

ELIANA GAVILLON BARBOSA DA SILVA

**MOTIVAÇÃO MATERNA PARA O ENVOLVIMENTO
NA ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Orientador: Prof.^a Doutora Isaura Fernanda Graça Pedro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

ELIANA GAVILLON BARBOSA DA SILVA

**MOTIVAÇÃO MATERNA PARA O ENVOLVIMENTO
NA ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutora no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia no dia 04/01/2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N.º: 387/2022, de 14 de novembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente:

Profª. Doutora Rosa Serradas Duarte, por delegação do Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Arguentes:

Prof. Doutora Gina Lemos – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal;

Profª. Doutora Maria de Lourdes Mata, ISPA Instituto Universitário;

Vogais:

Profª. Doutora Glória Ramalho, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Prof. Doutor Jorge Oliveira, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias,

Profª. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador:

Profª. Doutora Isaura Pedro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

Agradecimentos

O doutoramento é um processo solitário a que qualquer investigador está destinado, mas que só é possível com o contributo de várias pessoas. Desde o início do estudo, contei com a confiança, colaboração e o apoio de inúmeras pessoas, na qual sem estes contributos, a presente investigação não teria sido possível. Assim, expresso minha gratidão e agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta construção.

À minha orientadora, Doutora Isaura Pedro, agradeço não só a orientação deste trabalho, mas também a partilha de conhecimentos, confiança e amizade a mim depositados. Aos muitos docentes da Universidade Lusófona e direção do curso, que além de terem compartilhado muitos saberes demonstraram grande apoio e disponibilidade constante.

Às mães dos alunos que participaram da investigação, às direções escolares que permitiram a realização da investigação, abrindo suas portas ao estudo e às Coordenadoras da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva das escolas que intermediaram a investigação junto às famílias, na qual sem a disposição das mesmas o estudo nunca teria sido possível, o meu muito obrigada.

À minha família pelo apoio incondicional sempre dedicado.

Agradeço, também, às outras pessoas que neste momento esqueço de nomear, mas tenho a consciência de que muitos e de diferentes modos contribuíram para a concretização deste estudo e eu aqui chegasse.

Resumo

O envolvimento parental junto à escolarização do filho é um construto dinâmico que sofre influência de inúmeros fatores e variáveis, e reflete em melhores resultados acadêmicos ao aluno. As políticas educativas em Portugal apontam para uma cultura de envolvimento parental, reconhecendo os pais como recurso significativo de apoio à inclusão e sucesso acadêmico do aluno. Contudo, os pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, muitas vezes, relatam dificuldades no envolvimento junto à escolarização.

O estudo teve como objetivo analisar em que medida fatores psicossociais, contextuais e sociodemográficos influenciam as práticas de envolvimento das mães na vida escolar dos filhos. Esta análise diz respeito às práticas desenvolvidas no contexto residencial, tendo por base o modelo teórico desenvolvido por Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) e a utilização deste modelo na população portuguesa (Pedro, 2010).

Responderam ao questionário 159 mães de alunos do 1º e 2º ciclos de escolaridade do Ensino Básico com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de escolas públicas da região de Lisboa. Os resultados confirmam a influência da percepção de responsabilidade sobre a escolarização e os convites do aluno para o envolvimento sobre as práticas de apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade. Confirmou-se também a influência dos fatores sociodemográficos sobre as práticas.

Palavras- Chave: Envolvimento parental na escolarização, motivadores parentais, alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Abstract

Parental involvement with the child's schooling is a dynamic construct that is influenced by numerous factors and variables, and reflects on better academic results for the student. Educational policies in Portugal point to a culture of parental involvement, recognizing parents as a significant resource to support inclusion and student academic success. However, parents of students with measures to support learning and inclusion often report difficulties in getting involved with schooling.

The study aimed to analyze the extent to which psychosocial, contextual and sociodemographic factors influence the practices of mothers' involvement in their children's school life. This analysis concerns the practices developed in the residential context, based on the theoretical model developed by Hoover-Dempsey and Sandler (1997, 2005) and the use of this model in the Portuguese population (Pedro, 2010).

The questionnaire was answered by 159 mothers of students in the 1st and 2nd cycles of Basic Education with measures to support learning and inclusion, from public schools in the Lisbon region. The results confirm the influence of the perception of responsibility on schooling and the student's invitations for involvement on the practices of support for school tasks and communication about schooling. The influence of sociodemographic factors on practices was also confirmed.

Keywords: Parent's involvement in schooling, parents' motivators, students with measures to support learning and inclusion.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AFE - Análise Fatorial Exploratória

DGE – Direção Geral da Educação

DL - Decreto Lei

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

KMO - Medida de adequação da amostragem de Kaiser-Mayer-Olkin

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEI – Programa Educativo Individual do aluno

QI - Coeficiente intelectual

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE ABREVIATURAS	6
ÍNDICE GERAL	7
ÍNDICE DE QUADROS	12
ÍNDICE DE TABELAS	13
ÍNDICE DE FIGURA	14
INTRODUÇÃO	18
I PARTE	22
CAPÍTULO I	23
ENVOLVIMENTO PARENTAL	24
1. CONCEITO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	24
2. MODELOS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL MULTIDIMENSIONAL	28
2.1 MODELO DE EPSTEIN.....	28
2.2 MODELO DE GROLNICK E SLOWIACZERCK	30
2.3 MODELO DE ECCLES E HAROLD	31
2.4 MODELO DE HOOVER-DEMPSEY E SANDLER	32
Aprofundamento dos domínios conceptuais do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler e pesquisas empíricas.....	34
SÍNTESE	55
CAPÍTULO II	58
ENVOLVIMENTO PARENTAL EM FAMÍLIAS COM FILHOS INCLUÍDOS ...	59
1. ENVOLVIMENTO PARENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60

2.	ALICERÇANDO NA TEORIA SISTÊMICA O ENVOLVIMENTO PARENTAL	62
2.1	CLARIFICAÇÃO DA TEORIA SISTÊMICA PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL	67
3.	FAMÍLIAS COM FILHOS INCLUÍDOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLARIZAÇÃO	68
4.	SUPORTE SOCIAL ÀS FAMÍLIAS COM FILHOS INCLUÍDOS	72
4.1	A ESCOLA COMO SUPORTE SOCIAL	75
	SÍNTESE	78
	CAPÍTULO III	81
	ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLARIZAÇÃO EM FAMÍLIAS COM FILHOS COM MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO	82
1.	ENVOLVIMENTO PARENTAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	82
1.1	CONSTRUÇÃO MOTIVACIONAL PSICOSSOCIAL PARA O ENVOLVIMENTO	83
1.2	PERCEPÇÃO DE CONVITES PARA O ENVOLVIMENTO	89
1.3	CONTEXTO DE VIDA PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL	91
1.4	FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS	96
	SÍNTESE	100
2.	PROBLEMÁTICA E OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO	102
3.	PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	103
	II PARTE	104
	CAPÍTULO IV	105
	PRIMEIRO ESTUDO – ESTUDO EXPLORATÓRIO	106
1.	OBJETIVO	106
2.	MÉTODO	108

2.1	PARTICIPANTES.....	108
2.2	GUIÃO DE ENTREVISTA.....	108
2.3	PROCEDIMENTO	109
2.4	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	110
3.	RESULTADOS.....	111
3.1	ENCERRAMENTO DAS ESCOLAS.....	112
3.2	ALTERAÇÕES NO NOVO ANO ESCOLAR.....	112
3.3	ALTERAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO DURANTE O ENSINO NÃO PRESENCIAL.....	113
3.4	COMUNICAÇÃO COM OS PROFESSORES DURANTE O ENSINO NÃO PRESENCIAL.....	114
3.5	ALTERAÇÃO DAS SOLICITAÇÕES DOS FILHOS.....	114
3.6	IMPLICAÇÕES NO ENTENDIMENTO DO PAPEL PARENTAL.....	115
4.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	115
	CAPÍTULO V.....	119
	SEGUNDO ESTUDO.....	120
1.	OBJETIVO E HIPÓTESES DA INVESTIGAÇÃO.....	120
1.1	HIPÓTESES.....	120
	Fatores motivacionais psicossociais.....	120
	Fatores motivacionais contextuais.....	122
	Fatores sociodemográficos.....	122
2.	MÉTODO.....	124
2.1	TIPO DE ESTUDO.....	124
2.2	RECOLHA DE DADOS E CUIDADOS DEONTOLÓGICOS.....	126
2.3	PARTICIPANTES.....	127
2.4	INSTRUMENTOS.....	129
	Questionário Os pais e a escolaridade.....	129
	Escala medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	138
	Questionário sociodemográfico.....	138

Questionário de envolvimento parental durante o período de ensino não presencial devido à pandemia COVID-19.....	138
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	139
3. RESULTADOS	140
3.1 ANÁLISE DOS FATORES MOTIVACIONAIS PSICOSSOCIAIS (PERCEPÇÃO DO PAPEL PARENTAL, PERCEPÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE AUTOEFICÁCIA).....	140
3.2 ANÁLISE DOS FATORES CONTEXTUAIS (CONVITES DO PROFESSOR, CONVITES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E CONVITES DO ALUNO).....	143
3.3 ANÁLISE DOS FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	144
3.4 O IMPACTO DO ENSINO NÃO PRESENCIAL DEVIDO À PANDEMIA COVID-19 NA PRÁTICA DE ENVOLVIMENTO NO CONTEXTO RESIDENCIAL.....	147
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	151
4.1 FATORES MOTIVACIONAIS PSICOSSOCIAIS	152
4.2 FATORES MOTIVACIONAIS CONTEXTUAIS	155
4.3 FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	157
CAPÍTULO VI	161
TERCEIRO ESTUDO.....	162
1. OBJETIVO.....	162
2. MÉTODO.....	163
2.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	165
3. RESULTADO	166
3.1 PRÁTICAS DE APOIO ÀS TAREFAS ESCOLARES.....	167
3.2 PRÁTICA DE COMUNICAÇÃO SOBRE A ESCOLARIDADE	169
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	170
4.1 FATORES PREDITIVOS DE ENVOLVIMENTO DAS MÃES NA PRÁTICA DE APOIO ÀS TAREFAS ESCOLARES	170
4.2 FATORES PREDITIVOS DE ENVOLVIMENTO DAS MÃES NA PRÁTICA DE COMUNICAÇÃO SOBRE A ESCOLARIDADE.....	172

CAPÍTULO VII.....	173
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES E IMPLICAÇÕES	174
1. CONCLUSÕES.....	174
2. LIMITAÇÕES.....	179
3. SUGESTÕES	180
4. IMPLICAÇÕES	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
ANEXOS	182
.....	VII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Análise dos principais pontos dos estudos empíricos apresentados</i>	48
Quadro 2 - <i>Análise das evidências empíricas encontradas nos estudos e as práticas de engajamento em contexto residencial e escolar</i>	52
Quadro 3 - <i>Análise dos principais pontos dos estudos empíricos apresentados em famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão</i>	94
Quadro 4 - <i>Análise das evidências empíricas encontradas nos estudos em famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão</i>	96

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Características sociodemográficas das respondentes</i>	<i>128</i>
<i>Tabela 2 - Escala de percepção de responsabilidade sobre a escolarização: pesos fatoriais de cada item para os dois fatores retidos.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabela 3 - Escala de percepção de autoeficácia para o envolvimento: pesos fatoriais de cada item para os dois fatores retido.....</i>	<i>133</i>
<i>Tabela 4 - Escala de convites do filho para o envolvimento na escolaridade: pesos fatoriais do item retido.....</i>	<i>134</i>
<i>Tabela 5 - Escala de convites do professor para o envolvimento na escolaridade: pesos fatoriais de cada item para os dois fatores retidos.....</i>	<i>136</i>
<i>Tabela 6 - Escala de práticas de envolvimento na escolaridade dos filhos: pesos fatoriais de cada item para os dois fatores retidos.....</i>	<i>137</i>
<i>Tabela 7- Correlação entre percepção de papel parental e prática de envolvimento.....</i>	<i>141</i>
<i>Tabela 8 - Correlação entre percepção de autoeficácia e prática de envolvimento.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabela 9 - Correlação entre convites do professor e práticas de envolvimento.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabela 10 - Correlação entre convites do aluno e práticas de envolvimento.....</i>	<i>144</i>
<i>Tabela 11 - Análise de Regressão Hierárquica para as variáveis preditoras da prática de apoio às tarefas escolares (N = 159).....</i>	<i>168</i>
<i>Tabela 12- Análise de Regressão Hierárquica para as variáveis preditoras da prática de comunicação sobre a escolaridade (N = 159).....</i>	<i>169</i>

ÍNDICE DE FIGURA

<i>Figura 1- Fatores de Envolvimento Parental, Níveis 1 e 2 do Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), revisado por Walker et al., (2005)</i>	34
<i>Figura 2 - Modelo de interação direta e indireta dos apoios sociais, segundo a Teoria dos Sistemas Sociais de Dunst (2000)</i>	72
<i>Figura 3- Análise entre nível sociocultural das mães e prática de comunicação sobre a escolaridade</i>	145
<i>Figura 4 - Análise entre a prática de apoio às tarefas escolares e o ciclo de escolaridade do aluno</i>	146
<i>Figura 5 - Análise entre a prática de apoio às tarefas escolares e o nível de medida de apoio à aprendizagem e à inclusão</i>	147
<i>Figura 6 - Análise da percepção de envolvimento no apoio às tarefas escolares entre o período de ensino presencial e o não presencial</i>	148
<i>Figura 7 - Análise do convite do filho para o envolvimento entre o período de ensino presencial e o não presencial</i>	149
<i>Figura 8 - Análise do convite do professor/diretor de turma para o envolvimento entre o período de ensino presencial e o não presencial</i>	150
<i>Figura 9 - Análise do convite do professor de educação especial entre o período ensino presencial e o não presencial</i>	150
<i>Figura 10 - Fatores que influenciam o envolvimento das mães</i>	165

INTRODUÇÃO

Acreditamos que o processo de escolarização de uma criança não pode ser adequadamente compreendido separado da relação existente entre família-escola. Modelos multidimensionais de envolvimento parental foram desenvolvidos procurando conhecer as práticas de envolvimento dos pais junto ao processo escolar do filho. O corpo teórico e empírico desenvolvido em prol da inclusão, gerou orientações pedagógicas e políticas educativas que sustentam a importância da interação parental no contexto educativo como variável significativa na qualidade do processo inclusivo escolar e desenvolvimento do aluno. A construção de uma perspectiva inclusiva de trocas conjuntas entre a escola e a família visa promover uma maior participação dos pais na escolaridade dos filhos, potencializar o desenvolvimento global da criança, atender as necessidades e expectativas da família.

Inúmeras pesquisas empíricas apontam como benéfico o envolvimento parental na escolarização gerando influências sobre o aprendizado, sucesso acadêmico no aluno, motivações para aprender, percepção de controle pessoal sobre os resultados escolares, sentimentos de eficácia, melhora no comportamento e absentismo (Bandura, 1999; Deslandes et al., 1997; Eccles & Harold, 1996; Green et al., 2007; Grolnick et al., 1997; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; McNeal, 2014; Walker et al., 2005). O envolvimento parental na escolarização do filho concretiza-se através de práticas diversas de apoio à aprendizagem escolar, que ocorrem no contexto residencial ou contexto escolar. As práticas de envolvimento desenvolvidas pelos pais despertaram um novo campo de pesquisa que permite analisar, também, as variáveis psicológicas e contextuais que desencadeiam e influenciam as decisões de participação. Contudo, estudos voltados a conhecer os motivadores que impulsionam e influenciam as decisões parentais para o envolvimento ainda são poucos, sendo mais raros junto às famílias com filhos incluídos.

Como professora em escolas de ensino especial há mais de 15 anos, a crença numa abordagem que envolve a família faz-se sentir no cotidiano das realocações de sala de aula como importante para otimizar as aprendizagens do aluno e alcançar objetivos de desenvolvimento. A pouca cultura de envolvimento parental no processo de escolarização

no Brasil instigou, ainda mais, a curiosidade de aprofundamento desta temática. A oportunidade estudar o envolvimento parental na escolarização só teria sentido através de um modelo teórico que buscasse conhecer os motivadores e impulsionadores do envolvimento parental na escolarização para além das práticas desenvolvidas.

Assim, elegemos uma abordagem de envolvimento parental que abrange processos e mecanismos de pensamento, motivadores intrínsecos, e que compreende a influência de variáveis extrínsecas que levam a eleição de decisões e comportamentos subjacentes às práticas dos pais.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997,2005) desenvolveram um modelo teórico que permite conhecer os fatores motivacionais que impulsionam e influenciam as decisões parentais para o envolvimento na escolarização de seus filhos. Definimos como objetivo principal de investigação analisar em que medida fatores psicossociais (percepção de papel parental, percepção de responsabilidade sobre a educação especial, percepção de autoeficácia de valência positiva e percepção de autoeficácia de valência negativa), contextuais (convites do professor/diretor de turma, convites do professor de educação especial e convites do aluno) influenciam as práticas de envolvimento das mães na vida escolar dos filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Parecia-nos também importante examinar em que medida as características sociodemográficas das famílias (nível sociocultural das mães, ciclo de escolaridade do aluno e nível de medida de apoio à aprendizagem e a inclusão) refletiam nas práticas de envolvimento.

Inicialmente optamos por seguir integralmente o quadro teórico elegido, analisando a concretização da prática de envolvimento junto aos contextos residencial e o contexto escolar. Contudo, no decorrer do estudo, surgiu a pandemia COVID-19 que alterou as relações sociais à nível mundial, levando a extinção temporária da prática de envolvimento parental no contexto escolar. A transformação do contexto de vida e escolar fez com que redefiníssemos o estudo e passássemos a investigar somente a prática de envolvimento no contexto residencial. Decidimos aprofundamos a investigação da prática de envolvimento analisando a concretização do engajamento junto ao apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade.

O trabalho que agora apresentamos, intitulado ‘Motivação materna para o envolvimento na escolarização na perspectiva da educação inclusiva’ está organizado em duas partes e sete capítulos, em função dos objetivos propostos.

A primeira parte, constituída por três capítulos, apresentamos o enquadramento teórico do trabalho e a revisão de literatura que acreditamos pertinente para a contextualização da problemática e objetivos da investigação. A segunda parte, constituída por quatro capítulos, apresentamos a parte empírica do estudo, com três estudos centrados na metodologia elegida, com seus respectivos resultados e discussões.

No primeiro capítulo apresentamos diferentes conceitos de envolvimento parental, confrontando o problema por diferentes áreas disciplinares. Realizamos uma revisão dos principais modelos teóricos sobre envolvimento parental na escolarização, despontando diferentes definições e distintas naturezas de engajamento. Na delimitação do conceito, optamos por abordar a temática segundo a perspectiva multidimensional, enquadrando nossa eleição conceptual e procedendo a um aprofundamento dos domínios do modelo teórico elegido.

No segundo capítulo refletimos o envolvimento parental a luz das famílias com filhos incluídos. Apresentamos o envolvimento parental na perspectiva da educação inclusiva, alicerçamos nosso trabalho na Teoria Sistémica, evidenciando pontos de convergência entre a Teoria Sistémica e o envolvimento parental. Refletimos sobre as peculiaridades das famílias com filhos incluídos e as implicações para o envolvimento parental na escolarização. Concluimos o segundo capítulo apresentando o enquadramento legal que normatiza e designa a educação inclusiva em Portugal.

Um conjunto expressivo de pesquisas empíricas enumeram os benefícios do envolvimento parental na escolarização que vai do maior sucesso acadêmico do aluno ao desenvolvimento de habilidades e melhor comportamento. São poucas as pesquisas que estudaram o envolvimento parental em famílias com filhos incluídos e os resultados destas apontam para maiores barreiras enfrentadas pelos pais. No terceiro capítulo aprofundamos o conceito de envolvimento parental na escolarização pela ótica das famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Concluimos o capítulo e a primeira parte do nosso trabalho com a problemática, objetivo e problema da investigação que propomos desenvolver.

Na segunda parte do trabalho, constituída por mais três capítulos, debruçamo-nos sobre a problemática da investigação, de forma particular sobre as práticas envolvimento das mães na escolarização dos filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No quarto capítulo realizamos um estudo exploratório,

caracterizando o contexto das famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão vivido durante o período de ensino não presencial devido à pandemia COVID-19 e procuramos conhecer o impacto da pandemia nas práticas de envolvimento parental na escolarização. Os dados levantados neste primeiro estudo serviram de suporte ao aprofundamento do questionário sobre a prática de envolvimento na escolarização utilizada no segundo estudo.

No quinto capítulo realizamos o segundo estudo que analisou a relação entre os fatores psicossociais, contextuais e sociodemográficos e as práticas das mães de envolvimento na escolarização, nomeadamente apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade. A análise diz respeito às práticas desenvolvidas no contexto residencial, tendo por base o modelo teórico desenvolvido por Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) e a utilização deste modelo na população portuguesa (Pedro, 2010). Os objetivos e as hipóteses do estudo foram elaborados pensando no contexto de aulas presenciais. Participaram do estudo 159 mães de alunos do 1º e 2º ciclos de escolaridade do Ensino Básico com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de escolas públicas da região de Lisboa.

No sexto capítulo desenvolvemos o terceiro estudo que se caracterizou por uma regressão hierárquica dos fatores selecionados no segundo estudo. O objetivo foi conhecer em que medida os fatores contribuem para explicar a prática de envolvimento das mães no apoio às tarefas escolares e na comunicação sobre a escolaridade.

No sétimo e último capítulo do trabalho apresentamos as considerações finais, examinando e refletindo sobre as principais conclusões dos nossos estudos empíricos e os fatores que repercutem nas práticas de envolvimento na escolarização realizadas pelas mães. Identificamos as limitações encontradas, sugerimos alguns caminhos possíveis de continuidade do estudo e apresentamos as implicações para a prática docente e dos centros de apoio à aprendizagem dos estabelecimentos de ensino.

I PARTE

CAPÍTULO I

ENVOLVIMENTO PARENTAL

O conceito de envolvimento parental na educação foi definido por diferentes prismas, representando diferentes modos nas relações escola e família, segundo cada autor. Neste capítulo apresentaremos algumas definições de envolvimento parental e os pensamentos que conduzem os pais a envolverem-se na educação de seus filhos. O conceito também é apresentado segundo concepções políticas, teorias sociais e relações de mercado. Identificaremos os principais modelos teóricos atuais de envolvimento parental na escolarização, abordando a temática segundo a perspectiva multidimensional (Galindo & Sheldon, 2012; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). Como construto complexo e multifacetado, o envolvimento parental recebe influências de fatores psicológicos, sociais e contextuais que impactam o processo de eleição de práticas de engajamento na educação, que ocorrerão dentro do ambiente escolar e/ou residencial.

