos objectivos dos investigadores tem sido identificar o processo pelo qual as atribuições são formadas. As atribuições, também têm sido discutidas como um elemento central na interacção social e nas relações interpessoais (Miller, 1995).

Na sociedade em que vivemos procuramos incessantemente explicações para o que nos sucede todos os dias em relação às mais variadas situações e contextos. Consequentemente, cada um de nós desenvolve uma forma única de analisar o seu meio envolvente, não surpreendendo por isso que, não raras vezes, façamos interpretações diferentes de um mesmo acontecimento vivenciado ou presenciado. Estas inferências particulares são denominadas na psicologia social por Atribuições.

Kelley (1967), salienta que o conhecimento do processo de atribuição é muito importante do ponto de vista da epistemologia psicológica, porque coloca o problema da verdade subjectiva, isto é: "como somos levados a convencer-nos de que determinada coisa que pensamos é verdadeira?". É claro que esta verdade subjectiva, esta impressão de infalibilidade, não está livre de erros. Deste modo, como verificámos pelo exemplo meramente ilustrativo que criámos, as atribuições desempenham um papel nuclear nos nossos comportamentos, independentemente do contexto e da frequência com que ocorrem (Kelley, 1967).

O ser humano não consegue apenas observar o mundo e a si próprio sem a ocorrência simultânea e automática de explicações sobre as causas do que é observado. O processo de atribuição diz respeito à maneira como as pessoas descrevem as causas de eventos e como esta atribuição de causas afecta as suas motivações. Ao fazer uma atribuição o indivíduo elabora intuitiva e espontaneamente explicações causais para o comportamento dos outros, de si próprio e para todo tipo de fenômeno. A atribuição de causas é feita de maneira natural, automática, utilizando-se as informações disponíveis, permitindo inferências pessoais e resultando em respostas às questões do tipo 'Por quê?', o que coloca as atribuições dentro do campo geral das explicações (Rees, Inkedew e Hardy, 2005).

Segundo Fritz Heider, considerado o pioneiro dos estudos sobre atribuição, as pessoas utilizam certas "leis" pessoais, como uma forma de "ciência" intuitiva, voltadas para incrementar seu controle sobre o ambiente e satisfazer seu desejo de entender e conhecer o mundo.

A atribuição é mesmo referenciada por Sousa (1996, p. 142) como "a fonte de inspiração e, nalguns casos, o fio condutor da abordagem da cognição social".

Em suma, o processo atribuicional e a linguagem que o envolve tornaram-se tão correntes na psicologia social que não podemos prescindir deles se quisermos entender o raciocínio causal que o Homem elabora no seu dia-a-dia (Sousa, Rosado e Cabrita, 2008).

*c) Percepções.*

Regra geral, em qualquer estudo científico ou filosófico a percepção é definida pela forma como construímos uma representação mental através de estímulos sensoriais. Praticamente todos os cientistas ou filósofos definiram percepção desde o século dezassete como o resultado da construção de uma ideia, imagem, ou representação mental derivada dos sentidos (Reed, 1988).

A discussão em torno do termo "percepção" surgiu pela primeira vez no século dezassete com o conceito de "Empirismo" na filosofia de John Locke (1960) . Este definiu a percepção como o resultado da associação de "ideais" na qual a sensação imediata é a sua fonte primária. O Empirismo permaneceu como o paradigma dominante na filosofia até ao século dezanove. Em meados do século dezanove, o Empirismo foi apoiado e seguido por várias das grandes figuras do campo emergente da psicologia experimental. Wilhelm Wundt (1902), em particular, avançou com a perspectiva "elementarista" alterando assim o paradigma em voga. Os Empiristas acreditavam que as percepções eram o produto de sensações associadas, por sua vez, o Elementarismo defendia que qualquer percepção poderia ser reduzida a estados independentes e internos (sensações) extraídas por elementos individuais do estímulo (Albright & Stoner, 2002). Apesar da prevalência da perspectiva de Wundt, existiram vozes dissidentes. William James foi um Empirista, que defendeu que a percepção é um produto de interacções entre sensações associadas. O Austríaco Ernst Mach defendeu iguais princípios, antecipando o movimento de Gestalt na psicologia experimental (Albright & Stoner, 2002).

Max Wertheimer fundou o movimento de Gestalt e rejeitou o Empirismo, dando grande ênfase ao seu estudo do "movimento aparente". Este fenómeno é a percepção ilusória do movimento contínuo ou regular que resulta quando um estímulo é interrompido por intervalos discretos sobre o espaço e o tempo. Os Gestaltistas ofereceram um conjunto de leis que caracterizaram as interacções entre os estímulos, conhecida como "organização perceptiva" (Albright & Stoner, 2002).

Estudos posteriores relacionados com a percepção já se encontram direccionados para o campo do processamento visual, para os efeitos deste estudo consideramos a percepção como o termo geral relativo ao conhecimento do meio interno e externo do indivíduo.

### *1.3. Modelos Genéricos dos Processos Cognitivos Mediadores do Comportamento.*

#### *1.3.1. O Modelo Das Atribuições Causais (Weiner, 1986).*

As atribuições ou explicações causais aos comportamentos e/ou eventos tornam-se, assim, ferramentas poderosas para a compreensão das reacções frente ao sucesso e fracasso (Heaven, 1989), em função do seu papel mediador entre os estímulos e as respostas individuais.

A abordagem de tal temática tem suas origens no trabalho pioneiro de Heider (1958), segundo o qual as pessoas tendem a se utilizar de causas internas (disposicionais, próprias ao indivíduo) ou externas (situacionais, devidas a circunstâncias físicas ou sociais) para explicar os acontecimentos com os quais se confrontam em seu dia-a-dia. Tais posições foram posteriormente refinadas e aprofundadas através da teoria das inferências correspondentes de Jones e Davis (1965), que se detiveram no estudo dos mecanismos através dos quais um observador realiza atribuições internas (disposições pessoais) para as acções de determinados actores, e do modelo de co-variação de Kelley (1967), que procurou analisar como os indivíduos processam as informações disponíveis no mundo social e as combinam para chegar às causas dos eventos.

Mais recentemente, Weiner (1986), tendo ainda como referência básica o trabalho de Heider, desenvolveu um modelo de atribuição aplicado a situações de realização, ou seja, à busca de explicações para o sucesso e o fracasso no desempenho de tarefas. Segundo o autor, as explicações causais para situações dessa natureza se enquadram mais frequentemente em quatro categorias básicas (Habilidade, Esforço, Sorte e Dificuldade da Tarefa), que podem ser classificadas em três dimensões distintas: locus, que se refere à localização da causa no próprio indivíduo (interna) ou na situação (externa); estabilidade, que diz respeito à natureza temporal da causa, isto é, ao facto de ela perdurar no tempo (estável) ou não (instável) e controlabilidade, que se associa à influência volitiva que pode (controlável) ou não (incontrolável) ser exercida sobre a causa. Dessa forma, a habilidade constitui uma causa interna, estável e incontrolável; o esforço, uma causa interna, instável e controlável; a sorte, uma causa externa, instável e incontrolável e a dificuldade da tarefa, uma causa externa, estável e incontrolável.

Utilizando-se do modelo de atribuição para a formulação de uma teoria de conduta social, Weiner (1995) postula, ainda, que, nos julgamentos de responsabilidade pessoal em situações de realização nas quais os indivíduos obtêm resultados negativos, é comum a atribuição de causas internas e controláveis a estes resultados, especialmente quando não

existem circunstâncias atenuantes que possam justificar, em certa medida, a ocorrência de tais eventos.

As formulações de Heider (1958) e dos teóricos que lhe sucederam (Jones & Davis, 1965; Kelley, 1967; Weiner, 1986) revelaram-se de inestimável valor heurístico, tendo desencadeado um grande número de pesquisas empíricas destinadas a testar uma ampla gama de hipóteses, bem como as possibilidades de aplicação de tais postulados a uma variedade de fenómenos e condutas sociais. Essas investigações têm evidenciado que os modelos atribuicionais consistem em esquemas ideais que, em geral, não são adoptados integralmente pelo percebedor, que, ao contrário, costuma cometer enviesamentos ou distorções ao se agregar num processo atribuicional.

Entre as distorções cognitivas que interferem na realização de atribuições causais, o erro fundamental de atribuição (Ross, 1977) se destaca como um dos mais documentados na literatura. Tal enviesamento atribuicional caracteriza-se pela tendência das pessoas a sobrestimarem as características disposicionais e a subestimarem as características situacionais, ao explicarem o comportamento do outro.

Contudo, o estudo de Miller (1984), ao comparar as atribuições de crianças e adultos norte-americanos e indianos, verificou, no primeiro grupo, uma referência crescente aos factores disposicionais e decrescente aos factores contextuais à medida que aumentava a idade dos sujeitos, enquanto, no segundo grupo, ocorreu o padrão inverso, ou seja, maior número de atribuições externas e menor número de internas, com o aumento da idade. A autora concluiu, assim, que tais diferenças se deviam às diferentes concepções de pessoa compartilhadas pelos dois grupos culturais, isto é, que o erro fundamental de atribuição seria característico das culturas ocidentais, e não de todas as culturas, dada a forte crença que mantêm no valor da responsabilidade pessoal (Jellison & Green, 1981), do exercício de controlo sobre os eventos e os comportamentos (Forgas, Furnham & Frey, 1990) ou da observância da norma social da internalidade (Beauvois & Dubois, 1988). A tendência em favor de atribuições internas estaria, assim, em consonância com o individualismo que predomina nessas culturas.

### *1.3.2. Modelo Bio-Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1986).*

Segundo Bronfenbrenner (1986), a ecologia do desenvolvimento humano consiste no estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre o indivíduo activo e em desenvolvimento e os contextos imediatos, em constante mutação, nos quais está inserido, atendendo a que todo este processo é afectado pelas relações entre estes contextos e por contextos maiores onde os contextos mais imediatos estão incluídos. Posteriormente, o conceito de tempo foi acrescentado a esta definição, considerando-se então como o estudo da acomodação progressiva e mútua ao longo da vida (Bronfenbrenner 1988, 1992).

O modelo ecológico do desenvolvimento humano analisa a influência dos diversos contextos em que o indivíduo vive, como esses contextos o afectam isoladamente e também como um conjunto de sistemas, considerando-se, adicionalmente, o tipo de ligações que existem entre os vários contextos. Consequentemente, para que cada ambiente cumpra ao máximo o seu potencial de influência no desenvolvimento humano, tem que existir comunicação e participação conjunta entre os diversos contextos da vida do indivíduo (Bronfenbrenner, 1986), como é o caso, por exemplo, da ligação entre a família e a escola.

O papel fundamental do ambiente no desenvolvimento do indivíduo é considerado na forma como o indivíduo percepciona aquilo que o rodeia, e na forma como se altera de acordo com a sua exposição e interacção com esse ambiente. O ambiente inclui tudo o que é exterior ao organismo, como por exemplo, pessoas (família, amigos, professores) e, também, forças mais distantes como leis, normas sociais e instituições com influência directa ou indirecta na pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1986).

A teoria ecológica do desenvolvimento humano coloca ênfase nos contextos, no entanto, não descura factores intrínsecos ao indivíduo como agentes biológicos ou genéticos (Bronfenbrenner, 1986). Os factoresgenéticos podem determinar o tipo de reforços que são dados à criança, sendo esta uma das razões pela qual é possível afirmar que é a própria criança que modela o seu ambiente, embora na sua vida precoce esta modelagem esteja dependente da participação de outras pessoas significativas (Bronfenbrenner, 1977). Além disso, as características hereditárias, transmitidas de geração em geração, surgem através da interacção do organismo com o meio (Bronfenbrenner, 2001).

No que se refere a características pessoais (também consideradas como um produto da interacção recíproca entre o indivíduo e o ambiente), como a personalidade e o

temperamento, a perspectiva ecológica salienta que estas não terão o mesmo significado psicológico em diferentes culturas ou subculturas, sendo necessário analisar-se a sua variação de acordo com o contexto, e o seu estudo científico deveria realizar-se nos diferentes contextos, incluindo observações de diferentes papéis relativos ao indivíduo e abrangendo, igualmente, a sua auto-percepção (Bronfenbrenner 1992).

Assim, uma vez que o indivíduo é um agente activo do seu desenvolvimento, as suas características pessoais serão factores que podem reagir ao contexto e também alterá-lo, influenciando assim o seu desenvolvimento psicológico, logo o indivíduo não pode ser estudado, independentemente, do contexto onde se insere (Bronfenbrenner, 1992).

### *1.3.3. Desenvolvimento na Perspectiva Ecológica.*

Bronfenbrenner (2001) define o desenvolvimento humano como um fenómeno de continuidade e mudança das características biopsicológicas do ser humano, quer como indivíduo, quer como um grupo. Este fenómeno continua durante todo a vida, estendendo-se ao longo de sucessivas gerações e contextos históricos passados e presentes. Assim, o desenvolvimento ocorre através de processos de estabilidade e mudança, em função da influência do tempo na vida do indivíduo, englobando vivências passadas e presentes, enfatizando-se, os efeitos cumulativos e integrativos do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2001).

Este desenvolvimento refere-se à concepção modificável que o indivíduo tem do seu ambiente ecológico, da sua relação com ele, bem como à sua capacidade crescente para descobrir, manter ou modificar as propriedades desse ambiente. Desta forma é realçada a sua natureza interactiva, pois o ambiente e o indivíduo afectam-se mutuamente. Esta interacção implica que o indivíduo seja um interveniente activo e não apenas passivo aos processos que resultariam no seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1986).

Para o desenvolvimento do indivíduo ser efectivo têm que existir mudanças nas suas características, que sejam duradouras e independentes da situação experienciada, implicando uma reorganização. A mudança que leva ao desenvolvimento ocorre quer ao nível da acção quer ao nível da percepção (Bronfenbrenner, 1986). É, também, necessário para que o desenvolvimento do indivíduo se processe, equilibradamente, que exista um funcionamento complementar do sistema biopsicossocial que é o ser humano e do sistema social, económico e político que é o ambiente (Bronfenbrenner, 1988).

O desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interacção recíproca entre a pessoa biopsicossocial e as pessoas, objectos e símbolos presentes no ambiente externo imediato. Para esta interacção ser efectiva tem que ocorrer, regularmente, durante um longo período de tempo, não devendo, portanto, ser ocasional nem frequentemente interrompida. Estas formas de interacção constituem os processos proximais, conceito chave neste modelo e requisito fundamental para que ocorra desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2001; Bronfenbrenner, 1988).

À medida que o indivíduo se desenvolve e vai adquirindo mais capacidades, os processos proximais tendem a ser cada vez mais complexos, no entanto, os intervalos de tempo podem tornar-se mais longos, desde que ocorram com regularidade (Bronfenbrenner 1988).

A intensidade, o conteúdo e a direcção dos processos proximais variam como função conjunta das características pessoais do indivíduo em desenvolvimento, do ambiente (do mais imediato ao mais distante) no qual os processos decorrem, dos resultados desenvolvimentais analisados, e da mudança e (ou) continuidade social que ocorrem ao longo da vida (Bronfenbrenner, 1988).

Existem factores com capacidade para alterarem a direcção e poder dos processos proximais, influenciando o desenvolvimento, e como consequência as disposições, os recursos bioecológicos de capacidade, a experiência o conhecimento, e a exigência. Estes factores podem combinar-se em diversas organizações, conduzindo a diferentes processos proximais e, consequentemente, a diversas consequências desenvolvimentais, que poderão ser benéficas ou prejudiciais a um desenvolvimento adequado.

Segundo Bronfenbrenner (1989), as características promotoras de desenvolvimento, inerentes ao indivíduo, são aquelas que iniciam, mantêm e encorajam processos de interacção entre a pessoa em desenvolvimento, as pessoas presentes no contexto e as características físicas e simbólicas englobadas no ambiente que lhe é mais próximo. Estas características promotoras podem ser de dois tipos principais: (1) as qualidades pessoais designadas por qualidades de estímulo pessoal; (2) os atributos estruturantes desenvolvimentais que compreendem características que pressupõem uma orientação e interacção activas com o ambiente, em vez de evocarem apenas uma reacção de outros indivíduos (Bronfenbrenner, 1989).

Para além de características promotoras do desenvolvimento existem também características disruptivas do desenvolvimento, podendo ser caracterizadas como dificuldades no controlo sobre emoções e comportamento, demonstradas, por exemplo,

através de impulsividade ou agressividade, ou por características pessoais como, por exemplo, o evitamento de interacções, apatia ou desinteresse. É necessário realçar que entre estes dois tipos de características existe uma imensa variedade (Bronfenbrenner, 1988). Estas características poderão ser influentes na realização académica, e no que concerne a este estudo a dimensão de evitamento de problemas na escola, quando presente em valores inferiores poderá, justamente, ser uma consequência destas características disruptivas.

Bronfenbrenner considera que existem três domínios, a considerar, nos quais podem ocorrer variações a nível do desenvolvimento. O primeiro refere-se aos resultados desenvolvimentais como padrões de organização mental e conteúdo que são característicos de uma determinada pessoa e formados ao longo da sua vida – os resultados desenvolvimentais. Não sendo directamente observáveis, são inferidos pela forma como o indivíduo experiencia as suas vivências, incluindo as percepções de como os outros agem para com ele (Bronfenbrenner, 1988).

## *1.4. Aplicações Especificas dos Modelos dos Processos Cognitivos Mediadores do Comportamento aos Processos Cognitivos Parentais.*

### *1.4.1. Crenças Parentais.*

A relação existente entre crenças e comportamento é objecto de estudo antigo da antropologia e mais recentemente da psicologia (Harkness e Super, 1996), (Sigel, McGillicuddy-DeLisi, Goodnow, 1992). Para a antropologia tradicional, a cultura varia de um local para o outro e inclui um conjunto de valores e crenças compartilhadas. Nas últimas décadas tem crescido o interesse da Psicologia pelas crenças enquanto mediadores do comportamento. Actualmente já é possível afirmar que um dos aspectos culturais mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano refere-se aos valores, crenças e práticas predominantes numa determinada cultura (Dessen, 2005). Sendo especialmente evidenciado nos estudos, como o de Biasoli-Alves (2001), que apresenta dados de pesquisa sustentando que os valores e crenças compartilhados pelos pais sobre o desenvolvimento dos seus filhos influenciam o comportamento e a práticas parentais, além de afectar as interacções que são estabelecidas com as crianças. Keller (2002) e Moura, Ribas Júnior, Piccinini, Bastos, Magalhães, Vieira (2004) assumem que as crenças dos pais afectam as

práticas do cuidado destinado à criança, bem como a interacção entre crenças, práticas e ambiente.

A compreensão dos pais sobre a natureza da criança, a estrutura do desenvolvimento e o significado de um comportamento é, não somente, compartilhado pelos membros de um grupo cultural, mas também reconstruída na mente dos membros de um grupo, ou seja, a compreensão é formada a partir da interpretação que os pais dão à realidade na qual estão inseridos (Harkness, Super, Axia, Eliasz, Palácios & Welles, 2001; Harkness & Super, 1996; Lordelo, Fonseca & Araújo, 2000). Essas compreensões são desenvolvidas num contexto específico, num determinado local e num determinado tempo, ou seja, são social, cultural e historicamente determinadas. Como as compreensões culturais que os pais apresentam são organizadas em categorias mais amplas de crenças, são denominadas de sistemas culturais de crenças parentais ou etnoteorias parentais e são traduzidas em termos de acções relativas à criação de filhos que exercem influência na saúde e desenvolvimento das crianças.

Lighfoot e Valsnier (1992) e Suizzo (2002) também utilizam o nome sistema cultural de crenças e apontam a cultura como um componente essencial no contexto dentro do qual os pais cuidam das crianças, modelando o comportamento de ambos. Afirmam ainda que não é possível separar contexto e sistema cultural de crenças porque este permeia todas as experiências da vida diária dos pais e do grupo no qual estão inseridos. Assim, o processo de construção do sistema de crenças supõe um indivíduo activo, inserido numa cultura que, ao mesmo tempo, compartilha as crenças do grupo e as reconstrói por meio dos seus mecanismos psicológicos, elaborando, assim, um sistema de crenças subjectivo e único.

Valores, crenças, ideias e práticas parentais recentemente tem sido objecto de estudo de vários autores interessados nos aspectos do desenvolvimento humano. No entanto a definição dos termos não tem sido uma tarefa simples. Moura e colaboradores (2004) afirmam que é possível observar na literatura que os autores empregam diferentes estratégias para estudar crenças, valores, ideias e atitudes parentais sem haver preocupação com uma definição mais rigorosa e precisa dos conceitos. Melchiori e Biasoli-Alves (2001) também apontam que a utilização destes termos é controversa. Assim é possível encontrar diferentes autores, ainda que pertencentes à mesma orientação teórica, utilizando termos diversos para designar o mesmo objecto de estudo. Sigel e colaboradores (1992) propõe o uso de um termo mais geral e amplo, que denominam de cognição parental, enquanto que

Harkness e Super (1996) utilizam o termo etnoteorias e sistema cultural de crenças com a mesma definição.

A despeito das referidas dificuldades, existem também concordâncias. Autores que estudam o tema assumem que o comportamento parental não ocorre ao acaso, mas é fundamentado em ideias e crenças organizadas, subjacentes ao comportamento diário, sobre a forma de lidar com os filhos. Concordam também que valores, ideias, crenças e o comportamento não podem ser compreendidos de forma isolada, mas somente como aspectos inseparáveis. Além disso, apontam que valores, ideias e crenças estão extremamente ligados à cultura e ao contexto de desenvolvimento da criança. A transmissão de cultura de uma geração a outra pode ser considerada uma questão específica no desenvolvimento humano (Baum, 1999; Kreppner, 2000), em primeiro lugar evidenciada, nos hábitos e costumes diários que são transmitidos e compartilhados por um grupo de uma geração para outra e, em segundo lugar, no sentido de possuir um modo de vida cultural altamente especializado.

Como as crenças parentais formam um conjunto organizado de ideias dos pais sobre a compreensão da criança, também funcionam como motivação para tomar decisões e modelar comportamentos (Keller, Lohaus, Völker, Elben, Ball, 2003). Exactamente por isso, estão implícitas na vida diária que os pais têm com os filhos, resultam da história pessoal de interacção e da cultura acumulada no grupo social de referência e são expressas nos diferentes grupos que os pais seleccionam e organizam para a criança.

Lordelo (2002) infere que a espécie humana é caracterizada pelo alto investimento parental (definido normalmente em termos quantitativos: maior/menor cuidado físico/psicológico destinado à prole) que precisam ser investigados. Saraswathi (2001) acrescenta ainda duas novas respostas. O estudo transcultural de valores, crenças e práticas parentais e o impacto que têm sobre o desenvolvimento da criança produziram até hoje dados para compreender práticas universais e culturalmente diferenciadas. Além disso, o estudo das crenças parentais proporciona avanços na compreensão das relações mútuas que são estabelecidas entre a cultura e o indivíduo. Goodnow (1996) emprega quatro argumentos: (a) estudar as ideias dos pais permite compreender aspectos da cognição dos adultos e a influência da cultura no desenvolvimento da identidade pessoal; (b) são uma forma de entender as acções dos pais; (c) as ideias dos pais constituem um dos aspectos do contexto de desenvolvimento da criança; e (d) compreender as ideias presentes em mais de uma geração possibilita o acesso ao processo de transmissão e transformação cultural. Assim, o estudo das crenças parentais incorpora descobertas de outras áreas, a exemplo do

que ocorre no estudo de práticas parentais que exige o estudo da cultura dado uma reflectir as transformações da outra.

Keller, Poortinga e Schölmerich (2002) concordam que as práticas de cuidado à criança têm um impacto directo na formação da personalidade; assim, procuram identificar os mecanismos por meio dos quais essas diferenças são criadas, relacionando-as às propensões biológicas da espécie, às influências inter e intrageracionais, ajustadas pelas pressões de variáveis ecológicas, expressas no investimento parental.

Para entender os processos que caracterizam o desenvolvimento dinâmico dos indivíduos, bem como suas comunidades culturais em processo de mudança, é necessário identificar regularidades que descrevem as variações entre comunidades, bem como os pontos comuns na espécie humana. Assim, investigar as crenças e práticas de cuidados parentais, bem como o investimento nestas relações, é de suma importância para avançar na produção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

*a) Etnoteorias/Sistemas de Crenças Parentais.*

Os sistemas de crenças parentais ou etnoteorias, são definidas como conjuntos organizados de ideias que estão implícitos nas actividades da vida diária e nos julgamentos, escolhas e decisões que os pais tomam, funcionando como modelos ou roteiros para acções. As etnoteorias formam um quadro de referência interno (são pouco aparentes porque estão na mente dos pais) que sustenta o comportamento quotidiano dos pais e apresentam uma dimensão universal, mas são construídas dentro de uma determinada cultura (Harkness e Super, 1992; Harkness e Super, 1996). Keller e colaboradores (2003) relatam resultados de pesquisas sustentando essa argumentação demonstrar que ideias, crenças e etnoteorias parentais são recursos que os pais utilizam para formar conceitos sobre desenvolvimento, para auto-avaliação da competência parental, para atribuição de sucesso ou fracasso ou para o estabelecimento de metas para si, para a criança e para a família.

A organização do cuidado que o adulto destina à criança é explicada através das etnoteorias parentais, definidas como entendimentos compartilhados que circunscrevem experiencias e fornecem interpretações, inferências e objectivos para as acções (Harkness e Super, 2001; Harkness e Super, 1992; Harkness e Super, 1996). São mais do que simplesmente crenças que permeiam ideias, mas incorporam também um conjunto

estruturado de valores que direcciona e organiza a vida da criança e da família. Esse pressuposto implica uma função adaptativa das etnoteorias: são estruturas sobre as quais são desenvolvidas competências num determinado ambiente. Suizzo (2002), relata que as etnoteorias têm base cultural (são modelos ou sínteses de uma cultura especifica) e têm sido investigadas como indicadores de diferenças entre contextos. Como são específicas para o contexto, não somente em conteúdo, mas também em estilos de expressão (Keller, Hentschel, Yovsu, Lamm, Abels e Haas, 2004), tem sido objecto de investigação em estudos transculturais.

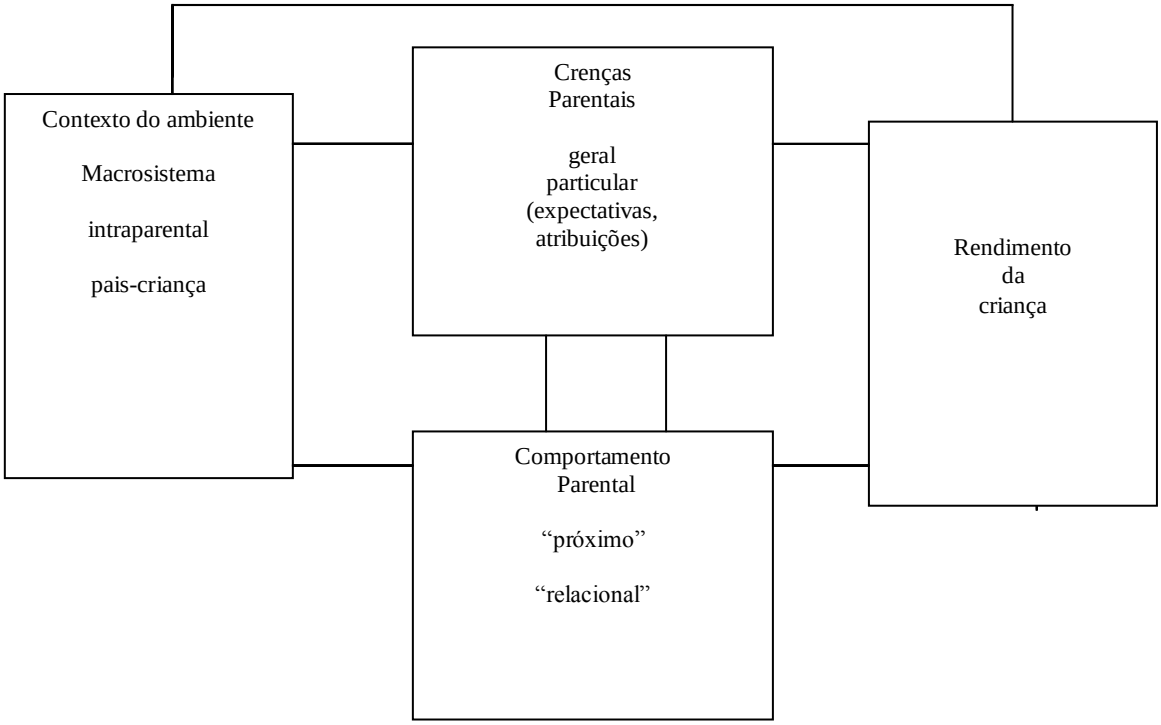
Apesar das etnoteorias possam ser descritas como modelos compartilhados pelos membros de uma determinada comunidade, isso não significa afirmar que as ideias sejam deliberadas ou explícitas (*idem*). São padrões historicamente construídos e presentes nas práticas disponíveis aos membros de uma comunidade, que dão sentido ao ambiente. Seja qual for o modelo adoptado para estudar o desenvolvimento, é necessário considerar a noção de etnoteorias parentais como um dos sistemas dinâmicos do contexto de desenvolvimento da criança e é necessário pensar em aspectos de acção (práticas) e representação (valores, crenças, atitudes e cognições) como inseparáveis (Moura e colaboradores, 2004; Siegel e colaboradores, 1992).

Dessen (2005) e Lima (1996) fazem uma diferenciação extremamente necessária para esclarecer alguns conceitos que servem de base para explicitar as definições aqui empregues. Estes autores afirmam que os valores são concepções sobre o que é pessoal ou socialmente desejável (envolve a explicitação de preferências), são indicadores de objectivos e metas que os indivíduos traçam e orientam a acção e as escolhas. Pereira e Camino (2005) também definem valores como organizações duradouras de crenças que os indivíduos possuem, socialmente construídas e compartilhadas, que servem como critérios para orientar acções e julgamentos. Crenças são definidas como um conjunto de informações que as pessoas possuem sobre um determinado objecto, servindo de suporte para tomadas de posição diante de um situação e representam as ideias sobre como favorecer o alcance dos objectivos. Então, é também possível afirmar que as crenças funcionam como factores intermédios (mediadores) na relação existente entre valores e comportamentos ou praticas comportamentais (*idem*).

*b) Modelo Geral das Funções das Crenças Parentais.*

Murphey (1992) descreve um modelo geral das funções das crenças parentais, sobre as crianças (figura 1). Este modelo é similar ao modelo anteriormente referido e a outros que foram propostos por vários autores como: Bacon & Ashmore, 1986; McGillicuddy-DeLisi, 1985; Sigel 1986. Este modelo evidencia as crenças parentais, tanto gerais como específicas, como mediadores do comportamento parental sobre o rendimento das crianças. Para além de actuar como um "filtro" em aspectos do contexto do ambiente familiar, as crenças parentais podem também moderar as influências ambientais sobre o comportamento parental. Por sua vez, o comportamento influencia as crenças (Goodnow, 1985). As crenças parentais afectam o rendimento das crianças indirectamente, no entanto influenciam directamente o comportamento parental. As crenças, são afectadas pelas percepções parentais sobre a criança, especialmente quando ambas são maioritariamente discrepantes. Aliás, as crenças parentais podem moderar as percepções parentais sobre as características da criança, influenciando assim as respostas dos pais. Finalmente, perante um processo de abstracção dependente da mensagem percepcionada na crença em questão, do desenvolvimento cognitivo da criança e da qualidade afectiva da relação pais-criança, a criança poderá adoptar crenças sobre ela mesma e comportamento concomitantes que são consistentes com as crenças parentais (Murphey, 1992).

*Figura 1* – Modelo das crenças parentais na socialização da criança (Murphey, 1992, p.202).



Vários estudos (Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp, 1984; Field, Widmayer, Stringer, & Ignatoff, 1980; Newberger, 1980; Sameroff, Seifer, Barocas, Zax & Greenspan, 1987) sugerem que em situações em que a criança se encontre em risco – seja devido a ameaças biológicas prematuras ou devido à exposição de stressores endémicos como a pobreza ou doença mental dos pais – as concepções parentais sobre a criança podem aperfeiçoar (ou acerbar) o rendimento da criança. Ao servir de mediador entre as condições de risco e os comportamentos parentais, as crenças podem servir para manter o funcionamento positivo do sistema familiar. Quer as crenças parentais sirvam de mediadores no efeitos dos stressores ambientais (como Sameroff e os seus colaboradores propuseram), ou o stress sirva de mediador na influencia das crenças (como Newberger propôs), estas dependem, talvez, no quão extremas são as crenças ou os elementos stressores, e o foco de interesse são os efeitos para a criança ou os efeitos nos comportamentos parentais (Murphey, 1992).

As crenças parentais surgem num contexto ambiental, que afecta tanto o comportamento parental como o rendimento da criança. Este contexto pode ser conceptualizado por funcionar em três níveis decrescentes: " o macrosistema", "o intraparental" e " o pais-criança" (Murphey, 1992).

*O nível do macrosistema.* Uma vez que as crenças parentais são inerentes a um largo contexto de conhecimento e ideologia será normativo e determinado culturalmente, que estas são geralmente representações sociais, e não construções individuais (Moscovici, 1981); Empregando o termo que Goodnow criou, estas são "ideias pré-concebidas" (Goodnow, 1985). Um largo número de estudos documentou recentemente, diferenças culturais nas crenças parentais: foram elaboradas comparações que incluíram expectativas de mães japonesas e Norte-Americanas (Hess, Kashiwagi, Azuma, Price & Dickson, 1980), mães Libanesas e Australianas (Goodnow, Cashmore, Cotton, & Knight, 1984), e de dois grupos étnicos Israelitas (Ninio, 1979, 1988); Expectativas e atribuições para resultados académicos de mães Japonesas, Americanas e Chinesas (Stevenson & Lee, 1990); e concepções do processo de desenvolvimento em grupos de mães Mexicanas e Americanas (Guiterrez, Sameroff, & Karrer, 1988). Numa perspectiva global, os resultados sugerem essencialmente que o conhecimento/crenças sobre o desenvolvimento, são mais gerais, e abstractas do que adquiridas através da cultura ou subcultura, visto que há maior probabilidade das ideias associadas com competências e técnicas parentais específicas serem adquiridas na prática (MacPhee, 1984).

Não se torna surpreendente, que determinadas diferenças culturais, particularmente no que concerne à educação, estatutos sócio-económicos e género sexual, sejam também associados às crenças parentais (MacPhee, 1983, 1984; Miller, 1988; Ninio, 1988). Por exemplo, diferenças entre as crenças das mães e dos pais são previsíveis não só como resultado da sua própria socialização mas também devido à típica disparidade na sua experiencia paternal directa.

Relatando factores mais específicos a nível social, existem evidências que condições de stress crónico também exercem uma influência considerável no sistema de crenças-comportamento-rendimento. Tais factores de stress incluem não só marcadores demográficos de baixo rendimento económico e baixas habilitações escolares mas também casos de pai/mãe solteiro(a) ou pais adolescentes; doença mental nos pais; minorias étnicas; baixa satisfação laboral e suporte social inadequado (Bronfenbrenner, Alvarez & Henderson, 1984; Conger e tal., 1984; Field e tal., 1980; Sameroff et al., 1987; Stevens, 1988). Estes factos também surgem em estudos de percepções parentais em abusos /negligência de crianças (Azar, Robinson, Hekimian & Twentyman, 1984; Bugental, Blue & Cruzcosa, 1989; Larrance & Twentyman, 1983; Newberger, 1980; Trickett & Susman, 1988).

*O nível intraparental.* No que concerne o indivíduo, os processos de socialização são afectados pela história particular dos pais, incluindo a história familiar, e pelos recursos psicológicos e necessidades emocionais que são surgem desse processo. Estes factores influenciam o indivíduo, os outros, e a capacidade de afectividade relacional, incluindo a relação pais-crianças (Belsky, 1984; Crowell & Feldman, 1988; Frank, Hole, Jacobson, Jutkowski, & Huyck, 1986; Galejs & Pease, 1986; Lawton & Coleman, 1983; Mondell & Tyler, 1981; Sameroff e tal., 1987; Tower, 1980). As crenças reflectem não só a cultura e subcultura na qual o indivíduo se encontra associado, mas também o seu próprio julgamento do "eu".

*O nível pais-criança.* Por fim, uma variedade de necessidades específicas ou temporárias relacionadas com a natureza da tarefa parental (Disciplina, instrução, jogos, etc.) (Johnson & Martin, 1985), a apresentação do comportamento da crianças (Dix, Ruble & Zambarano, 1989; Grusec & Kuczynskim 1980; Rubin, Mills, Rose-Krasnor, 1989) e a possibilidade da situação ser pública ou não (Holden, 1989) tem também um presumível impacto nos pais e na criança.

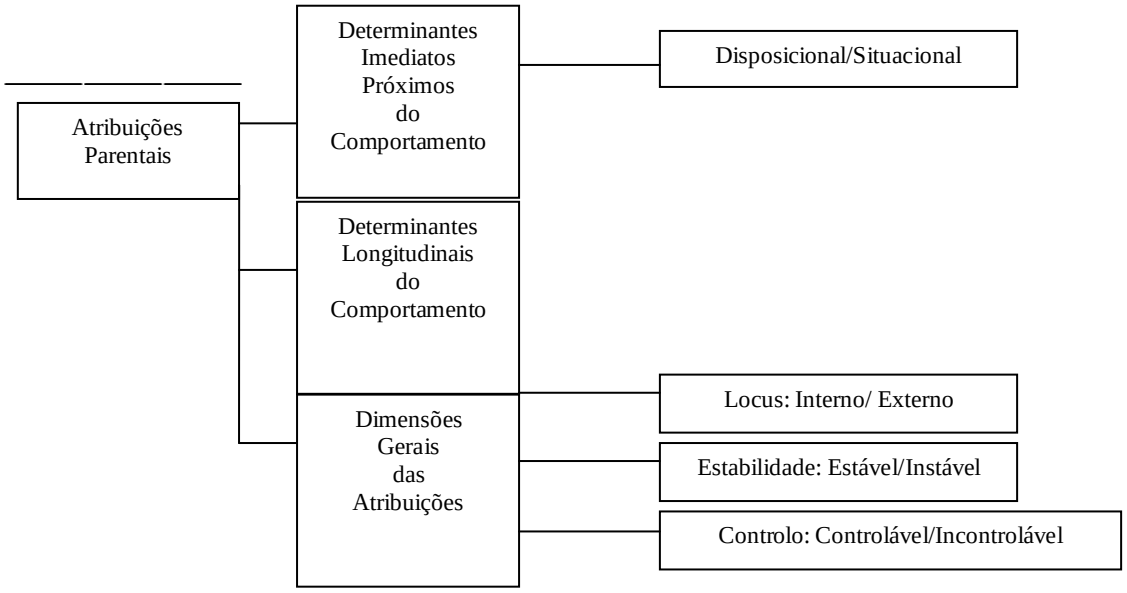
### *1.4.2. Atribuições Parentais.*

As atribuições realizadas pelos pais podem ser divididas em três categorias sobrepostas. A primeira categoria está relacionada com os determinantes imediatos, próximos do comportamento – isto são, as causas presentes e imediatas ou razões que explicam o porque da criança se comportar da maneira que se comporta. Podemos interrogar, por exemplo, que comportamento particular é originalmente disposicional ou situacional – o reflexo de algo na criança, como um traço de personalidade, ou algo no meio ambiente, como a pressão dos pares. Podemos interrogar, se o sucesso numa determinada tarefa deverá ser atribuído inicialmente à elevada capacidade ou ao forte empenho, ou se o falhanço se deve a falta de capacidade ou falta de empenho. Atribuições como estas, são adjacente às teorias clássicas da atribuição (Heider, 1958; Jones & Davis, 1965; Kelley, 1967).

A segunda categoria das atribuições encontra-se orientada para os determinantes longitudinais do comportamento. Relacionadas também com explicações causais, mas com ênfase nos dinamismos cumulativos ao longo do tempo, que moldaram o desenvolvimento da criança. Alguns investigadores, por exemplo, colocaram a seguinte questão: Até que ponto um determinado desenvolvimento foi moldado pelos genes da criança ou pelo ambiente da criança? Vários interrogaram, sobre o papel dos pais: Quanta influência tem os pais sobre o desenvolvimento das suas crianças e que aspectos do desenvolvimento são mais ou menos susceptíveis da influência parental (Miller, 1995)?

A terceira categoria das atribuições está mais relacionada com as dimensões gerais das atribuições, do que com factores causais específicos, tais como a competência ou o empenho. Weiner (1985, 1986) identifica três dimensões gerais das atribuições: Locus (interno e externo), estabilidade (estável e instável), e controlo (controlável e incontrolável). Em parte, a compreensão destas dimensões puderam ser inferidas através das atribuições específicas que são oferecidas. A capacidade, por exemplo, é geralmente considerada como estável ao longo do tempo, incontrolável e de locus interno; empenho, pelo contrário, é instável, controlável e de locus interno.

*Figura 2* – Categorias das Atribuições Parentais.




Os possíveis determinantes das atribuições parentais dividem-se em duas categorias gerais: aquelas que estão relacionadas com o individuo ou o comportamento julgado, e aquelas relacionadas com o individuo que faz o julgamento (Miller, 1995).

*Comparação entre alvos.* Foram estudadas nas investigações das atribuições parentais, três variáveis-alvo: a idade da criança, o sexo da criança e a valência do rendimento.

*Idade da criança* – porque será que a idade da criança é importante para as atribuições parentais? A discussão mais extensa dos possíveis efeitos da idade da criança foi realizada por Dix e Grusec (1985). Dix e Grusec relatam inúmeras formas em que as crianças diferem dos adultos e por este motivo podem necessitar de um diferente modelo das atribuições. As crianças, por exemplo, são cognitivamente menos competentes do que os adultos, elas são menos competentes a regular o seu próprio comportamento, e elas são regularmente mais influenciadas por aqueles que as rodeiam, do que os adultos. Por estes motivos, um determinado comportamento da criança pode ser considerado como menos pré-disposto e menos intencional do que exactamente o mesmo comportamento tido por um adulto. Ao mesmo tempo, as crianças estão constantemente a mudar, e o modelo da inferência do adulto torna-se cada vez mais e mais apropriado quando as capacidades e motivações da criança se aproximam das do adulto. Dix e Grusec fazem predições específicas que envolvem mudanças próprias da idade deste tipo: predições que, com a idade, o comportamento da criança irá ser visto de modo crescente como disposto,

intencional, capaz de gerar sentido de responsabilidade pelo comportamento (no caso de comportamentos negativos) e capaz de aumentar as respostas negativas da parte dos pais.

O que pode ser concluído sobre o efeito da idade nas atribuições parentais? Primeiro, o tipo de atribuição em questão pode ser importante. Os estudos de Dix, Ruble, Grusec, Nixon, (1986) e Dix, Ruble, Zambarano (1989) focam deliberadamente, julgamentos que tinham tendência para se demonstrarem sensíveis à idade – em atribuições de intencionalidade e responsabilidade, por exemplo, ou em efeitos de auto-controlo ou conhecimento. Em contraste, existem menos razões para pensar que crenças sobre a importância dos genes (como em Himelstein, Graham e Weiner., 1991) ou o grau de satisfação dos pais com uma tarefa específica (como em Knight, 1985) variam com a idade da criança. Em segundo lugar, o comportamento alvo pode desempenhar um papel importante. Os mais claros efeitos da idade surgem em estudos de atribuições para comportamentos sociais. Uma consideração das atribuições sugere que a idade pode ser um factor menos importante no domínio da cognição. Mais claro ainda é no caso de comportamentos sociais como a agressão, a questão que surge sobre a performance cognitivo é normalmente: Como é que a performance da criança se compara com o dos seus pares. A capacidade matemática, por exemplo, cresce sem qualquer tipo de dúvida, com a idade, mas no entanto os resultados dos testes ou as notas escolares (os típicos alvos das atribuições) não variam necessariamente. Poderá não existir razão para pensar, que as crenças sobre as capacidades da criança e empenho na matemática, uma vez formadas, irão mudar com a idade da criança. Finalmente – e consistente com este argumento – os pais podem formar prematuramente crenças sobre as capacidades cognitivas das crianças que depois ira influenciar a sua forma de pensar e de se comportar (Miller, 1995).

*Género da criança* – Em que sentido pode o sexo da criança influenciar as atribuições parentais? A grande maioria dos estudos que focaram explicitamente o sexo como uma variável em atribuições sobre a performance na matemática, atingiram duas conclusões: os rapazes em média têm desempenhos superiores às raparigas no ensino básico ou secundário; e os rapazes e as raparigas evoluem as suas capacidades matemáticas de forma distinta, na qual os rapazes fazem estimativas e atribuições mais positivas do que as raparigas (Miller, 1995).

Aparte da matemática, o sexo da criança tem sido claramente uma variável periférica nos estudos das atribuições parentais, e poucos efeitos do sexo foram reportados. Esta conclusão é extraída de estudos relacionados directamente com outros aspectos do desempenho escolar (Ablard & Baker, 1989; Himelstein et al., 1991; Holloway & Hess,

1985), assim como estudos na qual foram investigados de uma forma mais geral as capacidades cognitivas (Cashmore & Goodnow, 1986; Knight, 1985). Com pequenas excepções (Buzzelli, 1989; Gretarsson & Gelfand, 1988).

*Valência* – duas questões podem ser colocadas em relação à valência do comportamento da criança como possível determinante das atribuições parentais. A primeira é se os pais dão diferentes atribuições para rendimentos positivos e desejáveis do que para negativos e indesejáveis. A segunda – assumindo que a resposta à perguntar anterior é positiva – é porque que ocorre tal efeito de valência.

A resposta para a primeira questão é "sim": os pais tendem a reagir de forma diferente com rendimentos positivos e negativos. Esta conclusão emerge de uma forma mais clara em pesquisas direccionadas para o rendimento/comportamento social. Um estudo de Gretarsson e Gelfand (1988) ilustra-nos um exemplo. As mães nesse estudo dão o exemplo de dois comportamentos pró-sociais e dois anti-sociais que observaram nas suas crianças, assim como uma característica positiva e outra negativa da criança, antes de terem feito uma serie de julgamentos. As mães tendem a atribuir a características positivas e comportamentos positivos à personalidade da criança em vês de atribuírem a influências externas; o mesmo se verifica em características e comportamentos negativos. Atributos positivos foram classificados como mais consistentemente genuínos da criança do que os negativos, estes são vistos como reflectores de elevada responsabilidade da criança, e foi criada a expectativa de serem mais consistentes ao longo do tempo. Resumidamente, as mães foram optimistas, atribuindo mais estabilidade e responsabilidade a rendimentos positivos do que aos negativos.

Em relação à segunda questão: Porque razões ocorrem os efeitos da valência? Existem duas possíveis explicações. Uma é que as diferenças nas atribuições são um preciso reflexo da realidade. Talvez os rendimentos negativos que foram estudados são realmente menos pré-dispostos, menos estáveis, menor é também a responsabilidade parental do que os rendimentos positivos. A segunda possível explicação é que o modelo das atribuições reflecte distorções da parte dos pais. Talvez, os pais devido a razões motivacionais, interpretam o comportamento dos seus filhos de uma forma positiva, fazendo atribuições que se reflectem em si mesmos e nas crianças (Miller, 1995).

### *1.5. Aplicações específicas dos Modelos dos Processos Cognitivos Mediadores do Comportamento, aos Processos Cognitivos Parentais no domínio específico dos factores do Rendimento Académico.*

Apesar da existência de um número considerável de pesquisa na influência parental que molda o processo do desenvolvimento da criança, é menos conhecido as formas específicas na qual os pais influenciam as crianças em termos de comportamentos e rendimentos relacionados com a escola. A literatura existente sugere que existem relações criticas entre os pais e os rendimento académico da criança, no entanto existe escassa informação no que Taylor, Clayton e Rowley (2004) apelidaram de: "Socialização Académica" A socialização Académica engloba a variedade de crenças e comportamentos parentais que influenciam os factores do rendimento académico da criança.

No interesse do estudo em questão, serão abordadas em seguida os domínios específicos do rendimento académico, mais concretamente em que é que estes se concretizam. Será pertinente no entanto, iniciar esta abordagem com a introdução da definição de rendimento académico.

Inicialmente, cumpre estabelecer uma relação entre o que entendemos como um fracasso relativo à escolarização articulado ao nosso tempo actual. Cordié (1996) situa o fracasso escolar como "uma patologia recente, que só pode surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e colocou-se um lugar de destaque considerável nas preocupações dos nossos dias, em consequência de uma mudança radical da sociedade". Lajonquière (1999) afirma que o verbete "fracasso escolar" não consta no famoso "Dictionnaire de Pédagogie" de Ferdinand Buisson, publicado em 1887, concluindo que "é plausível que o sistema escolar tenha começado a fraquejar só após essa data que, por sinal, coincide com o esboço do processo de psicologização do quotidiano escolar no mundo ocidental".

Referenciando Ariès (1981), nota-se uma relação entre a duração da infância e a escola. Durante muito tempo, a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois o seu objectivo essencial não era a "educação da infância". A escola medieval tinha como meta a instrução técnica, acolhendo crianças, jovens e adultos, precoces ou atrasados, indistintamente.

É válido afirmar, com Cordié (1996), que "ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva de ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de

bens". Significa também "ser alguém", ser considerado, respeitado. O sucesso, contraposto ao fracasso refere-se a um julgamento de valor, circunscrito pela função de um ideal.

Sabe-se que o sujeito se constitui, na medida em que constrói ideais que lhe são apresentados ao longo de sua existência, pela família, identificada e inserida em determinado contexto social. Admite-se que existem pontos vulneráveis na trama deste tecido social que cerca o sujeito, que pode originar uma rejeição escolar, por exemplo. Para tanto, reconhece-se que a este valor, tomado como um ideal, explicitado ou não pela família, ter-se-á sempre, um sujeito que responde de maneira particular (Degenszajn, Roz & Kotsubo, 2000).

### *1.5.1. Aprendizagem em Ambiente Familiar*

Outra abordagem pertinente no âmbito do estudo do rendimento escolar é o ambiente familiar que os pais proporcionam às suas crianças. A generalidade da investigação centrada na aprendizagem e ambiente familiar, foca a qualidade da estimulação facilitada pelos pais em casa, a nível da linguagem, ou a promoção de comportamentos explícitos de literacia (Christian, Bachnan & Morrison, 2001). Investigações conduzidas por Hart e Risley (1995) demonstraram que falhas no desenvolvimento do vocabulário em crianças de alto e baixo estatuto socioeconómico durante os primeiros três anos de vida, foram em grande parte atribuídas a diferenças de quantidade de interacção e comunicação verbal entre os pais e a criança.

Vários estudos suportam a ideia de que factores do ambiente familiar da criança, tem enorme preponderância no seu rendimento, no que se inclui competências de vocabulário em idades precoces, posteriormente capacidades de leitura e rendimento académico (Christian, Morrison & Bryant, 1998; deJong & Leseman, 2001; Purcell-Gates, 1996; Senechal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998). Alguns estudos contêm informação acerca das expectativas parentais para o rendimento académico dos seus filhos, a assistência dos pais com o trabalho de casa e a participação parental em programas de intervenção no rendimento académico da criança (Parker, Boak, Griffin, Ripple & Peay, 1999). Aprendizagem em ambientes familiares que incluem assistência parental com os trabalhos de casa, disponibilidade de material escolar e pais com capacidade de para compreender as tarefas escolares da criança predizem maior velocidade de aprendizagem em crianças no ensino pré-escolar. Por exemplo, a capacidade dos pais

compreenderem as tarefas escolares dos filhos e a capacidade de facilitar a aprendizagem estão associados a um maior número de comportamentos positivos tais como o aumento da criatividade, curiosidade e independência na sala de aula (Tayloe, Rowley & Clayton, 2004).

Crianças com uma maior possibilidade de problemas académicos poderão ser especialmente beneficiadas com um ambiente familiar positivo a nível da literacia. Crianças oriundas de minorias étnicas, imigrantes e de famílias de baixo estatuto socioeconómico foram referenciadas em vários estudos como sendo possíveis alvos de risco de baixo rendimento académico e baixos níveis de literacia e outros factores relacionados com as competências escolares. Alguns investigadores sugerem que comportamentos relacionados com a literacia (visitas a bibliotecas e leitura diária) podem ser mais efectivos no aumento da literacia do que algumas tarefas escolares como o trabalho de casa (Auerbach, 1995). Foi também concluído, que crianças filhas de pais de classes trabalhadoras menos instruídas que tem um bom ambiente familiar no que concerne à facilitação de literacia, possuem maiores níveis de literacia do que crianças filhas de mães com maior instrução mas com menor promoção de actividades relacionadas com a literacia no ambiente familiar (Christian et al., 1998).

Em relação às expectativas sobre o rendimento escolar e o comportamento na escola, os pais podem também comunicar com a criança acerca da escola através do tipo de ambiente familiar que caracteriza o lar. Os processos que os pais usam para moldar o ambiente que rodeia a criança, incluem: Sustento, estimulação, suporte, estrutura e vigilância (Bradley, 1995). Estes processos podem ser considerados como meios activos de influência parental no ambiente de criança, mas défices na qualidade ou quantidade destes processos poderá ser crítica para tal influência. Várias instituições educacionais reconhecem a importância do ambiente efectivo da criança na moldagem do crescimento psíquico, do desenvolvimento cognitivo e no funcionamento socioemocional (Kalesnik, 1999) e encontram-se a trabalhar na construção de parcerias entre a escola e a família (Mangione & Speth, 1998). Alem do mais, o apoio contínuo e descontinuo do ambiente familiar nos anos precoces da criança tem recebido atenção acrescida, sendo percebida como um factor fulcral na transição formal da criança nas características escolares (Moles, 1993; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999).

Varias características específicas do ambiente familiar influência a moldagem do rendimento da criança. Uma dessas características é o estilo de comunicação utilizado pelos pais. A forma como os pais interagem com as suas crianças tem um grande impacto

nas futuras competências sociais da criança (Maccoby & Martin, 1983). A comunicação reflectiva é considerada uma forma especialmente eficaz de comunicação pais-filhos. Nesta forma de comunicações, as mensagens dos pais encorajam as crianças a pensa nas causas e nos efeitos das suas acções. Estas mensagens tornam as crianças capazes de processar como e porque, surge determinada acção, servindo também para criar, o ambiente afectivo e psicológico que prossegue a acção (Applegate Burleson & Delia, 1992). Os pais comprometem-se em encorajamento explícito ou reflectivo quando encorajam os seus filhos a pensar nas causas e consequências do seu comportamento. Depois da criança examinar as causas e as consequências do seu comportamento, estes serão capazes de modificar esse comportamento (Applegate, Burleson & Delia, 1992).

A comunicação reflectiva refere-se ao grau à qual os pais provêem razoes que envolvam consequências psicológicas, que inspirem as crianças a mudarem ou compreenderem o seu comportamento. No contexto escolar, a capacidade da criança mudar o seu próprio comportamento e compreender o comportamento dos outros possui claras implicações nas suas competências sociais. A literatura encontra-se repleta de informação acerca do papel crucial das competências sociais na moldagem do sucesso académico da criança (e.g.,Denham et al., 2001; Eisenberg & Fabes, 1998;Saarni, 1999), e além do mais torna-se importante para os pais adoptar estilos de comunicação positiva com as crianças de modo a promover competências sociais.