1. Conceito de Envolvimento Parental

O conceito de envolvimento parental na escolarização envolve uma multidimensionalidade de fatores, entre eles motivacionais, que levam a adoção de diferentes atitudes e condutas práticas. As variáveis que influenciam o envolvimento parental junto à escolaridade de seu filho e os modelos de práticas que podem ser desenvolvidos como escolha desta implicação são abertas a influências filtradas por suas próprias experiências pessoais, elementos psicológicos, assim como as influências derivadas do contexto social e familiar.

McNeal (2014) define o envolvimento parental na escolarização como qualquer atitude desenvolvida por um dos pais que tencione melhorar o desempenho ou comportamento do aluno na escola. O autor assinala que são ações diretas ou indiretas sobre a criança e a escolarização, realizadas no cotidiano, que ajudam a atender ou superar as expectativas do papel de aluno. Estas ações envolvem as relações pais-filho, pais-professores e pais-escola, podendo desenvolver-se no contexto residencial ou

escolar. As atitudes de envolvimento na escolarização elegidas pelos pais ocorrem com regularidade, podendo variar de supervisão sobre os estudos, controle comportamental, auxílio com tarefas em casa, conversas sobre a escola, conversas com professores e participações em reuniões escolares.

Deslandes, Royer, Turcotte e Bertrand (1997) apresentam o envolvimento parental na educação como resultado de comportamentos dos pais sobre os filhos, que variam de mais afetivo a mais controlador. Grolnick, Benjet, Kurowski e Apostoleris (1997) advogam que o envolvimento parental deve ser compreendido por um prisma amplo de dedicação familiar ao filho, que envolve desde elementos pessoais dos pais a eleição de atitudes. Identificam três dimensões de envolvimento parental; disponibilidades pessoal, comportamental e de incentivo cultural. Pedro (2010) aponta que o envolvimento parental na educação é muito importante, pois promove a adaptação à escolaridade, contribuindo no desenvolvimento de práticas, valores e habilidades para o sucesso das aprendizagens. Epstein (2002) sinaliza que o envolvimento parental na educação acaba por ser o resultado de trocas dos principais contextos de influência do aluno, que buscam impulsionar positivamente as aprendizagens e desenvolvimento do aluno.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997) apontam que as práticas envolvem uma série de atividades dos pais, influenciadas por fatores psicológicos, contextuais e convites para a participação, que buscam apoiar a educação do filho e seu sucesso acadêmico. A mediação e seleção de tais práticas, segundo os autores, acabam por ocorrer de modo mais intrínseco e passivo ou consciente e ativo. As diferentes definições de envolvimento parental convergem na resposta dos pais à decisão de participar na escolarização, a qual, conseqüentemente, acaba por desencadear atitudes e comportamentos que se desenrolam na escola ou em casa.

Pesquisas sobre a importância da participação parental na escolarização geraram um sólido corpo teórico, com orientações pedagógicas e instrumentos técnicos, que apontam uma relação positiva sobre o resultado acadêmico do aluno. O efeito benéfico gerado pelo envolvimento parental já foi comprovado em todos os níveis de educação (Deslandes et al. 1997; Eccles & Harold, 1993; Epstein, 2002; Galindo & Sheldon, 2012; Grolnick et al. 1997; McNeal, 2014; Pedro, 2010). Contudo, a investigação voltada a conhecer o envolvimento parental escolar em famílias com filhos que precisam de

medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ainda é reduzida (Coots, 1998; Fishman & Nickerson, 2015; Roger, Wiener, Marton & Tannock, 2009).

As políticas educacionais apresentam como importante a valorização e fomento do estabelecimento da parceria escola-família, reconhecendo os pais como coeficiente essencial e benéfico para o processo educacional dos alunos. Fadel, Bialik e Trillong (2015) apontam que a modernização e avanços tecnológicos geraram novas demandas aos estudantes e sistemas de educacionais. Os autores sinalizam que as habilidades sociais estão cada vez mais valorizadas na sociedade contemporânea e seu desenvolvimento ocorre nos contextos escolares e residencial, que precisam estar conectados. A complexidade das questões pedagógicas e a necessidade de sua relação com a realidade exige que os estudantes estejam envolvidos e interessados na construção dos saberes, o que torna imprescindível a parceria entre a escola e a família para auxiliar e favorecer este percurso. O envolvimento parental representa não só uma dimensão primordial no reconhecimento da importância da escola e do processo educativo, mas, também, como participante e promotora das aprendizagens, em casa e na escola (Fadel et al, 2015).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2012) preconiza que o envolvimento parental produz resultados positivos na escolarização, desencadeando a melhoria de habilidades cognitivas (como: raciocínio, percepção fonética) e meta-cognitivas (como: planejamento, monitorização e regulamento da aprendizagem) nos estudantes. O desenvolvimento de competências e habilidades de aprendizagem, autopercepção positiva e motivacional acabam por ser os resultados positivos do envolvimento parental, que refletem na melhora dos resultados acadêmicos.

O documento internacional apresenta o resultado de estudos científicos e investigação própria, na qual diferenças sociais e econômicas correlacionam-se diretamente no envolvimento parental, de forma que famílias mais favorecidas e pais com maior nível acadêmico envolvem-se mais com a educação de seus filhos, enquanto que famílias mais desfavorecidas acabam por participar menos do processo educativo. Alemanha, Itália e Portugal são apresentados como países europeus onde o hiato entre os fatores são mais expressivos (OCDE, 2012). O relatório analisou a correlação do envolvimento parental com diferentes características familiares, entre elas: nível educacional da família, fatores econômicos, sociais, diferenças em imigrantes, gênero,

mas fatores relacionados à inclusão não foram incluídos. Sugestões de medidas diferenciadas para famílias em desigualdade, desfavorecidas ou com diversidade não são apresentadas, apesar do documento salientar que políticas sociais e educacionais podem facilitar ou gerar barreira ao envolvimento parental. Assim, a prerrogativa do envolvimento parental de políticas educativas acaba, muitas vezes, por ser pensada e estruturada dentro do viés de valores conservadores e tradicionais, que ignoram a diferença e a diversidade das famílias (Hornby & Lafaele, 2011).

A teoria do capital social fundamenta o envolvimento parental no processo de escolarização como um construto complexo de interações entre a família, o aluno e a escola com o objetivo de alcançar uma vantagem social, cultural e capital intelectual (Coleman, 1990; Grolnick, Kurowski, Dunlap & Havey, 2000). Os pais envolvem-se no processo educativo através de uma relação regida pela confiança, obrigação ou reciprocidade, investindo o seu tempo, energia e recursos com a expectativa de um retorno acadêmico positivo e um melhor futuro para o filho (McNeal, 2014). O retorno esperado que os pais visam alcançar pode variar de objetivo e clareza entre as famílias, podendo abranger melhora do desempenho, maiores conhecimentos culturais, expectativas educacionais futuras, diminuição de atitudes disruptivas e abstenção.

O envolvimento parental também surge como resultado de novas demandas da comunidade por melhores escolas e prestação de contas dos serviços públicos. A participação dos pais passa a buscar melhores respostas educacionais para seus filhos, compreensão do currículo para obtenção de metas de aprendizagem e manutenção de informações (Epsten, 2002). As famílias passaram a posicionar-se como consumidoras e clientes, gerando demandas informativas, solicitando transformações e estabelecendo novas relações com vista a participar do processo administrativo (Addi-Raccah & Grinshtain, 2017). Governo e escolas agora passam a criar agendas e metas de parcerias com os pais como ferramenta de prestação de contas, divulgação de bons resultados e estratégia para diminuir desvantagens culturais e desigualdades (Hornby & Lafaele, 2011). Demandas de defesa dos direitos, práticas de ensino diferenciadas e dos interesses educacionais dos filhos também são conferidos às famílias na atualidade. A meta dos pais acaba por ser a melhoria do desenvolvimento e aprendizagens de seus filhos, sua compreensão e participação da vida escolar.

A vasta literatura científica tem apresentado o conceito de envolvimento parental por diferentes perspectivas, abrangendo ações, participações, valores, intenções, contextos, sentimentos e aspirações dos pais que os levam a implicar-se no processo de escolaridade de seus filhos. Enquanto construto multidimensional (Deslandes et al., 1997; Epstein, 2002; Grolnick et al., 2000; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005) os pesquisadores definiram vários fatores de influência e construíram diferentes modelos explicativos das práticas de envolvimento parental.

2. Modelos de Envolvimento Parental Multidimensional

A tentativa de compreender e explicar o conceito de envolvimento parental na escolarização levou a elaboração de diferentes modelos teóricos que preconizam uma variedade de fatores que influenciam a eleição dos comportamentos e prática. A representação dos pais de seu papel envolve concepções de responsabilidade, direitos e deveres sobre o processo educativo de seu filho, podendo desencadear em práticas mais participativas ou delegativas. Os modelos convergem ao apontarem que o envolvimento parental somente pode ser compreendido a partir de uma perspectiva multidimensional, que envolve elementos pessoais, psicológicos e contextuais. Nesta relação complexa as construções psicológicas dos pais acabam por ser influenciadas por fatores ambientais e grupos significativos, que impactam o processo de envolvimento.

2.1 Modelo de Epstein

Epstein (1986) desenvolveu um modelo teórico de base sociológica de envolvimento parental, na qual apresenta a escola, a família e a comunidade como esferas importantes de influência, em constante interação, como os três principais contextos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Cada esfera de influência apresenta funções diferenciadas, mas igualmente importantes dentro do processo educativo. A autora sinaliza que o ponto de sobreposição central entre os três contextos representa a área de socialização e desenvolvimento das aprendizagens do aluno, que é o sujeito principal do

modelo. Esse mesmo ponto de sobreposição precisa coordenar ações, realizar reforço de informações, aproximar expectativas e gerar motivações para o aluno produzir o seu sucesso. As parcerias entre os contextos complementam-se com o propósito de alicerçar o processo educacional e incentivar o aluno a atingir melhores resultados.

O modelo apresenta a convergência de papéis que os pais, a escola e a comunidade precisam desempenhar, assim como as conexões necessárias, para poder se promover o melhor aproveitamento acadêmico e desenvolvimento do aluno. Concebe que existem práticas nas quais a família e a escola precisam desempenhar separadamente e outras importantes de serem realizadas conjuntamente para gerar uma parceria de influências positivas (Epstein, 2002). O construto identifica que a sobreposição entre as três esferas pode variar apresentando-se mais unidas ou separadas, dependendo do grau de colaboração e relacionamento positivo. As práticas realizadas pela escola e professores são de grande importância pois podem facilitar e reforçar a cooperação entre os contextos ou afastá-los, dependendo do fluxo de informações e oportunidades de interação que disponibilizam para os pais.

Representações pessoais e familiares de sua função educativa, influências culturais, fatores sociodemográficos, filosofias educacionais, políticas pedagógicas refletem diretamente na sobreposição das esferas, gerando maior aproximação ou afastamento entre as mesmas. Fatores externos, o nível de interesse e a quantidade de ações compartilhadas entre a casa, a escola e a comunidade, resultam em maior ou menor intensidade de cooperações (Epstein & Sheldon, 2016). O modelo apresenta a influência de três forças que regulam a quantidade e intensidade das interações entre as esferas, sendo elas: força A, tempo pessoal, nível acadêmico do aluno, e idade; força B, práticas desenvolvidas pela família; força C, práticas de envolvimento proporcionadas pela escola. A dinâmica das forças do conjunto acaba por apresentar relações externas representadas pelas práticas, comunicação e colaboração entre as diferentes esferas, além de uma estrutura interna de trocas interpessoais (Epstein, 1986).

Seis diferentes modalidades de práticas de envolvimento parental podem ser desenvolvidas a partir do modelo, algumas mais individualizadas e outras de maior parceria, sendo estas: parentalidade (responsabilidades básicas da família com a criança e suas necessidades, incluindo apoio e oportunidades de desenvolvimento, escolarização e regras de disciplina), comunicação (informações que os pais procuram sobre a escola,

ensino, progresso da criança), voluntariado (participação dos pais na escola em diferentes atividades, eventos, voluntariados), aprendizagem em casa (auxílio, acompanhamento, incentivo e monitoramento das atividades escolares realizadas em casa, além de proporcionar atividades culturais compartilhadas pela família), tomada de decisão (participação do pais com a gestão e colaboração escolar, participação em grupos de liderança escolar com parceiros comunitários) e colaboração com a comunidade (vinculação com serviços comunitários, compartilhando a responsabilidade pela educação da criança, buscando estabelecer parcerias de serviços e programas) (Epstein, 2002; Epstein & Sheldon, 2016).

2.2 Modelo de Grolnick e Slowiaczerck

Grolnick e Slowiaczerck (1994) apresentaram o envolvimento parental na educação como o despendimento e dedicação de recursos para os filhos, pelos pais, numa determinada dimensão. O modelo explicativo define três tipos específicos de natureza de envolvimento parental, podendo ser disponibilidade pessoal, comportamental ou cognitivo/intelectual. O domínio de disponibilidade pessoal abarca os sentimentos dos pais sobre a escolarização, valorização da educação para o filho, o que acreditam ser o seu dever junto à mesma e disposição afetiva para o envolvimento. Conduz ao desejo de conhecer e acompanhar o que ocorre na escola, compartilhar preocupações e participar de experiências positivas sobre a escolaridade. O domínio comportamental representa ações desenvolvidas pelos pais junto à escola, como participação em reuniões, busca por informações sobre o desempenho acadêmico do filho, construindo uma relação e valorizando o processo educativo. Representa, também, atitudes realizadas em casa de apoio às tarefas, incentivos a conquistas acadêmicas, estímulo e reconhecimento da instituição escolar, além de conversas sobre a escolaridade. O domínio cognitivo/intelectual envolve atividades culturais, desenvolvidas pela família, complementando e enriquecendo as aprendizagens como; visitar museus, bibliotecas, participação em festas tradicionais. Envolve o desenvolvimento do pensamento crítico no filho através de discussões sobre temas da atualidade.

O modelo identifica que os domínios de envolvimento parental são independentes e podem ser afetados por componentes individuais e ambientais (Grolnick et al., 1997).

O desenvolvimento da criança e seu desempenho acadêmico acabam por ser o resultado das influências das vivências de envolvimento parental elencadas pela família.

2.3 Modelo de Eccles e Harold

O envolvimento parental foi apresentado como um processo dinâmico no modelo proposto por Eccles e Harold (1996), na qual as práticas acabam por ser o resultado da influência de fatores internos e externos dos pais. As características da família (nível cultural dos pais, crenças de eficácia, vivências pessoais escolares dos pais, ideias de dever educativo, crenças culturais e religiosas), do aluno (gênero, idade, histórico de desempenho acadêmico, personalidade e comportamentos), dos professores (experiência profissional, gênero, tempo de carreira), da escola (recursos disponíveis, estrutura e clima administrativo, apoio ao envolvimento dos pais) e da comunidade (coesão social, rede de apoio, recursos comunitários disponíveis) são apontadas como fontes externas de influência no envolvimento parental, gerando diferentes atitudes e práticas. Estes fatores acabam por influenciar, direta ou indiretamente, outros de natureza endógena, desencadeando crenças e sentimentos que influenciam o desenvolvimento de competências, valores, autoconceito e motivações nos alunos (Eccles & Harold, 1996). O contexto social e suporte socioafetivo acabam por ser fatores preponderantes, que influenciam e promovem o envolvimento parental, assim como a autopercepção e valorização do aluno.

O modelo sinaliza que os pais analisam as características dos filhos através de suas crenças pessoais e promovem oportunidades, suportes e apoios escolares segundo os mesmos. Apresenta três domínios de envolvimento parental para avaliação em estudos, que são: a) monitorização; itens sobre apoio e acompanhamento das atividades escolares em casa, respostas às solicitações do professor, b) voluntariado; conjunto de questionamentos sobre o envolvimento dos pais em atividades de voluntariado na escola, eventos escolares, participação na administração escolar e c) envolvimento; questões de participação e práticas quotidianas parentais com a criança.

2.4 Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler

Hoover-Dempsey e Sandler (1997) elaboraram um modelo explicativo do envolvimento parental voltado a compreender os principais fatores que motivam e impulsionam os pais a se envolverem na educação de seus filhos. Os autores apontaram que variáveis específicas geram influência em pontos cruciais do processo de envolvimento dos pais. As razões que desencadeiam a tomada de decisão do envolvimento se alicerçam na compreensão do papel parental para o envolvimento na educação, na percepção pessoal de eficácia para a realização, oportunidades para o envolvimento, convites da escola, do professor e da criança, e contexto de vida para o envolvimento, tempo e energia, conhecimentos e habilidades. Assim, fatores psicológicos, influências do ambiente e oportunidades para o envolvimento agem diretamente na construção dos motivadores para o envolvimento parental.

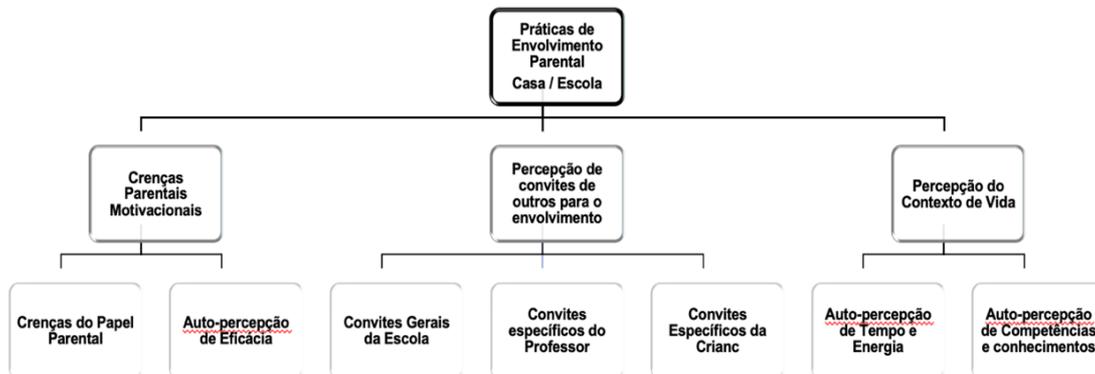
O modelo apresenta cinco níveis sequenciais, sendo que os dois primeiros concentram-se nos fatores motivacionais e contextuais que explicam as decisões dos pais de se envolverem. Os demais níveis correspondem a tipos de influências que os pais podem realizar e a percepção dos filhos sobre as mesmas, resultados acadêmicos alcançados e habilidades desenvolvidas nos filhos decorrentes do envolvimento e realizações atingidas. Os níveis mais elevados acabam por representar os resultados das práticas e influências psicológicas sobre os alunos. Os dois primeiros níveis do modelo foram revistos e adaptados em 2005 por Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler e Hoover-Dempsey, mantendo-se os mesmos fatores elaborados inicialmente, mas redefinindo-se a relação entre os mesmos. Na atualização do modelo todos os fatores dos níveis um e dois iniciais, passaram a estar presentes em um único nível, a partir de três dimensões, que são: crenças motivacionais dos pais (abrangendo construção do papel parental e percepção de eficácia), percepção de convites para o envolvimento de outros (abrangendo convites gerais da escola para o envolvimento, solicitações específicas da criança e do professor) e contexto de vida (percepção de tempo e energia e habilidades e conhecimentos que envolvem a ação do envolvimento). Estas três dimensões passam a representar os fundamentos que motivam e impulsionam os pais a envolverem-se na escolarização de seus filhos (Walker et al., 2005) (Figura 1).

A relação hierárquica sequencial dos níveis iniciais (nível 1 e 2) deixou de existir dentro da nova organização do modelo, mas os níveis sucessivos mantiveram-se na estrutura graduada. As variáveis dependentes de cada nível da base que foram reagrupadas também foram eliminadas, assim os fatores psicológicos deixaram de ser preditores das escolhas para o envolvimento e os fatores contextuais deixaram de ser preditores das modalidades de envolvimento. Passa-se a ter uma representação mais dinâmica da relação, na qual os pais acreditam que podem e devem fazer e o que realmente se efetiva nas práticas de envolvimento acaba por ser influenciado por suas percepções e recursos disponíveis (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005).

Dentro da nova estruturação o nível dois apresenta possibilidades de comportamentos e atitudes que os pais podem eleger como forma de envolvimento. Os mecanismos desenvolvidos pelos pais como forma de auxiliar as construções acadêmicas do filho abrangem encorajamento, modelagem, reforço e instrução direta de comportamentos e atitudes que visam o sucesso escolar da criança. Tais práticas de auxílio e envolvimento podem ser desenvolvidas em casa ou junto à escola como quando os pais elegem investir o seu tempo e esforços para participar em reuniões escolares, conversando com professores sobre o desempenho acadêmico do filho, comparecer a eventos artísticos e esportivos. Também, são exemplos de práticas de envolvimento parental quando os pais auxiliam em tarefas escolares, supervisionam estudos, conversam sobre a escola, elogiam ou incentivam desempenhos acadêmicos e debatem possibilidades de eleições acadêmicas futuras.

Figura 1

Fatores de Envolvimento Parental, Níveis 1 e 2 do Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), revisado por Walker et al., (2005)



O presente estudo seguirá o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), revisto por Walker et al., (2005), onde conhecer as motivações que impulsionam os pais a envolverem-se na educação de seus filhos é tão importante quanto identificar as práticas por eles desenvolvidas. Aprofundaremos os domínios que formam os preditores das práticas que impulsionam os pais para o envolvimento na escolarização, analisando a sua construção e operacionalização. Evidências empíricas das relações do modelo teórico confirmam e corroboram com a importância do mesmo, apresentando relações diretas e positivas sobre o desempenho acadêmico do aluno.

Aprofundamento dos domínios conceituais do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler e pesquisas empíricas

O envolvimento parental junto à educação, segundo o modelo desenvolvido por Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), parte de um conjunto de pressupostos, disposições e crenças explicativas sobre a responsabilidade parental quanto às necessidades do filho e seu desenvolvimento, percepção da função educativa da escola, compreensão de oportunidades para o envolvimento, predisposições contextuais, alicerçado pela elaboração de referências culturais e sociais. O conjunto de hipóteses elaboradas pelos autores procurou conhecer o que motiva e impulsiona os pais a envolverem-se na escolarização de seus filhos, além de identificar as práticas decorrentes da eleição do envolvimento.

A revisão e reorganização de alguns domínios dos níveis um e dois do modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) realizado por Walker et al. (2005) apresentou uma disposição mais dinâmica e abrangente das predisposições motivacionais dos pais para o envolvimento. A estrutura sequencial do modelo em cinco níveis evidencia como as ações e condutas dos pais sobre a educação refletem diretamente no desenvolvimento de habilidades, aprendizagens e sucesso acadêmico do filho. As relações e crenças que impulsionam o envolvimento podem emergir de diferentes naturezas, transformando-se com o tempo e por ação de influências externas (Hoover-Dempsey et al., 2005). Os recursos disponíveis para o engajamento, assim como o contexto em que a familiar está inserida (social, económico, cultural, rede de apoio social) também modelam os domínios motivacionais de envolvimento parental (nível um do modelo). Os construtos que formam os domínios não são fixos e sim abertos a interações contínuas e recíprocas estando em contínuo processo de elaboração e reelaboração. Um exemplo seria quando a escola proporciona reunião com a família em horário pós-laboral, flexibilizando junto ao contexto de vida, e nesta passa um conjunto de informações de como os pais podem auxiliar o filho nas tarefas de casa, reforçando, também, a percepção de eficácia parental sobre as aprendizagens.

As fontes de motivação para o envolvimento parental na escolarização do modelo Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) foram investigadas por muitos pesquisadores, evidenciando como cada fator contribui para as práticas de envolvimento no contexto residencial e escolar. Os estudos científicos apontam como benéfico o envolvimento parental na escolarização refletindo positivamente no desempenho acadêmico do aluno, motivações para aprender, percepção de controle pessoal sobre os resultados escolares, melhora da percepção de autoeficácia do aluno, melhora no comportamento e absentismo (Bandura, 1999; Deslandes et al., 1997; Eccles & Harold, 1996; Green et al., 2007; Grolnick et al., 1997; McNeal, 2014).

Construção Motivacional para o Envolvimento

O domínio motivacional para o envolvimento parental constitui um leque de aspectos psicológicos e representacionais sobre o entendimento dos pais quanto ao que compreendem como sua responsabilidade no processo educativo de seus filhos e compartilhamento do mesmo com a escola e professores. Abrange as ideias,

pensamentos, convicções e sentimentos dos pais sobre seu papel na educação da criança que desencadeiam as decisões de envolvimento (Hoover-Dempsey et al., 2005). Os comportamentos desenvolvidos pelas crenças de papel parental envolvem ainda o sentimento de confiança pessoal e de autoeficácia para a realização do mesmo. São crenças em suas habilidades de agir de modo a produzir os resultados desejados e influenciar positivamente a educação do filho (Bandura, 1994).

Variáveis contextuais, sociais, culturais e históricas familiares também acabam por agir sobre a construção do papel parental e percepção de eficácia, criando uma dinâmica de interação recíproca entre influências internas e ambientais. A construção do papel dos pais para o envolvimento abarca crenças sobre responsabilidades, cuidados, obrigações, benefícios e compromissos parentais. O papel parental para o envolvimento, como construto dinâmico, pode ser impulsionado e estimulado por grupos significativos, na qual desencadeia-se expectativas pessoais de corresponder a comportamentos esperados (Hoover-Dempsey et al., 2004). Experiências como membros de um grupo social podem proporcionar aos pais o desenvolvimento de percepção de eficácia para agir ativamente junto ao desenvolvimento e aprendizagem do filho, além de modelos de atuação. As expectativas diretas ou indiretas dos grupos significativos variam de grupo para grupo (religioso, comunitário, de apoio social, entre outros grupos nos quais a família participe), gerando elaborações de significados únicas dentro da família. Hoover-Dempsey e Sandler (1997) assinalaram que as expectativas dos grupos podem convergir ou divergir dos pensamentos parentais pessoais, criando sentimentos de maior pertença e bem-estar junto ao grupo ou de estresse, levando a menor participação. Os processos dinâmicos que envolvem a família agem sobre os comportamentos elegidos como resposta de envolvimento parental construído pelas expectativas do papel parental complementares e concorrentes (Walker et al., 2005). As expectativas compartilhadas pelos grupos significativos também geram crenças motivacionais sobre o futuro do filho, que impulsionam as ações parentais junto à educação. A força motivadora que orienta o comportamento dos pais abrange a percepção de sucesso sobre o auxílio realizado e conquistas acadêmicas do filho (Bandura, 1994).

As crenças de papel parental como construto psicológico acaba por ser moldado no presente, com influências passadas, que existem até mesmo antes do nascimento da própria criança, e que repercutirão nas decisões de engajamento futuras. Hoover-Dempsey e Sandler (1997) indicam que a construção do papel parental para o

envolvimento na escolarização envolve crenças sobre o desenvolvimento da criança (crenças sobre o que o filho precisa dos pais) e crenças sobre os resultados acadêmicos desejados para o filho, transformando-se com o tempo. A idade acaba por incidir nas práticas de engajamento escolar parental, levando a um decréscimo conforme a progressão da escolaridade (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2002; Green et al., 2007; Pedro, 2010). Quando os filhos entram na fase da adolescência os pais acreditam que devem proporcionar maior independência e autonomia, envolvendo-se menos na escolarização, uma vez que passam a acreditar que o filho não precisa tanto da participação dos pais na escolarização. O papel parental acaba por ser transformado junto com o desenvolvimento do filho.

O segundo construto que forma o domínio motivacional para o envolvimento é a percepção de eficácia parental para auxiliar o filho a alcançar o sucesso acadêmico. Envolve as crenças de que a participação e envolvimento dos pais contribuirá para o desenvolvimento do filho e aprendizagens, assim como a percepção de confiança e competência para a sua realização (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Bandura (1999) aponta que a autoeficácia é a confiança pessoal em sua capacidade de agir positivamente para alcançar os resultados desejados. Segundo o autor envolve as crenças de controle sobre a situação e sua capacidade de atuação junto à mesma. Parte de uma avaliação pessoal sobre as forças, conhecimentos e habilidades que a pessoa tem para despender sobre a situação, muito mais do que as forças, conhecimentos e habilidades em si (Bandura, 1994). A percepção de eficácia acaba por alicerçar e guiar as práticas de envolvimento parental, moldando as ações. Assim como o papel parental, a crença de eficácia também é socialmente construída e aberta a influências.

A autoeficácia parental positiva converge a práticas de engajamento ativo na educação, crenças de que sua participação trará resultados desejáveis, despertando perseverança frente à desafios e obstáculos. Contudo, uma percepção de autoeficácia parental negativa estará associada a expectativas mais baixas de resultados do filho, pouca capacidade de influência positiva junto ao aluno e baixa persistência frente à desafios e tarefas percebidas como difíceis (Hoover-Dempsey et al., 2005). O conhecimento das características e o que motiva os pais em suas escolhas quotidianas para envolverem-se permite o desvelar das crenças, sentimentos e concepções parentais sobre sua percepção de responsabilidade na escolarização e de eficácia, construindo um papel mais ativo e

participativo ou passivo e delegativo (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2007) desenvolveram um estudo para testar o modelo teórico de Hoover-Dempsey et al. (2005) com 853 pais de alunos do 1º ao 6º anos do Ensino Básico matriculados em escolas públicas metropolitanas da região centro-sul dos Estados Unidos. O estudo validou a capacidade do modelo de prever padrões de envolvimento parental na escolarização através dos questionários desenvolvidos pelo modelo teórico. A pesquisa indicou que pais que apresentam uma construção do papel parental mais ativa acabam por envolverem-se mais em atividades realizadas em casa e na escola do que pais com crenças de papel mais passivas. Deslandes e Bertrand (2005) também encontraram o mesmo resultado em sua investigação, maior participação no processo de escolarização dos filhos em pais com crenças de papel mais ativo. Os autores realizaram um estudo com o propósito de conhecer os domínios psicológicos que influenciam nas decisões dos pais para o envolvimento na escolarização, através de questionários, junto de 770 pais de alunos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Básico de cinco escolas públicas de Quebec, utilizando o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997).

Partindo do mesmo modelo teórico, Pedro (2010) investigou os fatores motivacionais que impulsionam os pais a se envolverem no processo educacional de seus filhos, a partir de sua natureza multidimensional, mas tratando os fatores de forma independentes. Analisou, também, como as dimensões demográficas e representacionais incidiam nas motivações para o envolvimento. Através da adaptação para a população portuguesa de alguns dos instrumentos de Hoover-Dempsey e Sandler (2005) e entrevistas realizadas com pais e alunos, elaborou o questionário “Os pais e a escolaridade”, constituído por 103 itens, divididos em sete subescalas, com forte consistência interna. O estudo envolveu 370 pais de alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de escolas públicas da região de Lisboa. Contribuindo para o construto, a autora identificou maior envolvimento em pais com crenças de papel positivas, apresentando atitudes mais ativas junto ao processo de escolarização de seus filhos. Constatou, também, que sentimentos de responsabilidade impulsionavam a participação, repercutindo em práticas de apoio às tarefas escolares.

A crença de um papel parental mais participativo pode levar a um posicionamento de atividades rotineiras em casa ou na escola, associado a concepções de responsabilidades. Os motivadores do papel parental acabam por permitir aos pais desenvolverem ações que consideram importantes para o sucesso escolar do filho. McNeal (2014) pesquisou como as atitudes dos pais refletiam nos resultados acadêmicos dos alunos do 8º e 10º anos de escolas públicas americanas, através de análise da base de dados de desempenho acadêmico nacional, com um total de 12.101 casos. O autor procurou conhecer como as atitudes e comportamentos elegidos pelos pais, como sua responsabilidade frente a escolaridade, na escola ou no lar, traduziam-se em melhor desempenho acadêmico. Os domínios: conversas sobre a escola, monitoramento das atividades escolares em casa, envolvimento escolar e com os professores, estratégias de apoio educacional foram analisados, assim como seus reflexos no desempenho acadêmico (resultados em leitura, matemática e ciências), maior realização de tarefas escolares para casa, menor absentismo e evasão. Os resultados encontrados apontam que os pais que conversavam com seus filhos sobre a escola, debatem sobre programas e atividades escolares, assim como acompanham o que o filho está aprendendo, acabam por gerar no aluno melhor desempenho acadêmico, maior realização das tarefas escolares para casa, menor absentismo e evasão escolar. Tais atitudes correspondem a percepção de dever, crenças do papel parental. O efeito positivo da discussão familiar sobre a escolaridade acaba por ser tão significativo que eliminou desvantagens socioeconômicas, segundo o mesmo estudo. Assim, quando os pais percebem como seu dever acompanhar o que acontece na escola através de conversas sistemáticas, demonstrando interesse, apoio e monitorando as aprendizagens do filho, acabam por influenciar significativamente as atitudes e comportamentos do aluno, influência esta capaz de mitigar desvantagens.

Deslandes, Royer, Turcotte e Bertrand (1997) investigaram como o estilo e envolvimento parental na escolaridade refletem no desempenho acadêmico dos adolescentes. Uma representação de 525 estudantes adolescentes (idades entre 14 e 16 anos), alunos do 9º e 10º anos do Ensino Básico de escolas canadenses, responderam dois instrumentos estandardizados. Os autores encontraram significativa correlação entre o sucesso acadêmico dos alunos e estilo parental voltado ao controle comportamental e, em menor medida, relacionados a concessão de autonomia psicológica e apoio afetivo. A combinação dos três fatores do estilo parental apresentou-se maior do que quando analisados separadamente. Os adolescentes que percebem seus pais como vigorosos,

calorosos, envolvidos e democráticos apresentaram melhor desempenho escolar que seus pares. Deslandes et al. (1997) caracterizou o apoio afetivo como elogios por boas notas, encorajamento frente a desafios escolares e oferta de auxílio.

O papel parental para o envolvimento envolve crenças pessoais, referências culturais, sociais e de grupos significativos, como já descrito. A interação vivenciada como construção histórica com pessoas e grupos significativos e de pertença influenciam na percepção de responsabilidade junto a escolarização nos pais (Pedro, 2010). Hornby e Lafaele (2011) advogam que as atitudes dos pais são enraizadas em sua própria experiência histórica, educacional, étnica, de classe e gênero. A família desempenha uma atitude ativa frente as ideologias sociais e culturais, elaborando-as e criando suas referências no cotidiano das interações.

Eccles e Harold (1993) argumentam que entre os fatores que refletem na construção dos motivadores para o envolvimento parental na escolarização encontra-se a própria biografia escolar dos pais, suas experiências e recordações de relações com os diferentes ambientes e contextos educacionais, formais e informais, seus e dos filhos. A historicidade emocional que envolve a escolaridade colabora para a eleição de comportamentos proativos ou passivos dos pais. A afetividade desencadeada pela dimensão escolar pode potencializar positivamente ou negativamente, contribuindo para a compreensão da construção do papel familiar junto à escolarização dos filhos.

Walker, Ice, Hoover-Dempsey e Sandler (2011) realizaram um estudo analisando a influência das referências culturais e étnicas na construção do papel parental para o envolvimento na escolarização junto a famílias latinas. Um grupo de 147 pais latinos com filhos entre o 1º e 6º ano do Ensino Básico de escolas públicas americanas foram investigados utilizando o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005). Os resultados apontaram diferenças culturalmente relacionadas às práticas de envolvimento parental, permitindo uma melhor compreensão desta variável. As famílias latinas apresentaram um maior engajamento em apoios e práticas de envolvimento escolar em casa, quando comparadas com seus pares americanos caucasianos. Os resultados alinharam-se aos encontrados no estudo de caso realizado por Trevino, (2004), que entrevistou cinco famílias imigrantes mexicanas residentes no Texas, Estados Unidos, com filhos com alto rendimento escolar. O autor procurou conhecer as crenças e motivadores que orientavam os pais, além das atitudes que realizavam junto a

escolarização de seus filhos. O pesquisador identificou crenças e valores culturais latinos influenciando a eleição de práticas de envolvimento parental na escolaridade.

Contudo, nem todas as atitudes elegidas pelos pais como percepção de seu papel parental frente a escolarização acabam por resultar em influência positiva sobre o desempenho acadêmico. A participação dos pais junto à escola foi identificada como negativa, podendo ser este um envolvimento mais reativo, do que propriamente ativo (McNeal, 2014). Quando o aluno começa a apresentar dificuldades acadêmicas ou problemas comportamentais, os pais tendem a intervir junto à escola, mas não alcançando, muitas vezes, uma reversão do mau desempenho (Deslandes et al., 1997; Epstein, 2002; McNeal, 2014). Assim, um papel parental ativo e participativo na escolarização do filho pode ser fruto de uma percepção de responsabilidade e crenças de valor, desencadeando sucesso acadêmico no aluno, ou como resposta ao fraco desempenho escolar e dificuldades comportamentais do aluno, uma correlação negativa.

A autoeficácia como segundo domínio motivador para o envolvimento parental abrange a percepção de confiança para influenciar positivamente os resultados acadêmicos do filho e prestar os apoios necessários (Walker et al., 2005). Compreende as crenças parentais sobre a sua capacidade de agir, produzir e persistir para alcançar os desfechos desejados e objetivos finais esperados (Brandura, 1999). Grolnick, Benjet, Kurowski e Apostoleris (1997) realizaram uma investigação através de entrevistas com 209 mães com filhos no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Básico de quatro escolas públicas americanas. Os investigadores elegeram para o estudo três conjuntos de fatores que influenciam o envolvimento parental na educação: características dos pais e da criança, contexto familiar e atitudes do professor. Os autores encontraram uma forte ligação entre percepção de autoeficácia positiva e um papel parental mais ativo na escolarização, refletindo, também, numa visão de que os filhos eram menos difíceis. No estudo, os pais com crenças mais eficazes se viram como professores do processo de aprendizagem dos filhos, relatando maior participação nos três domínios de envolvimento (comportamental, cognitivo/intelectual e pessoal). Green et al. (2007) também encontraram associação entre crenças de autoeficácia parentais positivas e maior apoio aos filhos nas tarefas escolares no contexto residencial. A maioria das investigações científicas apontam a autoeficácia como um dos fatores que impulsionam a motivação dos pais para o envolvimento na educação, desencadeando atitudes e comportamentos ligados à apoios realizados em casa.

Procurando conhecer as orientações que levam os pais a escolher a educação domiciliar, Ice e Hoover-Dempsey (2011) realizaram uma investigação para examinar as motivações dos pais para o envolvimento na aprendizagem dos filhos, comparando famílias com filhos em escolas públicas e escolarização doméstica. O estudo centrou-se em três fatores: crenças motivacionais pessoais para o envolvimento (construção do papel parental para o envolvimento e autoeficácia), convite específico para o envolvimento feitos pela criança e influências sociocontextuais para o envolvimento. Avaliaram adicionalmente as práticas elegidas pelos pais para o envolvimento e o vínculo entre o envolvimento dos pais e os resultados acadêmicos e motivacionais dos alunos. Um total de 64 pais de alunos em contexto de escolas públicas (30 famílias) e domésticas (34 famílias) foram investigadas através dos questionários do modelo teórico. Os pais que realizavam ensino domiciliar apresentaram-se mais motivados e com crenças de autoeficácia, significativamente, maiores. A percepção de eficácia positiva gerou atitudes mais ativas, comprometidas e participativas no envolvimento parental da educação de seus filhos.

Percepção de Convites para o Envolvimento

Os fatores contextuais para o envolvimento parental foram apontados como os convites para o envolvimento, manifestados por um ambiente escolar receptivo, convites específicos realizados pelos professores e pelo aluno. Os convites para o envolvimento são apontados como fortes preditores de envolvimento parental, categorizados como motivadores contextuais (Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2011). As solicitações e demonstrações de desejo que os pais se envolvam no processo escolar, realizadas pelos professores e pelo filho, atuam como catalizadores impulsionando o envolvimento parental na escolarização (Walker et al., 2005). Os pais tendem a responder positivamente aos pedidos dos filhos para que participem de atividades e auxílio em tarefas escolares.

O contexto escolar impulsiona o envolvimento parental através de um ambiente receptivo, onde os pais sentem-se bem-vindos, que suas preocupações e sugestões são acolhidas e tidas como importantes (Hoover-Dempsey et al., 2005). A administração, estrutura e procedimentos escolares geram qualidades no ambiente escolar que acabam por fomentar relações de confiança com as famílias e os alunos, propiciando o maior

envolvimento parental (Walker et al., 2005). Os convites gerais produzem sentimento de bem-estar nos pais na relação com a escola.

Os convites para o envolvimento realizados pelos professores conferem uma ligação mais direta dos pais sobre as aprendizagens, conteúdos acadêmicos e desempenhos dos alunos (Hoover-Dempsey et al., 2005). Estes convites também reforçam positivamente o clima escolar e a confiança parental para o envolvimento, contribuindo para a percepção de eficácia (Walker et al., 2005). Investigações científicas apontam que os convites dos professores acabam não só fomentando o maior envolvimento junto à escola como também incentivam a participação dos pais nas tarefas escolares domésticas (Galindo & Sheldon, 2012; Hoover-Dempsey et al., 2005). Os convites dos professores expressam um desejo de muitos pais de inteirarem-se e apoiarem o processo de aprendizagens dos filhos, sentindo-se motivados e capacitados para o mesmo (Epstein, 2002). Os convites diretos do professor incentivam os pais a visitarem a sala de aula e a manterem uma boa comunicação, como também podem ser indiretos, ao desenvolverem atividades para casa que proporcionam a participação dos pais na aprendizagem.

Os convites realizados pelo aluno acabam por motivar os pais, gerando como resposta o envolvimento direto (Walker et al., 2005). A influência emocional positiva das solicitações de auxílio dos alunos reflete diretamente nas práticas de engajamento, percepção de eficácia e desejos de sucesso acadêmico do filho (Hoover-Dempsey et al., 2005). Os convites para o envolvimento podem ser implícitos, desencadeados pela percepção de que a criança está apresentando problemas nas aprendizagens e necessita de auxílio, ou explícitos, pedidos diretos de apoio e envolvimento com tarefas ou em atividades escolares.

Galindo e Sheldon (2012) estudaram as relações entre a escola e a família procurando conhecer como ocorre o envolvimento parental na escolarização no Jardim de Infância e quais os ganhos de desempenhos para os alunos. Realizaram um estudo longitudinal com 16.425 alunos de 864 escolas, utilizando a base de dados do Centro Nacional de Estatística da Educação Americano, recolhendo informações dos pais, professores e desempenhos dos alunos em matemática e leitura. Os resultados encontrados no estudo apoiam os pressupostos teóricos de que as escolas que realizam práticas de envolvimento parental acabam por alcançar maior engajamento das famílias.

As escolas que proporcionavam momentos de participação das famílias, maior comunicação das atividades desenvolvidas pela escola, convites para o envolvimento, apresentaram pais que relataram níveis mais altos de envolvimento parental escolar e refletiram em melhor desempenho em leitura e matemática nos filhos. O estudo vai ao encontro da teoria sobre a importância de convites escolares, clima positivo à participação dos pais e bons processos comunicativos da escola, encorajando o envolvimento familiar como preditor de práticas parentais e realizações dos alunos (Epstein, 2002; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Walker et al., 2005).

Deslandes e Bertrand (2005) em sua investigação junto às famílias do 3º ciclo do Ensino Básico, já descrita anteriormente, confirmaram que os convites realizados pelos alunos para o envolvimento parental influenciam direta e positivamente na participação dos pais na educação, atividades desenvolvidas em casa. Tais convites podem ser de ordem acadêmica (solicitações de apoios em tarefas escolares, correção de atividades, auxílios nos estudos para testes, explicações de conteúdos, reforço positivo sobre conquistas alcançadas) ou de ordem social (envolvimento em atividades escolares, assistir apresentações escolares do aluno, conversas sobre temas da atualidade ou sociais, discutir informações). O estudo também associou a percepção dos pais sobre os convites dos professores ao maior envolvimento com o processo escolar, atividades desenvolvidas na escola. A solicitação do aluno e percepção de convites do professor confirma a correlação direta e positiva ao envolvimento parental na educação, motivando e impulsionando o mesmo. Alinhando as duas dimensões às práticas de envolvimento parental em casa e na escola, o estudo constatou que os convites ligados ao domínio acadêmico dos alunos predisseram maior envolvimento em casa no 7º ano. No ano escolar seguinte, o maior preditor para o envolvimento se estabeleceu junto aos pedidos de domínio social, seguidas do domínio acadêmico. No 9º ano de escolaridade encontraram associações de solicitações correspondentes aos encontrados no 7º ano. Assim, as evidências apontam que os pais participam mais nas atividades acadêmicas em casa, sobretudo pelas solicitações dos filhos.

Contribuindo para a confirmação da influência do fator motivacional contextual, a investigação realizada por Green et al. (2007) com uma grande amostra de pais de alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, apontou que as solicitações para o envolvimento específicas da criança foram o mais forte indicador de engajamento parental em casa e na escola. O estudo também apontou que os convites específicos dos

professores predisseram o envolvimento escolar dos pais. As solicitações diretas do filho para o envolvimento parental na escolarização foi um preditor significativo tanto para pais com filhos em escolas públicas como para pais que realizavam ensino domiciliar, resultando em práticas realizadas em casa na investigação de Ice e Hoover-Dempsey (2011). As solicitações diretas do aluno, desejando o envolvimento parental, também refletiram fortemente na participação, junto ao contexto residencial, nas tarefas escolares da população portuguesa (Pedro, 2010).