Como alternativa à comunicação reflectiva, surge a comunicação assertiva (Wilson, Cameron & Whipple, 1997). A comunicação assertiva baseia-se na coacção directa na criança de modo a modificar o comportamento em questão. Estudos revelaram que a comunicação assertiva se encontra associada com maiores níveis de agressividade da criança, enquanto que a comunicação reflectiva esta associada a maior altruísmo e à internalização de princípios morais (Maccoby & Martin, 1983). A comunicação reflectiva foi descrita como o comportamento complexo que promove o desenvolvimento de comportamentos mais evoluídos e de processos cognitivos, como competências de linguagem, raciocínio e lógica (Applegate et al., 1992), assim como relações sociais positivas e bem-estar psicológico (Wilson, Whipple & Grau, 1996).

### *1.5.2. Envolvimento Parental*

O envolvimento parental tem múltiplas definições (Jennings, 1992), abrangendo desde o envolvimento em actividades escolares praticadas em casa até a actividades escolares praticadas na própria escola, tendo assim o seu foco de atenção na criança ou na instituição (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Grolnink e Slowiaczek (1994) sugeriram a seguinte definição para envolvimento parental: "A dedicação de recursos por parte dos pais para a criança dentro de determinados domínios" (pag.538). Estes referenciam que os domínios incluíam (a) Comportamento na escola e em casa (no que diz respeito a reuniões escolares, actividades escolares, ajuda com o trabalho de casa, e comunicação sobre a escola). (b) Envolvimento cognitivo-intelectual (leitura para a criança, expor a criança a actividades e informação estimulante), e (c) Envolvimento pessoal (contacto e informação sobre o progresso e a situação escolar da criança). Epstein (1987) descreve cinco níveis de envolvimento parental: (a) Cuidados básicos de segurança, saúde e ambiente apropriado e positivo em casa; (b) Envolvimento básico com a escola de modo a manter o fluxo de informação sobre o progresso da criança e actividades escolares; (c) Envolvimento activo e voluntario na escola; (d) Envolvimento parental activo em casa com ajuda no trabalho de casa da criança e actividades relacionadas com a escola; (e) Envolvimento parental em decisões e processos relacionados com a escola e comunidade.

Estudos têm demonstrado os efeitos da importância da participação dos pais na escola para o desempenho escolar, mas a participação dos pais não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. O desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família; não depende exclusivamente da família. A escola tem as suas funções específicas que devem ser enfatizadas para que não se perpetue o discurso ideológico de que o desempenho depende da forma da família agir no contexto escolar do filho. Segundo Sankar-DeLeeuw (2002), incluem-se no processo de aprendizagem escolar os direitos e responsabilidades da escola bem como os de planeamento para as necessidades individuais exigidos pela escola, como benéficos para o rendimento escolar do aluno.

Autores como Allen e Fraser (2002) relatam que a presença dos pais na vida escolar é importante tanto para os alunos como para a escola. Por isso, é importante o vínculo da família com a escola, pois, segundo esses autores, é nas reuniões que são possibilitadas as condições de assistência aos pais, para que estes se consciencializem da sua importância para o desempenho escolar dos seus filhos, conheçam o desenvolvimento e

comportamentos das crianças e co-assumam responsabilidades em relação às actividades propostas pela escola. Para estes autores, os pais, quando percebem um ambiente de aprendizagem mais favorável, desenvolvem confiança em relação à escola, na medida em que verificam preocupação por parte escola com a educação de seus filhos.

O envolvimento parental na vida académica da criança é reconhecidamente um factor crítico para o sucesso escolar. Existem duas grandes aproximações para compreender o envolvimento parental. A primeira refere que, determinadas características sociodemográficas estão relacionadas com a possibilidade dos pais se envolverem com a escola. Correlações de envolvimento parental com características socieconomicas e étnicas estão associadas a baixas possibilidades de envolvimento parental na educação das crianças (Griffith, 1998; Gutman & Eccles, 1999; Reynolds, Weissber, & Kasprow, 1992).

A segunda maior aproximação para a compreensão do envolvimento parental, foca as percepções parentais, atitudes e crenças sobre a escola e como estes factores se relacionam com o envolvimento. Como já foi referenciado anteriormente, as percepções parentais, atitudes e crenças parentais são fundamentalmente baseadas nos sentimentos e emoções parentais, que são influências poderosas no comportamento da criança e podem determinar a adaptação às estratégias parentais (Dix, 1991). Como os pais se sentem sobre a escola e as suas próprias ligações emocionais à escola podem orientar o tipo de práticas na socialização com a escola que estes têm com as suas crianças. Pais com maior numero de sentimentos positivos sobre a escola tem maior probabilidade de se envolver do que pais que possuem sentimentos desorganizados ou negativo (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Sheldon e Hopkins (2002) e Mapp (2003) descrevem a importância do envolvimento dos pais nas questões escolares e reconhecem que os pais são actores sociais e mantêm redes sociais que podem afectar o papel da educação dos filhos. Afirmam também que as concepções sociais e ou pedagógicas dos pais podem funcionar como um recurso proveitoso para as escolas e professores na educação de seus alunos. Portanto, quanto mais a escola se envolver, quanto mais se preocupar e confiar nos pais e os reconhecendo como parceiros na educação escolar dos filhos, mais os pais se sentirão envolvidos e dispostos a colaborar. Quando se fala desse envolvimento, deve-se destacar que o aspecto frequentemente ressaltado pela escola é o relacionado às situações de desempenho escolar do aluno, o qual é o responsável por muitos dos conflitos que se instalam na relação família-escola.

Sob o ponto de vista da participação dos pais, Burchinal, Peisner, Pianta e Howes (2002) afirmam que as crianças tendem a mostrar melhores habilidades académicas se os pais tiverem maior envolvimento e maior grau de escolaridade. Descrevem, também, que quando os pais são mais participativos, as crianças evidenciam maior competência para a leitura, diminuindo os riscos de insucesso escolar nesse aspecto. Na questão da participação dos pais na vida escolar dos filhos, encontra-se também como fonte de conflitos nessa relação o nível da escolarização dos pais. Alguns pais pouco podem ajudar, pois recolhem-se na ignorância, na inferioridade e demonstram carência de orientação, muitas vezes, por não serem instruídos para agir e orientar os seus filhos. Contudo, na visão da escola, quando a vida escolar apresenta problemas, tanto os pais como os filhos são responsáveis pelo desempenho insatisfatório, na visão da escola (Peisner, Ellen, & Yazejian, 2002).

Ainda sobre a participação dos pais e no universo escolar, Sígolo e Lollato (2001) enfocam os graus de aproximação entre a escola e a família. Revelam que a mãe, com maior frequência, é quem acompanha as actividades escolares dos filhos e, a partir da realização de tarefas, em casa os pais podem perceber o desenvolvimento ou não de novos comportamentos. Um outro aspecto importante que esses autores concluem refere-se às condições de participação dos pais nas reuniões da escola, por terem verificado que há participação deles de acordo com a disponibilidade de seus horários, porém ocorre descontentamento, por parte deles, quanto aos assuntos que são tratados nessas reuniões.

A atmosfera escolar, se for aberta, de confiança e convidativa é predominante para a construção de relações saudáveis entre criança, família e a escola (Christenson & Sheridan, 2001). Caracterizada por qualidades tangíveis e intangíveis, a atmosfera escolar, ou clima escolar, foi relacionada com o envolvimento parental no rendimento académico das crianças (Christenson & Sheridan, 2001; Esposito, 1999). Um estudo com alunos do ensino primário de áreas sócias de reconhecido baixo estatuto socioeconómico revelou que as percepções parentais do clima escolar foram predicadores significativos do rendimento alcançado a matemática, leitura e capacidades sociais (Esposito, 1999).

A razão para a qual, tanta atenção é focada na identificação dos predicadores e correlatores do envolvimento parental é que acrescido envolvimento parental foi consistentemente associado com experiencias escolares positivas e melhores rendimentos académicos das crianças (Christenson, Hurley, Sheridan & Fenstermacher, 1997; Christenson, Rounds, & Gorneym 1992; Entwisle, Alexander, & Olson, 1997; White, Taylor, & Moss, 1992). Além disso, a procura de formas para a promoção do envolvimento

parental nas experiencias precoces da educação das crianças pode elevar as percepções parentais da sua própria eficácia (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Assim poderá ser facilitado o estabelecimento de relações com pais, professores e escola e posteriormente promover o sucesso académico a longo-termo das crianças. A construção de parecerias e a concepção de comunicações efectivas e interacção entre a casa e os elementos da escola aumenta a possibilidade de melhores rendimentos académicos (Mangione & Speth, 1998; Pianta & Walsh, 1996; Smith etal., 1997).

Resultados de vários programas interventivos sugerem que níveis elevados de envolvimento parental na escola estão associados com facilidade ao nível da leitura e bons níveis de rendimento académico precoce (Epstein & Dauber, 1991; Lopez & Cole, 1999; Miedel & Reynolds, 2000; Reynolds, Mavrogenes, Bezruckzo, & Hagemann, 1996).

### *1.5.3. Influências Socioeconómicas e Culturais*

Influências socioeconómicas e culturais na socialização do jovem são por vezes traduzidas para variáveis sociais usadas em investigação e são representantes de interacções complexas ao longo do variado sistema contextual que afecta o desenvolvimento. Grande parte dos estudos de investigação inclui variáveis como a raça e o estatuto económico como preditores do comportamento dos pais e dos jovens. No entanto, tais variáveis sociais fornecem informação relativa às diferenças e semelhanças de grupo, esta abordagem não permite a compreensão do fenómeno de socialização académico. Esta abordagem não provê informação relativa a diferenças intra-grupais e mecanismos protectores que são passíveis de promover resiliência perante condições de risco. Actualmente, existem numerosos exemplos de pesquisas que vão para além do uso de variáveis sociais para explicar diferenças de grupos, ao descreverem os mecanismos para os quais as características socioeconómicas, etnia ou cultura, se traduzem em socialização académica (Taylor, Clayton e Rowley, 2004).

Evidências sugerem que existe variabilidade relativa a expectativas para o desenvolvimento das crianças em diferentes grupos socioculturais, tais como o desmame e dormir com os pais (Morelli, Rogoff, Oppenheim e Goldsmith, 1992). Simultaneamente, não existem linhas orientadoras da investigação que delimitem o caminho na qual, a influência económica e cultural moldam cognições parentais relativas à escola (Gutman e McLoyd, 2000; Stevenson e Lee, 1990). Num estudo Norte-americano de modelos

culturais do rendimento escolar, foi descoberto que pais imigrantes Latino Americanos, acreditam que a criança alcança a idade "da razão" aproximadamente aos 5 anos, e poucos pais crêem em ensinar as crianças a ler antes desta idade (Gallimore e Goldenberg, 2001). No mesmo estudo, entrevistas com os pais demonstraram que, mais do que enfatizar a literacia emergente das crianças, a perspectiva cultural destes pais enfatiza a importância do desenvolvimento moral da criança. Isto é, actividades precoces de leitura são vistas como uma baixa prioridade em comparação com a aprendizagem de boas maneiras e a diferença entre o correcta e o errado (Gallimore e Goldenberg, 2001). Em vez de elaborar generalizações relativas ao facto dos pais imigrantes Latinos não valorizarem a leitura para crianças pequenas, seria mais culturalmente sensível tentar compreender o que os pais valorizam e reunir informação relativa a como os outros vêem, o que poderão ser considerar como valores principais (Eccles e Harold, 1996). Desta forma, podem ser desenvolvidas estratégias culturalmente informadas para a promoção de resultados escolares positivos. As investigações de Gallimore e Goldenberg (2001) provêem um excelente exemplo de como as crenças podem influenciar o rendimento da criança (Taylor, Clayton e Rowley, 2004).

### *1.5.4. Cognições Parentais relativas à Escola.*

As cognições parentais acerca dos resultados académicos da criança são produto de características individuais dos pais e características do ambiente. Estas características influenciam o comportamento parental directamente relacionado com as experiencias académicas da criança. A meta-cognição envolve pensar sobre o que se pensa assim como a meta-emoção envolve pensar sobre o desenvolvimento emocional, faz sentido então que aquilo que os pais pensam sobre a escola seja traduzido em comportamentos específicos. A compreensão das cognições parentais relativamente à escola e o conjunto de expectativas sobre os resultados académicos da criança torna-se assim fundamental (Taylor, Clayton & Rowley, 2004).

Os pais influenciam os comportamentos e rendimento escolar da criança através das suas expectativas sobre os mesmos. Muita da pesquisa evidencia que a conexão entre expectativas para o rendimento e o rendimento real da criança tem sido focado em diversos adolescentes de vários grupos étnicos (Chen & Lan, 1998; Goyette & Xie, 1999; Reynolds & Gill, 1994; Smith-Maddox, 1999; Taylor, Hinton & Wilson, 1995). Um menor número

de estudos focou especificamente como as expectativas parentais sobre o rendimento académico influencia os resultados de crianças mais novas (Richman & Rescorla, 1995; Wentzel, 1998), incluindo crianças de diferentes etnias (Entwisle & Alexander, 1996; Okagaki & Frensch, 1998, e como estas expectativas precoces afectam os resultados académicos da criança ao longo de todo o seu percurso académico (Hess, Holloway, Dickson & Price, 1984). A retrospecção de expectativas parentais para o rendimento académico da criança foram relacionadas a resultados mais positivos na fase adulta, incluindo sucesso financeiro, sugerindo que altas expectativas para resultados académicos tem efeitos que podem durar durante a idade adulta (Hill, 1997). Toda esta pesquisa sugere que expectativas parentais para o sucesso escolar se traduzem em melhores desempenhos académicas na criança. Realçando a importância das atitudes parentais no desenvolvimento da criança nos primeiros anos escolares (Taylor, Clayton & Rowley, 2004).

### *1.5.5. Influência Geracional.*

A questão de como as experiencias académicas da criança e os seus resultados académicos são influenciados pelos processos transgeracionais tem recebido pouca consideração. No entanto, faz todo o sentido que o tipo de experiencias que os pais vivenciaram ao longo dos diversos anos na sua exposição na primeira pessoa aos factores escolares ira afectar a forma como estes percepcionam a escola e os seus resultados (Eccles & Harold, 1996).

Diversas áreas de investigação e teoria forneceram suporte à noção de que a experiencia pessoal dos pais na escola pode ser um importante factor na compreensão dos comportamentos parentais relacionados com a educação da criança. Foi sugerido que as memórias de infância são “reactivadas” quando os pais preparam as suas crianças para experiencias similares (Putallaz, Costanzo & Klein, 1993) e pais usam as suas experiencias pessoais para interpretar e direccionar as experiencias das suas crianças (Putallaz, Costanzo & Smith, 1991). Pais que caracterizam as suas experiências escolares como positivas possuem a ideia de que as escolas são locais positivos para as suas crianças. Em contraste, pais que caracterizam a sua experiência escolar como negativa, posteriormente vêem a escola como um local hostil, injusto e rejeitado. Dado que a grande generalidade dos pais despendeu vários anos a frequentar o ensino escolar, a experiencia parental na escola deverá ter um forte efeito na experiencia académica da criança.

Uma perspectiva da influência intergeracional é evidenciada em diversas áreas de investigação que denotam como as atitudes e comportamentos de uma geração afectam outras gerações. Estudos demonstraram os efeitos transgeracionais de dinâmicas parentais menos óptimas (como por exemplo: conflitos matrimoniais) nos rendimentos da criança (Dadds, Atkinson, Turner,Blums & Lendich, 1999; Cowan, Cohn, Cowan & Pearson, 1996). Suporte adicional nesta perspectiva é fornecido através dos dados de um estudo longitudinal de uma pesquisa de quarto gerações, conduzido por Elder, Caspi and Downey (1986) na qual foi descoberto que as características parentais de uma geração influenciam as relações Pais-Crianças, que por sua vez influenciam o comportamento parental da criança quando esta atinge a idade adulta. Whitbeck, Hoyt, Simons, Conger, Elder, Lorenz & Huck (1992) descobriram uma continuidade entre gerações no que diz respeito a efeitos parentais depressivos e rejeição parental. Evidências sugerem que existe continuidade de características psicológicas entre pais e filhos através das gerações, podendo abranger desde comportamentos agressivos até a valores morais (Holden & Zambarano, 1992). Estas evidências não implicam necessariamente que as crianças estão destinadas a repetir os padrões comportamentais dos seus pais, no entanto existem evidências consideráveis confirmando a continuidade de certos comportamentos através das gerações (Taylor, Clayton & Rowley, 2004).

### *1.5.6. Efeitos na Criança.*

Como já foi referenciado, os comportamentos parentais estão ligados a uma variedade de resultados na criança. Provavelmente o estudo de abusos na criança serve como o melhor exemplo de como comportamentos negativos por parte dos pais podem ter impactos devastadores na vida das crianças, afectando o seu desenvolvimento social assim como os seus resultados académicos (Taylor, Clayton & Rowley, 2004).

Teorias de aprendizagem social fornecem uma explicação para a maior transmissão geracional das praticas parentais negativas, do que das positivas. Comportamentos abusivos podem ser modelados pelos pais, da maneira a que as suas crianças aprendam estes modelos e cresçam a confiar neles para lidar com situações adversas posteriormente nas suas vidas (Hertzberger,1983). Crianças abusadas podem desenvolver esquemas sobre comportamentos infantis apropriados e desapropriados que emergem durante a transição para a paternidade.

A continuidade intergeracional no comportamento e nas atitudes não deve ser tomada como um ponto de vista determinista. Estudos prospectivos sugerem que os pais que quebram o ciclo e não abusam das suas próprias crianças possuem determinadas características protectoras que os distingue dos pais abusadores (Langeland & Dijkstra, 1995). Falta de recursos sociais e materiais podem ser os mecanismos associados à transmissão do abuso ao longo das gerações. Investigações levadas a cabo em mães de baixo estatuto económico confirmam esta tese. Carências sociais e materiais, a presença de stressores oriundos de dificuldades económicas, e a história de abuso estão relacionados com o aumento das possibilidades de mães abusadas em crianças poderem tornar-se mães abusadoras (Hall, Sach & Rayens, 1998). Outra pesquisa sugere que alguns pais que foram abusados em criança mas que não abusam as suas crianças reportam pelo menos uma relação de suporte durante a sua infância (Egeland et al., 1988), sublinhando assim o papel dos factores protectores na prevenção da transmissão do abuso ao longo das gerações.

Dentro do contexto da família, experiencias de uma geração influenciam o comportamento das posteriores. Como foi referido anteriormente, a investigação em abuso infantil confirma esta ideia. Dentro do contexto da escola, é também provável que experiencias de uma geração possam influenciar a outra. Estudos de relações de criança dentro do contexto escolar, suportam esta ideia. Numa investigação com uma amostra de mães com crianças em idade pré-escolar, Putallaz et al., (1991) descobriu que os pais podem ser categorizados em três grupos em termos do modelo das suas recordações no que diz respeito às relações de pares. O primeiro grupo tem relações com os seus pares, positivas, o segundo negativas e o terceiro solitárias e ansiosas (Putallaz et al., 1991).

O autor sugere que mães solitárias e ansiosas tem um papel activo na modelagem do mundo social das suas crianças de modo a prevenir que as crianças vivenciem o tipo de relações de pares que eles próprios experienciaram na sua infância. Em contraste, foi sugerido que mãe que tem lembranças negativas mantém distância social nas suas relações de modo a protegerem-se a elas mesmo do sofrimento da rejeição social experienciada na infância (Putallaz et al., 1993). O comportamento das mães deste grupo provavelmente reflecte uma atitude do que as relações são negativas, o que posteriormente conduz a que a criança tenha limitações nas suas competências sociais. De facto, as crianças deste grupo de mães foram tidas como as menos sociáveis (Putallaz et al., 1993).

O modelo proposto por Putallaz e colaboradores pode surgir como uma explicação para a compreensão da transmissão de atitudes e crenças acerca da escola. As experiencias pessoais dos pais na escola podem determinar as suas crenças, atitudes e valores

relacionados com a escola e com os resultados académicos, e a transmissão desses valores à criança.

Determinadas experiencias escolares, como experiencias de discriminação racial ou subavaliação, pode possuir consequências particulares para a socialização académica dos pais de grupos de minorias étnicas (Colbert, 1999). Num estudo de mães Afro-Americanas de crianças em idade pré-escolar, Rowley e Grace (2000) evidenciaram que sobre o efeito de percepções de discriminação, mães que acreditam que os professores as discriminavam com base na sua raça tinham menores probabilidades de se envolver na escola e menores experiencias positivas de envolvimento.

### *1.6. Avaliação das Crenças Parentais.*

#### *1.6.1. Revisão de Miller (1995).*

Miller (1995) elaborou uma revisão acerca de como as crenças parentais influenciam o comportamento das crianças, onde especificou como tinham sido avaliadas as crenças parentais até então. Na discussão desse procedimento existem segundo Miller duas decisões básicas a ser elaboradas: Que tipo de comportamento da criança irá ser avaliado e que tipo de atribuições sobre esse comportamento irá ser examinado? Posteriormente a estas perguntas se encontrarem respondidas, duas novas questões metodológicas surgem. Uma questão encontra-se relacionada como tornar o comportamento geral em questão (por exemplo um comportamento social negativo) num exemplo específico. O que será perguntado exactamente aos pais para estes serem avaliados? A segunda questão relaciona-se como extrair os julgamentos dos pais?

A resposta à primeira questão poderá ser de simples resposta: se o interesse for a crença parental para um comportamento social negativo da sua criança, então serão apresentados alguns exemplos de comportamentos negativos da criança de modo a serem julgados pelos pais. De facto, os estudos tem variado consideravelmente no que apresentam, e apenas numa minoria dos casos surgem comportamentos específicos. Por exemplo, num grande programa de investigação direccionado para comportamentos sociais, de Dix e colaboradores, o típico procedimento consistiu em apresentar vinhetas que ilustravam o comportamento de interesse para a investigação e que não continham a criança dos pais em questão, mas uma criança com a mesma idade e sexo. Noutra investigação, de Rubin e Mills, foi pedido aos pais para imaginarem que as suas crianças se

comportaram da maneira representada nas vinhetas; mais uma vez, as vinhetas não representam necessariamente os comportamentos que os pais vêem. Outros estudos concentram-se no comportamento da própria criança mas difere em vários aspectos – por exemplo, na especificidade ou generalidade do comportamento, ou ainda se essa mesma situação é criada pelos pais ou não. Investigações no domínio cognitivo demonstraram variabilidade similar. Em alguns casos o foco é específico (performance num teste particular); em outros casos é bastante amplo (sucesso escolar). Há casos em que o comportamento actual é o alvo; em outros casos é pedido aos pais para imaginarem que a sua criança comportou-se de determinada maneira. O alvo imediato, é verbal: um pedido para que os pais se lembrem ou imaginem um determinado comportamento (Miller, 1995).

Existem, obviamente, boas razões para as decisões metodológicas que os investigadores fizeram. Qualquer tentativa para extrair as atribuições como um acontecimento natural, iria demonstrar-se de uma dificuldade extrema e estaria sujeito às suas próprias críticas metodológicas. Os comportamentos de interesse na investigação (boa performance num teste, agressividade para um colega, etc.) são de facto familiares para qualquer um dos pais e são fáceis de converter verbalmente. Finalmente, a congruência geral de descobertas ao longo dos estudos sugerem que as variações na forma como os alvos são apresentados não tem grande efeito nas crenças parentais. De qualquer maneira, esta é uma conclusão que poderá apenas ser oferecida experimentalmente, uma vez que não existiram pesquisas para a questão. Esta reflexão de métodos sugere uma qualificação com consideração a um ponto precoce acerca de uma investigação notável nas crenças parentais: nomeadamente, tal investigação seja focada nos comportamentos actuais através de alvos actuais e familiares. Algo que só acontece em alguns casos (Miller, 1995).

Os métodos de extracção das crenças dividem-se em duas categorias: escolhas abertas e escolhas fechadas. Numa perspectiva de escolha aberta, o alvo é apresentado e os pais oferecem a sua opinião sobre o porque do comportamento da criança aconteceu, as explicações são posteriormente codificadas para a categoria da crença de interesse. Numa abordagem de escolha fechada as categorias são fornecidas pelo investigador, e a tarefa dos pais é escolher entre elas. As técnicas de escolhas fechadas são variadas. O mais comum em estudos com pais é a abordagem de valores independentes: qualquer factor potencial de causa é avaliado pela importância e o seu valor é atribuído a um factor (por exemplo habilidade) não tendo necessariamente implicações para o valor de outro factor (por exemplo empenho). Uma possibilidade alternativa é o valor não-independente: apenas uma certa quantidade de pontos de um valor pode ser atribuída, um valor alto para um factor

necessariamente significa baixo valor para outros factores. Finalmente, alguns estudos não permitem aos pais escolher como importantes uma série de factores; posteriormente, é pedido aos pais para escolherem apenas o mais importante factor causal (Miller, 1995).

Podem ser feitos dois pontos sobre as variações nos métodos de análise das crenças. Alguns estudos incluíram mais do que uma técnica de extracção de crenças, nenhum investigador tentou elaborar uma comparação sistemática de diferentes técnicas (embora essa comparação exista em literatura mais generalizada – por exemplo: Russell, McAuler, & Tarico, 1987). Não esta bem claro se as conclusões acerca das crenças parentais variam de acordo com as variações nos métodos de analise das crenças. Pelo menos, tais variações são tentativas frustradas para determinar informação de descrições generalizadas acerca de o quanto pesam os factores particulares dos pais. O quão importante (por exemplo) é a capacidade no sucesso escolar vai depender de como é definida a capacidade, que outros potenciais contribuidores são comparados e que métodos de comparação são usados (Miller, 1995).

O segundo ponto diz respeito ao balanço das escolhas fechadas e das escolhas abertas. As técnicas das escolhas fechadas têm sido de longe o método escolhido nas pesquisas das crenças parentais; métodos de escolhas abertas surgem apenas em alguns estudos, e mesmo nesses são frequentemente secundários a algumas formas de escolhas fechadas. As crenças são as formas mais frequentes das cognições parentais. Nenhum de estudos revistos, olha directamente para a espontânea ocorrência de crenças, uma vez que todos requerem de certa forma, que os seus sujeitos fazem atribuições. Alem do mais, poucos examinam as crenças que os sujeitos criam por si mesmo quando requerido; a maioria, concentrou-se na forma como os sujeitos escolhem alternativas pré-seleccionadas. No entanto, uma acusação formada contra a literatura geral das atribuições pode ser aplicada no estudo das crenças parentais: “ a ironia central da pesquisa das atribuições é que os seus conceitos centrais referem-se a distinções causais feitas por pessoas comuns, e estas pouco foram investigadas” (Kelley & Michela, 1980, p.490).

### *1.6.2. Abordagens e Instrumentos de Avaliação das Crenças Parentais acerca do Rendimento Académico.*

Himelstein, Graham e Weiner (1991) numa investigação intitulada Análise das Crenças Maternais acerca da Importância das Praticas Educacionais na criança, estudaram as crenças através da construção de um questionário, no qual as percepções das mães foram obtidas através da performance em 3 domínios das crianças – académicos, competências sociais e personalidade – cada um descrito com exemplos ilustrativos. Um exemplo de uma competência social apresentada às mães foi "faz amigos com facilidade ou dificuldade". Enquanto os exemplos sobre a personalidade focaram-se no temperamento (exemplo, "ele(a) é tipicamente alegre ou triste? E "ele(a) irrita-se facilmente?"). Em cada um dos domínios, era pedido às mães primeiro para classificar o quão percepcionavam o que os filhos faziam (por exemplo, "Por favor classifique a performance académica do seu filho [Competências Sociais, Personalidade] "). As classificações eram marcadas numa escala de 8 pontos, que variava desde "fraco" ate "excelente". Três itens eram apresentados de seguida. As mães eram primeiro interrogadas, "Até que ponto a performance académica do seu filho é determinada biologicamente e geneticamente? [Competências Sociais, Personalidade] " sendo estes itens, clarificados com exemplos ilustrativos. Posteriormente, para as atribuições de competência parental, era apresentado o item "Em que grau as suas praticas parentais [coisas que faz como mãe] determina a performance do seu filho?" e, para a atribuição relacionada com o ambiente, questionou-se o seguinte, "Até que ponto as experiencias ambientais determinaram a performance do seu filho(a)?" A definição de experiencias ambientais incluíram "coisas fora do seu controle" para a minimizar a possibilidade de agregar as categorias de práticas parentais e as ambientais. Todas estas atribuições foram marcadas numa escala de 8 pontos, que variavam desde "não determina" até "determina claramente".

Okagaki e Sternberg (1993) realizaram um estudo sobre crenças parentais e o rendimento escolar das crianças. Para avaliar as crenças parentais, criaram um instrumento, intitulado "Parental Beliefs Questionnaire (PBQ)". O PBQ consiste em três secções relacionadas com crenças parentais específicas sobre o rendimento das crianças, inteligência e educação, e uma secção de questões demográficas. Este questionário foi enviado aos pais através do correio.

A primeira secção encontra-se relacionada com itens sobre crenças acerca do rendimento da criança no que diz respeito à independência ou comportamentos de

ajustamento. Foi pedido aos pais para colocar numa escala de Likert de 6-pontos qual a importância de os pais ajudarem as suas crianças a desenvolver diferentes capacidades (1=Nada Importante; 6= Extremamente Importante). Por exemplo, qual a importância de "os pais ajudarem crianças da primaria a estabelecer objectivo e trabalharem para alcançar esses objectivo?" Essas crenças foram divididas em quatro categorias. Três dessas subescalas dizem respeito ao desenvolvimento de comportamentos de autonomia e independência: (a) comportamentos parentais para encorajar capacidades para resolver problemas, (b) comportamentos parentais para encorajar a criatividade e (c) comportamentos parentais para encorajar o desenvolvimento de competências práticas na criança. A quarta subescala consiste em comportamentos para promover adequação. Estes itens foram baseados na teoria de inteligência de Sternberg (1985, 1986) e categorizados de acordo com a definição de autonomia e adequação de Kohn (1979).

Shumow (1997) no seu estudo "Crenças parentais sobre a educação: Implicações para a participação dos pais nas reformas escolares" avaliou as crenças parentais através de entrevistas semi-estruturadas. Todos os pais que participaram no estudo foram entrevistados individualmente nas suas casas, com excepção de dois pais, que a seu pedido foram entrevistados na universidade. A entrevista teve como itens: (a) objectivos da educação escolar, (b) como aprendem as crianças, (c) o papel dos professores, (d) necessidades, competências e interesses das crianças, (e) o papel dos pais na facilitação da aprendizagem da criança. Os pais providenciaram opiniões sobre o valor de variadas fontes de avaliação (testes estandardizados, avaliação do actual trabalho escolar da criança, falar com os professores) para determinar como estão as suas crianças a aprender. As suas respostas foram: Muito (3), Um Pouco (2), ou Nada (1). Finalmente, foi pedido aos pais para nomear um professor que eles acham que seja um especialista em ensino e para explicarem o porque de da sua decisão em determinar que aquele professor em particular ter as condições para ser considerado um especialista.

Georgiou (1999) realizou um estudo intitulado, atribuições parentais como meio de prever envolvimento parental e a influência no rendimento da criança, no qual desenvolveu dois instrumentos. Um foi construído com a finalidade de medir o grau e o tipo de envolvimento parental e o outro foi construído para medir as atribuições que os pais fazem acerca do rendimento dos filhos.

A escala usada foi nomeada de "Parental Involvement Scale (PIS)" tendo sido baseada no questionário de auto-resposta originalmente desenvolvido por Campbell, Connolly e Mandel (1986) e foi adaptada para a cultura e língua Grega por Flouris (1989).

A versão do questionário usada no estudo em questão inclui um total de 30 itens. Alguns desses itens referem-se a actividade que os pais fazem em casa com os seus filhos e outro referem-se a actividades que os pais fazem na escola dos seus filhos. A primeira categoria encontrasse dividida em três sub-categorias. A primeira sub-categoria inclui actividades relacionadas com os trabalhos de casa da criança (por exemplo: "eu supervisiono a minha criança após esta ter concluído os seus trabalhos de casa", "eu supervisiono os testes que a criança trás para casa"). A segunda sub-categoria inclui actividades relacionadas com a vida extra-curricular da criança (por exemplo: "eu quero ter opinião nas duvidas que o meu filho possa ter em relação à sua aparência, i.e. roupas, penteado, higiene", "eu tomo conta da alimentação do meu filho, i.e. o que este come e quando come"). Finalmente, a terceira sub-categoria inclui actividades relacionadas com os interesses ou hobbies da criança (por exemplo:"Eu disponibilizei ao meu filho aulas privadas de arte, musica e/ou desporto", "eu encorajo o meu filho a ler por prazer").

A segunda categoria de itens do questionário encontra-se relacionada com o envolvimento dos pais em actividades escolares. De acordo com um estudo de Georgious (1996) as principais dimensões da relação entre família e escola no Chipre são as seguintes: visita regularmente a escola para reuniões com os professores; participa em actividades organizadas pela escola; participa em reuniões com a associação de pais; voluntario em programas escolares como a associação de pais. Posteriormente um conjunto relevante de questões foi incluído na recolha de dados do instrumento: "visito a escola para falar com os professores sobre o meu filho", "vou a reuniões da associação de pais"e "eu sou um membro da associação de pais". Foi pedido aos pais que participaram no estudo para assinalar a sua resposta ao questionário numa escala de Likert com 5-pontos que inclui as seguintes alternativas: 4=sempre, 3= regularmente, 2= algumas vezes, 1=raramente, 0=nunca.

A escala para avaliar as atribuições parentais foi "The Parental Attributions Scale (PAS)", esta é muito semelhante a escala usada por O'Sullivan & Howe (1996), mas refere-se ao rendimento escolar na sua globalidade, não somente às capacidades de leitura. A versão da escala usada neste estudo tem um total de 20 itens. Alguns exemplos dos itens incluídos são: "Os resultados académicos da minha criança são resultado do seu próprio esforço"; "a performance da minha criança na escola deve-se à sua professora"; "a inteligência inata da minha criança é responsável por o seu rendimento académico", "o meu papel como pai/mãe é crucial para o rendimento na escola do meu filho". Como no questionário anterior, os resultados são dados numa escala de Likert de 5-ponto (4=

Concordo Totalmente, 3= Concordo, 2= Não Concordo Nem Discordo, 1= Discordo, 0=Discordo Totalmente).

Grossman, Osterman e Schmelkin (1999), no seu estudo sobre Envolvimento Parental: A relação entre Crenças e Praticas, criaram um questionário direccionado aos pais contendo várias escalas organizadas em quatro secções que pediam aos pais para identificar várias crenças que estes usaram na construção do seu modo e estilo de envolvimento, para classificar práticas específicas que estes fizeram e para providenciar informação descritiva acerca do indivíduo a qual o questionário se direcciona.

A primeira secção contém 21 questões relacionadas com dois aspectos das crenças parentais: auto eficácia e crenças parentais acerca da escola e dos professores. Para o propósito do estudo, a auto eficácia foi definida como, o grau com que os pais acreditam que tem a capacidade para exercer uma influência positiva em ajudar os seus filhos a atingir o sucesso escolar (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). As crenças parentais acerca da escola foram definidas como a maneira com a qual os pais se sentiam respeitados, bem recebidos, apoiados e encorajados pela escola. Foi pedido aos pais para responderem se concordavam ou não através de seis opções que variam desde Concordo Totalmente até Discordo Totalmente.

Na segunda secção, existem 23 questões relacionadas com a forma como os pais definem e estabelecem um conjunto básico de actividades que estes sentem serem importantes, necessárias e significativas para apoiarem a educação das suas crianças. Foi pedido aos pais para indicarem as suas crenças acerca da importância de cada uma das formas de envolvimento usando como opção de resposta uma escala de 5-pontos que varia desde “Pouco Importante” até “Muito Importante”.

A terceira secção é constituída por duas partes contendo um total de 20 questões que examinam as pratica parentais actuais. O modelo do envolvimento parental de Joyce Epstein foi usado para desenvolver os itens específicos desta parte. Usando a tipologia de Epstein os itens foram colocados em quatro categorias das praticas parentais. A primeira diz respeito aos pais como protectores e como suporte, providenciando encorajamento em casa, sendo um modelo e reforçando regras escolares. A segunda categoria relaciona-se com atenção dos pais, estando informados e atentos aos objectivos escolares. A terceira categoria encontra-se directamente relacionada com o envolvimento parental em eventos escolares e actividades. A quarta categoria nesta secção refere-se a praticas parentais de supervisão e instruções dadas em casa.

Nesta secção, os pais avaliam a frequência destas praticas numa escala de 5-pontos que varia desde “Nunca” até “Frequentemente”. Na primeira parte desta secção encontram-se 14 questões e na parte dois 6 questões. A distinção destas duas partes encontra-se na frequência de uma actividade. Claramente o termo “Frequentemente” tem um significado diferente quando os pais são interrogados acerca da frequência a que participam em reuniões escolares ou com que fazem o pequeno-almoço às suas crianças. Uma vez que as perguntas de ambas as partes são relacionadas com a frequência de ocorrências, usaram-se as mesmas categorias para desenvolver os itens, e usou-se a mesma escala.

A quarta secção neste questionário contem 5 itens demográficos que dizem respeito à escolaridade da criança, dos pais, género e experiencia pessoal dos pais na escola.

Kinlaw, Kurtz-Costes, Goldman-Fraser, (2001), no seu estudo “A realização, Crenças e Comportamentos das Mães e o Desempenho Escolar das Crianças: Uma Comparação Escolar.” Analisaram as crenças parentais através da Entrevista, Observação e Questionário. Em relação a entrevista maternal, as mães foram entrevistadas tendo em conta: (a) crenças acerca dos determinantes do sucesso prematuro das crianças na leitura e na matemática, (b) frequência com que a mãe lê com a criança alvo, e (c) demografia da família na formação, incluindo educação e estatuto ocupacional. As mães responderam a 10 questões relacionadas com as suas crenças acerca do sucesso académico da criança. Cinco perguntas foram orientadas para o sucesso da criança na aprendizagem da leitura, e interrogou-se acerca da relativa importância da competência e esforço da criança, aptidões do professor, e acções dos pais como determinantes do sucesso da criança. Em quatro itens usou-se uma escala do tipo de Likert com 3 pontos na qual as mães classificavam a importância dos quatro factores de causa (competência, esforço, professor, pais), onde 1 representava “não muito importante”, 2 representava “um pouco importante” e 3 representava “muito importante”. O item final pedia para identificar qual das quatro causas era o factor mais importante para o sucesso de aprendizagem na leitura da criança. Os outros restantes cinco itens eram paralelos aos itens de leitura, mas focados na performance da matemática. As mães também reportaram com que frequência nas anteriores duas semanas leu para a criança alvo, e forneceram informação relacionada com educação parental, ocupação e a data de nascimento da criança. Informação adicional foi recolhida tanto da mãe como da criança no entanto não foi reportada na investigação.

Na Observação, assistentes de investigação devidamente treinados, observaram cada par mãe-criança nas suas casas enquanto estes faziam em conjunto tarefas criativas. A cada par mãe-criança foi dado um livro com problemas de matemática (por exemplo 1+1) de modo a completarem em conjunto. Foi informado às mães que esta não era uma tarefa para avaliar as capacidades matemáticas dos seus filhos mas que o interesse do investigador se encontrava centrado na interacção realizada durante a tarefa. Cada par recebeu lápis, tesoura, cola, fio e figuras recortadas de revistas, sendo encorajados a decorar a capa e o interior do livro. Os assistentes transmitiram classificações de escalas de cinco pontos para o encorajamento e autonomia das mães e da autonomia das crianças. Para a escala de autonomia e encorajamento, 1 significava "baixa autonomia e encorajamento" (encoraja a dependência da criança e/ou não encoraja a criança a tomar iniciativa; ou envolvimento passivo com pouco apoio às iniciativas da criança). Pelo contrário no fim da escala, 5 representa "alta autonomia encorajamento" (responde apropriadamente e construtivamente às iniciativas da criança; pede à criança para resolver problemas e ajuda estratégias para trabalhar na tarefa). Para a autonomia da criança, 1 representa "pouca autonomia" (procura com frequência ajuda e orientação da mãe) e 5 representa "grande autonomia" (procura resolver a tarefa com orientação mínima). As observações duraram oito minutos.

Em relação ao questionário, as crianças completaram itens de competências de leitura do Comprehensive Inventory of Basic Skills (CIBS) (Brigance, 1985), que incluíam a compreensão de conceitos quantitativos (por exemplo alguns/nenhum) e números, discriminação visual de letras e formas, identificação e categorização de objecto numa imagem. O Inventario foi concebido para administração individual e os itens requerem que a criança tenha tarefas manuais (por exemplo, mostra qual é o pássaro pequeno?) e orais (por exemplo, qual é o nome desta letra?). As respostas são apontadas como correctas ou incorrectas tendo uma pontuação total que varia de 0 a 148.

Chechia e Andrade (2005) realizaram no Brasil o estudo: "O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar", no qual avaliaram as crenças parentais através de entrevistas semi-estruturadas com os pais de alunos. A entrevista teve como itens: (a) história escolar: (b) percepção sobre desempenho escolar do filho; (c) papel dos professores no rendimento escolar; (d) auxílio dos pais nas tarefas escolares. Utilizou-se, também, a análise documental para contextualizara história da escola no município e no bairro. Foram analisados arquivos históricos, sobre o município e o bairro, bem como documentos de registo da escola e os da Delegacia

Regional de Ensino e Educação. A pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo de natureza etnográfica, utilizando-se também a observação participante. Para a análise e interpretação dos dados obtidos recorreu-se à análise de conteúdo do tipo análise temática.

Tabela 2

*Instrumentos utilizados para a avaliação das Crenças Parentais.*

| Autor | Constructo | Instrumento | Escala | Itens |
|---|---|---|---|---|
| Hilmelstein, Graham e Weiner (1991) | Crenças Parentais | Questionário Escala de Likert 8-pontos | 3 Domínios: Académico; Personalidade; Competências Sociais. | "Ele(a) irrita-se facilmente?"; "Até que ponto a performance académica do seu filho é determinada biologicamente e geneticamente?"; "Em que grau as suas praticas parentais [coisas que faz como mãe] determina a performance do seu filho?" |
| Okagi e Sternberg (1993) | Crenças Parentais | Parental Beliefs Questionnaire (PBQ) – Escala Likert 6-pontos | 3 Domínios: Rendimento das crianças; Inteligência; Educação. | 64Itens Exemplos: "Qual a importância de os pais ajudarem crianças da primaria a estabelecer objectivo e trabalharem para alcançar esses objectivo?" |
| Shumow (1997) | Crenças parentais | Entrevista | Domínio: Objectivos da educação escolar; como aprendem as crianças; o papel dos professores; necessidades, competências e interesses das crianças; o papel dos pais na facilitação da aprendizagem da criança. | Não foram facultados itens exemplificativos da entrevista. |
| Gergiou (1999) | Atribuições parentais | The Parental Atributional Scale (PAS) – Escala Likert 5-pontos | 4 Domínios: Capacidades da Criança; Esforço da Criança; Outros Significativos (Pais, profs, colegas); Sorte | 20Itens Exemplos: "Os resultados académicos da minha criança são resultado do seu próprio esforço"; "o meu papel como pai/mãe é crucial para o rendimento na escola do meu filho" |
| Grossman, Osterman e Schmelkin (1999) | Envolvimento Parental | Questionario Escala Likert 5-pontos | 3 Domínios: Auto eficácia e crenças parentais acerca da escola; Envolvimento Parental; Praticas Parentais; | 64Itens Exemplos: "Frequência a que participam em reuniões escolares" "Frequência com que fazem o pequeno-almoço às suas crianças" |
| Kinlaw, Kurtz-Costes, Goldman-Fraser (2001) | Crenças Parentais | Entrevista | 3 Domínios: Crenças acerca dos determinantes do sucesso prematuro das crianças na leitura e na matemática, frequência com que a mãe lê com a criança alvo, e demografia da família na formação | Não foram facultados itens exemplificativos da entrevista. |
| | | Questionário Escala Likert 3-pontos | 3 Domínios: Sucesso da aprendizagem; Papel Professores; Papel dos Pais | 10Itens Exemplos: "Frequência com que nas anteriores duas semanas leu para a criança alvo?" |
| | | Observação | Interacção Mãe-Criança em actividades criativas | |
| Chechia e Andrade (2005) | Percepção Parental | Entrevista | 4 Domínios: História escolar: percepção sobre desempenho escolar do filho; papel dos professores no rendimento escolar; auxílio dos pais nas tarefas escolares. | Não foram facultados itens exemplificativos da entrevista. |

Através da análise da *Tabela 2*, é observável a existências de múltiplos estudos que utilizam instrumentos de avaliação das crenças parentais (Hilmelstein, Graham e Weiner, 1991; Okagi e Sternberg, 1993; Shumow, 1997; Gergiou, 1999; Grossman, Osterman e Schmelkin, 1999; Kinlaw, Kurtz-Costes, Goldman-Fraser, 2001; Chechia e Andrade, 2005), surgindo assim, a questão da pertinência do desenvolvimento neste estudo de um novo questionário para avaliação das crenças parentais acerca do rendimento académico, ao invés de adaptar para a realidade portuguesa, um dos vários questionários já existentes. De seguida, para cada um dos estudos referidos na *tabela 2*, serão apontadas diversas características que justificam o desenvolvimento de um novo instrumento de avaliação.

Hilmelstein, Graham e Weiner (1991) desenvolveram no seu estudo, um questionário que apresenta apenas 3 domínios: Académico, Personalidade e Competências Sociais. Negligenciando da sua avaliação as condições ambientais, factores relacionados com a criança e os factores aleatórios (sorte, destino)

Okagi e Sternberg (1993) desenvolveram o Parental Beliefs Questionnaire (PBQ) com um total de 64 itens, trata-se de um questionário longo e com a especificidade de ser muito dirigido para a segunda infância. Em semelhança ao estudo referido anteriormente, também o PBQ exibe um total de 3 dimensões: Rendimento das Crianças, Inteligência e Educação, sendo especificamente orientado para o desenvolvimento da criança e não para o rendimento da mesma.

O estudo de Shumow (1997) teve como instrumento a entrevista semi-estruturada da qual não foram facultados itens exemplificativos.

Gergiou (1999) desenvolveu o Parental Atributional Scale (PAS), com um total de 20itens e com 4 dimensões: Capacidade da Criança, Esforço da Criança, Outros Significativos e Sorte. O PAS apresenta talvez a maior similaridade com o pretendido no nosso estudo, no entanto não foi possível o acesso ao questionário e apresenta a limitação de não avaliar a importância do papel do envolvimento dos pais.

Grossman, Osterman e Schmelkin (1999) desenvolveram no seu estudo, um questionário com um total de 64 itens e 3 domínios: Auto Eficácia e Crenças Parentais Acerca da Escola, Envolvimento Parental, Praticas Parentais). Apesar de avaliar as Crenças Parentais, o principal objectivo deste questionário prende-se com a avaliação do Envolvimento Parental.

No estudo de Kinlaw, Kurtz-Costes, Goldman-Fraser (2001) foi utilizado como instrumento a entrevista, questionário e observação de modo a avaliar as Crenças Parentais. O questionário construído apresenta um total de 10 itens para 3 domínios: Sucesso da

Aprendizagem, Papel Professores e Papel dos Pais. Acima de tudo demonstra ser direccionado para a avaliação do desenvolvimento da estimulação precoce.

O estudo de Chechia e Andrade (2005) em semelhança ao estudo de Shumow (1997) teve como instrumento a entrevista semi-estruturada na qual não foram facultados itens exemplificativos.

### *1.7. Objectivo.*

O Objectivo desta dissertação foi desenvolver e validar um questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos seus filhos.

## Metodologia

O presente estudo tem como base o desenho de investigação do tipo instrumental de acordo com a tipologia de Montero e Léon (2007).

### *2.1. Estudo 1: Categorização/Formulação Inicial de Itens*

O propósito do estudo 1 foi a formulação exploratória dos itens do questionário.

Com base na revisão da literatura e consulta de psicólogos especializados na área, procedeu-se a uma identificação dos desígnios a serem avaliados. Foi concebida uma lista de 39 itens, sendo categorizada em cinco dimensões distintas, de modo a avaliar crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico. Os itens foram organizados numa versão experimental do questionário e submetidos à reflexão falada de uma amostra de pais de alunos, desde o 1º ano até ao 12º ano de Ensino.

A versão Experimental do questionário foi estruturada em cinco escalas. Escala 1 avalia a Ingenuidade, Escala 2 as Condições Familiares, Escala 3 a Personalidade dos Alunos, Escala 4 a Inteligência dos Alunos e a Escala 5 os Professores.

#### *2.1.1. Amostra*

Para a categorização/formulação inicial de itens do questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico foi utilizada uma amostra por conveniência constituída por 30 pais de alunos do ensino compreendido desde o 1º ciclo Básico de ensino até ao Ensino Secundário.

### *2.1.2. Escala*

A versão Experimental da escala foi estruturada em cinco escalas, com um total de 39 itens. Escala 1 direccionada para a *Ingenuidade*, Escala 2 direccionada para A *Condições Familiares*, Escala 3 relacionada com a *Personalidade dos Alunos*, Escala 4 inventariada para a *Inteligência dos Alunos* e a Escala 5 para os *Professores*.

A escala 1 (*Ingenuidade*) foi constituída por 4 itens, de modo a avaliar a presença de crenças relacionadas com a ingenuidade dos pais relativamente ao rendimento académico (e.g. "O aluno tem sorte"). A escala 2 (*Condições Familiares*), foi organizada num total de 14 itens (e.g. "Os pais ajudam o aluno a cumprir um horário em casa para estudar"). A escala 3 (*Personalidade Aluno*) foi constituída por 12 itens (e.g. "O aluno esforça-se na escola"). A escala 4 (*Inteligência Aluno*) foi concebida com 3 itens (e.g. "O aluno tem boa memória"). Por fim, a escala 5 (*Professores*) foi também constituída por 5 itens (e.g. "Os professores são competentes").

Os itens foram fornecidos com base numa escala de *Likert* de cinco valores (0=*discordo plenamente*; 1=d*iscordo*; 2=*não concordo nem discordo*; 3=*concordo*; 4=*concordo plenamente*).

Tabela 3

*Descrição da Escala Experimental*

| Descrição da Escala | | |
|---|---|---|
| Escala | Item | Descrição do item |
| 1. Ingenuidade | 5 | É vontade de Deus que o aluno tire boas notas |
| | 11 | O aluno tem sorte |
| | 15 | É o destino dele |
| | 40 | Já é de família |
| 2. Condições Familiares | 2 | O aluno tem amigos que também tiram boas notas |
| | 3/23 | Os pais participam nas actividades da escola |
| | 12 | Os pais ajudam o aluno a cumprir um horário em casa para estudar |
| | 17 | Os pais têm bons ordenados (ganham bem) |
| | 20 | Os pais têm um grau de escolaridade elevado (os pais foram longe nos estudos) |
| | 21 | Os pais vão às reuniões da escola |
| | 27 | Os alunos têm explicações |
| | 28 | O aluno tem um local sossegado em casa para estudar |
| | 29 | Os pais acompanham os filhos nos trabalhos de casa |
| | 31 | O aluno tem regras em casa para estudar |
| | 32 | Os pais contactam os professores com frequência |
| | 35 | Os pais garantem que os filhos não faltam à escola |
| | 36 | Os pais querem que os filhos vão longe nos estudos |
| | 39 | Os pais exigem que os filhos levem a escola muito a sério |
| 3. Personalidade Aluno | 1 | O aluno porta-se bem nas aulas |
| | 7 | O aluno está atento nas aulas |
| | 4 | O aluno esforça-se na escola |
| | 6 | O aluno gosta de estudar |
| | 10 | O aluno acredita que consegue tirar boas notas |
| | 13 | O aluno tem força de vontade |
| | 16 | O aluno empenha-se nos estudos |
| | 25 | O aluno considera que a escola é importante para o futuro dele |
| | 26 | O aluno quer continuar a estudar |
| | 33 | O aluno gostar de descobrir coisas novas |
| | 34 | O aluno quer ir longe nos estudos |

| | | |
|---|---|---|
| | 38 | O aluno gosta de aprender |
| 4. Inteligência Aluno | 9 | O aluno é inteligente |
| | 19 | O aluno percebe bem as coisas |
| | 22 | O aluno tem boa memória |
| 5. Professores | 8 | O aluno tem professores interessados pelos alunos |
| | 14 | A escola acompanha de perto a evolução dos alunos e "puxa" por eles |
| | 24 | Os professores são competentes |
| | 30 | A escola tem boas instalações |
| | 37 | O aluno tem professores exigentes |

### *2.1.3. Resultados*

Como resultado da formulação exploratória dos itens do questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico, resultou a versão utilizada no estudo 2,

Esta versão da escala foi estruturada em cinco escalas com um total de 18 itens. Escala 1 direccionada para a *Ingenuidade*, Escala 2 direccionada para A *Condições Familiares*, Escala 3 relacionada com a *Personalidade dos Alunos*, Escala 4 inventariada para a *Inteligência dos Alunos* e a Escala 5 para os *Professores*.

A escala 1 (*Ingenuidade*) foi constituída por 4 itens, de modo a avaliar a presença de crenças relacionadas com a ingenuidade dos pais relativamente ao rendimento académico (e.g. "O aluno tem sorte"). A escala 2 (*Condições Familiares*), foi organizada num total de 6 itens (e.g. "Os pais ajudam o aluno a cumprir um horário em casa para estudar"). A escala 3 (*Personalidade Aluno*) foi constituída por 4 itens (e.g. "O aluno esforça-se na escola"). A escala 4 (*Inteligência Aluno*) foi concebida com 2 itens (e.g. "O aluno tem boa memória"). Por fim, a escala 5 (*Professores*) foi também constituída por 2 itens (e.g. "Os professores são competentes").

Os itens foram fornecidos com base numa escala de *Likert* de cinco valores (0=*discordo plenamente*; 1=d*iscordo*; 2=*não concordo nem discordo*; 3=*concordo*; 4=*concordo plenamente*).

## *2.2. Estudo 2: Avaliação das Características Psicométricas*

O propósito do estudo 2, foi avaliar as características psicométricas da escala resultante do estudo anterior.

### *2.2.1. Amostra*

O estudo do desenvolvimento e validação do questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico foi conduzido com uma amostra por conveniência, constituída por 529 pais de 203 alunos do género feminino (38,4%), 234 alunos do género masculino (44,2%) (*tabela 4*). Os alunos tinham idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos de idade, sendo a média de idades de 12,16 com um desvio padrão de 3,95.