Walker et al. (2011) ao estudarem os motivadores para o envolvimento parental em famílias latinas com filhos no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, também encontraram a forte associação entre os convites específicos do aluno e o maior envolvimento parental domiciliar. Na investigação o engajamento parental em casa, decorrido das solicitações dos filhos, levaram à melhor desempenho acadêmico dos alunos. Os convites oriundos dos professores orientaram o envolvimento dos pais junto à escola como preditor significativo, desencadeando motivação de apoio escolar nas famílias para a educação de seus filhos. O estudo demonstrou que diferentes grupos étnicos e culturais acabam por comportar-se de forma semelhante frente às solicitações diretas dos filhos e dos professores.

Contudo, os convites dos professores foram apontados como negativamente relacionados com a participação dos pais na escola e em casa, caracterizados como reuniões entre pais e professores (Deslandes et al., 1999). A comunicação parental com os professores relacionada a problemas escolares, dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, não refletem no desempenho escolar dos alunos (Epstein, 2002).

Contexto de Vida para o Envolvimento

O modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) sugere que alguns fatores do contexto de vida das famílias acabam por refletir sobre as práticas de envolvimento parental na escolarização, caracterizando-se como o terceiro domínio motivador. Refere-se não só às interações quotidianas e seus elementos organizadores como: tempo para o envolvimento parental e energia para sua realização frente às demandas diárias; como também os conhecimentos e habilidades necessários para o realizar. Envolve a percepção de capacidade para realizar a supervisão e apoio às tarefas escolares realizadas em casa,

entendimento dos conteúdos escolares e habilidade de se comunicar com o professor e gestão escolar.

A decisão parental de priorizar e despender tempo e energia para o envolvimento cotidiano com as questões acadêmicas do filho são consonantes com as crenças de papel e percepção de eficácia. Os fatores motivacionais pessoais influenciam os fatores do contexto de vida, que, por sua vez, levam os mesmos a novas elaborações e padrões de engajamento. A percepção de restrição ou oportunidades diárias para o envolvimento parental na escolarização geram eleições de práticas e mecanismos comportamentais que podem ser mais ativos (voltadas à escola, tarefas acadêmicas ou social) ou delegativas.

Green et al. (2007) assinalaram que, apesar do domínio contexto de vida fazer parte do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), acaba por ser um preditor de baixo impacto frente às práticas de envolvimento parental na escolarização. Assim, algumas investigações acabam por eleger não investigar este domínio (Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Pedro, 2010) enquanto que outras, além de avaliarem este domínio utilizando as escalas do modelo teórico, encontraram relações significativas de envolvimento parental junto ao construto (Fishman & Nickerson, 2015; Walker et al., 2011).

O tempo e energia previram o envolvimento escolar e domiciliar dos pais durante os anos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico na investigação de Green et al. (2007). Os pais que apresentam maior flexibilidade laboral ou colocam a responsabilidade de participação da escolarização juntamente com outras demandas quotidianas apresentaram maior engajamento. O esforço de ajustar os horários e recursos às demandas escolares, mesmo em famílias de baixa renda, foi identificado como consistente evidência de participação parental escolar nas famílias latinas (Walker et al., 2011). Os pais identificaram que a possibilidade de participar de reuniões e conferências escolares noturnas oportunizava o seu engajamento junto as mesmas.

Os conhecimentos e habilidades como fatores que influenciam positivamente as práticas de envolvimento parental não foram identificadas nos estudos acima descritos.

Os principais pontos dos estudos apresentados possibilitaram a elaboração de um quadro comparativo (Quadro 1) que permite melhor examinar e compreender os propósitos, modelos teóricos abordados e principais evidências empíricas alcançadas. Transpassando os relatos das investigações para uma matriz de análise segundo o

modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) e as práticas desenvolvidas em casa e na escola pelos pais, conseguimos examinar detalhadamente a influência dos fatores do modelo (diretas ou inversas) para as práticas de envolvimento parental (Quadro 2).

Quadro 1

Análise dos principais pontos dos estudos empíricos apresentados

<i>Autor e Ano</i>	<i>Propósito do Estudo</i>	<i>Quadro Teórico</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Principais Descobertas</i>
<i>Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand (1997)</i>	Examinar a relação entre o envolvimento na escolarização e influência do estilo parental no desempenho acadêmico dos alunos.	Estilo parental (controle comportamental, concessão de autonomia psicológica e apoio afetivo). Práticas parentais desenvolvidas em casa e na escola (Epstein). Adolescência.	Participantes: 525 alunos adolescentes canadenses de escolas secundárias, entre 14 e 16 anos de idade. Instrumentos: Média geral acadêmica, conforme registro escolar, em francês e matemática. Escala de estilo parental; Questionário de envolvimento parental, práticas em casa e escola.	Todos os estilos parentais contribuíram para o sucesso escolar do aluno, sendo ressaltado pelos autores a correlação do apoio afetivo dos pais e desempenho do aluno.
<i>Deslandes & Bertrand (2005)</i>	Como os construtos psicológicos influenciam as decisões de envolvimento parental na escolarização	Construção do papel parental, autoeficácia, percepção de convites do professor e do aluno segundo o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler. Práticas de envolvimento, Epstein.	Participantes: 770 pais de alunos do 7º, 8º e 9º anos do ensino secundário Canadense. Instrumentos: Escala papel parental, autoeficácia e convites do professor de Hoover-Dempsey e Sandler. Escala de convites do estudante e práticas de envolvimento dos pais em casa e na escola de Epstein. Média acadêmica de francês.	Práticas de envolvimento parental diferenciados segundo o ano letivo do aluno. Os convites do aluno foi o mais forte preditor para o envolvimento em casa dos pais nos três níveis escolares.

<i>Autor e Ano</i>	<i>Propósito do Estudo</i>	<i>Quadro Teórico</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Principais Descobertas</i>
<i>Galindo & Sheldon (2012)</i>	Contribuir para a discussão sobre o envolvimento parental na escolarização e as práticas realizadas, relacionando-as ao bom desempenho em leitura e matemática no Jardim de Infância.	Conexões entre a escola e a família segundo o modelo de Epstein. Práticas desenvolvidas pela escola.	Participantes: 16.425 alunos do Jardim de Infância de 864 escolas. Instrumentos: Foram coletados dados da base de Avaliação Nacional do Centro Nacional Americano de Estatística de Educação com informações dos alunos, pais, professores e administradores escolares (dados de 1998 e 1999). O desempenho em matemática e leitura foram retirados da Avaliação Nacional de Progresso Educacional.	Maior interação entre a família e a escola resultaram em melhor desempenho em matemática e leitura. Atitudes ativas da escola de envolver e comunicar-se com os pais geraram maior envolvimento escolar.
<i>Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler (2007)</i>	Examinar a capacidade preditora do modelo teórico de envolvimento parental e tipos de envolvimento durante os primeiros anos do Ensino Básico.	Modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler.	Participantes: 853 pais de alunos do 1º ao 6º ano do Ensino Básico de escolas americanas. Instrumentos: Questionários do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler. Questionário sociodemográfico (nível sociocultural, ocupação laboral, número de horas trabalhadas, renda familiar).	As crenças de autoeficácia e convites do aluno foram fortes preditores de envolvimento em casa. Os motivadores para o envolvimento no primeiro e segundo ciclo foram diferentes, demonstrando que eles se transformam à medida que o aluno cresce.
<i>Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris (1997)</i>	Conhecer os fatores que influenciam o envolvimento parental na escolaridade de seus filhos.	O modelo explicativo próprio que define três tipos específicos de envolvimento parental: disponibilidade pessoal, comportamental ou cognitivo/intelectual. Contexto e recursos familiares.	Participantes: 209 mães e alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Básico de escolas públicas americano e 28 professores. Instrumentos: Questionários do modelo teórico dos autores. Questionários envolvimento escolar, envolvimento cognitivo e envolvimento pessoal. Escala de comportamento infantil, de atitude dos pais, de experiências de vida, de apoio social aos pais, de recursos familiares, de atitudes e práticas dos professores e de comportamento do professor.	Status socioeconômico das mães correlacionou-se ao envolvimento escolar e cognitivo. Mães com representação de papel mais ativo se envolveram mais em atividades cognitivas.

<i>Autor e Ano</i>	<i>Propósito do Estudo</i>	<i>Quadro Teórico</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Principais Descobertas</i>
<i>Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey (2000)</i>	Examinar se os recursos maternos de envolvimento e apoio à autonomia protegem os alunos dos efeitos negativos da transição para o ensino secundário.	O modelo explicativo próprio que define três tipos específicos de envolvimento parental: disponibilidade pessoal, comportamental ou cognitivo/intelectual. Recursos motivacionais e autoestima da criança.	Participantes: 60 famílias (mãe e filho) de alunos que estavam no 6º ano e progrediram para o 7º ano do Ensino Básico americano e 28 professores. Instrumentos: Questionários do modelo teórico de Grolnick et al. Questionários envolvimento escolar, envolvimento cognitivo e envolvimento pessoal. Complementaram as Escala de contexto parental, escala de autopercepção da criança, percepção de controle da criança, escala de autorregulação, escala de comportamento infantil.	Os alunos na qual as mães apresentaram maior envolvimento pessoal e cognitivo no 6º ano mantiveram os níveis de autoestima e tiveram menor diminuição dos resultados acadêmicos no ano escolar seguinte.
<i>Ice Hoover-Dempsey & (2011)</i>	Conhecer os fatores motivacionais dos pais para o envolvimento na aprendizagem do filho e a relação com as práticas desenvolvidas em casa, comparando alunos de escolas públicas e domésticas.	Crenças motivacionais dos pais e convites do aluno (modelo Hoover-Dempsey & Sandler). Redes sociais e apoios sociais.	Participantes: Completaram a pesquisa 64 díades (pais e filhos), alunos do 4º ao 7º ano do Ensino Básico de escolas públicas americanas e ensino domiciliar. Instrumentos: Questionários do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (papel parental, autoeficácia, convites do aluno). Práticas de envolvimento em casa. Desenvolveram os questionários Redes Sociais e Suporte social. Dos alunos foi analisado responderam os questionários de autoeficácia acadêmica, motivação para aprender e estratégias de autorregulação.	Os convites específicos do aluno foi um forte preditor de envolvimento em casa nos dois grupos. Correlação entre maior rede social e apoio social com crenças de papel parental ativas nos dois grupos. Pais de ensino domiciliar percebem-se como mais eficazes, crenças mais ativas de papel.

<i>Autor e Ano</i>	<i>Propósito do Estudo</i>	<i>Quadro Teórico</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Principais Descobertas</i>
<i>McNeal (2014)</i>	Descobrir como as práticas de envolvimento parental influenciam as realizações acadêmicas, atitudes e comportamentos dos estudantes.	Desenvolveu um modelo com três domínios amplos: relações pai-filho (discussão e monitoramento), relações pai-escola e relações pais-pai. Desempenho, atitudes e comportamento acadêmico do aluno.	Participantes: Utilizou os dados do Estudo Nacional Longitudinal Educacional Americano referente à 12.101 alunos do 8º ano e 10º ano do Ensino Básico, suas famílias, professores e direção escolar. Instrumentos: Questionário envolvimento dos pais (domínios pai-filho, pai-escola). Questionário sociodemográfico.	O envolvimento pai-filho apresenta um efeito mais significativo e positivo sobre atitudes, comportamentos e desempenho do aluno do que o envolvimento pai-escola, sendo a discussão entre pai-filho o fator mais forte (prática em csa).
<i>Pedro (2010)</i>	Analisar as representações sobre o processo de envolvimento parental nos 2º e 3º ciclos da escolaridade junto aos pais e alunos e saber em que medida os conteúdos representacionais se diferenciavam entre os dois grupos, em função do sexo e do nível sociocultural.	Modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler e as práticas desenvolvidas em casa e na escola. Diferenças representacionais em função do sexo e nível sociocultural.	Participantes: 370 pais de alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico de escolas públicas de Lisboa. Instrumentos: Desenvolveu o questionário “Os pais e a escolaridade” a partir da tradução de algumas escalas do instrumento de Hoover-Dempsey e Sandler e entrevistas realizadas.	Confirmou a participação predominante das mães no processo educativo e o impacto do nível sociocultural. As solicitações dos filhos contribuíram significativamente para o envolvimento dos pais às tarefas escolares.
<i>Walker, Lilly & Hoover-Dempsey (2011)</i>	Examinar a capacidade do modelo teórico de envolvimento parental na escolarização de seus filhos em pais latinos.	Modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler e as práticas desenvolvidas em casa e na escola.	Participantes: 147 pais imigrantes latinos (principalmente mexicanos) de alunos do 1º ao 6º ano do Ensino Básico de escolas públicas americanas. Instrumentos: Questionários do modelo teórico de Hoover-Dmpsey e Sandler.	Maior envolvimento parental em casa, previsto por crenças de papel parental (influências de valores e crenças latinas) e convites do aluno.

Quadro 2

Análise das evidências empíricas encontradas nos estudos e as práticas de engajamento em contexto residencial e escolar

<i>Autor</i>	<i>Ano</i>	<i>Papel Parental</i>	<i>Eficácia</i>	<i>Convite Escola</i>	<i>Convite Prof.</i>	<i>Convite Aluno</i>	<i>Tempo e Energia</i>	<i>Conhecim Habilidad.</i>	<i>Práticas em Casa</i>	<i>Práticas na Escola</i>
<i>Deslandes et al</i>	1997	X							X	X
<i>Deslandes & Bertrand</i>	2005	X	X		X	X			X	X
<i>Galindo & Sheldon</i>	2012			X					X	X
<i>Green et al.</i>	2007	X	X		X	X	X		X	X
<i>Grolnick et al</i>	1997	X	X		X					X
<i>Grolnick et al</i>	2000								X	X
<i>Ice & Hoover-Demp</i>	2011	X	X			X			X	
<i>McNeal</i>	2014								X	X
<i>Pedro</i>	2010	X				X			X	X
<i>Walker et al.</i>	2011	X			X	X	X		X	X

Fatores Sociodemográficos para o Envolvimento

Os fatores sociodemográficos das famílias têm sido acrescentados e analisados nos estudos sobre o envolvimento parental na educação dos filhos, evidenciando influências e diferenças significativas nas práticas de participação. As díspares características sociais, econômicas e demográficas repercutem sobre as dimensões do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) gerando distintas representações e práticas de engajamento, não podendo ser desvalorizadas, apesar de não fazerem parte do quadro conceptual. Eccles e Harold (1996) apontam que um leque de fatores de natureza endógenas e exógenas, que englobam características contextuais da família e do aluno, influenciam o relacionamento parental com a escolaridade.

A mediação cultural e apoios a atividades escolares têm sido associada por diferentes pesquisas ao maior nível socioeconômico dos pais. Grolnick et al. (1997) ao adicionarem dados demográficos em sua investigação encontraram que quanto maior o nível socioeconômico da família, maior o envolvimento escolar. O inverso também foi identificado, contextos sociais caracterizados como difíceis e descritos pelas famílias como tendo pouco apoio social correlacionaram-se a menor envolvimento escolar. Quando o estudo analisou a estrutura familiar, famílias biparentais apresentaram maior envolvimento na escolarização do que famílias monoparentais. O envolvimento cognitivo e intelectual dos pais realizado em atividades extraescolar, como ir ao museu, frequentar biblioteca, discutir assuntos da atualidade, foi explorado no modelo desenvolvido pelos autores, que identificou forte associação junto às características financeiras. As famílias com maiores status socioeconômico apresentaram maior envolvimento cognitivo e escolar.

A maior escolaridade dos pais apresentou impacto significativo no apoio às tarefas escolares no estudo de Pedro (2010) na população portuguesa. A autora advoga que pais com maior nível sociocultural apresentam maior reconhecimento da importância da escola para a vida da criança e práticas mais ativas de envolvimento.

Uma correspondência inversa foi identificada no estudo de Green et al. (2007), onde fortes crenças de autoeficácia e convites específicos da criança equalizaram diferenças socioeconômicas familiares, como renda e nível educacional dos pais. Os motivadores pessoais e convites contextuais para o envolvimento parental apresentaram-se como mais importantes e influentes, neutralizando as variáveis de status socioeconômicas. O efeito da discussão entre pais e filhos (conversas sobre currículo e atividades escolares, acompanhamento do cotidiano da sala de aula) previu uma redução na evasão escolar duas vezes maior e foram responsáveis por um aumento de oito vezes nas tarefas para casa em famílias com status socioeconômicos menores, segundo a investigação de McNeal (2014). A situação socioeconômica desfavorecida foi compensada pela discussão, demonstração de interesse e participação dos pais através de conversas frequentes sobre a escola, alterando atitudes e comportamentos dos alunos.

A correlação entre comunidades mais favorecidas e um envolvimento familiar mais ativo e participativo na escolarização também foi apontado por Epstein (2002). As características familiares, monoparentalidade e maior distância residencial da escola, foram associadas pela autora com menor envolvimento com o processo educacional.

Assim, quando as demandas cotidianas de cuidado dos filhos e da casa acabam por incidir exclusividade sobre um progenitor, refletem em menor engajamento parental na educação.

No estudo comparativo entre famílias com filhos em escolas públicas e ensino domiciliar, as autoras incluíram uma dimensão sociocontextual, representada pela rede social dos pais e apoios sociais recebidos pela rede, caracterizados por apoio emocional, instrumental, informativo e companheirismo. Esta variável foi criada com o objetivo de examinar a influência do contexto social nas crenças e comportamentos dos pais em relação ao envolvimento na escolarização (Ice & Hoover-Dempsey, 2011). Segundo o estudo, as redes sociais fornecem um modelo de referência positiva de envolvimento, adicionando melhor compreensão das relações do processo educativo. A análise regressiva dos fatores do estudo apontou que o maior apoio social relatado pelos pais incidiu positivamente sobre a autoeficácia, gerando maior envolvimento parental domiciliar. Também, houve correlação positiva, nos dois grupos de pais, entre as crenças de papel parental e o maior apoio social, assim como para a identificação de maior rede social. O resultado encontrado demonstra uma importante ligação entre redes sociais amplas das famílias, com consistentes estruturas de relações e apoios sociais recebidos para a construção de crenças do papel parental e autoeficácia. As redes sociais dos pais podem fornecer convites contextuais sociais para o envolvimento, gerar influências de experiência na orientação emocional dos pais que resultam em motivações pessoais parentais para o envolvimento na escolarização. Grolnick et al. (1997) identificou, através da análise regressiva dos fatores, que o apoio social positivo gerou o envolvimento na escolarização das mães de alunos meninos.

As características do filho constituem outro fator que repercute nas percepções dos pais para o envolvimento parental. A idade do aluno acaba por incidir nas práticas de engajamento dos pais, levando a um decréscimo conforme a progressão da escolaridade (Dunst, 2002; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2002; Green et al., 2007; Pedro, 2010). Eccles e Harold (1993) e Hoover-Dempsey et al. (2005) salientam a importância de se conhecer o papel que os pais desejam ter na escolaridade dos filhos, assim como sua transformação à medida que a idade dos filhos avança. O papel parental acaba por ser um construto dinâmico, que se transforma com o tempo. O fator idade do aluno também se correlaciona com a percepção dos pais de menor competência em auxiliar nas tarefas

escolares devido a progressão acadêmica e conteúdos escolares mais complexos (Epstein, 2002).

Os fatores motivacionais (percepção de autoeficácia e crenças de papel parental) transformam-se na progressividade da escolarização da criança, diminuindo o envolvimento dos pais junto ao apoio domiciliar (Green et al., 2007). Quando o filho entra na adolescência acaba por solicitar mais independência, os conteúdos escolares tornam-se mais difíceis, refletindo em menor motivação para o envolvimento parental. Quando comparado o envolvimento parental no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, evidencia-se um maior engajamento e práticas de apoio às tarefas escolares no ciclo inicial do que no ciclo mais elevado (Pedro, 2010). Os alunos do 2º ciclo apresentaram maiores solicitações e convites aos pais do que seus pares do 3º ciclo, levando esta atitude a correlacionar-se a maior comunicação sobre a escolaridade e quotidiano académico nas famílias e, conseqüentemente, conduz a um maior envolvimento dos pais em casa (Pedro, 2010).

McNeal (2014) identificou que os adolescentes continuam a escutar seus pais e a desejar seu envolvimento mesmo em níveis mais elevados de escolarização, correspondendo a melhor desempenho acadêmico. O apoio no planeamento curricular e conversas sobre as atividades escolares e a importância da escola, foram os fatores identificados com importantes pelos alunos adolescentes. Hornby e Lafaele (2011) ao desenvolverem o modelo de barreiras para o envolvimento parental encontraram uma diminuição no engajamento dos pais com o aumento da idade do filho, demonstrando pouco interesse no envolvimento por parte dos jovens. Contudo, os adolescentes continuam a desejar internamente o envolvimento na escolarização dos pais, que refletem no sucesso das aprendizagens.

Síntese

A revisão de diferentes modelos multidimensionais permite uma melhor compreensão da complexidade da definição e estruturação do construto envolvimento parental na educação. O envolvimento parental abrange processos e mecanismos de pensamento, motivadores intrínsecos e eleição de decisões e comportamentos subjacentes às práticas dos pais. Aparece como foco de muitas pesquisas científicas, formação de políticas públicas e debates na área da educação. Os modelos de envolvimento parental

apresentam que diferentes atores se encontram envolvidos, construindo uma diversidade de estruturas relacionais e comportamentais, apresentando como resultado práticas realizadas no contexto residencial e/ou escolar, que buscam o sucesso acadêmico do aluno.

Salientam a importância e ganhos no desenvolvimento e vida acadêmica da criança, como resultado das estratégias do envolvimento parental. Epstein (1986) foi uma das primeiras estudiosas a investigar a conexão estreita entre a escola e a família, identificando a influência das atitudes realizadas pela família no desempenho acadêmico do filho. A autora descreveu seis diferentes formas de envolvimento, onde a escola acaba por ter um papel importante dentro do modelo, aproximando e facilitando as relações entre os ambientes familiar, escolar e comunidade.

Grolnick e Sloawiacek (1994) construíram uma estrutura conceitual com três bases que variam conforme as características intrínsecas dos elementos da família e conjunto de fatores exógenos, diferenciando atitudes de envolvimento gerais, às específicas voltadas a criança. Eccles e Harold (1996) indicaram que as práticas de envolvimento são o resultado da influência da escola, da comunidade e da criança, interagindo com os domínios psicológicos e cognitivos dos pais, construindo um leque de variáveis responsáveis pelos comportamentos parentais e dos professores. Hoover-Dempsey e Sandler (1997) diferenciaram-se dos modelos anteriores apresentados ao voltarem-se a conhecer o que instiga e motiva os pais a envolverem-se. Nos primeiros modelos a finalidade dos estudos era encontrar e explicar o que os pais realizam como prática de envolvimento na escolarização, descrevendo comportamentos realizados e fatores que incidiam sobre os mesmos. Hoover-Dempsey e Sandler (1997) procuraram compreender os mecanismos psicológicos que influenciam a tomada de decisão dos pais para o envolvimento, além de descrever os diferentes comportamentos que as famílias adotam. Evidências empíricas do modelo teórico comprovam a relação dos fatores na eleição de práticas de envolvimento parental. Componentes psicológicos/pessoais, contextuais e ambientais interagem nas crenças parentais sobre a escolarização, repercutindo em distintos quadros de práticas que visam gerar melhor desempenho acadêmico no aluno.