Tabela 4

*Género Alunos*

| | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---|---|---|---|
| Feminino | 203 | 38,4 | 46,5 |
| Masculino | 234 | 44,2 | 82,6 |
| Total | 437 | 82,6 | |

A amostra é composta por pais de 164 alunos (31,0%) que frequentam o 1º ciclo de Ensino Básico, 41 alunos (7,8 %) no 2º Ciclo do Ensino Básico, 192 alunos (36,3%) no 3º Ciclo de Ensino Básico e 89 alunos (16,8%) do Ensino Secundário ou 4º Ciclo de Ensino (*tabela 5*). No total desta amostra, 67 alunos (12,7%) frequentam o Ensino Profissional, os restantes 462 alunos (87,3%) frequentam o Ensino Não Profissional (*tabela 6).*

Tabela 5

*Frequência Escolar dos Alunos*

| | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---|---|---|---|
| 1º Ciclo | 164 | 31,0 | 33,7 |
| 2º Ciclo | 41 | 7,8 | 42,2 |
| 3º Ciclo | 192 | 36,3 | 81,7 |
| 4º Ciclo | 89 | 16,8 | 91,9 |
| Total | 486 | 91,9 | |

Tabela 6

*Alunos em Ensino Profissional e Não Profissional*

| | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---|---|---|---|
| Profissional | 67 | 12,7 | 12,7 |
| Não Profissional | 462 | 87,3 | 100,0 |
| Total | 529 | 100,0 | |

Os pais que participaram neste estudo, tinham idades compreendidas entre os 19 e os 73 anos de idade (M=42,54; DP=7,06), em relação às mães a sua idade variava entre os 24 e os 64 anos de idade (M=40,41; DP=6,33). A amostra abrange indivíduos com diferentes valores do estado civil, uma vez que foram recolhidas informações tanto sobre a mãe como sobre o pai dos alunos, é feita a descriminação de ambos como já ocorreu relativamente às idades. O estado civil das mães (*tabela 7* é maioritariamente composto por 365 (69,0) sujeitos casados e os restantes indivíduos encontram-se em número mais linear. O estado civil dos pais (*tabela 8*) é também maioritariamente composto por 359 (67,9) sujeitos casados.

Tabela 7

*Estado Civil Mães*

| | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---|---|---|---|
| Solteira | 32 | 6,0 | 7,1 |
| Casada | 365 | 69,0 | 88,0 |
| Divorciada | 45 | 8,5 | 98,0 |
| Viúva | 9 | 1,7 | 85,3 |
| Total | 451 | 85,3 | |

Tabela 8

*Estado Civil Pais*

| | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---|---|---|---|
| Solteira | 222 | 4,2 | 5,1 |
| Casada | 359 | 67,9 | 88,6 |
| Divorciada | 45 | 8,5 | 99,1 |
| Viúva | 4 | 8 | 81,3 |
| Total | 430 | 81,3 | |

Relativamente à escolaridade das mães (*tabela 9*), a amostra é maioritariamente composta por 126 (23,8%) indivíduos com 2º Ciclo do Ensino Básico, seguido por 106 (20,0%) indivíduos com o 1º Ciclo do Ensino Básico, seguido por 82 (15,5%) sujeitos com Ensino Secundário e 77 (14,6%) sujeitos com o 3º Ciclo do Ensino Básico. Os restantes encontram-se em números inferiores, nomeadamente Bacharelatos, Licenciados, Pós-Graduados. Mestres e Doutorados.

Tabela 9

*Habilitações Literárias das Mães*

| | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---|---|---|---|
| 1º Ciclo | 106 | 20,0 | 23,6 |
| 2 º Ciclo | 126 | 23,8 | 51,7 |
| 3 º Ciclo | 77 | 14,6 | 68,8 |
| Ensino Secundário | 82 | 15,5 | 87,1 |
| Bacharelato | 9 | 1,7 | 89,1 |
| Licenciatura | 40 | 7,6 | 98,0 |
| Pós-Graduação | 3 | ,6 | 98,7 |
| Mestrado | 6 | 1,1 | 100,0 |
| Doutoramento | 0 | 0,0 | |
| Total | 449 | 84,9 | |

Comparativamente à escolaridade dos pais (*tabela 10)*, a amostra é maioritariamente composta por 118 (22,3%) indivíduos com 2º Ciclo do Ensino Básico, seguido por 107 (20,2%) indivíduos com o 1º Ciclo do Ensino Básico, seguido por 87 (16,4%) sujeitos com 3º Ciclo do Ensino Básico e 73 (13,8%) sujeitos com o Ensino Secundário. Os restantes encontram-se em números inferiores, nomeadamente Bacharelatos, Licenciados, Pós-Graduados. Mestres e Doutorados.

Tabela 10

*Habilitações Literárias dos Pais*

| | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---|---|---|---|
| 1º Ciclo | 107 | 20,2 | 25,1 |
| 2 º Ciclo | 118 | 22,3 | 52,8 |
| 3 º Ciclo | 87 | 16,4 | 73,2 |
| Ensino Secundário | 73 | 13,8 | 90,4 |
| Bacharelato | 14 | 2,6 | 93,7 |
| Licenciatura | 18 | 3,4 | 97,9 |
| Pós-Graduação | 3 | ,6 | 98,6 |
| Mestrado | 4 | ,8 | 99,5 |
| Doutoramento | 2 | ,4 | 100,0 |
| Total | 426 | 80,5 | |

A amostra foi recolhida em diversas escolas do Norte e Centro de Portugal (tabela 10). Obtivemos um maior número de inquéritos provenientes da Escola Dr. Nuno Simões (131; 24,8%), e da Escola EB1 Montebello (130; 24,6%).

Tabela 11

*Escolas*

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---|---|---|---|---|
| Norte | Escola Profissional Bento Jesus Caraça | 35 | 6,6 | 6,6 |
| | Escola EB 2\3 S.Lourenço | 1 | ,2 | 6,8 |
| | Escola EB 2\3 de Pedrouços | 17 | 3,2 | 10,0 |
| | Agrupamento de Escolas de Águas Santas | 8 | 1,5 | 11,5 |
| | Colégio Luso-Francês | 1 | ,2 | 11,7 |
| | Escola Secundária Inês de Castro | 11 | 2,1 | 13,8 |
| | Escola EB 2.3 Dr. Manuel Pinto Vasconcelos | 14 | 2,6 | 16,4 |
| | Escola Básica de Paços de Ferreira | 4 | ,8 | 17,2 |
| | Escola Básica de Lustosa | 3 | ,6 | 17,8 |
| | Escola Básica 1º Ciclo Moreira | 1 | ,2 | 18,0 |
| | Escola EB 2.3 Nevogilde | 1 | ,2 | 18,2 |
| | Escola "B 2.3 Lordelo Paredes | 1 | ,2 | 18,4 |
| | Escola EB 2.3 São Rosendo | 2 | ,4 | 18,8 |
| | Colégio Casa Mãe | 1 | ,2 | 19,0 |
| | Escola EB 2.3 de Freamunde | 1 | ,2 | 19,2 |
| | Escola EB 1 de Gilde | 2 | ,4 | 19,6 |
| | Escola EB1 Montebello | 130 | 24,6 | 44,2 |
| | Escola EB 2\3 de Amarante | 14 | 2,6 | 46,8 |
| | Escola EB 2\3 de Telões | 53 | 10,0 | 56,8 |
| Total | | 300 | 56,8 | |
| Centro | Escola Secundária João da Silva Correia | 30 | 5,7 | 5,7 |
| | Escola Primária da Cruz | 1 | ,2 | 5,9 |
| | Escola EB 2.3 de Eiriz | 6 | 1,1 | 7,0 |
| | Escola Básica Dr. Nuno Simões | 131 | 24,8 | 31,8 |
| | Escola EB 1 Igreja - Romariz | 29 | 5,5 | 37,3 |
| | Escola Profissional de Aveiro | 32 | 6,0 | 43,3 |
| Total | | 229 | 43,3 | |
| Total | | 529 | 100,0 | |

### *2.2.2. Escala*

A versão final da escala foi estruturada em cinco escalas. Escala 1 direccionada para a *Ingenuidade*, Escala 2 direccionada para A *Condições Familiares*, Escala 3 relacionada com a *Personalidade dos Alunos*, Escala 4 inventariada para a *Inteligência dos Alunos* e a Escala 5 para os *Professores*.

A escala 1 (*Ingenuidade*) foi constituída por 4 itens, de modo a avaliar a presença de crenças relacionadas com a ingenuidade dos pais relativamente ao rendimento académico (e.g. "O aluno tem sorte"). A escala 2 (*Condições Familiares*), foi organizada num total de 6 itens (e.g. "Os pais ajudam o aluno a cumprir um horário em casa para estudar"). A escala 3 (*Personalidade Aluno*) foi constituída por 4 itens (e.g. "O aluno esforça-se na escola"). A escala 4 (*Inteligência Aluno*) foi concebida com 2 itens (e.g. "O aluno tem boa memória"). Por fim, a escala 5 (*Professores*) foi também constituída por 2 itens (e.g. "Os professores são competentes").

Os itens foram fornecidos com base numa escala de *Likert* de cinco valores (0=*discordo plenamente*; 1=d*iscordo*; 2=*não concordo nem discordo*; 3=*concordo*; 4=*concordo plenamente*).

Tabela 12

*Descrição da Escala*

| Descrição da Escala | | |
|---|---|---|
| Escala | Item | Descrição do item |
| 6. Ingenuidade | 15 | É o destino dele |
| | 11 | O aluno tem sorte |
| | 40 | Já é de família |
| | 5 | É vontade de Deus que o aluno tire boas notas |
| 7. Condições Familiares | 31 | O aluno tem regras em casa para estudar |
| | 29 | Os pais acompanham os filhos nos trabalhos de casa |
| | 12 | Os pais ajudam o aluno a cumprir um horário em casa para estudar |
| | 28 | O aluno tem um local sossegado em casa para estudar |
| | 39 | Os pais exigem que os filhos levem a escola muito a sério |
| | 36 | Os pais querem que os filhos vão longe nos estudos |
| 8. Personalidade Aluno | 7 | O aluno está atento nas aulas |
| | 16 | O aluno empenha-se nos estudos |
| | 6 | O aluno gosta de estudar |
| | 4 | O aluno esforça-se na escola |
| 9. Inteligência Aluno | 9 | O aluno é inteligente |
| | 22 | O aluno tem boa memória |
| 10. Professores | 24 | Os professores são competentes |
| | 8 | O aluno tem professores interessados pelos alunos |

### *2.2.3. Instrumentos*

O instrumento utilizado neste estudo foi o Questionário de Envolvimento entre Pais e Professores (QEPP-pais), desenvolvido por Miller-Johnson & Maumary-Gremaud (1995) e adaptado para a população portuguesa por Moreira, Machado Vaz e Dias (2007). Este é um questionário de auto-relato destinado aos pais, com o objectivo de avaliar a relação entre os pais e os professores do aluno, avaliação realizada pelos pais, relativamente a quatro dimensões: 1) Quantidade e tipo de contactos entre os pais e os professores, 2) Interesse sensação subjectiva de conforto dos pais em falar com os professores, 3) Satisfação parental com a escola do filho e 4) Grau de envolvimento parental na educação do filho. O QEPP-pais é um questionário comporto por 26 itens, sendo as respostas fornecidas com base numa escala de Likert de cinco valores em que zero representam um não envolvimento e quatro um envolvimento elevado. Resultados indicam um maior envolvimento entre os pais do aluno e os professores e resultados mais baixos indicam um menor envolvimento.

Este instrumento permite uma análise bidireccional desta relação, na medida em que existe uma versão do mesmo questionário para os professores com 21 itens que inclui a maioria dos itens da escala para os pais, ambos validados por este projecto para a população portuguesa.

Na medida em que o Questionário de Envolvimento entre Pais e Professores (QEPP-pais) se constitui como uma adaptação de um instrumento construído para avaliar a existência de medidas de promoção da relação entre os pais e os professore nos EUA, tiveram que ser feitas alterações no instrumento para adequar a sua adaptabilidade ao contexto educativo português: foi retirado um item que não se adapta à realidade escolar portuguesa (*In the past, you have attended PTA meetings*), na medida em que não existem associações de pais e professores em Portugal.

No âmbito deste estudo, foi retirada uma sub-escala ao QEPP (*Opinião parental acerca da escola – 22, 23, 24 e 25)*. Assim os itens ficam distribuídos pelas seguintes sub-escalas:

- Sub-escala 1 – *Qualidade da Relação entre Pais e Professores* – 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.
- Sub-escala 2 – *Envolvimento Parental e Voluntariado na Escola* – 6, 7, 17, 18, 19, 20, 21.
- Sub-escala 4 – *Frequência do Contacto entre Pais e Professores* – 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9.

### *2.2.4. Procedimentos*

#### *2.2.4.1. Procedimentos de Recolha de Dados*

A versão experimental do ICPADA e o QEPP-pais foram distribuídos, por diversas escolas do Norte e Centro de Portugal. O estudo foi apresentado às escolas e posteriormente foi pedida colaboração. O consentimento informado foi distribuído, juntamente com os questionários, em contexto de sala de aula pelos alunos, de modo a fornecerem os mesmos aos encarregados de educação. Posteriormente os alunos, entregaram os questionários e o consentimento informado aos seus professores. Foi garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

O consentimento para a aplicação do QEPP-pais foi obtido junto de um dos autores da versão Portuguesa, Paulo Moreira.

#### *2.2.4.2. Procedimentos de Análise de Dados*

Para a análise de dado foi utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows, versão 17.0. Para a avaliação da estrutura factorial exploratória foi utilizada a rotação Promax, uma vez que as dimensões do ICPADA são dependentes.

Para a avaliação da correlação das dimensões e das diferenças de médias foi utilizado o t- student, Teste de Mann-Whitney e Teste de ANOVA.

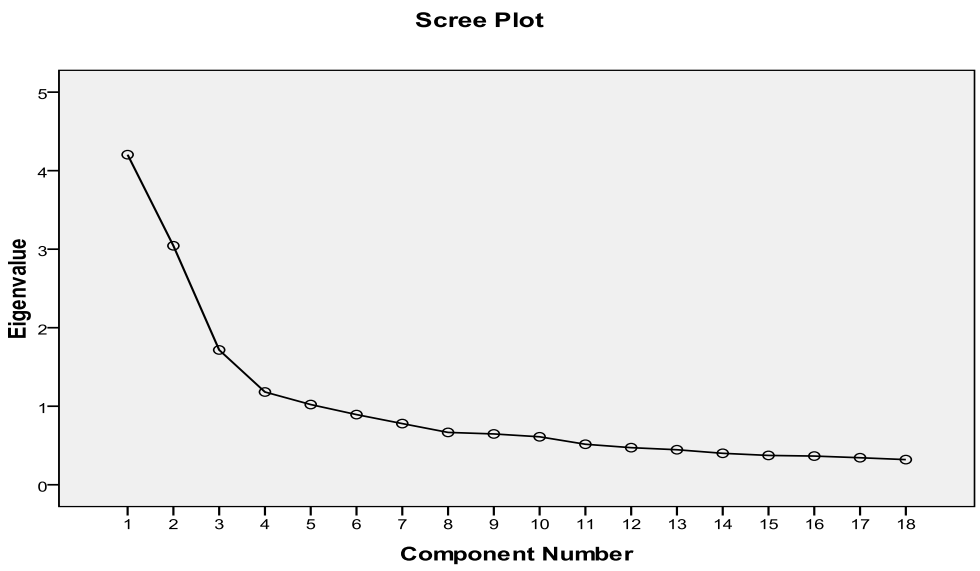
## Resultados

Os resultados referentes ao estudo 2, a avaliação das características psicométricas da escala, foram serão apresentados nesta secção, inicialmente com a análise factorial explorativa, com os resultados da extracção de factores e os valores de *alpha* para as dimensões da escala. Posteriormente, são apresentados os resultados da validade de critério, através dos dados da correlação entre as crenças e o envolvimento parental. Para finalizar a secção de resultados, são apresentados os dados da comparação entre grupos, ensino profissional e não profissional, género do aluno, número de reprovações, ciclo de estudos do aluno, profissão dos pais e escolaridade dos pais.

### *3.1. Análise factorial Exploratória*

Foi realizada uma análise factorial em componentes principais, com rotação *promax*, extraindo cinco factores (*figura 3*).

*Figura 3 - Scree Plot* com os factores identificados



Em seguida procedeu-se à extracção de factores, dos quais resultaram 18 itens (*tabela 13*).

Tabela 13

*Analise Factorial (com rotação promax) dos itens*

| Itens | | Factores | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | É o destino dele | **,830** | ,126 | -,096 | ,113 | ,122 |
| 11 | O aluno tem sorte | **,782** | ,148 | -,172 | ,196 | ,080 |
| 40 | Já é de família | **,778** | ,297 | -,103 | -,094 | ,131 |
| 5 | É vontade de Deus que o aluno tire boas notas | **,715** | ,178 | ,029 | ,259 | -,017 |
| 31 | O aluno tem regras em casa para estudar | ,001 | **,783** | ,195 | ,200 | ,161 |
| 29 | Os pais acompanham os filhos nos trabalhos de casa | ,045 | **,704** | ,168 | ,304 | ,328 |
| 12 | Os pais ajudam o aluno a cumprir um horário em casa para estudar | ,052 | **,691** | ,201 | ,438 | ,165 |
| 28 | O aluno tem um local sossegado em casa para estudar | ,293 | **,671** | ,196 | ,053 | ,260 |
| 39 | Os pais exigem que os filhos levem a escola muito a sério | ,426 | **,640** | -,011 | -,142 | ,176 |
| 36 | Os pais querem que os filhos vão longe nos estudos | ,513 | **,619** | -,027 | -,037 | ,160 |
| 7 | O aluno está atento nas aulas | -,107 | ,109 | **,793** | ,214 | ,307 |
| 16 | O aluno empenha-se nos estudos | -,083 | ,203 | **,776** | ,187 | ,226 |
| 6 | O aluno gosta de estudar | -,151 | ,184 | **,772** | ,176 | ,224 |
| 4 | O aluno esforça-se na escola | -,030 | ,103 | **,732** | ,294 | ,336 |
| 9 | O aluno é inteligente | ,118 | ,176 | ,311 | **,763** | ,080 |
| 22 | O aluno tem boa memória | ,278 | ,270 | ,090 | **,744** | ,279 |
| 24 | Os professores são competentes | ,151 | ,361 | ,252 | ,116 | **,855** |
| 8 | O aluno tem professores interessados pelos alunos | -,016 | ,149 | ,388 | ,209 | **,830** |

Assim o factor 1 agrupa os itens 15, 11, 40 e 5 da escala intitulada "*Ingenuidade"*, o factor 2 agrupa os itens 31, 29, 12, 28, 39 e 36 da escala "*Condições Familiares*", o factor 3 os itens 7, 16, 6 e 4 escala "*Personalidade Alunos*", o factor 4 agrupa os itens 9, 22 e 24 da escala "*Inteligência Alunos*" e o factor 5 os itens 24 e 8 da escala "*Professores*".

As matrizes de correlação para as cinco principais dimensões podem ser observadas na *tabela 14*. As maiores correlações foram entre a dimensão *Professores* e *Personalidade Alunos* (p=0,316) e a menor foi entre a *Inteligência Alunos* e *Ingenuidade* (p=0,041).

Tabela 14

*Matrizes de correlação das cinco dimensões principais*

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 2 | ,257 | | | |
| 3 | -,135 | ,170 | | |
| 4 | ,041 | ,160 | ,265 | |
| 5 | ,110 | ,286 | ,316 | ,161 |

* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

Como demonstrado na *tabela 15,* o *alpha* de Cronbach para todas as dimensões esteve acima de 0,65, com a excepção da escala *Inteligência dos Alunos* (α=0,556). As escalas *Ingenuidade* (α=0,76), *Condições Familiares* (α=0,77) e *Personalidade dos Alunos* (α=0,77) obtiveram valores superiores a 0,70. Relativamente à escala Professores apresenta um *alpha* de0,66.

Tabela 15

*Média, desvio-padrão e consistência interna (alpha de Cronbach) para as cinco dimensões*

| Dimensões | Nº de itens | Média | D.P. | *Alpha* de Cronbach |
|---|---|---|---|---|
| Ingenuidade | 4 | 10,3391 | 3,35755 | ,760 |
| Condições Familiares | 6 | 17,8551 | 3,71360 | ,773 |
| Personalidade Alunos | 4 | 13,0494 | 2,11003 | ,773 |
| Inteligência Alunos | 2 | 9,2195 | 1,49818 | ,556 |
| Professores | 2 | 6,3561 | 1,26259 | ,658 |

Analisando, em termos de grupos (ensino profissional e não profissional) os valores do *alpha de Cronbach* em cada escala são superiores no grupo do ensino não profissional com excepção da escala condições familiares, sendo esta mais elevada no ensino profissional. A personalidade assume valores de *alpha* idênticos (*tabela 16*).

Tabela 16

*Média, desvio-padrão e consistência interna (alpha de Cronbach) para as cinco dimensões, fazendo distinção relativamente ao ensino profissional e não profissional*

| | Dimensões | Nº de itens | Média | D.P. | *Alpha* de Cronbach |
|---|---|---|---|---|---|
| Ensino Profissional | Ingenuidade | 4 | 9,6642 | 3,03799 | ,654 |
| | Condições Familiares | 6 | 15,8938 | 4,31331 | ,750 |
| | Personalidade Alunos | 4 | 12,7409 | 2,14719 | ,773 |
| | Inteligência Alunos | 2 | 9,1215 | 1,41855 | ,434 |
| | Professores | 2 | 6,5426 | 1,21267 | ,460 |
| Ensino não Profissional | Ingenuidade | 4 | 10,4369 | 3,39328 | ,772 |
| | Condições Familiares | 6 | 18,1395 | 3,53432 | ,738 |
| | Personalidade Alunos | 4 | 13,0941 | 2,10319 | ,773 |
| | Inteligência Alunos | 2 | 9,2337 | 1,51032 | ,571 |
| | Professores | 2 | 6,3291 | 1,26865 | ,645 |

Como é apresentado na tabela 17, a eliminação de itens não resultaria em aumento do valor do *alpha* da respectiva escala, com excepção do item 40 da escala de *Ingenuidade* que resultaria num pequeno aumento (α=0,77).

Relativamente à escala *Inteligência dos alunos* e à escala *Professores*, o resultado para o *alpha* se o item fosse eliminado, deu negativo, muito provavelmente devido às escalas em questão serem constituídas apenas por 2 itens.

Tabela 17

*Valor do alpha de Cronbach se os itens fossem eliminados*

| Escala | Item | Média da escala se o item fosse eliminado | Variância da escala se o item fosse eliminado | Item Corrigido – Correlação total | *Alpha* se o item fosse eliminado |
|---|---|---|---|---|---|
| Ingenuidade | Item 11 | 7,8942 | 6,806 | ,593 | ,686 |
| | Item 15 | 7,6517 | 6,058 | ,659 | ,645 |
| | Item 5 | 7,5955 | 6,586 | ,576 | ,694 |
| | Item 40 | 7,8758 | 7,940 | ,416 | ,773 |
| Condições Familiares | Item 31 | 14,9185 | 9,937 | ,567 | ,727 |
| | Item 29 | 14,8647 | 10,356 | ,513 | ,741 |
| | Item 12 | 14,8148 | 10,270 | ,566 | ,730 |
| | Item 28 | 14,7882 | 10,523 | ,499 | ,745 |
| | Item 39 | 15,0032 | 9,523 | ,500 | ,747 |
| | Item 36 | 14,8860 | 9,461 | ,499 | ,748 |
| Personalidade Alunos | Item 7 | 9,7631 | 2,602 | ,613 | ,697 |
| | Item 16 | 9,7969 | 2,815 | ,551 | ,730 |
| | Item 6 | 9,8960 | 2,495 | ,592 | ,710 |
| | Item 4 | 9,6921 | 2,864 | ,548 | ,732 |
| Inteligência Alunos | Item 9 | 3,0367 | ,421 | ,387 | ** |
| | Item 22 | 3,1137 | ,504 | ,387 | ** |
| Professores | Item 24 | 3,2495 | ,511 | ,491 | ** |
| | Item 8 | 3,1066 | ,559 | ,491 | ** |

** O valor é negativo devido à co-variância negativa dos itens.

*3.2. Validade de Critério*

Pela associação entre crenças e comportamentos avaliou-se a relação entre os resultados obtidos nas dimensões do ICPADA (crenças parentais) e no QEPP-pais (Envolvimento Parental) (*tabela 18*).

As correlações estatisticamente significativas encontradas entre as crenças e o envolvimento são todas negativas e de valores baixos.

Apenas a escala *ICPADA Condições Familiares* apresenta correlações estatisticamente significativas com todas as escalas do *Questionário do Envolvimento Parental.*

As crenças de que o desempenho se deve aos *Professores* estão negativamente relacionadas com a *Qualidade da Relação* (r=-,190) e com *o Envolvimento Parental Total* (r=-,096**). A escala de crenças *Personalidade* está negativamente correlacionada com o *Contacto Pais* (r=-,090*).

Tabela 18

*Correlação entre dimensões do Inventário de Crenças Parentais acerca do Rendimento Académico (ICPADA) e o Questionário do Envolvimento Parental (QEPP) n=529*

| | | ICPADA Personaliade | ICPADA Inteligencia | ICPADA Professores | ICPADA Inteligência | ICPADA C.Familiares | QEPP Envolvimento | QEPP Contacto Pais | QEPP Qualidade Relação |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ICPADA Inteligência | Pearson | ,339** | | | | | | | |
| ICPADA Professores | Pearson | ,291** | ,299** | | | | | | |
| ICPADA Ingenuidade | Pearson | ,125** | -,192** | -,123** | | | | | |
| ICPADA C.Familiares | Pearson | ,157** | .260** | ,241** | -,262** | | | | |
| QEPP Envolvimento | Pearson | ,003 | -,034 | ,036 | ,014 | -,176** | | | |
| QEPP Contacto Pais | Pearson | -,090* | ,003 | ,047 | -,007 | -,147** | ,017 | | |
| QEPP Qualidd Relação | Pearson | -,081 | -,056 | -,190** | -,037 | -,127** | ,142** | -,037 | |
| QEPP Total | Pearson | -,074 | -,058 | -,096** | -,018 | -,160** | ,721** | ,217** | ,757** |

** Correlação significativa a partir de 0.01 (2-tailed).
* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed)

*3.3. Diferenças entre Grupos*

*a) Ensino Profissional e Não Profissional*

Na *tabela 19* são apresentados os resultados da diferença de médias das dimensões do Inventário das Crenças Parentais e o Envolvimento Parental fazendo distinção entre o Ensino Profissional e não Profissional. Ao nível do Inventário das Crenças Parentais apenas a escala "Condições Familiares" regista diferenças estatisticamente significativas (P=0,000), uma média superior no Ensino não Profissional (M=18,14) em relação ao Ensino Profissional (M=15,89)

Ao nível do Questionário do Envolvimento Parental, evidenciam-se todas as escalas com excepção do *Contacto Pais*. A dimensão "Envolvimento" apresenta uma diferença de médias estatisticamente significativa (P=0,000) com superioridade de média no Ensino Profissional (M=21,24) relativamente ao Ensino não Profissional (M=17,32); a dimensão "Qualidade Relação" apresenta uma média superior no Ensino não Profissional (M=13,03) em relação ao Ensino Profissional (M=11,30) com significância (P=0,005). O Questionário do Envolvimento Parental apresenta no seu Total uma diferença de médias estatisticamente significativa (P=0,022), no entanto difere no ponto em que o Ensino Profissional apresenta média superior (M=37,02) relativamente ao Ensino não Profissional (M=34,95).

Tabela 19

*Diferença Entre grupos (t de student) – Ensino Profissional e Não Profissional* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| | E. Profissional | | | E. Não Profissional | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Escala | N | M | DP | N | M | DP | t | Sig. |
| ICPADA Personalidade | 67 | 12,74 | 2,14 | 462 | 13,09 | 2,13 | -1,281 | 0,201 |
| ICPADA Inteligência | 67 | 9,12 | 1,41 | 462 | 9,23 | 1,51 | -0,572 | 0,567 |
| ICPADA Professores | 67 | 6,54 | 1,21 | 462 | 6,33 | 1,27 | 1,295 | 0,196 |
| ICPADA Ingenuidade | 67 | 9,66 | 3,04 | 462 | 10,44 | 3,39 | 1,764 | 0,078 |
| ICPADA C. Familiares | 67 | 15,89 | 4,31 | 462 | 18,14 | 3,53 | -4,718 | 0,000* |
| QEPP Envolvimento | 67 | 21,24 | 5,22 | 462 | 17,32 | 3,84 | 7,415 | 0,000* |
| QEPP Contacto Pais | 67 | 4,48 | 1,64 | 462 | 4,59 | 1,59 | -0,520 | 0,603 |
| QEPP Qualidd.Relação | 67 | 11,30 | 2,99 | 462 | 13,03 | 4,86 | -2,838 | 0,005* |
| QEPP Total | 67 | 37,02 | 6,48 | 462 | 34,95 | 6,95 | 2,299 | 0,022* |

* Significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

*b) Género*

Analisando os valores dos dois questionários em termos das diferenças dos dados relativamente ao género do aluno (*tabela 20)*, apenas a dimensão "Personalidade" do ICPADA apresenta diferença de média estatisticamente significativa (P=0,016), com média mais elevada para o género feminino (M=13,27), tendo o género masculino média inferior (M=12,79).

Tabela 20

*Diferença Entre grupos (t de student) – Género* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP)

| Escala | Masculino | | | Feminino | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | DP | N | M | DP | T | Sig. |
| ICPADA Personalidade | 203 | 12,79 | 2,31 | 234 | 13,27 | 1,83 | -2,412 | 0,016* |
| ICPADA Inteligência | 203 | 9,37 | 1,55 | 234 | 9,10 | 1,47 | 1,899 | 0,058 |
| ICPADA Professores | 203 | 6,34 | 1,20 | 234 | 6,46 | 1,26 | -1,031 | 0,303 |
| ICPADA Ingenuidade | 203 | 10,58 | 3,39 | 234 | 10,09 | 3,21 | 1,542 | 0,124 |
| ICPADA C. Familiares | 203 | 18,03 | 3,60 | 234 | 17,75 | 3,79 | 0,796 | 0,426 |
| QEPP Envolvimento | 203 | 17,37 | 4,31 | 234 | 18,17 | 4,74 | -1,832 | 0,068 |
| QEPP Contacto Pais | 203 | 4,73 | 1,76 | 234 | 4,44 | 1,70 | 1,729 | 0,085 |
| QEPP Qualidd.Relação | 203 | 12,83 | 5,07 | 234 | 12,72 | 4,94 | 0,235 | 0,814 |
| QEPP Total | 203 | 34,94 | 7,15 | 234 | 35,34 | 7,57 | -0,565 | 0,572 |

* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

*c) Número de Reprovações do Aluno*

A análise da diferença de médias das dimensões do inventário de Crenças Parentais e Envolvimento Parental relativamente ao número de reprovações do aluno (Nunca Reprovou e Uma Reprovação) (*tabela 21)*. Revela que apenas a dimensão "Envolvimento" do Questionário do Envolvimento Parental apresenta um resultado estatisticamente significativo (P=0,012) tendo o grupo de "Uma Reprovação" média superior (M=19,20) em relação à média do grupo "Nunca Reprovou" (M=17,19).

Tabela 21

*Diferença Entre grupos (t de student) – Numero de Reprovações do Aluno (Nunca Reprovou e Uma Reprovação)* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | Nunca Reprovou | | | Uma Reprovação | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | DP | N | M | DP | t | Sig. |
| ICPADA Personalidade | 354 | 13,14 | 2,06 | 31 | 13,15 | 2,15 | -,001 | ,999 |
| ICPADA Inteligência | 354 | 9,29 | 1,50 | 31 | 8,94 | 1,67 | 1,239 | ,216 |
| ICPADA Professores | 354 | 6,39 | 1,23 | 31 | 6,33 | 1,35 | ,247 | ,805 |
| ICPADA Ingenuidade | 354 | 10,48 | 3,29 | 31 | 10,76 | 2,90 | -,465 | ,642 |
| ICPADA C. Familiares | 354 | 18,20 | 3,45 | 31 | 17,15 | 3,72 | 1,082 | ,108 |
| QEPP Envolvimento | 354 | 17,19 | 4,17 | 31 | 19,20 | 4,87 | -2,536 | ,012* |
| QEPP Contacto Pais | 354 | 4,50 | 1,53 | 31 | 4,24 | 1,73 | ,912 | ,362 |
| QEPP Qualidd Relação | 354 | 13,01 | 5,11 | 31 | 12,01 | 4,43 | 1,057 | ,291 |
| QEPP Total | 354 | 34,71 | 7,25 | 31 | 35,46 | 7,50 | -,547 | ,585 |

* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

Analisando-se os dados da tabela 22, relativos à diferença de médias das dimensões do inventário de Crenças Parentais e Envolvimento Parental relativamente ao número de reprovações do aluno (Nunca Reprovou e Duas Reprovações) observa-se que a dimensão "Qualidade da Relação" do Envolvimento Parental foi maior no grupo "Nunca Reprovou" (M=187,62) comparado ao grupo "Duas Reprovações" (M=123,20), esta diferença foi estatisticamente significativa (P=0,022). Porém o mesmo não se repetiu em relação às demais dimensões.

Tabela 22

*Diferença Entre grupos (Teste de Mann-Whitney) – Numero de Reprovações do Aluno (Nunca Reprovou e Duas Reprovações)* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| | Nunca Reprovou | | | Duas Reprovações | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Escala | N | M.R. | Sum.M | N | M.R | Sum.M | U | Z | Sig. |
| ICPADA Personalidade | 354 | 185,57 | 65691,50 | 15 | 171,57 | 2573,50 | 2453,500 | -,503 | ,615 |
| ICPADA Inteligência | 354 | 185,48 | 65659,50 | 15 | 173,70 | 2605,50 | 2485,500 | -,430 | ,667 |
| ICPADA Professores | 354 | 183,28 | 64880,50 | 15 | 225,63 | 3384,50 | 2045,500 | -1,563 | ,118 |
| ICPADA Ingenuidade | 354 | 186,86 | 66149,50 | 15 | 141,03 | 2115,50 | 1995,500 | -1,631 | ,103 |
| ICPADA C. Familiares | 354 | 184,36 | 65264,50 | 15 | 200,03 | 3000,50 | 2429,500 | -,559 | ,576 |
| QEPP Envolvimento | 354 | 183,21 | 64857,50 | 15 | 227,17 | 3407,50 | 2022,500 | -1,566 | ,117 |
| QEPP Contacto Pais | 354 | 183,36 | 64910,00 | 15 | 223,67 | 3355,00 | 2075,000 | -1,470 | ,141 |
| QEPP Qualidd Relação | 354 | 187,62 | 66417,00 | 15 | 123,20 | 1848,00 | 1728,000 | -2,298 | ,022* |
| QEPP Total | 354 | 183,56 | 64980,00 | 15 | 219,00 | 3285,00 | 2145,000 | -1,261 | ,207 |

* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

*d) Ciclo de Estudos do Aluno*

Relativamente ao ciclo de estudos do aluno (*tabela 23*), é observável que as dimensões "ICAPADA Ingenuidade"(P=0,05), "ICPADA Condições Familiares"(P=0,00), "QEPP Envolvimento" (P=0,00), "QEPP Qualidade da Relação" (P=0,02) e "QEPP Total" (P=0,00) apresentaram resultados estatisticamente significativos.

Na dimensão "ICPADA Ingenuidade" é notório a obtenção de média mais elevada para o 2º ciclo (M=10,70), seguindo-se do 1º ciclo (M=10,65), Secundário (M=9,97) e 3º ciclo (M=9,73).

Na dimensão "ICPADA Condições Familiares" foi auferida uma média superior para o 1º ciclo (M=18,53), por conseguinte o 2º ciclo (M=18,04), 3º ciclo (M=17,90) e o Secundário (M=16,21).

Avançando para o Envolvimento Parental, é observável que a dimensão "Envolvimento" apresenta resultados relativos à média, mais elevados para o Secundário (M=20,82), posteriormente para o 3º ciclo (M=18,47), 2º ciclo (M=17,35) e por fim o 1º ciclo (M=15,54).

Na dimensão "QEPP Qualidade da Relação" o 3º ciclo apresenta um resultado mais elevado (M=13,81), seguindo-se do 2º ciclo (m=12,84), 1º ciclo (M=12,20) e o Secundário (M=11,78).

Por fim, no resultado Total do QEPP, é observável, que o ciclo Secundário apresenta valores mais elevados (M=37,20), decrescendo para o 3º ciclo (M=36,72). 2º ciclo (M=34,92) e 1º ciclo (M=32,44)

Tabela 23

*Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Ciclo de Estudos do Aluno* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | 1º Ciclo | | | 2º Ciclo | | | 3º Ciclo | | | E. Secundário | | | | Sum.S. | df | Mean.S. | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | | | | | | |
| ICPADA Personalidade | 164 | 12,99 | 1,92 | 41 | 12,86 | 2,47 | 192 | 13,07 | 2,20 | 89 | 13,01 | 2,06 | Entre Grupos | 1,55 | 3 | ,51 | ,116 | ,951 |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 2157,78 | 482 | 4,47 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 2159,34 | 485 | | | |
| ICPADA Inteligência | 164 | 9,21 | 71,4 | 41 | 9,56 | 1,83 | 192 | 9,24 | 1,53 | 89 | 9,17 | 1,43 | Entre Grupos | 4,68 | 3 | 1,56 | ,670 | ,571 |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 1123,28 | 482 | 2,33 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 1127,97 | 485 | | | |
| ICPADA Professores | 164 | 6,56 | 1,16 | 41 | 6,29 | 1,05 | 192 | 6,25 | 1,32 | 89 | 6,49 | 1,24 | Entre Grupos | 9,72 | 3 | 3,24 | 2,120 | ,097 |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 736,79 | 482 | 1,52 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 746,52 | 485 | | | |
| ICPADA Ingenuidade | 164 | 10,65 | 3,14 | 41 | 10,70 | 3,26 | 192 | 9,73 | 3,66 | 89 | 9,97 | 3,05 | Entre Grupos | 88,62 | 3 | 29,54 | 2,622 | ,050* |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 5430,24 | 482 | 11,26 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 5518,87 | 485 | | | |
| ICPADA C. Familiares | 164 | 18,53 | 3,04 | 41 | 18,04 | 3,96 | 192 | 17,90 | 3,67 | 89 | 16,21 | 4,35 | Entre Grupos | 318,32 | 3 | 106,11 | 7,997 | ,000* |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 6395,22 | 482 | 13,26 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 6713,55 | 485 | | | |
| QEPP Envolvimento | 164 | 15,54 | 3,12 | 41 | 17,35 | 3,88 | 192 | 18,47 | 4,10 | 89 | 20,82 | 5,14 | Entre Grupos | 1745,93 | 3 | 581,97 | 36,221 | ,000* |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 7744,40 | 482 | 16,06 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 9490,33 | 485 | | | |
| QEPP Contacto Pais | 164 | 4,69 | 1,53 | 41 | 4,72 | 1,96 | 192 | 4,43 | 1,49 | 89 | 4,59 | 2,09 | Entre Grupos | 7,19 | 3 | 2,39 | ,857 | 463 |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 1348,85 | 482 | 2,79 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 1356,04 | 485 | | | |
| QEPP Qualidd Relação | 164 | 12,20 | 3,83 | 41 | 12,84 | 4,54 | 192 | 13,81 | 6,01 | 89 | 11,78 | 3,67 | Entre Grupos | 347,26 | 3 | 115,75 | 4,931 | ,002* |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 11314,62 | 482 | 23,47 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 11661,88 | 485 | | | |
| QEPP Total | 164 | 32,44 | 5,96 | 41 | 34,92 | 6,79 | 192 | 36,72 | 8,04 | 89 | 37,20 | 6,07 | Entre Grupos | 2052,19 | 3 | 684,06 | 14,172 | ,000* |
| | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 23266,25 | 482 | 48,27 | | |
| | | | | | | | | | | | | | Total | 25318,44 | 485 | | | |

*e) Profissão dos Pais*

Analisando os dados da *tabela 24* relativo ao Teste de ANOVA para as dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) relativamente à Profissão do Pai do Aluno observa-se que a dimensão "ICPADA Condições Familiares" (P=0,011) é a única que apresenta resultados estatisticamente significativos, com um valor médio superior nos pais com profissão de Formação Superior (M=19,49), seguindo-se profissão técnica (M=18,29) e profissão indiferenciada (M=17,44).

Tabela 24

*Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Profissão do Pai* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | Indiferenciado | | | Técnica | | | Formação Superior | | | | Sum.S. | df | Mean.S. | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | | | | | | |
| ICPADA Personalidade | 269 | 12,96 | 2,03 | 58 | 13,31 | 2,22 | 26 | 13,91 | 1,61 | Entre Grupos | 24,773 | 2 | 12,386 | 2,985 | ,052 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 1452,318 | 350 | 4,149 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 1477,091 | 352 | | | |
| ICPADA Inteligência | 269 | 9,19 | 1,48 | 58 | 9,20 | 1,57 | 26 | 9,30 | 1,51 | Entre Grupos | ,308 | 2 | ,154 | ,068 | ,934 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 788,362 | 350 | 2,252 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 788,670 | 352 | | | |
| ICPADA Professores | 269 | 6,29 | 1,28 | 58 | 6,60 | 1,10 | 26 | 6,25 | 1,16 | Entre Grupos | 6,631 | 2 | 3,315 | 2,112 | ,122 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 549,296 | 350 | 1,569 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 555,927 | 352 | | | |
| ICPADA Ingenuidade | 269 | 10,26 | 3,23 | 58 | 10,86 | 3,38 | 26 | 9,73 | 3,17 | Entre Grupos | 17,548 | 2 | 8,774 | ,826 | ,439 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 3716,349 | 350 | 10,618 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 3733,897 | 352 | | | |
| ICPADA C. Familiares | 269 | 17,44 | 3,72 | 58 | 18,29 | 3,47 | 26 | 17,90 | 2,96 | Entre Grupos | 120,745 | 2 | 60,372 | 4,569 | ,011* |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 4625,089 | 350 | 13,215 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 4745,833 | 352 | | | |
| QEPP Envolvimento | 269 | 18,02 | 4,56 | 58 | 17,02 | 4,57 | 26 | 18,47 | 4,71 | Entre Grupos | 70,535 | 2 | 35,268 | 1,683 | ,187 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 7335,822 | 350 | 20,959 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 7406,357 | 352 | | | |
| QEPP Contacto Pais | 269 | 4,42 | 1,67 | 58 | 4,89 | 1,66 | 26 | 4,43 | 2,12 | Entre Grupos | 14,867 | 2 | 7,434 | 2,532 | ,081 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 1027,507 | 350 | 2,936 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 1042,374 | 352 | | | |
| QEPP Qualidd Relação | 269 | 13,00 | 5,17 | 58 | 12,08 | 4,08 | 26 | 13,81 | 4,27 | Entre Grupos | 42,967 | 2 | 21,484 | ,875 | ,418 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 8596,241 | 350 | 24,561 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 8639,209 | 352 | | | |
| QEPP Total | 269 | 35,44 | 7,46 | 58 | 34,00 | 7,28 | 26 | 36,72 | 7,72 | Entre Grupos | 118,854 | 2 | 59,427 | 1,070 | ,344 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 19446,973 | 350 | 55,563 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 19565,827 | 352 | | | |

Nos dados da *tabela 25*, relativo ao Teste de ANOVA para as dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) relativamente à Profissão da Mãe do Aluno, existe um maior número de dimensões estatisticamente significativas: "ICPADA Personalidade" (P=0,014); "ICAPADA Professores" (P=0,019); "ICPADA Ingenuidade" (P=0,001); "QEPP Envolvimento" (P=0,039) e "QEPP Contacto Pais" (P=0.001). Observa-se a mesma tendência para uma média superior em profissões com maior formação: "ICPADA Personalidade", Formação Superior (M=13,86), Técnica (M=13,43) e Indiferenciado (M=12,93); "ICPADA Professores", Formação Superior (M=6,72), Técnica (M=6,66) e Indiferenciado (M=6,26); "ICPADA Ingenuidade", Formação Superior (M=11,93), Técnica (M=11,31) e Indiferenciado (M=10,15); As excepções desta tendência são as duas dimensões estatisticamente significativas do Envolvimento Parental: "QEPP Envolvimento" Indiferenciado (M=18,10), Técnica (M=16,97) e Formação Superior (M=16,41); "QEPP Contacto Pais", Técnica (M=5,22), Formação Superior (M=4,83) e Indiferenciado (M=4,34).

Tabela 25

*Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Profissão da Mãe* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | Indiferenciado | | | Técnica | | | Formação Superior | | | | Sum.S. | df | Mean.S. | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | | | | | | |
| ICPADA Personalidade | 276 | 12,93 | 2,11 | 48 | 13,43 | 1,75 | 40 | 13,86 | 2,04 | Entre Grupos | 36.538 | 2 | 18.269 | 4,299 | ,014* |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 1533.933 | 361 | 4.249 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 1570.471 | 363 | | | |
| ICPADA Inteligência | 276 | 9,25 | 1,56 | 48 | 9,04 | 1,35 | 40 | 9,40 | 1,62 | Entre Grupos | 2.995 | 2 | 1.498 | ,629 | ,534 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 859.451 | 361 | 2.381 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 862.446 | 363 | | | |
| ICPADA Professores | 276 | 6,26 | 1,30 | 48 | 6,66 | 0,97 | 40 | 6,72 | 1,15 | Entre Grupos | 12.576 | 2 | 6.288 | 4,003 | ,019* |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 567.095 | 361 | 1.571 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 579.671 | 363 | | | |
| ICPADA Ingenuidade | 276 | 10,15 | 3,30 | 48 | 11,31 | 2,70 | 40 | 11,93 | 2,58 | Entre Grupos | 148.117 | 2 | 74.058 | 7,420 | ,001* |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 3603.249 | 361 | 9.981 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 3751.366 | 363 | | | |
| ICPADA C. Familiares | 276 | 17,68 | 3,68 | 48 | 17,62 | 3,98 | 40 | 18,29 | 3,54 | Entre Grupos | 13.739 | 2 | 6.870 | ,499 | ,608 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 4972.717 | 361 | 13.775 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 4986.457 | 363 | | | |
| QEPP Envolvimento | 276 | 18,10 | 4,57 | 48 | 16,97 | 4,43 | 40 | 16,41 | 4,40 | Entre Grupos | 36.402 | 2 | 67.739 | 3,285 | 0,39* |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 913.277 | 361 | 20.621 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 949.678 | 363 | | | |
| QEPP Contacto Pais | 276 | 4,34 | 1,61 | 48 | 5,22 | 1,74 | 40 | 4,83 | 1,18 | Entre Grupos | 63.012 | 2 | 18.201 | 7,194 | ,001* |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 9283.547 | 361 | 2.530 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 9346.559 | 363 | | | |
| QEPP Qualidd Relação | 276 | 13,13 | 5,37 | 48 | 12,20 | 4,38 | 40 | 12,11 | 3,38 | Entre Grupos | 206.031 | 2 | 31.506 | 1,225 | ,295 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 20404.68 | 361 | 25.716 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 20610.71 | 363 | | | |
| QEPP Total | 276 | 35,59 | 7,71 | 48 | 34,40 | 7,06 | 40 | 33,37 | 6,62 | Entre Grupos | 36.538 | 2 | 103.016 | 1,823 | ,163 |
| | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 1533.933 | 361 | 56.523 | | |
| | | | | | | | | | | Total | 1570.471 | 363 | | | |

*f) Escolaridade dos Pais*

Analisando os dados da *tabela 26*, relativo ao Teste de ANOVA para as dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) relativamente à Escolaridade do Pai do Aluno observa-se que a dimensão "ICPADA Personalidade" (P=0,019) e "ICPADA Ingenuidade" (P=0,014) são as únicas que apresentam resultados estatisticamente significativos. Constatou-se que para a dimensão "ICPADA Personalidade" obteve-se a seguinte tendência de médias: 1º ciclo (M=12,56), 2º ciclo (M=12,92), 3º ciclo (M=13,34), Bacharelato (M=13,16), Ensino Secundário (M=13,49) e Licenciatura (M=14,23). No que diz respeito à dimensão "ICPADA Ingenuidade" a tendência foi a seguinte: 1º ciclo (m=9,67), 2º ciclo (M=10,04), Bacharelato (M=10,62), Ensino Secundário (M=10,68), 3º ciclo (M=10,81) e Licenciatura (M=12,45).

Tabela 26

*Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Escolaridade Pai* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | 1º Ciclo | | | 2º Ciclo | | | 3ºCiclo | | | E. Secundário | | | Bacharelato | | | Licenciatura | | | | Sum.S. | df | Mean .S. | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | | | | | | |
| ICPADA Personalidade | 107 | 12,56 | 2,19 | 118 | 12,92 | 2,14 | 87 | 13,34 | 1,93 | 73 | 13,49 | 1,74 | 14 | 13,16 | 1,54 | 18 | 14,23 | 1,94 | Entre Grupos | 76,359 | 8 | 9,545 | 2,330 | ,019* |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 1708,351 | 41 | 4,097 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 1784,711 | 42 | | | |
| ICPADA Inteligência | 107 | 9,22 | 1,44 | 118 | 9,24 | 1,53 | 87 | 9,34 | 1,53 | 73 | 9,13 | 1,48 | 14 | 9,42 | 1,28 | 18 | 9,22 | 1,80 | Entre Grupos | 22,236 | 8 | 2,780 | 1,185 | ,306 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 978,130 | 41 | 2,346 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 1000,366 | 42 | | | |
| ICPADA Professores | 107 | 6,20 | 1,40 | 118 | 6,30 | 1,23 | 87 | 6,45 | 1,16 | 73 | 6,56 | 1,07 | 14 | 6,28 | 1,26 | 18 | 6,66 | 1,32 | Entre Grupos | 20,016 | 8 | 2,502 | 1,622 | ,116 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 643,179 | 41 | 1,542 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 663,195 | 42 | | | |
| ICPADA Ingenuidade | 107 | 9,67 | 3,24 | 118 | 10,04 | 3,32 | 87 | 10,81 | 3,41 | 73 | 10,68 | 3,20 | 14 | 10,62 | 2,34 | 18 | 12,45 | 2,43 | Entre Grupos | 204,381 | 8 | 25,54 | 2,427 | ,014* |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 4389,146 | 41 | 10,52 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 4593,526 | 42 | | | |
| ICPADA C. Familiares | 107 | 17,60 | 3,89 | 118 | 17,93 | 3,77 | 87 | 17,69 | 3,73 | 73 | 17,28 | 3,77 | 14 | 18,28 | 4,68 | 18 | 19,55 | 2,28 | Entre Grupos | 136,082 | 8 | 17,01 | 1,199 | ,298 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 5913,650 | 41 | 14,18 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 6049,732 | 42 | | | |
| QEPP Envolvimento | 107 | 18,16 | 4,86 | 118 | 17,94 | 4,54 | 87 | 17,93 | 4,69 | 73 | 17,07 | 3,81 | 14 | 16,07 | 5,09 | 18 | 16,89 | 3,93 | Entre Grupos | 162,001 | 8 | 20,25 | ,987 | ,446 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 8556,659 | 41 | 20,52 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 8718,659 | 42 | | | |
| QEPP Contacto Pais | 107 | 4,52 | 1,62 | 118 | 4,36 | 1,68 | 87 | 4,30 | 1,64 | 73 | 4,96 | 1,66 | 14 | 5,28 | 2,01 | 18 | 5,03 | 1,80 | Entre Grupos | 36,131 | 8 | 4,516 | 1,616 | ,118 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 1165,207 | 41 | 2,794 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 1201,338 | 42 | | | |
| QEPP Qualidd Relação | 107 | 13,17 | 5,84 | 118 | 12,88 | 5,19 | 87 | 12,59 | 4,40 | 73 | 12,51 | 4,10 | 14 | 12,47 | 5,06 | 18 | 11,87 | 2,98 | Entre Grupos | 73,198 | 8 | 9,150 | ,372 | ,935 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 10262,745 | 41 | 24,61 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 10335,943 | 42 | | | |
| QEPP Total | 107 | 35,87 | 8,38 | 118 | 35,19 | 7,62 | 87 | 34,84 | 6,44 | 73 | 34,55 | 6,35 | 14 | 33,83 | 8,46 | 18 | 33,80 | 5,73 | Entre Grupos | 282,158 | 8 | 35,27 | ,654 | ,732 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro Grupos | 22482,907 | 41 | 53,91 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 22765,065 | 42 | | | |

Nos dados da *tabela 27*, relativo ao Teste de ANOVA para as dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) relativamente à Escolaridade da Mãe do Aluno, denota-se um maior número de dimensões estatisticamente significativas, em relação à escolaridade do Pai do aluno, com foi realçado anteriormente: "ICPADA Personalidade" (P=0,001), "ICPADA Ingenuidade" (P=0,000), "QEPP Envolvimento" (P=0,025), "QEPP Contacto Pais" (P=0,005) e "QEPP Total" (P=0,036). Constatou-se que para a dimensão "ICPADA Personalidade" a ordem crescente de médias foi a seguinte: 1º ciclo (M=12,51), 3º ciclo (M=12,91), 2º ciclo (M=13,05), Ensino Secundário (M=13,12), Licenciatura (M=14,13) e Bacharelato (M=14,22); Já na dimensão "ICPADA Ingenuidade" observou-se a seguinte ordem: 1ºciclo (M=9,33), 2ºciclo (M=9,93), Ensino Secundário (M=10,54), 3º ciclo (M=10,78), Licenciatura (M=12,40) e Bacharelato (M=12,81); "QEPP Envolvimento": Bacharelato (M=15,44), Licenciatura (M=16,53), Ensino Secundário (M=16,99), 3º ciclo (M=18,06), 1º ciclo (M=18,22) e 2º ciclo (M=18,53); "QEPP Contacto Pais": Bacharelato (M=3,55), 1º ciclo (M=4,33), 3º ciclo (M=4,37), 2º ciclo (M=4,43), Ensino Secundário (M=5,07) e Licenciatura (M=5,11); "QEPP Total": Bacharelato (M=29,66), Licenciatura (M=33,38), Ensino Secundário (M=34,50), 3º ciclo (M=35,24), 1º ciclo (M=35,28) e 2º ciclo (M=36,57).