A complexa rede de relações diretas e indiretas entre pais, alunos e professores constroem o processo de escolarização e aprendizagens, que podem ocorrer em contexto distintos como o escolar e o residencial. A compreensão do papel de cada um destes atores

e como podem influenciar as atitudes um do outro, permite-nos investigar as relações únicas que ocorrem junto às famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O modelo teórico elegido para o presente estudo permite-nos desvelar alguns fatores que refletem num envolvimento parental mais ativo e participativo ou passivo e delegativo dessas famílias. A compreensão do envolvimento parental numa perspectiva sistémica concede a integração de variáveis familiares, motivacionais e situacionais. As demandas internas do sistema familiar com filhos com medidas de suporte à inclusão e entre sistemas, escola e família, geram dinâmicas de trocas únicas que repercutem nas demais relações, como o envolvimento parental na escolarização (Walsh & McGoldrick, 2013; Rolland, 2016). Estudos empíricos apresentaram a influência de variáveis familiares e pessoais do aluno repercutindo nas crenças motivacionais para o envolvimento e nas práticas realizadas tanto em casa como na escola. As vivências ímpares das famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão precisam ser conhecidas para podermos melhor compreender como podem ou não alterar o sistema motivacional para o envolvimento na escolarização.

CAPÍTULO II

ENVOLVIMENTO PARENTAL EM FAMÍLIAS COM FILHOS INCLUÍDOS

As relações que impulsionam os pais a envolverem-se na escolarização dos seus filhos apresentam diferentes naturezas e propósitos. As atitudes e condutas parentais elegidas como envolvimento acabam por refletir no desenvolvimento e construção das aprendizagens do filho. Os princípios diversos que impulsionam a eleição de engajamento na educação podem ser despertadas por fatores emocionais (dedicação afetiva ao filho), percepção de dever, reivindicação de direitos e qualidade, defesa de interesses, crenças de investimento e ganhos futuros, entre outros. A escolarização do filho gera alterações nas relações sistémicas familiares, que passa por adaptar-se às novas relações de trocas com o ambiente escolar (Walsh, 2015). O desenvolvimento da criança é compreendido como resultado das interações entre os ambientes/sistemas sociais em que convive (Epstein, 2002; Rolland, 2016).

No capítulo anterior apresentámos definições do conceito de envolvimento parental na educação, procurando delinear o construto através de diferentes perspectivas teóricas e seu caráter multidimensional. Realizámos nossa escolha conceitual dentre os diferentes modelos teóricos, cujos fatores motivacionais para o envolvimento parental na educação são identificados como tão importantes de se investigar quanto as práticas de engajamento realizadas pelos pais no contexto escolar e residencial. Neste capítulo discutiremos o envolvimento parental à luz da perspectiva da educação inclusiva, apresentando sua definição segundo documentos norteadores próprios.

Alicerçaremos o estudo na teoria sistémica, onde alterações internas no sistema familiar, como a existência de um filho que precisa de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, podem refletir transformando as relações entre sistemas, escola e família. A Teoria Sistémica aponta que alterações no funcionamento de um dos elementos do sistema, como mudanças emocionais e comportamentais, refletir-se-ão nas trocas e comunicação de todo o sistema.

Uma dificuldade de desenvolvimento no filho pode acabar por requerer ajustamentos internos do sistema familiar, exigindo a estruturação de novos papéis e dinâmicas parentais. Também, solicitações psicossociais serão demandadas envolvendo elaborações emocionais pessoais, crenças transgeracionais e culturais sobre o transtorno,

que incidirão nas representações motivacionais para o envolvimento parental na escolarização. Prosseguiremos o presente capítulo apresentando a importância de suporte social para esta elaboração e apoio às famílias. As redes sociais servem como bases de suporte na promoção do bem-estar e fortalecimento do funcionamento familiar, promovendo o desenvolvimento de habilidades parentais que proporcionem experiências de aprendizagem para o filho. Apresentaremos o paradigma centrado na família, onde a família passa a ser o foco das relações para além da criança, participando ativamente das decisões. A escola, como parte da rede social de apoio familiar, revela respostas que buscam fomentar a relação de envolvimento parental na escolarização e amparar as prioridades familiares.

1. Envolvimento Parental na Perspectiva da Educação Inclusiva

O corpo teórico e empírico desenvolvido em prol da inclusão, tendo como marco a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994), da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade, que impulsionando o contexto inclusivo escolar, gerou orientações pedagógicas e políticas educativas. Estas, sustentam a importância da interação parental no contexto educativo como variável significativa na qualidade do processo inclusivo escolar e desenvolvimento do aluno. A construção de uma perspectiva inclusiva de trocas conjuntas entre a escola e a família visa promover uma maior participação dos pais na escolaridade dos filhos, potencializar o desenvolvimento global da criança, atender as necessidades e expectativas da família, além de propiciar o melhor desempenho acadêmico e inclusão.

As orientações internacionais e nacionais sinalizam a importância da adoção de um modelo participativo parental na escolarização do filho e tomada de decisões conjuntas entre a escola e a família, adotando uma postura ativa que reconheça a potencialidade dos pais em prol do desenvolvimento escolar de seus filhos (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em seu ponto terceiro sugere aos governos que implementem políticas que “encorajem e facilitem a participação de pais nos processos de planejamento e tomada de decisões concernentes às provisões de serviços para necessidades educacionais especiais” (p. 2).

Os marcos internacionais acabam por conferir aos encarregados de educação o papel de defesa dos interesses e direitos educativos, participando na tomada de decisões no processo educativo. A legislação nacional, através do Decreto Lei n.º 54/18 de 06 de julho, prevê como direito e dever a participação e cooperação dos pais ou encarregados de educação na escola como parte essencial do processo inclusivo. O documento advoga a participação ativa da família ao longo de todo processo educacional, cooperando, também, na elaboração do programa educativo individual do aluno. O decreto assinala que a escola inclusiva é para todos os alunos independentemente das suas condições pessoais e sociais, devendo esta adaptar-se as características e necessidades individuais de cada aluno.

As novas relações sociais que acabam por gerar envolvimento parental, despertadas por demandas de melhores escolas e prestações de serviços públicos, também impulsionam o desenvolvimento de práticas escolares voltadas à família, propostas por políticas de prestação de serviços (Schalock, Verdugo, Gomez & Reinders, 2016). Dentro de um contexto de economia de mercado, os pais se posicionam como consumidores, reivindicando seus direitos e qualidade de serviços prestados (Hornby & Lafaele, 2011), onde as respostas esperadas resultará na melhoria da qualidade de vida (Schalock et al., 2016). O construto qualidade de vida familiar foi desenvolvido como uma medida psicométrica para avaliar as respostas de políticas e prestação de serviços voltados às famílias (Hoffman, Marquis, Poston, Sammers & Turnbull, 2006; Summers, Poston, Turnbull, Marquis, Hoffman, Mannan & Wang, 2005). Acaba por ser uma medida amplamente utilizada para mensurar a eficácia e qualidade dos programas centrados nas famílias desenvolvidos junto às famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O contexto de qualidade de prestação de serviço e bem-estar dos sujeitos envolve a relação escola-família, apresentando um papel importante não só como resposta de serviços, como também de reconhecimento de direitos e propósitos compartilhados (Hornby & Lafaele, 2011).

As diretrizes políticas ao reconhecerem, cada vez mais, a família como imprescindível de ser incluída em programas de saúde, serviço social e educação, adotam uma abordagem centrada na família em suas práticas (Dunst, Bruder & Hamby, 2015). A ativa colaboração entre a escola e a família é necessário e importante para otimizar o desenvolvimento infantil e construções de aprendizagens, principalmente, em crianças com medidas de suporte à inclusão (Pimentel, 2005). Segundo Dunst (2002), os

programas de práticas centradas na família devem incluir a elaboração de estratégias individualizadas para o ensino do aluno, flexíveis e adaptadas, responder a preocupações da família, prestando informações necessárias para que tomem decisões esclarecidas.

O envolvimento parental na escolarização compreendido com um fenômeno multidimensional, acaba por sofrer influências da elaboração e ajustamento emocional de se ter um filho com dificuldades de desenvolvimento no seio da família. A literatura e investigações empíricas na área identificam que o nascimento de um filho com transtornos de desenvolvimento gera impactos na família, desencadeando estresses e afetando o funcionamento familiar, que irão requerer adaptações e elaborações próprias do acontecimento (Summers, Poston, Turnbull, Marquis, Hoffaman, Mannan & Wang, 2005). As políticas e serviços centrados na família reconhecem a necessidade de proporcionar apoios para que os pais consigam realizar os ajustamentos sistêmicos exigidos pela nova realidade. Desta forma, torna-se importante conhecer os impactos e desafios únicos que essas famílias enfrentam e demandas de ajustamentos que precisarão realizar para conseguirem alcançar um bom funcionamento familiar.

2. Alicerçando na Teoria Sistêmica o Envolvimento Parental

Para melhor compreendermos os modelos multidimensionais de envolvimento parental precisamos clarificar o marco teórico que estrutura a relação família-escola. O presente estudo alicerça a interação entre a família e a escola através da Teoria Sistêmica (Bertalanffy, 1950; Wiener, 1954), onde o desenvolvimento humano não pode ser adequadamente compreendido sem a referência da relação entre os sistemas sociais proximais e distais que interagem em processos que resultam em desenvolvimento (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Variáveis específicas destes sistemas como percepção sobre o papel parental, a autoeficácia e circunstâncias familiares distintas, como a existência de um filho que precisa de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, geram relações de trocas diferenciadas e únicas entre os sistemas, escola e família.

Ao analisar o constructo família na perspectiva sistêmica precisamos ter em conta que o conceito família tem adquirido um âmbito muito mais vasto nos últimos anos, englobando novas tendências e configurações de organização da vida familiar. Apresenta

um enfoque amplo podendo representar múltiplas possibilidades de composição, vínculos e relações, que permitem a formação de uma diversidade de modelos familiares, para além do modelo ‘tradicional’.

A consanguinidade, a coabitação e os laços afetivos são elementos que se relacionam com um sem fim de definições de arranjos da complexidade familiar (Brow, Manning & Stykes, 2015; Brown, & Wright, 2017). As diferentes configurações e variações familiares não estão condicionadas a uma condição civil ou legal, mas ao compartilhamento de responsabilidades, mútuo acordo e laços emocionais, podendo incluir sujeitos significativos no contexto relacional (Feinberg, Jones, Hostetler, Roettger, Paul & Ehrenthal, 2016). A nova concepção de família envolve dinâmicas e modelos variados de identidades próprias que as identifica pela partilha de uma história de vida única.

A família, dentro do modelo sistêmico, representa uma série de sistemas e subsistemas interligados, representados pelo indivíduo, a família e o ambiente familiar, que se encontra em constante processo de adaptação e readaptação em função de eventos normativos e não normativos específicos de seu desenvolvimento individual e como grupo, no transcorrer do tempo (Dessen, 2010). O sistema familiar também pode ser compreendido como interação que articula e supera os elementos dentro dele, através das relações interpessoais e das normas que o rege (Rolland, 2016). Realiza constantes trocas com o ambiente, buscando manter o seu equilíbrio ao longo dos processos desenvolvimentais.

Os componentes que formam o sistema acabam por criar características únicas de totalidade que fornece coesão ao mesmo (Bertalanffy, 1950). As inter-relações retroalimentam os mecanismos do sistema que acabam por ser melhor compreendidas na contextualização com outros sistemas, com causalidade circular entre os mesmos (Wiener, 1954). O sistema familiar interage com outros sistemas exteriores ao mesmo tempo que desempenha um papel e função dentro de seu sistema, seja o sistema pessoal ou familiar, procurando se adequar a padrões dentro deste ambiente (Friedman & Allen, 2014). Congrega influências exteriores e interiores, reagindo frente às demandas e pressões externas, como também desencadeando forças intrínsecas que possibilitam uma reorganização e reequilíbrio dinâmico do sistema (Walsh, 2015).

Os principais modelos sistêmicos de funcionamento familiar incorporam os conceitos de organização (que incluem questões de poder, papéis, hierarquia e

demarcação de limites), coesão (proximidade/distância), adaptabilidade (flexibilidade/rigidez) e estilo de comunicação.

Organização do Sistema Familiar

A organização do sistema familiar estrutura-se através de subsistemas ordenados com demandas de poder e papéis, dispondo quem faz o quê, onde e quando, desenvolvendo-se através das relações entre os mesmos. Os subsistemas diferenciam-se e executam suas funções específicas através das relações díades: pai/mãe (conjugal), mãe/filho (parental), pai/filho (parental), filho/filho (fraternal), entre outros, conferindo atributos, relações hierárquicas e limites entre os subsistemas.

A hierarquia dos subsistemas, constituída pelos seus elementos, engloba a noção de sistema dentro de outro sistema, regulado por regras de relacionamento entre os componentes da família. Uma pessoa do sistema familiar pode fazer parte de diferentes subsistemas com diferentes níveis hierárquicos e papéis a desempenhar (Friedman & Allen, 2014). Um exemplo é o/a pai/mãe do sistema familiar que participa dos subsistemas conjugal e parental conjuntamente, subsistemas estes que apresentam níveis de poder, papéis e exigências de tarefas distintas.

A união de dois adultos marca o momento da formação do casal, constituição da família e subsistema conjugal, estabelecendo uma identidade nova, com nível de poder igualitário, envolvendo os sentidos de pertença, colaboração e trocas (Dessen, 2010). A trajetória de vida da família progride a uma série de mudanças externas e internas, que desencadeiam demandas de transformação como novos papéis, como ocorrido quando nasce o primeiro filho. Os subsistemas filial e paternal se estabelecem com o nascimento do primeiro filho, demandando novas tarefas evolutivas. O subsistema parental envolve o sentimento de proteção, educação e cuidados dos pais com o filho, além do estabelecimento de relação de autoridade em que a criança precisará aprender a negociar dentro da situação de poder desigual (Walsh & McGoldrik, 2013).

O momento evolutivo em que a família se encontra na sua história de vida pode determinar o grau de abertura do sistema. A compreensão de sistemas abertos envolve o entendimento de fronteiras que demarcam e estabelecem os subsistemas, garantindo a sua definição, diferenciação e relação com o meio, constituindo, também, a própria estrutura

familiar (Olson, 2000). A coesão e a adaptabilidade são dimensões que descrevem e organizam as relações internas das dinâmicas familiares frente às transformações.

Coesão e Adaptabilidade do Sistema Familiar

O desenvolvimento e bem-estar da família enquanto sistema aberto envolve trocas entre os seus subsistemas e o ambiente exterior dando oportunidade ao crescimento individual e concretização das tarefas desenvolvimentais. As transformações decorrentes das mudanças no ciclo de vida familiar ou pessoais demandam transformações nas fronteiras do sistema e subsistemas, flexibilizações e alterações das relações organizativas (Walsh, 2016).

A coesão familiar consiste no equilíbrio dinâmico entre a autonomia e a vinculação afetiva, laços emocionais existentes entre os membros do sistema (Olson, Russell & Sprenkle, 1989). Consiste na conexão, coalizão interna do sistema, compartilhamento de momentos, metas, sentimentos de pertença, ao mesmo tempo que proporciona a construção da identidade individual e competências pessoais. Everri, Mancini e Fruggeri (2016) assinalam que a coesão descreve o nível de conexão e apoio emocional experimentado pela família, onde níveis maiores de coesão representariam menor estresse parental, melhores comportamentos adaptativos e relações sociais.

A adaptabilidade envolve a flexibilidade do sistema familiar para mudar as suas estruturas, organização de regras, papéis e relações, em resposta aos novos desafios evolutivos (Olson, Russell & Sprenkle, 1989). Envolve a negociação de acordos e estilos, transformando-se frente às pressões. Everri et al. (2016) sugerem que um funcionamento familiar equilibrado e positivo sustenta fases de estresse e crises, transformando suas estruturas para proteger seus componentes e identidade familiar, sem perder o respeito pelas diferenças individuais. Assim, uma família com bons níveis de coesão e adaptabilidade conseguiria apoiar emocionalmente o desenvolvimento acadêmico dos filhos, estabelecer relações com a escola e professores, estando aberta a convites de envolvimento e perseverando frente às dificuldades escolares.

Chen, Liangb, Gappc, Newlandc, Gigerd e Lina (2017) realizaram uma investigação, utilizando o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), para analisar a relação entre os aspectos do relacionamento do casal e as práticas de

envolvimento parental na escolarização. Estratégias de apoio parental que enfatizam o manejo conjunto das responsabilidades educacionais, apresentando estrutura familiar mais coesa e melhor relacionamento conjugal, repercutiram diretamente em melhor desempenho acadêmico do aluno.

A comunicação aparece como dimensão facilitadora e mediadora das dimensões coesão e adaptabilidade (Olson, 2000), que permite mudanças organizativas importantes, gerando a transformação evolutiva do sistema familiar.

Comunicação

Os processos comunicativos constituem o elemento central que orienta as interações e as relações entre os membros da família (Watzlawich & Nardone, 1999). Os vínculos e trocas entre as pessoas que formam o sistema familiar e suas relações com o meio social, desenrolam-se através da comunicação, independentemente do fator verbal ou não verbal.

A comunicação permite o fortalecimento de processos-chave na família que possibilita o desenvolvimento de relações internas e externas entre sistemas (Walsh, 1996). A boa comunicação conjugal e parental permite a construção de diálogos sobre expectativas e comportamentos esperados do filho, da escola e dos professores, compartilhamento parental de apoio às tarefas para casa escolares, além da construção de conversas sobre a escola entre pais e filho. A comunicação positiva dos pais com os filhos educandos, através de apoio afetivo, encorajamento e elogio por boas notas, foi apontada como preditor importante de melhor desempenho acadêmico, segundo a pesquisa de Deslandes et al. (1997).

O envolvimento parental na escolarização demanda processos comunicativos e interacionais entre diferentes atores e diferentes espaços, em casa (pai-filho) e na escola (pai-escola, pai-professor). As atitudes comunicativas desenvolvidas no contexto residencial (como: conversar sobre a escola, aprendizagens, colegas) e com a escola (como: conversar com o professor, buscar informações sobre currículo, atividades escolares) acabam por ter igual importância nas teorias de envolvimento parental e respostas positivas sobre o desempenho acadêmico do aluno. A construção de um ambiente escolar favorável às aprendizagens e desenvolvimento do aluno envolve o relacionamento entre diferentes atores e processos de comunicação (Epsten, 2002).

Assim, a criança acaba por ser influenciada por diferentes ambientes que estabelecem comunicação entre os mesmos e com ela, formando o seu contexto de vida (Walsh, 1996).

2.1 Clarificação da teoria sistêmica para o envolvimento parental

Os modelos teóricos do envolvimento parental na escolarização alicerçam-se na natureza desenvolvimental do construto (Eccles & Harold, 1993; Epstein, 2002; Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, 2005; Walker et al., 2005), na qual resulta de interações complexas entre motivações intrínsecas dos pais para o envolvimento, interações familiares, contexto familiar, características da criança, contexto escolar e relações estabelecidas com o ambiente escolar. Envolve crenças, percepções e relações pessoais e familiares que constroem o sistema familiar e sua estrutura constitutiva, resultando em práticas de envolvimento parental domiciliar, assim como interações entre sistemas (família e escola).

A regulação do sistema familiar desenlaça-se de forma dinâmica, onde os seus elementos coordenam entre si as suas ações, cuidados, equilíbrio normativo e suporte emocional. A família operacionaliza-se como um sistema interconectado, onde qualquer mudança no funcionamento emocional ou desenvolvimental de um elemento acaba por afetar as relações internas e externas do sistema. A dinâmica do papel educativo da família alicerça-se nas implicações parentais como protagonistas do desenvolvimento e educação de seus filhos. O desenvolvimento da criança acaba por ser o resultado da interação entre diferentes contextos em que a criança se encontra inserida, sistemas e subsistemas que se relacionam. O ambiente apresenta um papel importante gerando percepções, interações e impactando a realidade e o indivíduo.

A qualidade das trocas estabelecidas dentro do sistema familiar e a comunicação positiva entre os contextos, sistemas e subsistemas, acabam por influenciar o comportamento e desenvolvimento emocional da criança, gerando bem-estar, confiança e autoestima, que são importantes para o processo de aprendizagens acadêmicas (Grolnick et al., 2000). Atributos cognitivos, motivacionais, sociais e comportamentais acabam por ser desenvolvidos nos alunos como resposta à influência direta e indireta dos pais e professores (Deslandes et al., 1997; Galindo & Sheldon, 2012; Grolnick et al., 1997, 2000).

3. Famílias com Filhos Incluídos e Implicações para o Envolvimento Parental na Escolarização

A família como sistema organiza-se através de subsistemas ordenados, com papéis e demandas a desempenhar para a manutenção do mesmo. Quando os pais tomam conhecimento que a criança apresenta algum transtorno ou dificuldade de desenvolvimento, seja antes do nascimento ou logo após este, gera-se neles o chamado momento de crise, um acúmulo de sentimentos como; angústia, raiva, rejeição e frustração por não ser o filho que eles idealizavam e sonhavam (Blaska, 1998; Olshanky, 1962). Rolland (2016) postula que o surgimento de uma deficiência na família desencadeia um sentimento de luto pela perda da identidade familiar pré-acontecimento.

Olshanky (1962) foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar e descrever a reação psicológica dos pais que têm um filho com deficiência, retratando-a como momento de 'tristeza crônica'. Apesar de posteriormente muitos estudiosos contestarem a ideia de tristeza crônica de Olshanky (1962), acreditando que com o tempo e o desenvolvimento das relações afetivas os pais de crianças com dificuldades de desenvolvimento aceitam a condição do filho, ajustando-se à nova circunstância positivamente (Summers, Behr & Turnbull, 1988), outros autores continuaram a apoiar a visão de cronicidade, onde os pais nunca chegariam a um estágio final de aceitação (Blaska & Hasslen, 1994), não podendo simplificar o que acontece com as famílias.

A imprevisibilidade desencadeada pelo nascimento do filho com dificuldades de desenvolvimento gera no sistema a necessidade de transformação, alterando o padrão habitual de funcionamento que, se não for bem elaborado e receber o apoio necessário, poderá ancorar-se no padrão que conhece e gerar bloqueio, impedindo a transformação requerida (Rolland, 2016). A crise gerada pelo estresse pode ser um momento de evolução e crescimento ou impasse e disfuncionamento, que precisa de ser resolvida no presente, mas equaciona elementos do passado e futuro simultaneamente.

Blaska (1998) desenvolveu o modelo de luto cíclico, partindo das ideias de tristeza crônica (Olshanky, 1962), em que a família com um filho com deficiência precisa de se adaptar às necessidades exclusivas da criança e recorrentes alterações na estrutura familiar ao longo do tempo, para alcançar o seu desenvolvimento sistêmico. A autora indica que a família enfrentará novas contingências de eventos no transcorrer do

desenvolvimento do filho que desencadearão recorrências de emoções que compõem o processo de luto.

Brown (2016), Markell e Hoover (2010), Masterson (2010) e Whittingham, Sanders e Boyd (2012) encontraram nas suas pesquisas a reincidência de sentimentos de tristeza ligado ao processo de elaboração do luto, em diferentes momentos temporais do desenvolvimento familiar, em famílias com filhos com deficiência. Essa mesma oscilação, entre períodos de ajustamento e adaptação familiar e necessidade de reelaboração do luto, foi identificado em famílias com filhos com doenças crônicas e severas (Ahlstrom, 2007).

O desafio da família que tem um filho com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão envolve não só administrar as mudanças naturais do sistema, mas também lidar com a cronicidade e necessidades individuais de seu filho (Summers, Behr & Turnbull, 1988). O luto não impede que a família consiga se ajustar e alcançar a alegria e felicidade, uma adaptação positiva segundo os mesmos autores, mas que precisará ser reconstruída, muitas vezes, ao longo do transcorrer da vida familiar.

Rolland (2016) preconiza que frente a grandes desafios da vida, como surgimento de uma deficiência no seio familiar, desencadeia-se oportunidade de fortalecimento das relações familiares, mas, também, o risco de deteriorização e afastamento. Um reajustamento de tarefas básicas psicossociais e desenvolvimentais precisarão ser executadas, independentemente da tipologia da dificuldade de desenvolvimento, assim como as tarefas suplementares específicas de cada transtorno ou deficiência. Papéis rígidos, normatizados e delimitados por gênero, podem dificultar a reelaboração exigida para a construção do equilíbrio de responsabilidades e ajustamento saudável do sistema. A elaboração positiva da nova realidade refletir-se-à na construção dos elementos motivadores que impulsiona o envolvimento parental na escolarização. Os profissionais dos serviços de apoio acabam por ter grande importância no auxílio ao ajustamento familiar e reforço do sistema parental, promovendo o desenvolvendo do senso de competência frente às novas demandas.

No período da adolescência as condições clínicas e psicológicas do jovem acabam por ser agravadas nos adolescentes com dificuldades de desenvolvimento (Blaska, 2006). Os jovens com deficiência intelectual acabam por ter maior propensão de desenvolverem problemas comportamentais significativos e psicopatologias, acima da média da população normal (Dumas, 2011; Geraldo, 2017; Neece, Green & Backer, 2016; Verdugo

& Schalock, 2010). A sobrecarga estressante acaba por refletir sobre a capacidade dos pais de atender adequadamente as necessidades de seus filhos (Geraldo, 2017), podendo se refletir, também no processo de escolarização. O modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) identifica que crenças de desenvolvimento do filho refletem diretamente sobre a construção do papel parental e suas práticas de envolvimento. Pesquisas empíricas e o corpo teórico demonstraram que a idade mais elevada do aluno acaba por gerar uma diminuição no envolvimento parental (Deslandes et al., 1999; Dunst, 2002; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2002; Green et al., 2007; Pedro, 2010), assim como características comportamentais mais difíceis (Grolnick et al., 1997; Rogers et al., 2009).

As demandas psicossociais suscitadas na família ao longo do processo educativo acabam por gerar novas angústias e ansiedades em todo o sistema familiar quanto ao futuro. A família precisará reelaborar os projetos de futuro para o filho e dos próprios pais, quanto ao seu envelhecimento, envolvendo o abandono de sonhos antigos e construção de uma nova realidade englobando o jovem, a família e a dificuldade de desenvolvimento (Brown, 2016).

No transcorrer da vida familiar as trocas entre os membros da família envolvem as dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais, especificando papéis particulares. Esta sequência repete-se de geração em geração e em diferentes padrões de organização familiar, com tarefas específicas a serem desempenhadas a cada fase para superar as crises (estresse/tensões) que o sistema precisará enfrentar (McGolderick, 1995). Carter e McGoldrick (1995) indicaram que o desenvolvimento familiar no tempo e nos relacionamentos envolvem as percepções geracionais, laços emocionais e expectativas sociais. O componente histórico e influências transgeracionais, segundo os autores, geram predisposições intrínsecas de atitudes, crenças e hábitos familiares.

A representação familiar transgeracional envolve, também, os significados, mitos e tabus que a dificuldade de desenvolvimento desencadeia, compreendido dentro do legado histórico familiar e possibilidades de respostas (Rolland, 2009). Abarca convicções sobre o que pode ter causado o transtorno de desenvolvimento, abrangendo narrativas culturais, de gênero e étnicas. Estas podem ditar as estratégias de enfrentamento familiar frente às novas demandas, envolvendo aproveitamento de apoio e recursos externos, percepção de controle ou não da situação, regras de comunicação, visão positiva ou negativa, culpabilização ou não pelo ocorrido. Tais fatores acabam por

incidir diretamente na construção do papel parental e crenças de responsabilidade e obrigações quanto ao envolvimento na escolarização, desencadeando práticas mais ativas e participativas ou passivas e delegativas, deixando a responsabilidade educacional para a escola e professores. As ideias que envolvem o papel parental na escolarização são desenvolvidas por meio de vivências significativas como membro de grupos variados importantes para o desenvolvimento da criança, como familiar, social, redes de apoio, além de expectativas culturais (Hoover-Dempsey, Wilkins, Sandler & O'Connor, 2004).

O histórico de tudo que envolve a educação para os pais e valências afetivas vivenciadas como; experiências pessoais escolares dos pais, experiências anteriores de inclusão, percepções afetivas de participações em redes de apoio, influenciam o envolvimento parental na escolarização (Eccles & Harold, 1996). Ainda que os estilos organizativos das famílias variem de acordo com as normas culturais, os sistemas disfuncionais tendem a caracterizar-se pelos extremos do espectro da modalidade de organização familiar: apego excessivo ou desapego (Rolland, 2016). Um padrão de apego excessivo sacrifica as diferenças individuais para manter o sistema muito unido e rígido, podendo gerar um escasso sentimento de identidade pessoal. A escola e o professor podem ser vistos como intrusos nesta união, onde convites e sugestões de envolvimento não serão percebidos. Este padrão pode dificultar a construção de uma identidade pessoal no filho com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, assim como a busca por locais que promovam a socialização e a autonomia do mesmo.

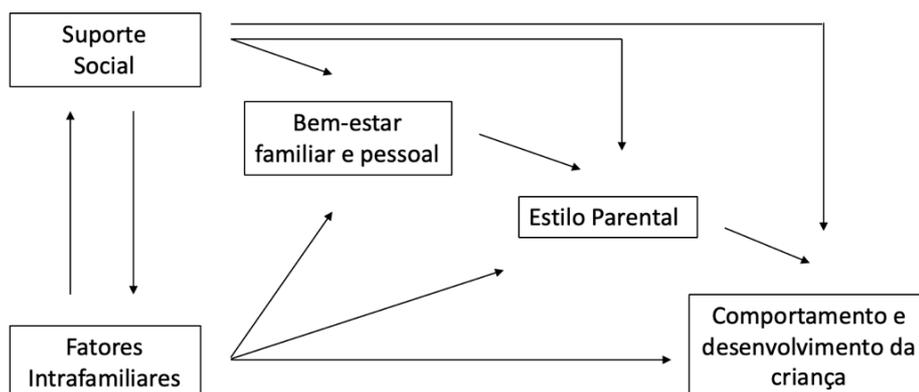
A capacidade adaptativa da família de lidar com os desafios próprios que envolvem a existência de um filho com dificuldades de desenvolvimento sofre influências da organização do sistema familiar, dos recursos sociais de apoio e comunitários (Patterson, 2002). A rede de suporte profissional torna-se importante no auxílio da elaboração da nova realidade familiar e apoio às reestruturações internas sistêmicas requeridas. A adaptação e a qualidade da adaptação parental dependerão das estratégias pessoais e do suporte social disponível (Pimentel, 2005). O apoio social acaba por ser uma fonte de orientação necessária aos pais, proporcionando oportunidades de desenvolvimento de atitudes de ajustamento positivas e novas competências.

4. Suporte Social às Famílias com Filhos Incluídos

A teoria dos Sistemas Sociais foi desenvolvida por Dunst, que em 2000 realizou uma revisão de sua proposta teórica aprimorando o construto, através da análise de avanços na área e novas pesquisas. Interligando um conjunto de influências teóricas de outros autores, aponta que contextos sociais, ambientais, fatores pessoais e familiares influenciam-se mutuamente, direta e indiretamente, agindo sobre o funcionamento familiar. O apoio social, segundo esta teoria, proporciona bem-estar familiar e pessoal, que atuam positivamente sobre o estilo parental e competências parentais, desencadeando o desenvolvimento da criança e transformações nas relações familiares (Figura 2). Fatores ambientais e pessoais participam das dimensões que desencadeiam a adaptação positiva familiar frente ao desafio de ter um filho com dificuldades de desenvolvimento, promovendo a aquisição de novas competências necessárias para proporcionar aprendizagem para a criança (Dunst, 2000).

Figura 2

Modelo de interação direta e indireta dos apoios sociais, segundo a Teoria dos Sistemas Sociais de Dunst (2000)



O apoio social aos pais fornece informações, orientações e experiências que proporcionam o desenvolvimento de competências e habilidades que apoiam o desenvolvimento da criança e bem-estar familiar (Dunst, Bruder & Hamby, 2015). Os apoios envolvem a oferta de recursos tangíveis e intangíveis como; suporte emocional, acolhimento, conhecimentos e recursos materiais e de acessibilidade, que geram influência positiva e promovem comportamentos adaptativos nas famílias (McBride, Brotherson, Joanning, Whiddon & Demmitt, 1993). Renovam as forças dos pais e reforçam positivamente o papel parental ao trabalharem as habilidades, conhecimentos e capacidades parentais.

O suporte social pode ser formal ou informal, onde contextos ambientais diversos podem influenciar positivamente as relações familiares e percepções de eficácia pessoal (Dunst & Dempsey, 2007). O apoio recebido pela família através dos serviços acaba por ser tão importante quanto o apoio compartilhado entre os pais que participam do mesmo. O compartilhamento de experiências e emoções parentais estabelece um grupo de referência que influencia na construção do papel parental e responsabilidades educacionais para promover aprendizagens na criança (Dunst, 2000; Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

O pensamento contemporâneo assinala que os profissionais dos serviços de apoio devem envolver a família como componente chave nos tratamentos e programas voltados às crianças com dificuldades de desenvolvimento (Dunst, 2000; McBride et al., 1993; Schalock, 2010; Summers, Poston, Turbull, Marquis, Hoffman, Mannan & Wang, 2005). Summers et al. (2005) sinalizam que o consenso atual de utilização de práticas centradas na família nos serviços prestados às famílias com filhos com dificuldade de desenvolvimento, reconhece que o transtorno afeta toda a família e que melhores resultados de desenvolvimento infantil somente são alcançados quando trabalhado no conjunto do contexto de vida familiar. O termo serviços centrados na família foi desenvolvido como uma abordagem que trabalha com a família, para além da criança, que honra e respeita seus valores e escolhas, incluindo planejamento de apoios que visam fortalecer o funcionamento familiar (Dunst, 2002).

O apoio centrado na família compreende que toda a família faz parte da base do atendimento, precisando ter suas necessidades atendidas para conseguir atingir os resultados que foram planejados conjuntamente (McBride et al., 1993). A prestação de serviço centrados na família parte das necessidades identificadas pela família como

importantes, capacitando e encorajando a mesma a desenvolver estratégias para atender seus propósitos (Pimentel, 2005). Os profissionais atuam direta ou indiretamente sobre a percepção de eficácia parental reforçando os elementos positivos da família e aumentando sua competência para encontrar e mobilizar as soluções e apoios necessários. O empoderamento familiar acaba por ser o resultado da prestação dos serviços de apoio, que desenvolvem a percepção de que as famílias conseguem responder e agir com eficiência frente às demandas, tendo os conhecimentos necessários para a eleição de escolhas informadas e rede de apoio a recorrer, caso preciso. O empoderamento envolve o sentimento de que a família consegue controlar as situações à sua volta, tomando decisões esclarecidas e cientes das opções e possibilidades que tem (Dunst & Dempsey, 2007).

A estrutura de relacionamento desenvolvida entre os profissionais e as famílias distingue a prática centrada na família de outras abordagens, onde atitudes relacionais e participativas são utilizadas simultaneamente com o objetivo de gerar o empoderamento parental (Dunst, Trivette & Hamby, 2006). As práticas relacionais envolvem atitudes de relacionamento entre o profissional e a família, associadas a comportamentos como; escuta ativa, empatia, respeito. Associam-se a habilidades interpessoais dos profissionais e ao trabalho voltado a desenvolver as capacidades parentais. As práticas participativas envolvem atitudes dos profissionais únicas, segundo as características e necessidades da família, personalizando e adaptando o trabalho conforme as preocupações e prioridades identificadas conjuntamente entre os profissionais e a família. O componente participativo permite que a família participe ativamente nas eleições de opções de tratamentos, construções de objetivos, colaborando em todo o processo para que suas metas sejam alcançadas (Dunst, 2000).

As práticas centradas na família estabelecem um paradigma de interação entre os profissionais e as famílias que envolve crenças, eleição de atitudes, princípios, desenvolvimento de competências e colaboração. Dunst (2002) preconiza que a eleição de práticas centradas na família deve ser desenvolvida por todos os profissionais de apoio social (serviço social, saúde e educação) que atendem famílias com filhos com dificuldades de desenvolvimento, ao longo de toda a vida, iniciando na intervenção precoce. A partilha de informação torna-se fulcral para que a família possa ser protagonista, também, do programa educativo individual, elegendo medidas que considere importantes ao desenvolvimento do aluno (Pimentel, 2005).

Palisiano, Almarsi, Chiarello, Orlin, Bagley e Maggs (2010) encontraram na sua investigação sobre as prioridades e necessidades das famílias com filhos com paralisia cerebral, que a idade do filho não determina a necessidade de maior ou menor apoio das redes sociais à família. O que altera com a progressão da idade, segundo o estudo, é o tipo de apoio e informações que as famílias precisam. Os períodos chave da vida e momentos de transições foram identificados, pelas famílias, como sendo necessário um maior suporte social e informações dos profissionais.

A escola, como parte da rede social de apoio às famílias, apresenta um conjunto de medidas que visa atender a todos os alunos, ‘independentemente da sua situação pessoal e social’ (Decreto Lei n.º. 54/18, de 06 de julho; p. 2918), procurando fornecer uma diversidade de estratégias e respostas que possibilitem as aprendizagens e ampla inclusão. A família do aluno, compreendida por esse paradigma como elemento participativo essencial e uma mais valia para a escola, passa a participar da elaboração das estratégias de apoio à aprendizagem e eleição das medidas de suporte à inclusão.

4.1 A Escola como suporte social

As disposições legais nacionais e internacionais apresentam uma visão ‘holística’ da educação inclusiva, reforçando a importância de uma atuação conjunta, entre diferentes técnicos e a família, e global, buscando o desenvolvimento integral do aluno, assim como ‘heurística’, onde cada aluno recebe medidas singulares de suporte à aprendizagem e à inclusão (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). A legislação de Portugal prevê um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em níveis de intervenção, que permite a inclusão de todos os alunos no ensino regular, mesmo aqueles com dificuldades mais complexas, como a multideficiência, surdocegueira e perturbações do espectro do autismo (Silva, 2009).

Leitão e Silva (2019) advogam que a inclusão escolar visa a escolarização de todos os alunos no Ensino Regular, fomentando trocas conjuntas para que uns aprendam com os outros, respeitando os tempos e possibilidades individuais. Os autores indicam que a inclusão escolar envolve não só propiciar condições de aprendizagem, como também melhores condições de vida a todos os alunos.

O Decreto Lei nº. 54/2018, de 06 de julho, normatiza e designa a educação inclusiva de Portugal, estruturando-se no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível de acesso ao currículo como princípios metodológicos.

Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses (DL 54/18, de 06/07, p. 2919).

O desenho universal para a aprendizagem parte do princípio que todos os alunos são diferentes, tendo interesses, formas de aprender e alcance de resultados variados, que precisam ser respeitados na pluralidade da sala de aula, através da eliminação de barreiras à aprendizagem e do fornecimento de experiências de ensino inclusivas (Treviranus, Mitchell, Clark & Roberts, 2014). Os contextos educativos podem atenuar as barreiras de acesso ao currículo, proporcionando ambientes flexíveis de aprendizagem, acomodações nos programas educacionais, métodos, materiais e estratégias diferenciadas, que facilitem e apoiem a construção dos conhecimentos (Baldiris, Zervas, Fabregat, & Sampson, 2016). A educação inclusiva, prevista por este modelo, visa garantir a diversidade e preferências diversas dos alunos, onde todos possam receber oportunidades autênticas e significativas de aprendizagem, através de recursos, suportes e serviços necessários.

A abordagem multinível de acesso ao currículo organiza três níveis sequenciais de intensidade crescentes de medidas de suporte aos alunos, segundo as necessidades educativas, onde cada um dos níveis prevê um conjunto de intervenções e apoios específicos. Segundo Cicek (2012), esse princípio metodológico requer o monitoramento contínuo do progresso do aluno e eficácia das medidas elegidas para garantir o acesso ao currículo, assim como uma dinâmica de colaboração entre técnicos, professores, família e o próprio aluno. O DL 54/18, de 06/07, indica uma visão global e contínua da avaliação das medidas de suporte e apoio à aprendizagem, que considera além dos componentes académicos, os aspectos comportamentais, sociais e emocionais do aluno. O documento assinala que as soluções devem ser pensadas individualmente para cada aluno, envolvendo as dimensões educacionais, de saúde e inclusão social.

Os diferentes níveis de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais) podem ser utilizados concomitantemente, uma vez que disponibilizam um conjunto integrado de respostas de apoio. As medidas universais visam respeitar as diferenças individuais de todos os alunos, as diferentes preferências, ritmos e distintos modos de aprendizagem, promovendo respostas que fomentem a participação, construção de conhecimentos, desenvolvimento pessoal e interpessoal, além de intervenção social. As medidas seletivas complementam as respostas às necessidades de suporte à aprendizagem, através de recursos materiais e profissionais técnicos específicos de apoio. As medidas adicionais, segundo o DL 54/18, de 06/07, são previstas para atender “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (p.2921).

A escola como parte da rede de apoio social às famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza parcerias com a comunidade para oferecer o máximo de recursos específicos de auxílio. Organiza a cooperação e articulação de respostas dos recursos humanos específicos (equipe multidisciplinar de apoio à educação inclusiva), assim como os recursos comunitários (centros de recursos para a inclusão, equipas de intervenção precoce, equipas de saúde escolar, comissão de proteção de crianças e jovens, serviços do sistema de solidariedade e segurança social, serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local) (DL 54/18, de 06/07), através do centro de apoio à aprendizagem. O centro de apoio à aprendizagem é um recurso organizacional da escola, previsto pelo documento legal, que integra e articula os recursos humanos e materiais de suporte à aprendizagem e à inclusão com o propósito de apoiar a inclusão dos alunos no cotidiano escolar, na transição para a vida pós-escolar e interações sociais, fomentando a autonomia, comunicação, participação e aprendizagens.

Convergindo com o paradigma centrado na família, a escola conjuntamente com os encarregados de educação elege e acompanha a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão necessárias para o aluno, desenvolvem o programa educativo individual, trocam informações e interagem em colaboração ao longo de todo processo escolar. A premissa legal de Portugal prevê o direito e dever familiar de participar e cooperar em tudo o que se relacione à aprendizagem, desenvolvimento e processo inclusivo do filho ou educando, podendo acessar as informações do processo individual do aluno sempre que o requisitar.

O documento *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática do Ministério da Educação/Direção Geral da Educação [DGE]* que esclarece algumas questões do DL 54/18, de 06/07, recomenda caminhos para a implementação do decreto, assinalando a importância de as escolas desenvolverem uma cultura de envolvimento parental. Salienta o papel fundamental que a família tem junto ao processo educativo e reconhece sua importante influência para o sucesso acadêmico, desenvolvimento de competências sociais e bom comportamento adaptativo do aluno. Os encarregados de educação são apontados como um recurso significativo de apoio ao professor e processo inclusivo do aluno. O documento apresenta sugestões de atitudes a serem desenvolvidas pelos pais e pela escola para fomentar uma participação parental ativa e efetiva junto ao processo de escolarização do aluno.

Os marcos legais contemporâneos passam a desafiar os profissionais da educação a absorverem a teoria dos sistemas sociais em suas práticas, para melhor atender às necessidades de toda a família, tornando-se centrados na família (Dunst, Bruder & Hamby, 2015). Mudanças práticas passam a ser desenvolvidas pela escola, como dedicação de maior tempo e energia em apoiar e desenvolver habilidades de participação no processo de escolarização nos pais e encarregados de educação, inculcando-lhes confiança para uma participação mais ativa, assim como a interação com outros recursos de apoio social da comunidade, oferecendo respostas baseadas nas preocupações, recursos e prioridades da família do aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (McBride et al., 1993).

Síntese

O envolvimento parental na educação, dentro da perspectiva inclusiva, é previsto e incentivado por um conjunto de documentos normativos e legislativos, onde os pais além de representarem e defenderem os interesses de seus filhos, aparecem como elemento chave do processo educacional e desenvolvimento do aluno. O desenvolvimento da criança, de acordo com a teoria sistémica, acaba por ser o resultado das interações recíprocas entre os ambientes, escola e família, que influenciam-se mutuamente. O surgimento de uma dificuldade de desenvolvimento na família desencadeia uma série de transformações organizativas internas no sistema familiar em

busca de reestabelecer o equilíbrio para poder melhor responder as novas demandas. A adequação de papel, ajustamento de tarefas e demandas inerentes a cronicidade, elaboração emocional e psicológica são algumas das solicitações que os pais precisarão enfrentar para conseguir melhor responder as necessidades do filho que precisa de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esse processo complexo de elaboração repercute nas crenças de papel e eficácia parental que são, também, as bases para o envolvimento na escolarização, podendo desencadear em práticas de engajamento escolares mais ativas ou delegativas. O suporte social torna-se importante no apoio e fortalecimento das famílias, auxiliando nas reestruturações pessoais e familiares necessárias, fornecendo informações e desenvolvendo competência nos pais. A família passa a ser o centro dos serviços e programas, dentro do paradigma contemporâneo, onde busca-se reforçar os elementos positivos familiares e percepção de eficácia. A escola, como parte do sistema de suporte social da família, opera para influenciar positivamente o funcionamento parental e resultar em melhores aprendizagens para o aluno.