Tabela 27

*Diferença Entre grupos (Teste de ANOVA) – Escolaridade Mãe* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | 1º Ciclo | | | 2º Ciclo | | | 3ºCiclo | | | E. Secundário | | | Bacharelato | | | Licenciatura | | | | Sum.S. | df | Mean.S. | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | | | | | | |
| ICPADA Personalidd | 106 | 12,51 | 2,49 | 126 | 13,05 | 2,00 | 77 | 12,91 | 1,83 | 82 | 13,12 | 1,74 | 9 | 14,22 | 1,56 | 40 | 14,13 | 1,67 | Entre Grupos | 102,993 | 7 | 14,713 | 3,474 | ,001* |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 1867,64 | 441 | 4,235 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 1970,63 | 448 | | | |
| ICPADA Inteligência | 106 | 9,25 | 1,51 | 126 | 9,24 | 1,58 | 77 | 9,35 | 1,36 | 82 | 9,07 | 1,48 | 9 | 8,33 | 1,73 | 40 | 9,50 | 1,41 | Entre Grupos | 15,644 | 7 | 2,235 | ,968 | ,454 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 1017,99 | 441 | 2,308 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 1033,64 | 448 | | | |
| ICPADA Professores | 106 | 6,40 | 1,39 | 126 | 6,22 | 1,19 | 77 | 6,34 | 1,25 | 82 | 6,51 | 1,07 | 9 | 6,00 | 1,58 | 40 | 6,87 | 0,99 | Entre Grupos | 16,846 | 7 | 2,407 | 1,582 | ,139 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 670,637 | 441 | 1,521 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 687,483 | 448 | | | |
| ICPADA Ingenuidade | 106 | 9,33 | 3,22 | 126 | 9,93 | 3,21 | 77 | 10,78 | 3,28 | 82 | 10,54 | 3,20 | 9 | 12,81 | 2,68 | 40 | 12,40 | 2,59 | Entre Grupos | 386,278 | 7 | 55,183 | 5,611 | ,000* |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 4337,25 | 441 | 9,835 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 4723,53 | 448 | | | |
| ICPADA C. Familiares | 106 | 17,82 | 3,94 | 126 | 17,94 | 3,59 | 77 | 17,95 | 3,78 | 82 | 17,59 | 3,77 | 9 | 18,77 | 3,11 | 40 | 17,97 | 3,33 | Entre Grupos | 65,904 | 7 | 9,415 | ,679 | ,690 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 6110,75 | 441 | 13,857 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 6176,65 | 448 | | | |
| QEPP Envolvimento | 106 | 18,22 | 5,25 | 126 | 18,53 | 4,28 | 77 | 18,06 | 4,35 | 82 | 16,99 | 3,81 | 9 | 15,44 | 2,65 | 40 | 16,53 | 4,48 | Entre Grupos | 328,237 | 7 | 46,891 | 2,321 | ,025* |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 8908,80 | 441 | 20,201 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 9237,04 | 448 | | | |
| QEPP Contacto Pais | 106 | 4,33 | 1,67 | 126 | 4,43 | 1,73 | 77 | 4,37 | 1,36 | 82 | 5,07 | 1,66 | 9 | 3,55 | 1,01 | 40 | 5,11 | 1,49 | Entre Grupos | 57,235 | 7 | 8,176 | 2,948 | ,005* |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 1222,93 | 441 | 2,773 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 1280,16 | 448 | | | |
| QEPP Qualidd Relação | 106 | 12,73 | 5,81 | 126 | 13,60 | 5,27 | 77 | 12,80 | 4,82 | 82 | 12,43 | 4,10 | 9 | 10,66 | 4,12 | 40 | 11,73 | 3,03 | Entre Grupos | 192,871 | 7 | 27,553 | 1,099 | ,363 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 11054,6 | 441 | 25,067 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 11247,5 | 448 | | | |
| QEPP Total | 106 | 35,28 | 8,15 | 126 | 36,57 | 7,49 | 77 | 35,24 | 6,99 | 82 | 34,50 | 6,35 | 9 | 29,66 | 5,95 | 40 | 33,38 | 6,24 | Entre Grupos | 809,862 | 7 | 115,695 | 2,165 | ,036* |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Dentro | 23566,2 | 441 | 53,438 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | 24376,1 | 448 | | | |

Na *tabela 28*, observando os resultados da diferença de médias (*t de student*) das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) relativamente à Escolaridade do Pai (1º Ciclo e Ensino Secundário) a dimensão "ICPADA Personalidade" apresenta um resultado estatisticamente significativo (P=0,003) obtendo média superior no ensino Secundário (M=13,49) relativamente ao 1º ciclo (M=12,56); a dimensão "ICPADA Ingenuidade" é também estatisticamente significativa (P=0,40) com média superior para o ensino Secundário (M=10,68) em comparação com o 1º ciclo (M=9,67);

Tabela 28

*Diferença Entre grupos (t de student) – Escolaridade Pai (1º Ciclo e Ensino Secundário)* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | Ensino | N | M | DP | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ICPADA Personalidade | 1ºCiclo | 107 | 12,56 | 2,19 | -3,01 | ,003* |
| | Ensino Secundário | 73 | 13,49 | 1,74 | | |
| ICPADA Inteligência | 1ºCiclo | 107 | 9,22 | 1,44 | ,383 | ,702 |
| | Ensino Secundário | 73 | 13,49 | 1,74 | | |
| ICPADA Professores | 1ºCiclo | 107 | 6,20 | 1,40 | -1,83 | ,069 |
| | Ensino Secundário | 73 | 6,56 | 1,07 | | |
| ICPADA Ingenuidade | 1ºCiclo | 107 | 9,67 | 3,24 | -2,06 | ,040* |
| | Ensino Secundário | 73 | 10,68 | 3,20 | | |
| ICPADA C. Familiares | 1ºCiclo | 107 | 17,60 | 3,89 | ,548 | ,584 |
| | Ensino Secundário | 73 | 17,28 | 3,77 | | |
| QEPP Envolvimento | 1ºCiclo | 107 | 18,16 | 4,86 | 1,621 | ,107 |
| | Ensino Secundário | 73 | 17,07 | 3,81 | | |
| QEPP Contacto Pais | 1ºCiclo | 107 | 4,52 | 1,62 | -1,76 | ,080 |
| | Ensino Secundário | 73 | 4,96 | 1,66 | | |
| QEPP Qualidd Relação | 1ºCiclo | 107 | 13,17 | 5,84 | ,834 | ,406 |
| | Ensino Secundário | 73 | 12,51 | 4,10 | | |
| QEPP Total | 1ºCiclo | 107 | 35,87 | 8,38 | 1,140 | ,256 |
| | | 73 | 34,55 | 6,35 | | ,484 |

* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

Em relação aos resultados da Escolaridade da Mãe (*tabela 29*), a dimensão "ICPADA Ingenuidade" apresenta um resultado estatisticamente significativo (P=0,010) com média mais elevada no ensino Secundário (M=10,54) comparativamente ao 1º ciclo (M=9,33). A dimensão "QEPP Contacto Pais" apresenta da mesma forma, valores estatisticamente significativos (P=0,006) com média superior no ensino Secundário (M=5,07) em relação ao 1º ciclo (M=4,33).

Tabela 29

*Diferença Entre grupos (t de student) – Escolaridade Mãe (1º Ciclo e Ensino Secundário)* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | Ensino | N | M | DP | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ICPADA Personalidade | 1ºCiclo | 106 | 12,51 | 2,49 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 13,12 | 1,91 | -1,82 | ,070 |
| ICPADA Inteligência | 1ºCiclo | 106 | 9,25 | 1,51 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 9,07 | 1,60 | ,766 | ,445 |
| ICPADA Professores | 1ºCiclo | 106 | 6,40 | 1,39 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 6,51 | 1,09 | -,601 | ,548 |
| ICPADA Ingenuidade | 1ºCiclo | 106 | 9,33 | 3,22 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 10,54 | 3,08 | -2,59 | ,010* |
| ICPADA C. Familiares | 1ºCiclo | 106 | 17,82 | 3,94 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 17,59 | 3,76 | ,400 | ,689 |
| QEPP Envolvimento | 1ºCiclo | 106 | 18,22 | 5,25 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 16,99 | 4,07 | 1,749 | ,082 |
| QEPP Contacto Pais | 1ºCiclo | 106 | 4,33 | 1,67 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 5,07 | 1,95 | -2,80 | ,006* |
| QEPP Qualidd Relação | 1ºCiclo | 106 | 12,73 | 5,81 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 12,43 | 4,52 | ,377 | ,707 |
| QEPP Total | 1ºCiclo | 106 | 35,28 | 8,15 | | |
| | Ensino Secundário | 82 | 34,50 | 6,69 | ,701 | ,484 |

* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

Na *tabela 30*, observando os resultados da diferença de médias (t de student) das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP) relativamente à Escolaridade do Pai (1º Ciclo e Licenciatura) a dimensão "ICPADA Personalidade" apresenta um resultado estatisticamente significativo (p0,003) obtendo média superior na Licenciatura (m=14,23) relativamente ao 1º ciclo (m=12,56); A dimensão "ICPADA Ingenuidade" apresenta também valores estatisticamente significativos (p=0,001) com média superior para a Licenciatura (m=12,45) comparativamente ao 1º ciclo (v9,67);

Tabela 30

*Diferença Entre grupos (t de student) – Escolaridade Pai (1º Ciclo e Licenciatura)* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | Ensino | N | M | DP | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ICPADA Personalidade | 1ºCiclo | 107 | 12,56 | 2,196 | -3,03 | ,003* |
| | Licenciatura | 18 | 14,23 | 1,94 | | |
| ICPADA Inteligência | 1ºCiclo | 107 | 9,22 | 1,44 | ,001 | ,999 |
| | Licenciatura | 18 | 9,22 | 1,80 | | |
| ICPADA Professores | 1ºCiclo | 107 | 6,20 | 1,40 | -1,30 | ,196 |
| | Licenciatura | 18 | 6,66 | 1,32 | | |
| ICPADA Ingenuidade | 1ºCiclo | 107 | 9,67 | 3,24 | -3,46 | ,001* |
| | Licenciatura | 18 | 12,45 | 2,43 | | |
| ICPADA C. Familiares | 1ºCiclo | 107 | 17,60 | 3,89 | -2,06 | ,041* |
| | Licenciatura | 18 | 19,55 | 2,28 | | |
| QEPP Envolvimento | 1ºCiclo | 107 | 18,16 | 4,86 | 1,052 | ,295 |
| | Licenciatura | 18 | 16,89 | 3,93 | | |
| QEPP Contacto Pais | 1ºCiclo | 107 | 4,52 | 1,62 | -1,19 | ,235 |
| | Licenciatura | 18 | 5,03 | 1,80 | | |
| QEPP Qualidd Relação | 1ºCiclo | 107 | 13,17 | 5,84 | ,920 | ,359 |
| | Licenciatura | 18 | 11,87 | 2,98 | | |
| QEPP Total | 1ºCiclo | 107 | 35,87 | 8,38 | 1,006 | ,317 |
| | Licenciatura | 18 | 33,80 | 5,73 | | |

* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

Em relação aos resultados da Escolaridade da Mãe (*tabela 31*), a dimensão "ICPADA Personalidade" apresenta um resultado estatisticamente significativo (p=0,000) com média mais elevada na Licenciatura (m=14,13) comparativamente ao 1º ciclo (m=12,51). Na dimensão "ICPADA Ingenuidade" o resultado é estatisticamente significativo (p=0,000) com média mais elevada para a Licenciatura (m=12,40) do que no 1º ciclo (m=9,33). "QEPP Contacto Pais" tem um resultado estatisticamente significativo (p=0,011) apresentado a mesma tendência das dimensões anteriores, com média superior na Licenciatura (m=5,11) em relação ao 1º ciclo (m=4,33).

Tabela 31

*Diferença Entre grupos (t de student) – Escolaridade Mãe (1º Ciclo e Licenciatura)* - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

| Escala | Ensino | N | M | DP | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ICPADA Personalidade | 1ºCiclo | 106 | 12,51 | 2,49 | | |
| | Licenciatura | 40 | 14,13 | 1,67 | -3,78 | ,000* |
| ICPADA Inteligência | 1ºCiclo | 106 | 9,25 | 1,51 | | |
| | Licenciatura | 40 | 9,50 | 1,41 | -,906 | ,366 |
| ICPADA Professores | 1ºCiclo | 106 | 6,40 | 1,39 | | |
| | Licenciatura | 40 | 6,87 | 0,99 | -1,96 | ,051 |
| ICPADA Ingenuidade | 1ºCiclo | 106 | 9,33 | 3,22 | | |
| | Licenciatura | 40 | 12,40 | 2,59 | -5,40 | ,000* |
| ICPADA C. Familiares | 1ºCiclo | 106 | 17,82 | 3,94 | | |
| | Licenciatura | 40 | 17,97 | 3,33 | -,216 | ,829 |
| QEPP Envolvimento | 1ºCiclo | 106 | 18,22 | 5,25 | | |
| | Licenciatura | 40 | 16,53 | 4,48 | 1,795 | ,075 |
| QEPP Contacto Pais | 1ºCiclo | 106 | 4,33 | 1,67 | | |
| | Licenciatura | 40 | 5,11 | 1,49 | -2,57 | ,011* |
| QEPP Qualidd Relação | 1ºCiclo | 106 | 12,73 | 5,81 | | |
| | Licenciatura | 40 | 11,73 | 3,03 | 1,031 | ,304 |
| QEPP Total | 1ºCiclo | 106 | 35,28 | 8,15 | | |
| | Licenciatura | 40 | 33,38 | 6,24 | ,199 | ,184 |

* Correlação significativa a partir de 0.05 (2-tailed).

## Discussão de Resultados

O Objectivo deste estudo foi desenvolver e validar um questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos seus filhos.

A análise factorial revelou uma estrutura de cinco factores com valores de *alpha* aceitável. A excepção foi a escala de Inteligência, com um *alpha* de 0,556. Futuros estudos deverão testar soluções que resultem no aumento do valor do alpha desta escala. Para além disso, dois itens apresentarem valores próximos, em dois factores, sugere a sua eliminação. que estes sejam eliminados (*tabela 32*).

Tabela 32

*Analise Factorial (com rotação promax), eliminação do item 39 e 36.*

| N | Item | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 39 | Os pais exigem que os filhos levem a escola muito a sério | ,426 | **,640** | -,011 | -,142 | ,176 |
| 36 | Os pais querem que os filhos vão longe nos estudos | ,513 | **,619** | -,027 | -,037 | ,160 |

As escalas encontram-se estatisticamente relacionadas entre si, com valores de baixa e média correlação. As únicas correlações positivas são ao nível de ingenuidade que se encontra significativamente relacionada com inteligência (r=0,41), professores (r=0,110) e condições familiares (r=0,257).

As correlações entre as dimensões do inventário das Crenças Parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos alunos e as dimensões do questionário do Envolvimento Parental são todas negativas. Apesar da revisão de literatura sugerir que o envolvimento parental e as crenças são dimensões relacionadas, nos resultados da validade de critério não foi encontrada, como seria esperado, essa relação. Este facto pode ser interpretado à luz das características dos instrumentos utilizados. No entanto, a estrutura factorial dos dois instrumentos é adequada, o que justifica o levantamento de outras hipóteses, nomeadamente a especificidades do processo de recolha da informação.

Em termos de diferenças entre grupos, os resultados ao nível do envolvimento parental foram atípicos, nomeadamente no que diz respeito à escolaridade e profissão dos pais (quanto mais elevada, menor o envolvimento), ciclo de estudos do aluno (quanto mais

elevado, maior o envolvimento). Uma hipótese explicativa para estes resultados poderá ser a amostra ter características demasiado específicas (por exemplo ao nível das características socioeconómicas). Esta hipótese parece-nos pouco provável, pelo que a amostra provem de varias escolas típicas. Outra hipótese justificativa para estes resultados, diz respeito à possibilidade de uma perturbação no preenchimento dos questionários, tendência que foi sentida aquando da introdução dos dados no *spss* (por exemplo, haviam questionários em que todos os itens tinham todos a mesma resposta). A recolha dos dados foi efectuada, como já mencionado, através dos professores que entregaram os questionários aos alunos, que por sua vez entregaram os mesmos questionários aos seus pais, não tendo havido assim contacto directo entre os investigadores e os pais que constituíram a amostra, podendo isto ter resultado numa menor sensibilização dos pais acerca da importância do rigor no preenchimento dos questionários.

A validade de critério foi avaliada através da relação entre crenças e o envolvimento parental. No entanto não foi realizada uma avaliação de comportamentos "objectivos" de envolvimento parental, uma vez que o instrumento utilizado foi de auto-relato, avaliando a percepção dos pais acerca do seu envolvimento, o que poderá ter envolvido um enviesamento de desejabilidade social. Será pertinente, em estudos futuros, incluir outros informantes como os professores e os próprios alunos.

A investigação sugere que o envolvimento parental é moderado pelas crenças parentais. Contudo, existem factores que facilitam a concretização das crenças em envolvimento parental. Recursos internos (como o funcionamento emocional ou as competências de envolvimento que dependem das aprendizagens intergeracionais) e recursos externos (como as características socioeconómicas) são factores que facilitam a concretização das crenças em comportamentos de envolvimento parental. Recordando o modelo geral das funções das crenças parentais de Murphey (1992), como mediadores do comportamento parental sobre o rendimento das crianças, podemos inferir que as crenças parentais actuam como um "filtro" em aspectos do contexto do ambiente familiar, as crenças parentais podem também moderar as influências ambientais sobre o comportamento parental. Por sua vez, o comportamento influencia as crenças (Goodnow, 1985). As crenças parentais afectam o rendimento das crianças indirectamente, no entanto influenciam directamente o comportamento parental, ou seja, as crenças parentais acerca do rendimento académico das crianças (nas quais responsabilizam os professores ou a ingenuidade pelo rendimento académico da criança por exemplo) irá influenciar o comportamento dos pais (traduzido num menor envolvimento parental) que por

conseguinte irá afectar o rendimento das crianças (Goodnow, 1985). As crenças, são afectadas pelas percepções parentais sobre a criança, especialmente quando ambas são maioritariamente discrepantes. Aliás, as crenças parentais que determinam que o sucesso académico da criança depende da personalidade da criança, podem moderar as percepções parentais sobre a personalidade da criança, influenciando assim o comportamento dos pais, como por exemplo: a criança não gosta nem se esforça nos estudos, como tal não (e sendo a crença personalidade correlacionada com a qualidade da relação ao nível do envolvimento parental) a criança nunca irá longe nos estudos, logo a qualidade da relação será afectada, assim como o envolvimento parental, através do comportamento dos pais, o que irá afectar o rendimento académico da criança (idem).

Gergiou (1999), no seu estudo sobre as atribuições parentais como preditoras do envolvimento na escola e determinantes para rendimento académico, encontrou correlações positivas entre o envolvimento dos pais com a escola e as crenças parentais no papel dos próprios pais como factores determinantes do rendimento académico dos filhos, e entre o envolvimento e as crenças parentais de que o empenho das crianças é determinante para o desempenho académico (Gergiou, 1999).

No estudo de Gergiou (1999) a crença parental no empenho da criança como factor determinante no seu rendimento académico foi positivamente correlacionada com o comportamento parental que promove os interesses da criança e negativamente correlacionada com comportamentos que pressionam a criança para melhores resultados académicos. Ambos os comportamentos se correlacionam com o rendimento académico, o primeiro de uma forma positiva e o segundo de uma forma negativa. Além do mais, a crença que o empenho da criança é determinante no seu rendimento académico encontra-se positivamente correlacionada com o rendimento académico. De facto, no estudo de Gergiou (idem) esta crença foi a única que se correlacionou de forma estatisticamente significativa com o rendimento académico, não tendo sido encontrada relação para outras dimensões (Sorte, Capacidades e Outras Pessoas). Estes resultados parecem indicar que crenças parentais relativas a comportamentos da criança estão relacionadas com casos de insucesso escolar (Dix et al. 1986; O'Sullivan & Howe, 1996).

Vários estudos sugerem que os pais que acreditam que "podem fazer a diferença" têm maior probabilidade de se envolverem (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997, cit in Gergiou 1999). No entanto, os resultados do estudo de Gergiou (1999) demonstram que este fenómeno é apenas parcialmente verdade. Isto é, pais que acreditam que pessoas significantes (como eles próprios, professores e grupos de pares) assumem um

papel importante no rendimento académico da criança, tendem a envolver-se mais na escola, no entanto a dimensão "ajudar com os trabalhos de casa" não foi incluída nesta tendência, uma vez que não se verificou correlação estatisticamente significativa entre a crença já referida e a dimensão do envolvimento parental "ajudar nos trabalhos de casa". Poderá significar que os pais têm a tendência de se envolver com a escola usando uma diferente variedade de métodos. Os métodos específicos enquadram-se num estilo geral de envolvimento que é exteriorizado pelos pais e percepcionado pelas crianças. Este estilo é influenciado pelas crenças parentais e influencia vários factores, entre os quais o rendimento académico da criança (Gergiou, 1999).

Mais recentemente, Gergiou e Tourva (2007) no estudo seu estudo sobre as atribuições parentais e envolvimento parental, encontraram correlação entre o envolvimento parental e atribuições parentais relativas ao esforço dos próprio pais.

Ninio and Rinott (1988) no seu estudo acerca do envolvimento parental e as atribuições parentais para as capacidades cognitivas da criança, encontrou correlações positivas entre o envolvimento dos pais e as suas crenças em relação às capacidades cognitivas da criança. Os resultados indicam que pais com menor envolvimento parental atribuem menor capacidade cognitiva à criança, em relação a pais com maior envolvimento.

Lynch, Anderson e Shapiro (2006) no estudo das crenças parentais acerca do desenvolvimento da literacia das crianças e o comportamento parental na literacia, obtiveram resultados que relacionam as crenças parentais nas competências das crianças (como factores determinantes da literacia) com maiores índices de envolvimento parental.

A percepção dos pais acerca do seu envolvimento com a escola pode ser extremamente sensível à desejabilidade social. Tendo o processo de recolha sido feito através da escola (professores) numa fase do ano lectivo bastante próxima do período de avaliação, poderá ter despertado nos pais maior sensibilidade com a forma como o envolvimento destes seria avaliado, podendo inclusive ter despertado sentimentos de que eles próprios estariam a ser avaliados.

A comparação entre ensino profissional e ensino não profissional revelou diferenças ao nível da escala de condições Familiares, não se verificando diferenças ao nível do envolvimento, excepção apenas ao nível da escala Contactos. Este resultado poderá ser percebido pelo nível socioeconómico que tende a ser mais baixo para o ensino profissional.

Relativamente à diferença de género do aluno, surge apenas diferenças ao nível da escala personalidade com maior elevação para o género feminino. Este resultado pode ser compreendido à luz dos processos complementares actuantes nas relações entre pais e filhos, associados à noção de papel parental e papel filial (Goodnow, 1997; Goodnow & Collins, 1990; Smetana, 1995). As orientações parentais apresentam a tendência de transferir para os papéis de filhos e filhas crenças sobre género, acentuando diferenças em termos das preocupações e expectativas relativas a determinadas atribuições e responsabilidades socialmente esperadas do masculino e do feminino (Valsiner, Branco e Dantas, 1997).

Em relação ao número de reprovações do aluno, apenas a dimensão Envolvimento do Questionário do Envolvimento Parental apresenta um resultado significativo, com média superior para o grupo com uma reprovação. Este resultado poderá sugerir que o envolvimento parental não facilita o bom desempenho escolar. No entanto estudos (Sankar-DeLeeuw, 2002) têm demonstrado a importância da participação dos pais na escola para o desempenho escolar, mas a participação dos pais não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. O desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família; não depende exclusivamente da família (idem).

*Futuros estudos*

Apesar da estrutura factorial adequada, será necessário esclarecer as questões levantadas pelos resultados ao nível da validade de critério antes de se poder considerar que o instrumento é adequado para a compreensão e intervenção ao nível do envolvimento dos pais com a escola. É desejável que futuros estudos controlem as limitações apontadas, de modo a ajudar a clarificar os resultados encontrados.

## Referências Bibliográficas


Ablard, K.E., & Blaker, L. (1989). Why Johnny or Janie can read: Children's and mother's causal attributions. In S. A. Miller, Parent's Attributinos for Their Children's Behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.

Abelson, R. (1979). Differences Between Belief Systems and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.

Albright, T. D. & Stoner, G. R. (2002). Contextual influences on visual processing, *Annual Reviews of Neurosciences*, 25, 339–79

Allen, D. & Fraser, B. J. (2002). Parent and student perceptions of the classroom learning environment and its influence on student outcomes. Checia, V.A., Amdrade, A.S.. O Desempenho Escolar dos Filhos na Percepção de Pais e Alunos com Sucesso e Insucesso Escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440.

Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: Freeman,

Applegate, J. L., Burleson, B. R., & Delia, J. G. (1992). Reflection-enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 3–39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Arnold, E. M, Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205-217.

Auerbach, E. (1995). Deconstructing the discourse of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27, 643–661.

Azar, S.T., Robinson, D.R., Hekimian, E., & Twentyman, C.T. (1984). Unrealistic expectations and problem-solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 687-691.

Bacon, M. K., & Ashmore, R.D. (1986). A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process. In M.K. Ashmore & D.M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and childrens* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374.

Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 7, 1, 123-156.

Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira-Abrahão, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor no aluno, e na formação de professores (pp. 15-42)*. Campinas, SP: Pontes.

Baum, W.M. (1999). *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed.

Beauvois, J. L. & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18, 299-316.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.

Bem, D. J. (1973). *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. São Paulo: EDUSP / EPU.

Benoit, D., & Parker, K. C. H. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development*, 65, 1444–1456.

Bertolini, L. B. A. (2002). Funções paternas, maternas conjugais na sociedade ocidental. In A. L. B. Bertolin (Org.), *Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar* (pp.27-31). São Paulo: Vetor.

Biasoli-Alves. Z. M. M. (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia*: Teoria e *Pesquisa*, 16, 3, *2000*, 233-239.

Bradley, R. H. (1995). Environment and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Hand book of parenting: Vol.2. Biology and ecology of parenting* (pp.235–261). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brigance, A. (1985). *Comprehensive Inventory of Basic Skills*. North Billerica, MA: Curriculum Associates.

Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, (pp. 41-49). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., Alvarez, W.F., & Henderson, C.H., Jr. (1984). Working and watching: maternal employment status and parents perceptions of their three-year-old-children. *Child Development*, 55, 1362-1389.

Bronfenbrenner, U. (1986). Toward a critical history of development: A propaedeutic discussion. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), Making human beings human. Bioecological perspectives on human development, 60-66. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beingshuman. Bioecological perspectives on human development*, (pp. 67-93). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1989). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), Making human beings human. Bioecological perspectives on human development, 94-105. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), Making human beings human. Bioecological perspectives on human development, 106-173. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner, (Ed.) (2004). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Brumback, R.A, Jackoway, M.K. & Weinberg, W.A. (1980). Relation of Intelligence to childhood depression in children referred to Educational Diagnostic Center. *Perceptual and Motor Skills*. 50, 11–17.

Bungental, D.B., Blue, J., & Cruzcosa, M. (1989). Perceived control over caregiving outcomes: implications for child abuse. *Developmental Psychology*, 2, 532-539.

Burchinal, M., Peisner, F., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.

Buzzelli, C.A. (1989). Parent's perception of responsibility for promoting children's social competence. *Child Study Journal*, 19, 273-284.

Campbell, J., Connolly, C. & Mandel, F. (1986). Parental influence of Greek parents on gifted and normal elementary school children. Cit In Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 409–429.

Cashmore, J., & Goodnow, J.J. (1986). Parent-Child agreement on attributional beliefs. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 191-204.

Chechia, V. A. e Andrade, S. A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 431-440.

Chen, H., & Lan, W. (1998). Adolescents' perceptions of their parents' academic expectations: Comparison of American, Chinese-American, and Chinese high school students. *Adolescence*, 33, 385–390.

Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178–206.

Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M., & Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School Psychology Review*, 26, 111–130.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. NewYork: Guilford Press.

Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501–521.

Christian, K., Bachnan, H. J., & Morrison, F. J. (2001) .Schooling and cognitive development. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental Effects on Cognitive Abilities* (pp.287–335).Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cia, F., D'Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho académico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14 (29), 277-286.

Colbert, P., Newman, B., Ney, P., & Young, J. (1982). Learning Disabilities as a Symptom of Depression in Children. *Journal of Learning Disabilities*. 15(6), 333–336.