Alicerçando-se nos princípios teóricos e metodológicos abordagem multinível e desenho universal para a aprendizagem, o sistema educacional português busca apoiar de forma articulada e flexível a inclusão escolar, procurando respeitar a diversidade dos alunos, suas diferenças e distintos interesses. A escola passa a organizar e coordenar um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, integrando recursos humanos e materiais, próprios e comunitários. As famílias, compreendidas como elemento chave para o sucesso acadêmico e processo inclusivo do aluno, passam a colaborar com a escola. Os marcos legais atribuem aos pais e encarregados de educação um papel protagonista no processo de escolarização, que passam a participar ativamente das eleições das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do aluno como resposta, também, às suas preocupações e prioridades.

Apesar do conjunto de medidas previstas para fomentar o envolvimento parental na escolarização, como direito e dever, as famílias de alunos incluídos deparam-se com maiores barreiras ao envolvimento na educação e acabam por ser menos envolvidas do que pais de crianças com desenvolvimento típico (Coots, 1998; Deslandes et al., 1999; Fishman & Nickerson, 2015, Rogers et al., 2009). Estudos empíricos voltados a conhecer o envolvimento parental na escolarização de famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ainda são escassos em muitas sociedades. A revisão de literatura de Leitão e Silva (2019) assinala que em Portugal as investigações voltadas a

conhecer as atitudes dos diversos atores envolvidos na inclusão escolar no ensino regular incidem, maioritariamente, nas atitudes dos professores, sendo escassas em relação às atitudes dos encarregados de educação. Quando os autores analisam o grau de implementação real de práticas inclusivas identificam menores avanços efetivos junto aos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

Aprofundaremos a revisão de literatura apresentando estudos voltados a alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão segundo o modelo teórico de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), complementando com outros estudos que contribuem para uma melhor compreensão das relações únicas vividas pelas famílias com filhos incluídos.

CAPÍTULO III

ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLARIZAÇÃO EM FAMÍLIAS COM FILHOS COM MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

Inúmeras pesquisas empíricas apontam como benéfico o envolvimento parental na escolarização gerando influências sobre o aprendizado, sucesso acadêmico no aluno, motivações para aprender, percepção de controle pessoal sobre os resultados escolares, sentimentos de eficácia, melhora no comportamento e absentismo (Bandura, 1999; Deslandes et al., 1997; Eccles & Harold, 1996; Green et al., 2007; Grolnick et al., 1997; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; McNeal, 2014; Walker et al., 2005). Contudo, os estudos voltados a conhecer os motivadores que impulsionam e influenciam as decisões parentais para o envolvimento ainda são poucos, sendo mais raros junto às famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Os preditores motivacionais que impulsionam o envolvimento parental envolvem componentes psicológicos pessoais, percepção de convites e contexto de vida, gerando práticas desenvolvidas no contexto residencial e escolar. Um conjunto sólido de estudos científicos comprovaram as relações de influência entre os fatores do modelo e as práticas parentais de envolvimento, como apresentado no capítulo I.

Aprofundaremos o estudo analisando o modelo teórico elegido à luz das relações das famílias que têm filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Acrescentaremos à revisão teórica um conjunto de outras investigações sobre famílias com filhos incluídos que contribuem para melhor compreender as relações únicas vivenciadas por estas famílias, ressaltando os pontos de convergências entre as teorias.

1. Envolvimento Parental na Educação Inclusiva

O envolvimento parental junto à educação, segundo o modelo desenvolvido por Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), parte de um conjunto de pressupostos, disposições e crenças explicativas sobre a noção de responsabilidade parental junto às necessidades do filho e seu desenvolvimento, convicções sobre a função educativa da escola, percepção de oportunidades para o envolvimento, predisposições contextuais, alicerçado pela elaboração de referências culturais e sociais. Os recursos disponíveis para

o engajamento, assim como o contexto em que a família está inserida (social, econômico, cultural, rede de apoio social), também modelam os domínios motivacionais. Partindo do princípio que as influências contextuais e características familiares moldam os motivadores psicológicos para o envolvimento, sendo mais atuantes nas famílias com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, passaremos a denominar fatores psicossociais

Os construtos psicossociais dos pais que impulsionam o envolvimento podem emergir de modo parecido dentro de uma mesma comunidade ou grupo de pertença, que compartilham pensamentos e vivências semelhantes sobre questões como a educação e desenvolvimento do filho (Pedro, 2010; Walker et al., 2005). Os ajustamentos internos do sistema familiar e elaborações psicológicas requeridas das famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão refletem nos elementos motivacionais para o envolvimento na escolarização, gerando respostas diferenciadas para esta comunidade.

1.1 Construção motivacional psicossocial para o envolvimento

O domínio psicossocial para o envolvimento, como apresentado anteriormente, abrange as ideias, convicções e sentimentos dos pais sobre o seu papel na educação e o desenvolvimento do filho, alicerçando os fatores crenças de papel parental e sentimentos de eficácia, conduzindo às práticas realizadas em casa e na escola (Hoover-Dempsey et al., 2005). A construção dos fatores psicossociais, como construto dinâmico, sofre influência das experiências pessoais, históricas familiares e ambientais (Eccles e Harold, 1996; Walker et al., 2005). Ice e Hoover-Dempsey (2011) ressaltam que crenças parentais intrínsecas e singulares, assim como os contextos sociais influenciam as escolhas de envolvimento na educação do filho que, conseqüentemente, refletem nos resultados acadêmicos do aluno.

Dentro das relações sistêmicas familiares, a existência de um filho com medidas de apoio e suporte à inclusão na família gerará reflexos na construção dos fatores motivacionais para o envolvimento na escolarização. Rolland (2009) advoga que o surgimento de um transtorno desencadeia a necessidade de ajustamento de papéis pessoais dentro do sistema familiar, necessários para responder aos desafios de se ter um filho com medidas de suporte à inclusão e proporcionar maiores experiências de

aprendizagem. Os padrões organizativos familiares e crenças de papel parental de participação na escolaridade serão reelaborados e ajustados frente ao novo contexto familiar.

As crenças sobre a saúde e o desenvolvimento do filho envolve as convicções do que pode ter causado o transtorno, abrangendo narrativas culturais, de gênero e étnicas (Rolland, 1999). A sociedade acaba por imprimir os seus princípios e convicções em todos os seus cidadãos, conferindo um sentido de pertença, o qual acaba por influenciar os significados da experiência de ter uma dificuldade de desenvolvimento na família e na construção do papel parental. Estas acabam por ditar as estratégias de confronto familiar frente às novas demandas, envolvendo aproveitamento de apoio e recursos sociais, percepção de controle ou não da situação, regras de comunicação (partilha de sentimentos e preocupações com os profissionais ou não), visão positiva ou negativa, culpabilização ou não pelo ocorrido. Segundo Rolland (2016) as representações transgeracionais envolvem o significado e modelos de confronto de desafios não normativos pela família alargada, incidirão sobre a percepção de papel parental mais ativo ou delegativo, que alicerça as concepções de responsabilidades educacionais. Walsh e McGoldrick (2013) pontuam que mitos e tabus familiares acabam por influenciar na percepção de competências e respostas adaptativas frente aos desafios. Assim, a percepção de eficácia parental e crenças de confiança em sua capacidade de agir positivamente auxiliando no desenvolvimento do filho, proporcionar experiências de aprendizagens e defender os interesses e direitos do filho incluído, sofrem influências de modelos familiares vivenciados no passado.

O papel parental como construto dinâmico é moldado sobre as influências do presente, do passado (que existem mesmo antes do nascimento da própria criança) e que repercutirão nas decisões futuras. As crenças de papel transformam-se junto com o desenvolvimento do filho, onde práticas de envolvimento na escolarização acabam por diminuir com a progressão da idade do filho (Dunst, 2002; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2002; Green et al., 2007; Pedro, 2010). Deslandes et al. (1999) identificaram um menor envolvimento parental nos anos mais elevados de escolarização em pais de alunos de classes de educação especial, quando comparado a seus pares (pais de alunos com desenvolvimento típico). A diferença foi explicada pelos investigadores como resposta às crenças de que os pais de alunos da educação especial não podem mais alterar e/ou influenciar positivamente o desempenho do filho quando adolescentes.

A autoeficácia parental positiva converge a práticas de engajamento ativo na educação, crenças de que a sua participação trará resultados desejáveis, despertando perseverança face a desafios e obstáculos. Contudo, uma percepção de autoeficácia parental negativa estará associada a expectativas mais baixas de resultados do filho, pouca capacidade de ação positiva junto ao aluno e baixa persistência frente a desafios e tarefas percebidas como difíceis (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Experiências anteriores positivas de inclusão, rede de apoio social, conhecimentos sobre os direitos inclusivos e modelos de aprendizagem atuam diretamente na percepção de autoeficácia parental. Dunst (2000) advoga que os serviços sociais de apoio às famílias com filhos com dificuldades de desenvolvimento, na qual a escola faz parte, devem prestar informações e orientações que fortaleçam os conhecimentos e habilidades parentais para promoverem oportunidades de aprendizagem que melhorem o desenvolvimento do filho. A escola acaba por poder influenciar positivamente na percepção de eficácia parental, estimulando e norteando o envolvimento.

Os contextos comunitários tendem a direcionar certos tipos de comportamentos, projetando expectativas desejáveis e compartilhando modos de agir. Tais construções acabam por ser flexíveis, perenes a influências e transformações (Hoover-Dempsey et al., 2005). As famílias que vivenciaram uma relação positiva com os profissionais, centrada na família, desde o nascimento do filho com dificuldade de desenvolvimento, participando de intervenção precoce, associações de pais e recebendo apoios de outras famílias que experimentam o mesmo processo, tendem a apresentar um papel parental mais ativo e participativo, segundo pesquisas.

Dunst, Trivette e Hamby (2006) desenvolveram uma escala de suporte familiar, com nível significativo de consistência interna, através da qual apontaram que práticas voltadas à família e reforço de sistema familiar produzem sentimentos de empoderamento e crenças de autoeficácia nos pais com filhos com dificuldades no desenvolvimento. Os resultados da investigação de elaboração da escala indicaram que pais que participavam de atendimentos de intervenção precoce e compartilhavam experiências com pares que vivenciam situação parecidas, apresentavam uma percepção de capacidade pessoal positiva, crenças de habilidades para apoiar o desenvolvimento e aprendizagens do filho. Trivette, Dunst e Hamby (2010) realizaram uma meta-análise com oito estudos utilizando o instrumento desenvolvido por Dunst, Trivette e Hamby (2006), totalizando 910 pais de crianças entre zero e cinco anos de idade, com dificuldades no desenvolvimento ou

deficiência, que participavam de programas de intervenção precoce ou pré-escolar com práticas voltadas à intervenção e reforço dos sistemas familiares. Analisaram como as influências das práticas de intervenção nos sistemas familiares pelos serviços de apoio contribuem para as interações entre pai-filho e no desenvolvimento da criança. A meta-análise indicou que as famílias que participavam em programas de intervenção precoce e educação pré-escolar demonstravam níveis mais elevados de bem-estar, autoeficácia, maior interação pais-criança, realizando práticas mais ativas e participativas junto aos tratamentos e escolarização.

Fishman e Nickerson (2015) investigaram os fatores motivacionais para o envolvimento parental em famílias de alunos na educação especial incluídos no ensino básico, segundo o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), utilizando os instrumentos desenvolvidos pelos autores, procurando identificar diferenças como grupo específico. Um total de 137 pais de alunos de educação especial, entre a pré-escola e o 6º ano do ensino fundamental, de escolas públicas do subúrbio do estado de Nova Iorque, Estados Unidos, foram investigados. Os alunos da educação especial foram classificados como tendo uma deficiência ou dificuldades de aprendizagem segundo o regulamento da educação especial do estado de Nova Iorque. O estudo identificou que crenças parentais de responsabilidade foram significativas para um maior envolvimento, fomentando práticas no contexto escolar e residencial. Os autores explicam que os pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão tendem a valorizar a escolarização, reconhecendo-a como importante para o desenvolvimento da criança e percebendo como sua obrigação a defesa dos direitos do aluno. O resultado encontrado contribuiu para o entendimento científico de que um papel parental ligado à percepção de dever, comprometimento e experiências positivas influenciam na motivação parental, desencadeando práticas participativas.

Coots (1998) entrevistou 35 famílias com filhos entre sete e oito anos de idade com atraso no desenvolvimento, a fim de conhecer a participação parental nas atividades escolares. Os diagnósticos das crianças variaram entre autismo, paralisia cerebral, deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, identificados com coeficiente intelectual [QI] abaixo da média e dificuldades comportamentais baixa a moderada. O investigador criou sete categorias de análise para o estudo sendo: recursos familiares, crenças familiares, status socioeconômico da família, status da criança, atitudes de envolvimento parental na escola, percepção dos pais sobre as características da escola,

participação dos pais em atividades na escola e em casa. Instrumentos standardizados dos modelos teóricos de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) e Epstein (1986) foram utilizados. Os resultados do estudo indicaram que as famílias com crenças de papel parental ativas, incluindo, maior percepção de responsabilidade sobre a educação do filho, expectativas positivas de desenvolvimento e aprendizagem do filho, apresentaram maior envolvimento parental junto à escola, mas não em casa. Os recursos familiares também se correlacionaram diretamente ao maior envolvimento em atividades ligadas à escola, sendo estes recursos caracterizados no estudo como: informações e experiências positivas com os profissionais especializados relacionados à criança e à participação em atividades informativas sobre como ajudar e apoiar seu filho. Na análise regressiva dos fatores os recursos informativos foram um preditor importante junto à percepção parental de poder ajudar o seu filho a ter um bom desempenho escolar, o que Hoover-Dempsey e Sandler (1997) definiram como percepção de autoeficácia e Dunst et al. (2006) caracterizaram como serviços centrados na família, que despertam sentimentos de empoderamento e autoeficácia parental. Contudo, quando investigações comparam pais de alunos com medidas de apoio à inclusão com pais de alunos com desenvolvimento típico, aparecem diferenças significativas entre os dois grupos.

O estudo comparativo das práticas de envolvimento parental entre pais de crianças com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH] realizado por Rogers, Wiener, Marton e Tannock (2009), segundo o modelo teórico e instrumentos desenvolvidos por Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), identificou diferenças significativas entre os dois grupos. Um total de 101 famílias (53 pais de alunos com TDAH e 48 pais de alunos sem TDAH e com desenvolvimento típico) com filhos entre oito anos e doze anos foram investigadas. As crianças eleitas como grupo com TDAH apresentavam diagnóstico médico, nenhuma outra comorbidade e QI estimado em 80 ou mais. Os pais de alunos com TDAH relataram menor autoeficácia, percebendo-se como menos capazes de apoiar o processo de aprendizagem de seus filhos, apesar de apresentarem níveis iguais de papel parental, conhecimentos e habilidades que o outro grupo. Os autores explicaram esta diferença, apontando que os pais de alunos com TDAH sentem as dificuldades comportamentais do filho como um fator intrínseco, não reguláveis e instáveis, e as suas ações não gerariam diferenças. Sentimentos de incapacidade em auxiliar os seus filhos e enfrentar os desafios próprios do transtorno foram identificados nos pais. Grolnick et al. (1997) também encontraram no seu estudo

correlação entre pais que viam os seus filhos como difíceis e menor percepção de autoeficácia, gerando menor envolvimento e apoio às questões educacionais.

As crenças sobre o desenvolvimento da criança foram apontadas como um fator de influência importante na construção do papel parental, refletindo nos sentimentos e percepção de eficácia para agir sobre o mesmo, no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005). A representação de baixa expectativa de sucesso escolar relacionada a crenças de desenvolvimento acaba por endossar sentimentos conformados nos pais, associados a níveis mais baixos de realização. Deslandes, Royer, Potvin e Leclerc (1999) examinaram as relações e tipos de práticas de parcerias entre a casa e a escola e os resultados de desempenho dos alunos em francês (língua oficial) e tempo despendido nas tarefas escolares em casa. O estudo foi constituído por dois grupos de alunos do ensino médio, 525 estudantes de educação geral (entre 14 e 16 anos de idade) e 112 alunos de classes de educação especial (entre 14 e 19 anos, identificados com dificuldade de aprendizagem, problemas comportamentais e/ou repetentes de um ou mais anos letivos), de escolas canadenses, segundo o modelo teórico e instrumentos desenvolvidos por Epstein (2002). O estudo identificou um menor envolvimento parental, tanto em casa quanto na escola, entre os pais de alunos de classe especial. As diferenças foram mais significativas, representando menor envolvimento dos pais de alunos de classes especiais, nos domínios; supervisão do comportamento em casa, participação na escola como público e envolvimento em atividades de aprendizagem em casa, comparado com seus pares, pais de alunos da educação geral. Os autores explicaram tais comportamentos com base na teoria de eficácia de Bandura (1994) e o modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), através dos quais os pais de alunos de classes especiais apresentavam menor percepção de autoeficácia para ajudar o filho a ter sucesso acadêmico. O histórico de dificuldades de aprendizagem e repetências de anos letivos foram apontados como fatores que levam os pais a envolverem-se menos na escolarização do filho como parte de sentir que não podem alterar o desempenho escolar do adolescente.

1.2 Percepção de convites para o envolvimento

Os fatores contextuais para o envolvimento parental foram identificados como os convites para o envolvimento, manifestados por um ambiente escolar receptivo, convites específicos realizados pelo professor e aluno. Os convites para o envolvimento são apontados como fortes preditores de envolvimento parental, categorizados como motivadores contextuais (Walker et al. 2011). As solicitações e demonstrações de desejo que os pais se envolvam no processo escolar, realizadas pelos professores e pelo filho, atuam como catalizadores impulsionando o envolvimento parental na escolarização. Os pais tendem a responder positivamente aos pedidos do filho para que participem em atividades e auxílio nas tarefas escolares.

Os convites realizados pelos alunos motivam os pais, gerando como resposta o envolvimento direto. A influência emocional positiva das solicitações de auxílio dos alunos reflete diretamente nas práticas de engajamento, percepção de eficácia e desejos de sucesso acadêmico do filho (Hoover-Dempsey et al., 2005). Contudo, os convites para o envolvimento podem ser implícitos, desencadeados pela percepção de que a criança está a apresentar problemas na aprendizagem, ou explícitos, pedidos diretos de auxílio e envolvimento com tarefas ou em atividades escolares.

O contexto escolar impulsiona o envolvimento parental através de um ambiente receptivo, onde os pais sentem-se bem-vindos, que as suas preocupações e sugestões são acolhidas e importantes (Hoover-Dempsey et al., 2005). A administração, estrutura e procedimentos escolares geram qualidades no ambiente escolar que acabam por fomentar relações de confiança com as famílias e os alunos, propiciando o maior envolvimento parental. Os convites gerais conduzem a um sentimento de bem-estar dos pais na escola.

A estrutura organizativa escolar favorável à participação parental alicerça os convites da escola para o envolvimento, na qual o compromisso escolar centra-se em envolver e promover o desenvolvimento de habilidades de apoio à aprendizagem e participação na família (Dunst, 2002). A instituição educacional desenvolve nos pais um reforço de papel significativo e eficaz, que contribui, direta e importantemente, sobre o desempenho acadêmico do aluno. Entre tanto, os resultados de investigações em famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão não são consistentes

neste fator do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), apontando respostas divergentes.

Fishman e Nickerson (2015) identificaram que pais de alunos de educação especial incluídos no ensino básico ao perceberem os convites da escola (escola acolhedora, comunicativa, bom ambiente, demonstração de bons cuidados junto ao filho) acabam por envolverem-se menos em casa. A percepção de que a instituição educativa proporciona medidas eficazes de suporte à aprendizagem, desenvolvimento e inclusão do aluno desperta sentimentos nos pais de segurança quanto ao dever educativo escolar atingido e, por sua vez, menor necessidade de apoio às aprendizagens em casa. A singularidade inversa encontrada no estudo foi atribuída como necessidades distintas dos pais de alunos de educação especial. Os convites específicos dos professores foi o único fator significativo de envolvimento parental junto à educação especial/atividades correlacionadas à inclusão encontrado na investigação. A comunicação direta e clara dos professores acaba por exercer muita influência junto aos pais, incentivando e motivando as práticas de participação junto à escolarização e defesa dos direitos e interesses inclusivos do filho.

Os autores acima citados identificaram que as famílias relatavam estar mais envolvidas em práticas realizadas em casa e na escola, quando eram solicitados diretamente pelo filho. Os convites específicos dos alunos dependem da capacidade de cada criança, onde alunos com dificuldade de desenvolvimento e aprendizagem mais acentuadas poderão ter dificuldade de realizar. Fishman e Nickerson (2015) sugerem aos professores que ensinem aos alunos da educação especial a solicitarem auxílio e conversem com os pais sobre as atividades escolares, assim como elaborem tarefas para casa que requeiram o envolvimento parental. O planejamento estratégico realizado pelos professores tenderia a compensar o menor envolvimento parental em casa e dificuldades comunicativas dos alunos com transtornos.

No entanto, Coots (1998) encontrou como resultado da sua investigação que as características escolares (um bom clima escolar, informações e comunicação da escola, atividades direcionadas para a família, percepção dos pais que sua participação é esperada e bem-vinda) desencadearam maior participação parental na escola. Os convites dos professores foram apontados como relacionados negativamente à participação dos pais na escola e em casa, caracterizados como reuniões entre pais e professores. Deslandes et al. (1999) também identificaram entre os pais de alunos de classes de educação especial

que a comunicação com os professores relacionava-se a problemas escolares e não refletiam em melhor desempenho escolar dos alunos. O mesmo estudo apontou que os convites do aluno para o envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa e monitoramento dos pais resultaram um melhor desempenho em francês e maior tempo dedicado às tarefas escolares de casa nos dois grupos de alunos (alunos típicos e alunos de classes especiais).

Diferenças perceptivas de convites gerais da escola entre pais de alunos com desenvolvimento típicos e pais de alunos com TDHA, entre 8 e 12 anos de idade, foram identificadas no estudo de Rogers et al. (2009). As famílias de alunos com transtorno sentiram-se menos bem recebidas na escola e descreveram o ambiente educacional como menos convidativo e pouco acolhedor do que seus pares. Os convites específicos dos professores foram relatados como mais frequentes pelo grupo de pais com filhos com TDHA, resultando numa relação negativa entre os mesmos. Os motivadores contextuais escola e professores acabaram por estabelecer uma relação inversa e negativa junto ao envolvimento parental nas famílias com filhos com TDHA.

1.3 Contexto de vida para o envolvimento parental

O terceiro domínio motivador do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) é o contexto de vida que envolve elementos de disposição diários e estrutura organizativa familiar. Corresponde à dedicação de tempo e despendimento de energia dos pais na dedicação às rotinas de aprendizagem e escolarização do filho, assim como os conhecimentos e as habilidades necessárias para a realização e apoio do mesmo.