Colbert, R. D. (1991). Untapped resource: African American parental perceptions. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26, 96–105.

Conger, R. D., McCarty, J.A., Yang, R.K., Lahey, B.B., & Kropp, J.P. (1984). Perception of child, child-rearing values, and emotional distress as mediating links between environmental stressors and observed maternal behaviour. *Child Development*, 55, 2234-2247.

Cordié A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. P.21.

Cowan, P. A., Cohn, D. A., Cowan, C. P., & Pearson, J. L. (1996). Parents' attachment histories and children's externalizing and internalizing behaviors: Exploring family systems models of linkage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 53–63.

Crowell, J.A., & Fieldman, S.S. (1988), mother's internal models of relationships and children behavioral and development status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.

Crozier, W & Alden, L. (2001). *International handbook of social Anxiety. Concepts, research and interventions relating to the self and shyness*. England: Willey

Dadds, M. R., Atkinson, E., Turner, C., Blums, G. J., & Lendich, B. (1999). Family conflict and child adjustment: Evidence for a cognitive-contextual model of intergenerational transmission. *Journal of Family Psychology*, 13, 194–208.

Dantas, C., Jablonski, B., & Féres-Carneiro, T. (2004). Paternidade: considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14 (29), 347-357.

Degenszajn, R. D., Roz, D. P. & Kotsubo ,L. (2000). *Fracasso escolar: uma patologia dos nossos tempos*. Serviço de Psiquiatria e Psicologia do Instituto da Criança da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil

deJong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389–414.

Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 290–301.

Dessen, M.A. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.

Dessen, M. A., & Costa, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Dewey, J. (1993). *How We Think*. Lexington: D. C. Health and Company.

Dix, T., & Grusec, J. (1985). Parent attribution processes in the socialization of children. In I.E. Sigel (Ed.), *parental belief systems* (pp.201-233). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dix, T., Ruble, D., Grusec, J., & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879-894.

Dix, T., Ruble, D.N., & Zambarano, R.J. (1989). Mothers implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attributions process. *Child Development*, 60, 1373-1391.

Dix, T., & Lochman, J. E. (1990). Social cognition and negative reactions to children: A comparison of mothers of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 418-438.

Dix, T., & Reinhold, D. P. (1991). Chronic and temporary influences on mothers' attributions for cbildren's disobedience. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 251-271.

Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110, 3–25.

Dufva, H. (2003). Beliefs in Dialogue. A Bakhtinian View. In: Kalajah, P.; Barcelos, A. M. F. (Org.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp.131-151). Dordrecht: Kluwer.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In J. S. Eccles & R. D. Harold (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp.3–34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Egeland, B. R., Jacobvitz, D., & Sroufe, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 58, 1080–1088.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology*: Social, emotional, and personality development (5thEd). pp. 701–778).New York: Wiley.

Elder, G. H., Caspi, A., & Downey, G. (1986). Problem behavior and family relationships: Life course and intergenerational themes. In A. B. Sorenson, F. Weinert, & L .R. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (pp.293–340). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1996). Family type and children's growth in reading and math over the primary grades. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 341–355.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools & inequality*. Boulder CO: West view Press.

Epstein, J. L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal*, 66(3) 6–9.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvemen in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289–305.

Esposito, C. (1999). Learning in urban light: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28, 365–377.

Farran, D. C., & Cooper, D. H. (1986). In D. C. Farran & J. D. McKinney (Orgs.), *Risk in intellectual and psychosocial development* (pp. 187-226). Orlando: Academic.

Farrington, D., P. (1995). The twelfth Jack Tizard memorial lecture – The development of offending and antisocial behavior from childhood: key findings from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 360(6), 929-64.

Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58(5), 1335-1347.

Field, T.M., Widmayer, S.M., Stringer, S., & Ignatoff, E. (1980). Teenage, lower class, black mothers and their preterm infants: an intervention and development follow-up. *Child development*, 51, 426-436.

Finnstrom, O., Gaddlin, P. O., Leijon, I., Samuelsson, S., & Wadsby, M. (2003). Very low-birth-weight children at school age: academic achievement, behavior and self-esteem and relation to risk factors. *Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 14(2), 75-84.

Flouris, G. (1989). *Parental influence, self-concept and achievement*. Athens: Gregoris.

Forgas, J. P., Furnham, A. & Frey, D. (1990). Cross-national differences in attributions of wealth and economic success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 129, 643-657.

Frank, S., Hole, C.B., Jacobson, S., Justkowski, R., & Huyck, M. (1986). Psychological predictors of parents sense of confidence and control and self-vs. child-focused gratificantions. *Developmental Psychology*, 22, 248-355.

Galejs, I., & Pease, D. (1986). Parenting beliefs and locus of control orientation. *The Journal of Psychology*, 120, 501.

Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2001). Analyzing cultural models and settings to connect minority achievement and school improvement research. *Educational Psychologist*, 36, 45–56.

Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33–43.

Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 409–429.

Georgiou, S. N. & and Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 4, 473-482.

Goldstein, D., Paul, G. G. & Cohn, S. S. (1985). Depression and achievement in subgroups of children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 6(4), 263-275.

Goodnow, J.J., Cashmore, J., Cotton, S., & Knight, R. (1984). Mothers developmental timetables in two cultural groups. *International Journal of Psychology*, 19, 193-205.

Goodnow, J.J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting. In I.E. Siegl (ed.), *Parental belief system* (pp. 235-270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parent's ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodnow, J. (1996). From household pratices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. In: Harkness, S., Super, C. M. (Editors). *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences.* Pp.313-33.(2nd ed.) New York (NY): Guilford Press.

Goodnow, J. J. (1997). Parenting and the transmission and internalization of values: From socio-cultural perspectives to within-family analysis. Em: J. E. Grusec & L. Kuczynsky (Orgs.*), Parenting and children's internalization of values: Handbook of contemporary theory* (pp. 333-361). New York, NY: Wiley.

Gordon, N. (1993). Learning disorders and delinquency. *Brain & Development*, 15(3), 169-172.

Goyette, K., & Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, 72, 22–36.

Graminha, S. S. V., Martins, M. A. O., & Miura, R. T. (1996). Fatores potenciais de risco em crianças com problemas emocionais/comportamentais. *Psychology*, 7(2), 53-79.

Green, A. H. (1998). Factors contributing to the generational transmission of child maltreatment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 1334–1336.

Gretarsson, S.J., & Gelfand, D.M. (1988). Mother's attributions regarding their children's social behaviour and personality characteristics. *Developmental Psychology*, 24, 264-269.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99, 53–80.

Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A Multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.

Grossman, S., Osterman, K., Schmelkin, L. P. (1999). *Parent Involvement: The Relationship Betweem Beliefs and Pratices*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Acedido em: 06 de Março de 2010, em: http://www.eric.ed.gov

Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in sozialization: A comparison of the parents versus the childs behaviour as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16, 1-9.

Gutierrez, J., Sameroff, A.J., & Karrer, B.M. (1988). Acculturation and SES effects on Mexican-American parents concepts of development. *Child Development*, 59, 250-255.

Gutman, L. M. & Eccles, J. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between African American and European American single-and two-parent families. *Child Development*, 70, 464–476.

Gutman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents'management of their children'seducation within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living In poverty. *Urban Review*, 32, 1–24.

Hall, C. W. & Haws, D. (1989). Depressive symptomatology in learning-disabled and nonlearning-disabled students. *Psychology in the Schools*, 26, 359-364.

Hall, L. A., Sachs, B., Rayens, M. K. (1998). Mothers' potential for child abuse: The roles of childhood and social resources. *Nursing Research*, 47, 87–95.

Harkness, S., Super, C.M., (1996). *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences*. (2nd Ed). New York (NY): Guilford Press.

Harkness, S., Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In: Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisa, A. V., Goodnow, J. (Editors). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. pp. 372-91. (2nd ed). Hillsdale (NJ): LEA.

Harkness, S., Super, C. M., Axia, V., Eliasz, A., Palacios, J., Welles-Nyström, B. (2001). Cultural pathways to sucessful parenting. *International Society for the Study of Behavior Devenvolpment*. (38), 9-13.

Harvey, D. (1992). Condição *pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* São Paulo: Loyola.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995*). Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.

Heaven, P. C. L. (1989). Economic locus of control beliefs and lay attribution of poverty. *Australian Journal of Psychology*, 41, 315-325.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hertzberger, S. (1983). Social cognition and the transmission of abuse .In D. Finkelhor, R. Gelles, G. Hotaling & M. Straus (Eds.), *The dark side of families: Current family violence research* (pp.317–329). Beverly Hills, CA: Sage.

Hess, R. D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G. G., & Dickson, W. P. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the U.S. *International Journal of Psychology*, 15, 259-271.

Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, P. W., & Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55, 1902–1912.

Hill, N. (1997). Does parenting differ based on social class?: African American women's perceived socialization for achievement. *American Journal of Community Psychology*, 25, 675–697.

Himelstein, S., Graham, S., & Weiner, B. (1991). An attributional analysis of maternal beliefs about the importance of child-rearing practices. *Child Development*, 62, 301-310.

Holden, G. W. (1989*).* Parental selection of responses to misbehaviour: the case of physical punishment. In. Murphey, D. A. Constructing the Child: Relations Between Parents Beliefs and Childs Outcomes. *Developmental Review*, 12, 199-232.

Holden, G. W., & Zambarano, R. J. (1992). Passing the rod: Similarities between parents and their young children in orientations toward physical punishment. In I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy- DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd Ed). (pp. 143–172). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Holloway, S.D., & Hess, R.D. (1985). Mothers and teachers attributions about children's mathematical performance. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp. 177-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67,1. 3–42.

Horwitz, E. K. (1985). Using Students Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annuals*. 18, 4, 333-340.

Jaffee, S. R., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Taylor, A. (2003). Life with (or without) father: the benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*, 74 (1), 109-126.

Jellison, J. M. & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: The norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 643-649.

Jennings, J.M. (1992). Parenting involvement strategies for inner city schools. *NASSP Bulletin*, 76, 548, 63–68.

Jesuíno, J.C. (1993). A psicologia social europeia. Em J. Vala & M.B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jodelet, D. (1989). Les Représentations sociales: un domaine en expantion. Em D. Jodelet (org.*), Les représentations Sociales*. Paris: Press Universitary de France.

Johnson, J. E., & Martin, C. (1985). Parent's beliefs and home learning environments: effects on cognitive development. In I.E. Sigel (Ed.), *parental belief systems* (pp.25-20). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 439-452.

Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching*. Toronto: Heinle & Heinle Publishers.

Jones, E. E. & Davis, K. E. (1965). From acts to dispostitons: The attribution process in person perception. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology* ( 2, 220-226). New York: Academic Press.

Kalesnik, J. (1999). Family assessment. In E. V. Nuttall, I. Romero, & J. Kalesnik (Eds.), *Assessing and screening preschoolers: Psychological and educational dimensions* (pp.112–125).Boston: Allyn & Bacon.

Keller H. (2002). Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenetic experiences. In: Keller H, Poortinga YH, Schölmerich A, (Editors). *Between culture and biology: perspectives on ontogenetic development*. (pp. 215-35). Cambridge (UK): Cambridge Press University.

Keller, H., Poortinga, Y. H., Schölmerich, A. (2002). *Between culture and biology: perspectives on ontogenetic development.* Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Keller, H., Lohaus, A., Völker, S., Elben, C., Ball, J. (2003). Warmth and contingency and their relationship to maternal attitudes toward parenting. *Journal of Genetic Psychology*., 164(3), 275-92.

Keller, H., Hentschel, E., Yovsi, R. D., Lamm, B., Abels, M., Haas, V. (2004). The psycho-linguistic embodiment of parental ethnotheories: a new avenue to understanding cultural processes in parental reasoning. *Cultural Psychology*. 10(3), 293-330.

Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on Motivation* (Vol. 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska.

Kelley, H. H. & Micbela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.

Kinlaw, C. R., Kurtz-Costes, B., Goldman-Fraser, J. (2001). Mothers' achievement beliefs and behaviors and their children's school readiness: A cultural comparison. *Applied Developmental Psychology* 22 (2001) 493–506.

Knight, R. (1985). Parents as developmental optimists. In S. A. Miller, Parent's Attributinos for Their Children's Behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.

Kohn, M. L. (1979). The effects of social class on parental values and practices. In D. Reiss & H. Hoffinan (Eds.), *The American family: Dying or developing* (pp. 45-68). New York: Plenum.

Kolvin, I., Miller, F. J. W., Fleeting, M., & Kolvin, P. A. (1988). Risk/protective factors for offending with particular reference to deprivation. In Rutter (Org.), *Studies of psychosocial risk: the power of longitudinal data* pp. 77-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: interdependence in development pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 16(1), 11-22.

Krüger, H. R. (1986). *Introdução à Psicologia Social*. São Paulo: EPU.

Lajonquière L. (1999). *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação* (pp. 180). Petrópolis: Vozes.

Langeland, W., & Dijkstra, S. (1995). Breaking the intergenerational transmission of child abuse: Beyond the mother-child relationship. *Child Abuse Review*, 4, 4–13.

Larrance, D.T., & Twentyman, C.T. (1983). Maternal attributions and child abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 92,449-457.

Lawton, J.T., & Coleman, M. (1983). Parents perceptions of parenting. *Infant Mental Health Journal*, 4, 352-361.

Lewis, R. J., Dlugokinski, E. L., Caputo, L. M., & Griffin, R. B. (1988). Children at risk for emotional disorders: risk and resource dimensions. *Clinical Psychology Review*, 8, 417-440.

Lightfoot, C., Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: social guidance of the construction of personal cultures. In: Sigel, J. E., McGillicuddy, A. V., Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems: the psychological consequenxes for children*. (2nd Ed. pp. 393-414). Hillsdale (NJ): LEA.

Lima, M. L. P. (1996). Atitudes. In: Vala, J., Monteiro, M. B. (Organizadores.) *Psicologia social*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. London: Basset.

Lopez, A., & Cole, C. L. (1999). Effects of a parent implemented intervention on the academic readiness of five Puerto Rican kindergarten students in an urban school. *School Psychology Review*, 28, 439–447.

Lordelo, E. R., Fonseca, A. L., Araújo, M. L. V. B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia Reflexiva Crítica*. 13(1), 73-80.

Lordelo, E. R. (2002). Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7(2), 343-50.

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006).Parents' Beliefs about Young Children's Literacy Development and Parents' Literacy Behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1–20.

Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Charmichael's manual of child psychology* (pp.1–101). NewYork: Wiley.

MacPhee, D. (1983). The nature of parent's experiences with and knowledge about infant development. In. Murphey, D. A. Constructing the Child: Relations Between Parents Beliefs and Childs Outcomes. *Developmental Review*, 12, 199- 232.

MacPhee, D. (1984). Mothers acquisition and reconstruction of knowledge about infancy. In. Murphey, D. A. Constructing the Child: Relations Between Parents Beliefs and Childs Outcomes. *Developmental Review*, 12, 199- 232.

Main, M., & Goldwyn, R. (1984). Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abused-abusing intergenerational cycle. *Child Abuse and Neglect*, 8, 203–217.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985).Security in infancy, childhood, and adulthood: Amoveto the level of representation. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1, Serial No. 209).

Mangione, P. L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A frame work for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *Elementary School Journal*, 98, 381–397.

Mapp, K. L. (2003). Having their say: parents describe how and why they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.

Marturano, E. M., Magna, J. C., & Murtha, P. C. (1993). Procura de atendimento psicológico para crianças com dificuldades escolares: um perfil da clientela. Psicologia, *Teoria e Pesquisa*, 9(1), 207-226.

Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors. In M. Rutter (Org.), *Studies of psychosocial risk: the power of longitudinal data* (pp.200-220). Cambridge: Cambridge University Press.

McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1985). The relationship between parental beliefs and childrens cognitive level. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp. 7-24). Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Medeiros, P. C., & Loureiro, S. R. (2004). A observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In Marturano, Linhares & Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e protecção: indicadores na trajectória de desenvolvimento do escolar* (pp.107-136). São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP.

Melchiori, L. E., Biasoli-Alves, Z. M. M. (2001). Crenças de educadores de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 17(3), 285-92.

Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379–402.

Miller, J. G. (1984). Culture and the development of everyday social explanantion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 961-978.

Miller, S.A. (1988). Parents beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.

Miller, S.A. (1995). Parents Attributions for their childrens behaviour. *Child Development*, 1995, 66, 1557-1584.

Miller-johnson, S. & Maumary-Gremaud, A. (1995). *Parent Teacher Involvement: Parent Version*. (Fast Track Project Technical Report). Durham, NC: Duke University.

Mokros, H.B., Poznanski, E. O., & Merrick, W. A. (1989). Depression and Learning Disabilities in Children: A test of an Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 22(4), 230–233.

Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 21–52). Albany: State University of New York Press.

Mondell, S., & Tyler, F.B. (1981). Parental competence and styles of problem-solving/play behaviour with children. *Developmental Psychology*, 17, 73-38.

Montero, I. & Léon, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*,7, 847-862.

Morelli, G. A., Rogoff, B., Oppenheim, D., & Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants' sleeping arrangements: Questions of independence. *Developmental Psychology*, 28, 604–613.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press Universitary de France.

Moscovici, S. (1981). On social representations. Em J.P. Forgas (org.), Social Cognition – Perspectives on Everyday understanding. London: Academic Press.

Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. Em R. Farr & S. Moscovici (org.). *Social Representations*. Cambridge: University Press.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux Représentations Sociales. Em D. Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*. Paris, Press Universitary de France.

Moura, M. L.S., Ribas Júnior, R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas em diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos Psicologia* (Natal), 9 (3), 421-9.

Murphey, D. A. (1992). Constructing the Child: Relations between Parents beliefs and child outcome. *Developmental Review*, 12, 199-232.

Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Newberger, C.M. (1980). The cognitive structure of parenthood: designing a descriptive measure. In R.L. Selman and R. Yando (Eds.), *Clinical-Developmental Psychology: New Directions for child developmental* (no7). San Francisco: Jossey-Bass.

Ninio, A. (1979). The naïve theory of the infant and other maternal attitudes in two sub-groups in Israel. *Child Development*, 50, 976-980.

Ninio, A. (1988). The effects of cultural backgrounds, sex and parenthood on beliefs about the timetable of cognitive development in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 369-388.

Ninio, A., & Rinott, N. (1988). Father's involvement in the Care of Their Infant and Their Atributtions of Cognitive Competence to Infants. *Child Development*, 59, 652-663.

Okagaki, L., Sternberg, R. J. (1993). Parental Beliefs and Children's School Performance. *Child Development*, 64, 36-56.

Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multi ethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35, 123–144.

Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.

O'Sullivan, J. & Howe, M. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 363–387.

Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, 307-332.

Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M., (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: data in support of Borkowski's Model, *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(3), 142-148.

Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28, 413–425.

Peisner, F., Ellen, S., & Yazejian, N. (2002). Predicting parental perceptions of children's longitudinal school success from early child care experiences. In American Educational Research Association (Org.), *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (p. 197). New Orleans: Autor.

Pereira, C., Camino, L. (2005). Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. *Psicol Reflex Crít*. 1(1), 16-25.

Pérez, M. V. & Urquijo, S. (2001). Depresión en adolescentes. Relaciones com el desempenõ académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 49-58.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. NewYork: Routledge.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. C., & Early, D. M. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition into school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100, 71–86.

Prins, P. & Hanewald, G. (1997). Self- statements of test-anxious children: thought listing and questionnaire. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 440-447.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406–428.

Putallaz, M., Costanzo, P. R., & Smith, R. B. (1991). Maternal recollections of childhood peer relationships: Implications for their children's social competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 403–422.

Putallaz, M., Costanzo, P. R., & Klein, T. (1993). Parental childhood social experiences and their effects on children's relationships. In S. Duck (Ed.), *Understanding relationship processes: (Vol.2.)* Learning about relationships (pp.63–97). New York: Sage.

Putallaz, M., Costanzo, P. R., Grimes, C., & Sherman, D. (1998). Intergenerational continuities and their influences on children's social development. *Social Development*, 7, 389–427.

Raffety, B.; Smith, R. & Placek, T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: a process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 892-906.

Ranchandan, P., & McConachie, H. (2005). Mother, father and their children's health. *Child: Care, Health and Development*, 31 (1), 5-6.

Reed, E.S. (1988). *James J. Gibson and the psychology of perception*. New Have: Yale University Press.

Rees T, Inkedew D, Hardy L. (2005). Attribution in Sport Psychology: seeking congruence between theory, research and practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 189-204.

Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kasprow, W. J. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner city. *American Journal of Community Psychology*, 20, 599–624.

Reynolds, A. J., & Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city Black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 671–694.

Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruckzo, N., & Hagemann, M. (1996). Cognitive and Family Support Mediators of Preschool Effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119–1140.

Richman, E. R., & Rescorla, L. (1995). Academic orientation and warmth in mothers and fathers of pre schoolers: Effects on academic skills and self-perceptions of competence. *Early Education and Development*, 6, 197–213.

Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28, 426–438.

Robins, L., N. (1993). Conduct disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32,193-212.

Rodrigues, A.; Assmar, E. M. L. & Jablonski, B. (2002). Psicologia Social (21ª. Ed., p.97-106; 203-244.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In Sameroff., Lewis & Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). Nova York: Kluwer; Plenum.

Rokeach, M. (1968*). Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distorcions in the attribution process. Em L. Berkowitz (Org.*), Advances in experimental Social Psychology* (Vol. 10, pp.174-221). New York: Academic Press.

Rowley, S. J., & Grace, N. C. (2000). Reflecting up on racism: School involvement as a function of remembered discrimination in African American mothers. In. Taylor, L.C., Clayton, J.D., Rowley, S.J. Academic Socialization: Understanding Parental Influences on Children's School-Related Development in the Early Years. *Review of General Psychology*, 8. 3, 163-178.

Rubin, K. H., Mills, R.S.L., & Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and childrens competence. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspectives* (pp. 313-331). Netherlands: Kluwer.

Russell, D. McAuley, E. & Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure: A comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1248-1257.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

Rutter M. (1992). Adolescence as a transition period: continuities and discontinuities in conduct disorder. *Journal of Adolescent Health*, 13, 451-60.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. NewYork: GuilfordPress.

Sameroff, A.J., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., & Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: social environmental risk factors. *Pediatrics*, 79, 343-350.

Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.

Saraswathi, T. S. (2001). Culture and parenting: beyond description of alternative beliefs and practices. *International Society for the Study of Behavior Development*, (38), 14-5

Senechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of story books as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520–526.

Sheldon, S. B., & Hopkins, J. (2002). The parents' social nets and convictions as predictors of parents' involvement. *Elementary School Chicago*, 102(4), 301-316.

Shumow, L. (1997). Parents' Educational Beliefs: Implications for Parent Participation in School Reforms. *School Community Journal*, 7, 1.

Sigel, I.E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In: Sigel, I.E. (Ed.), Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children (p.345-371.). Hillsdale, Nj: Erlbaum.

Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In M. K. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds.). *Thinking about the famlily: Views of parents and children* (pp. 35-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V., Goodnow, J. (1992). *Parental belief systems: the psychological consequences for children.* (2nd Ed.). Hillsdale (NJ): Erlbaum.

Sigolo, S. R. R. L., & Lollato, S. O. (2001). Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In C. R. S. L. Chakur (Org.), *Problemas da educação sob olhar da psicologia* (pp. 37-65). Araraquara/ São Paulo: Laboratório Editorial/ Cultura Acadêmica.

Smetana, (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316. Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents:The nature,sources,and consequences of parent's ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smith, E. P., Connell, C. M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J. M., Hurley, A., & Walker, S. N. (1997). An ecological model of home, school and community partnerships: Implications for research and practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 339–360.

Smith-Maddox, R. (1999). The social net worksand resources of African American eighth graders: Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Adolescence*, 34, 169–183.

Soares, M. U, (2003). Estudos das variáveis do desenvolvimento infantil em crianças com e sem o diagnóstico de depressão. Tese de Doutorado Não-Publicada, Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria. Cit in, Cruvinel, M., Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 9, 3,369-378

Sousa, E. S. (1996). Atribuição: da inferência à estratégia de comportamento. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social* (2.ª Ed., pp. 141-165). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, P. M., Rosado, A., Cabrita, T. (2008). O escalão etário e o tempo de prática da modalidade como determinantes das atribuições causais no desporto: Um estudo efectuado no futebol. *Análise Psicológica*, 1 (XXVI): 147-159.

Speakman, N. J., Herman, K. L., & Vogel, S. A. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: a challenge to the field. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 8(1), 59-65.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. New York: Hareourt Brace Jovanovich.

Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 67-76.

Stevens, J.H., Jr. (1988). Social support, locus of control, and parenting in three low-income groups of mothers: black teenagers, black adults, and white adults. *Child Development*, 59, 635-642.

Stevenson, D. T. & Romney, D. M., (1984). Depression in Learning Disabled Children. *Journal of Learning Desabilities*, 17(10), 579-582.

Stevenson, H. W., & Lee, S. (1990-2). Contexts of achievement: a study of American, Chinese and Japanese Children. *Child Development*, 55, 11-2, 221.

Suizzo, M. A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*. 26(4), 292-307.

Taylor, L. C., Hinton, I. D., & Wilson, M. N. (1995).Parental influences on academic performance in African American students. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 293–302.

Taylor, L. C., Clayton, J. D., Rowley, S. J. (2004). Academic Socialization: Understanding Parental Influences on Children's School-Related Development in the Early Years. *Review of General Psychology*, 8, 3, 163-178.

Thompson, J. R. J., Lampron, L. B., Johanson, D. F., & Eckstein, T. L.(1990). Behavior problems in children with the presenting problem of poor school performance. *Journal of Pediatric Psychology*, 15, 3-29.

Trickett, P. K., & Susman, E. J. (1988). Parental perceptions of child-rearing practices in physically abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 24, 270-276.

Vala, J. (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. Em J. Vala & M.B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valsiner,J., Branco, A.U.&Dantas,C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. Em: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values*. (pp. 283-304). New York:Wiley.

vanIjzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representation, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387–403.

Hawkins, J., D., Lishner, D., M. (1987). Schooling and delinquency. In: Johnson EH, (Editor). *Handbook of crime and delinquency prevention*. New York: Guilford Press.

Weary, G., Stanley, M. A., & Harvey, J. H. (1989). *Attribution*. New York: Springer-Verlag.

Weinberg, W.A, Mclean, A, Snider, R. L., Nuckols, A S., Rintelmann, J. W., Erwin, P. R. & Brumback, R.A, (1989). Depression, Learning Disability and school behavior problems. *Psychological Reports*, 64, 275-283.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 5448-573.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1995). *Judgements of responsability: A foundation for a theory of social conduct*. New York: The Guilford Press.

Wentzel, K. R. (1998).Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 20–37.

White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62(1), 91–125.

Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., Simons, R. L., Conger, R. D., Elder, G. H., Lorenz, F. O., & Huck, S. (1992). Intergenerational continuity of parental rejection and depressed affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 1036–1045.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.

Wilson, S. R., Whipple, E. E., & Grau, J. (1996) Reflection-enhancing communication: How do parents vary across misbehavior situations and child resistance? *Journal of Social and Personal Relationships*, 13, 553–569.

Wilson, S. R., Cameron, K. A., & Whipple, E. E. (1997). Regulative communication strategies within mother-child interactions: Implications for the study of reflection enhancing parental communication. *Research on Language and Social Interaction*, 30, 73–92.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making, and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright-Strawderman, C. & Watson, B.L. (1992). The Prevalence of Depressive Symptoms in Children With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 258-264.

Wundt, W. M. (1902). *Principles of Physiological Psychology*. NewYork: Macmillan