As crenças de papel e percepção de eficácia refletem diretamente na decisão parental de dispendir tempo e dedicar energia em atividades escolares junto à escola e em casa (Walker et al., 2005). Os fatores motivacionais pessoais influenciam os fatores do contexto de vida, que, por sua vez, levam a novas elaborações e tipos de engajamento. Práticas mais ativas (voltadas à escola, atividades acadêmicas domiciliares ou sociais) ou delegativas, envolvem a percepção de oportunidade ou restrições dentro do contexto familiar para a realização do envolvimento (Green et al., 2007; Walker et al., 2011).

A maior percepção de tempo e energia vinculou-se a um maior envolvimento nas atividades educacionais em famílias com filhos na educação especial (Fishman &

Nickerson, 2015). Os autores apontaram que os pais de alunos da educação especial podem perceber a necessidade de defender os interesses de seus filhos junto à escola, dedicando, assim, o seu tempo e energia para o mesmo junto à escola. O engajamento parental escolar estaria relacionado com a busca por garantia de apoios ao seu filho e acompanhamento do desempenho, segundo os autores. Contudo, resultados contrários foram identificados no estudo comparativo entre famílias com filhos com TDHA e famílias com filhos com desenvolvimento típico de Rogers et al. (2009). Os pais com filhos diagnosticados com o transtorno relataram ter menos tempo e energia para o envolvimento parental na escolarização. Apesar dos dois grupos apresentarem níveis iguais de conhecimentos e habilidades, as famílias com filhos com TDHA identificaram-se como menos eficazes para apoiar e auxiliar os seus filhos nas atividades escolares, o que refletiu em menor percepção de tempo para a dedicação ao mesmo. As dimensões conhecimentos e habilidades não geraram nenhum impacto sobre o envolvimento parental no referido estudo. Os problemas comportamentais e hiperativos foram identificados como explicação para este resultado diferenciado, desencadeando um ‘ciclo de estresse familiar’ como resposta a pressão acadêmica sobre os pais e questões comportamentais dos filhos com TDHA.

Os conhecimentos e habilidades como fatores que influenciam positivamente as práticas de envolvimento parental foram identificadas somente no estudo de Coots (1998) com famílias de filhos com atrasos no desenvolvimento. O autor evidencia que o processo de decisão para o envolvimento nas questões escolares é complexo e recursivo, onde fatores secundários do primeiro modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) impactam os fatores primários criando-se uma relação de influências mútuas e profundas. Desta forma, os pais que identificaram receber maiores recursos informacionais na investigação, nomeadamente informações por parte de profissionais em como apoiar as aprendizagens e desenvolvimento do filho, apresentaram maior participação em conferências escolares, perceberam-se com maiores conhecimentos e habilidades para auxiliar o filho nas tarefas escolares, as quais, por sua vez, desencadeou em maior percepção de autoeficácia.

Os principais pontos dos estudos apresentados sobre o envolvimento parental na escolarização de famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, possibilitaram a elaboração de um quadro (Quadro 3), o qual permite melhor examinar e compreender os propósitos, modelos teóricos abordados e principais evidências empíricas

alcançadas. Ao transpassando os relatos das investigações para uma matriz de análise segundo o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) e as práticas desenvolvidas no contexto residencial e escolar, conseguimos evidenciar a influência dos fatores do modelo (diretas ou inversas) nas práticas de envolvimento parental (Quadro 4).

Quadro 3

Análise dos principais pontos dos estudos empíricos apresentados em famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão

<i>Autor e Ano</i>	<i>Propósito do Estudo</i>	<i>Quadro Teórico</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Principal Descoberta</i>
<i>Coots (1998)</i>	Identificar quais as características da família, da criança e da escola que influenciam a participação na escolarização dos pais, em casa e na escola.	Recursos da Família. Características da criança (cognitiva, comportamental e comunicação). Crenças familiares (Hoover-Dempsey & Sandler). Participação dos pais e Características da escola (Epsten).	Participantes: 40 famílias com filhos com atraso no desenvolvimento entre 7 e 8 anos de idade, subconjunto de um estudo longitudinal de 4 anos. Instrumentos: Entrevistas e análise de documentos foram realizadas. Questionários: Inteligência, Incomodo Infantil, Atitudes dos pais na escolaridade, Percepção das características da escola e Participação dos pais na escola.	Recursos e crenças familiares se relacionam diretamente com maior participação parental na escola. Famílias de crianças com QI baixo e altas dificuldades comportamentais apresentaram menor participação em atividades estruturadas na escola.
<i>Deslandes, Royer, Potvin & Leclerc (1999)</i>	Examinar a percepção dos adolescentes sobre as práticas de envolvimento na escolarização desenvolvidas pelos pais em casa e na escola e o reflexo nas notas de francês e tempo dedicado a tarefas escolares.	Práticas parentais desenvolvidas em casa e na escola (Epstein). Educação geral e educação especial.	Participantes: 525 alunos típicos do ensino secundário, entre 14 e 16 anos, e 112 alunos de classes de Educação Especial, entre 14 e 19 anos, do ensino secundário de escolas canadenses. Instrumentos: Média geral acadêmica em francês conforme registro escolar. Inquérito de autorelato dos alunos de tempo dedicado as tarefas escolares; Questionário de envolvimento parental, práticas em casa e escola.	Níveis mais altos de práticas de envolvimento parental nos estudantes típicos. Alunos de classes de educação especial apresentaram correlação inversa entre tempo de tarefas em casa e notas acadêmicas. Correlação positiva para ambos os grupos entre envolvimento dos pais em casa e dedicação de tempo nas tarefas escolares.

<i>Autor e Ano</i>	<i>Propósito do Estudo</i>	<i>Quadro Teórico</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Principal Descoberta</i>
<i>Fishman & Nickerson (2015)</i>	Investigar os fatores motivacionais de envolvimento parental na escolarização e suas práticas em famílias de alunos de educação especial incluídos.	Modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler. Práticas desenvolvidas em casa e na escola. Alunos de Educação Especial incluídos.	Participantes: 137 pais de alunos de educação especial incluídos no Jardim de Infância até o 6º ano do Ensino Básico americano. Instrumentos: Questionários do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler e sociodemográfico.	Quanto mais receptiva a escola menor envolvimento parental em casa. Convites do aluno geraram maior envolvimento em casa e na escola.
<i>Rogers, Wiener, Marton & Tannock (2009)</i>	Comparar as práticas de envolvimento parental na aprendizagem de famílias com filhos com TDAH e sem TDAH.	Modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler. Percepção do pai e da mãe de envolvimento. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Envolvimento em casa.	Participantes: 101 pais de alunos entre 8 e 12 anos de idade (53 pais de crianças diagnosticadas com TDAH e sem outras comorbidades e 48 pais de crianças sem TDAH). Instrumentos: Escala de classificação de Conners (avalia THAH) , Escala de Inteligência (WISC), Questionários do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler, Questionário Escola família (mães e pais).	A comparação dos dois grupos evidenciou menor percepção de autoeficácia nos pais de alunos com TDAH, percebendo-se como menos bem-vindos e apoiados pela escola e professores. Os pais de alunos com TDAH evidenciaram ter menos tempo e energia para auxiliar nas tarefas escolares de casa.

Quadro 4

Análise das evidências empíricas encontradas nos estudos em famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão

<i>Autor</i>	<i>Ano</i>	<i>Papel parental</i>	<i>Percep. Eficácia</i>	<i>Convite Escola</i>	<i>Convite Prof.</i>	<i>Convite Aluno</i>	<i>Tempo e Energia</i>	<i>Conhecim Habilidad</i>	<i>Práticas em Casa</i>	<i>Práticas na Escola</i>
<i>Coots</i>	1998	X	X	X					X	X
<i>Deslandes et al.</i>	1999		X						X	X
<i>Fishman & Nickerson</i>	2015	X		X	X	X	X		X	X
<i>Rogers et a.</i>	2009		X	X	X		X		X	

1.4 Fatores sociodemográficos

Os indicadores sociodemográficos complementam e aprofundam a análise dos fatores que influenciam o envolvimento parental na educação, evidenciando diferenças significativas nas práticas de participação. As distinções sociais, culturais, econômicas, de gênero e rede de apoio social repercutem sobre os domínios do modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) gerando diferentes representações motivacionais e práticas de envolvimento parental na escolarização.

Famílias com maior nível cultural valorizam o papel da escola e proporcionam maiores oportunidades de vivências educativas ao filho, desenvolvendo práticas de envolvimento parental mais ativas (Pedro, 2010). O maior status econômico e cultural das famílias com filhos com dificuldades de desenvolvimento refletiram diretamente em práticas de envolvimento mais ativa e crenças sobre a importância das experiências escolares na investigação de Coots (1998). As famílias com filhos na educação especial incluídos na Educação Infantil e Ensino Básico, também apresentaram correlação entre o nível mais elevado de escolaridade dos pais e maior envolvimento parental na escola (Fishman & Nickerson, 2015). A análise regressiva dos fatores do estudo empírico de Fishman e Nickerson (2015) encontrou uma causalidade explicativa

muito significativa, entre maior prática no contexto escolar, maior nível escolar dos pais e fortes crenças de papel de responsabilidade. Assim, pais com maior nível cultural tendem a valorizar a escola, percebendo-a como importante para o desenvolvimento e aprendizagens do filho, bem como a sua responsabilidade em acompanhar o processo inclusivo escolar do filho e lutar pelos seus direitos.

Os comportamentos e atitudes do aluno foram correlacionados ao envolvimento parental como característica da criança. Grolnick et al. (1997) estabeleceram que características da criança influenciam o envolvimento parental e suas práticas, onde mães que identificaram seus filhos como mais problemáticos apresentam menor interação junto às questões escolares. As mães que descreveram os seus filhos como resistentes ao controle e com menor obediência, avaliaram o seu papel como menos ativo e eficaz e os seus filhos como sendo difíceis. Coots (1998) identificou que as famílias de alunos com baixo QI e altas dificuldades comportamentais apresentaram um menor envolvimento em atividades escolares desenvolvidas no contexto residencial. Os problemas comportamentais e hiperativos nos alunos com TDHA também geraram menor envolvimento parental na escolarização no estudo de Rogers et al. (2009). A relação negativa entre as dificuldades atitudinais e envolvimento parental, correspondeu a sentimentos de incompetência em apoiar e lidar com as características do transtorno do filho. As características comportamentais do filho acabaram por incidir e influenciar negativamente as escolhas de participação e motivadores do envolvimento parental escolar.

Dunst e Hamby (2012) investigaram o perfil de necessidades de famílias com crianças e jovens com paralisia cerebral, identificando e caracterizando as mesmas, para servirem de base de apoio para serviços. Um total de 579 famílias com filho com paralisia cerebral, média de idade 11 anos, que frequentavam serviços de reabilitação, responderam os instrumentos: questionário de necessidades familiares, inventário de adaptação da criança, escala de meio ambiente familiar e um questionário sociodemográfico. O estudo constatou que as famílias que participavam num centro de reabilitação com atendimento centrado na família apresentavam mais necessidades satisfeitas e facilidade de buscar e coordenar os serviços. Famílias com filhos com maior comprometimento cognitivo e motor, relataram necessitar de maiores apoios, serviços e suporte financeiro. Quanto maiores as dificuldades motoras do filho, maiores necessidades a família apresentavam, além de dificuldades de funcionamento do sistema familiar, requerendo uma considerável rede de suporte formal e informal. A diferença de idade da criança e jovem com paralisia cerebral demonstrou que a família apresenta necessidade de informações diferentes segundo as fases do desenvolvimento do filho, mas igualmente

necessidades específicas informativas. Tal constatação evidencia que as necessidades familiares não são lineares no transcorrer do desenvolvimento da criança com paralisia cerebral, mas apresenta um fluxo contínuo de diferentes necessidades (informações sobre o prognóstico, saúde, serviços disponíveis, recursos de acessibilidade, dispositivos de apoio, adaptações ambientais, possibilidades de emprego após escolarização).

Procurando aprofundar os conhecimentos da importância da relação entre suporte social e empoderamento familiar, Dempsey e Dunst (2004) realizaram um estudo comparativo com dois grupos de famílias culturalmente diferentes (famílias americanas e australianas), que tinham uma criança com dificuldades de desenvolvimento em idade pré-escolar, participante de programas de intervenção precoce. O objetivo do estudo foi ampliar os conhecimentos da interação entre pais e profissionais, analisando os estilos de apoio profissional e práticas que ajudam a desenvolver o empoderamento familiar. Segundo os autores, empoderamento caracteriza-se por percepção de autoeficácia, participação cooperativa, senso de controle voltado à resolução de problemas pessoais, compreensão do contexto e acesso à recursos. Os instrumentos; escala de práticas capacitantes, escala de empoderamento familiar e questionário sociodemográfico, foram utilizadas para a análise. Apesar das diferenças significativas entre os dois grupos de pais e perfil dos serviços de intervenção precoce, os resultados foram semelhantes. As práticas capacitantes, representada por; conforto dos pais com a equipa de profissionais, extensão e colaboração entre família e profissionais, extensão e colaboração da rede informal de apoio, satisfação com apoios recebidos e autonomia e valorização das decisões familiares sobre os programas, foi o único preditor significativo de empoderamento nos dois grupos. Em 2007 Dunst e Dempsey realizaram uma nova investigação com 150 pais americanos com filhos de idade entre um e cinco anos, participantes de programas de intervenção precoce, analisando a aliança do trabalho entre profissionais e famílias que resultam em empoderamento dos pais. Novamente os resultados apontaram que a parceria profissionais e família geram empoderamento, onde o maior preditor de capacidade parental do estudo foi o prazer e satisfação com a rede de apoio. Os investigadores identificaram que as práticas participativas voltadas às famílias acabam por incidir sobre as crenças de capacidade e controle das adversidades vivenciadas pela família, desencadeando atitudes mais ativas.

Doenças crônicas e a deficiência podem desencadear uma forma singular de estresses e angústias psicológicas nos pais, influenciando as demandas e expectativas do papel parental. Pinquart (2018) realizou uma meta-análise com base em 547 estudos sobre estresse parental relacionado à saúde da família com crianças com condições física crônicas, menores de 18 anos,

sendo as patologias enquadradas em três categorias: doenças físicas, incapacidade física ou deficiência sensorial. Os preditores de estresse parental avaliados nos estudos foram: características da criança e suas exigências, restrições no papel parental, saúde parental, afetividade dos pais, relação do casal, apoio social disponível. Os resultados evidenciaram que as famílias de crianças com condição física crônica apresentam significativamente maiores níveis de estresse parental geral do que pais de crianças saudáveis. O impacto da doença crônica foi maior na vida emocional dos pais do que no uso do tempo, onde os pais relataram forte preocupações com a deterioração futura da saúde de seus filhos, problemas relacionados com a escola e nas relações entre pares. Os prejuízos persistentes do funcionamento físico, cognitivo e altas necessidades de suporte geram elevados níveis de tensão parental dentro das famílias. A meta-análise também encontrou estreita correlação entre problemas comportamentais da criança e estresse dos pais.

A revisão de literatura de 66 estudos realizada por Golfenshtein, Srulovici e Medoff-Cooper (2015), em famílias com filhos com doença cardíaca congênita, câncer e transtorno do espectro autista, assinalou que os pais destes três grupos experimentam níveis superiores de estresse parental em comparação com pais de crianças saudáveis. A análise interna dos três grupos evidenciou que maiores demandas de cuidados e gravidade da doença correlacionaram-se a maior estresse parental, assim como as famílias de crianças com transtorno do espectro autista, quando comparadas aos outros dois grupos de pais. As subescalas do estudo permitiram identificar nas famílias de crianças com transtorno do espectro autista maior estresse ligado a problemas de comportamento e dificuldades dos pais em comunicar com eles.

Mitchell, Szczerepa e Hauser-Cram (2016) realizaram uma investigação com 190 famílias de adolescentes com deficiência, procurando conhecer a estrutura interna do sistema familiar e como o estresse parental se refletia na coesão familiar. O estudo apontou que problemas comportamentais do adolescente com deficiência, assim como o maior estresse parental predisseram menor coesão do sistema familiar. Os pais que receberam maior apoio da família alargada e identificaram melhor qualidade do relacionamento conjugal apresentaram melhor coesão do sistema familiar.

As características comportamentais do aluno acabam por influenciar na construção do papel parental e percepção de eficácia dos pais (Grolnick et al., 1997; Rogers et al., 2009). A família como sistema interconectado (Bertalanffy, 1950), prevê que alterações de um elemento, como medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e o estresse dos pais, acabam por refletir

nas relações sistêmicas internas e externas, podendo ecoar, também, no envolvimento parental escolar. Os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão podem demandar maiores cuidados diários, apresentar dificuldades comportamentais acentuadas, que desencadeiam estresses nas famílias, repercutindo nos motivadores para o envolvimento parental na escolarização (Golfenshtein et al., 2015; Mitchell et al., 2016).

Os convites específicos do aluno acabam por ser um forte preditor de envolvimento parental na escolarização (Fishman & Nickerson, 2015; Green et al., 2007; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Walker et al., 2011). Contudo, muitas vezes, os alunos incluídos apresentam dificuldades acentuadas (Pinquart, 2018; Golfenshtein et al., 2015) que podem fazer com que tais convites não aconteçam, repercutindo negativamente no engajamento parental na educação. As dificuldades comportamentais e transtornos crônicos também podem desencadear dificuldades aos pais de se comunicarem e relacionarem com os seus próprios filhos (Golfenshtein et al., 2015; Rogers et al., 2009), fazendo com que os convites da criança para o envolvimento parental na escolarização não sejam percebidos.

Síntese

O modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) permite-nos conhecer os fatores motivacionais que impulsionam e influenciam as decisões parentais no envolvimento da escolarização dos seus filhos. As experiências vivenciadas pelas famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são singulares, na qual estudos voltados à esta população apresentam resultados convergentes e divergentes comparativamente e quando confrontados com estudos voltados à alunos típicos. Os fatores motivacionais psicossociais influenciam direta e positivamente as práticas parentais, onde crenças parentais ativas e concepções de responsabilidade junto à escolarização do filho levam a práticas desenvolvidas na escola (Coots, 1998, Fishman & Nickerson, 2015; Green et al., 2007; Pedro, 2010). Mesmo apresentando concepções de papel parentais iguais, os pais de alunos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão identificam-se como menos eficazes, realizando menor engajamento na escolarização (Deslandes et al., 1999; Rogers et al., 2009).

O contexto escolar positivo, acolhedor às famílias e comunicativo, desperta sentimentos de confiança na instituição educacional, nos pais de alunos com filhos com medidas de apoio à

aprendizagem e à inclusão, que desencadeiam menor envolvimento parental (Fishman & Nickerson, 2015) ou influências positivas (Coots, 1998). O convite específico do professor quando destinado a envolver os pais em medidas de inclusão, no programa educacional individual do aluno e eleição dos recursos de apoio, fomentam o envolvimento parental na escolarização (Fishman & Nickerson, 2015). Contudo, todos os pais tendem a perceber os convites do professor como negativos, gerando uma relação inversa ao envolvimento parental por estarem, muitas vezes, relacionados a conversas sobre as dificuldades acadêmicas ou comportamentais do aluno (Coots, 1998; Deslandes et al., 1997; Deslandes et al., 1999; Epstein, 2002; Rogers et al., 2009).

Os convites específicos do aluno apresentam-se como um forte preditor de envolvimento, impulsionando práticas no contexto escolar e residencial em todos os pais (Deslandes et al., 1999; Fishman & Nickerson, 2015; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Pedro, 2010; Walker et al., 2005).

O domínio contexto de vida familiar não apresenta resultados consistentes nas famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O tempo e energia repercutiram positivamente, gerando maior envolvimento parental junto à escola (Fishman & Nickerson, 2015) como também negativamente (Rogers et al., 2009) refletindo em menor dedicação ao processo educativo. Se, por um lado, os pais podem investir o seu tempo e energia junto à escola, acompanhando o processo inclusivo do filho, a eficácia das medidas de suporte, reivindicando direitos e aproveitando a escola como rede de apoio e suporte social, as famílias com filhos incluídos também podem perceber os cuidados diários e dificuldades do filho como grande demanda, desencadeando falta de tempo e energia para envolver-se na escolarização.

Os elementos sociodemográficos complementam e enriquecem a análise das relações dos fatores motivacionais que influenciam o envolvimento parental na escolarização. O maior nível cultural das famílias reflete positivamente no envolvimento, desencadeando práticas realizadas na escola (Coots, 1998; Fishman & Nickerson, 2015; Pedro, 2010).

Famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão apresentam uma contínua necessidade de apoio e orientação, indiferente da idade ou nível escolar do aluno, diferenciando, apenas, o tipo de informação e suporte necessário em cada fase do desenvolvimento do educando (Dunst & Hamby, 2012). Os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão identificados pela equipa multidisciplinar de apoio à educação s ncl da escola e do centro de apoio à aprendizagem previsto pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de

julho, transforma-se com o tempo e progressão escolar, mas não em intensidade de apoio. Desta forma, o programa educativo individual do aluno precisa ser sistematicamente revisto, assim como a articulação com os serviços da comunidade.

As características da criança como; dificuldades comportamentais, prejuízo físico e cognitivo e condições crônicas, geraram influências nos pais e estrutura familiar, que acabam por refletir no menor envolvimento parental na escolarização (Coots, 1998; Dunst & Hamby, 2012; Grolnick et al., 1997; Golfenshtein et al., 2015; Mitchell et al., 2016; Rogers et al., 2009). O menor envolvimento parental na escolarização em atividades realizadas em casa pode decorrer tanto de dificuldades relacionadas ao aluno com medidas de suporte à inclusão de realizar convites para o envolvimento em casa, conversar sobre o cotidiano escolar, como também de alguns pais de se comunicarem com o filho devido aos problemas comportamentais ligados ao transtorno (Fishman & Nickerson, 2015 ; Golfenshtein, Srulovici & Medoff-Cooper, 2015; Rogers et al., 2009).

2. Problemática e objetivo da investigação

O envolvimento parental no processo de escolarização do seu filho é um construto multidimensional, influenciado por inúmeros fatores e variáveis, aberto a influências dinâmicas do contexto. Os motivadores que instigam direta ou indiretamente o engajamento parental repercutem gerando modos diferentes de práticas, que são desenvolvidas no contexto residencial.

O envolvimento parental, como processo complexo e dinâmico, sofre reflexo da elaboração e ajustamento emocional de se ter um filho com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na família. As adaptações e elaborações internas no sistema familiar, próprias do acontecimento, repercutirão nas crenças parentais de responsabilidade educacional. O reforço das capacidades parentais, proporcionado pela rede de apoio profissional, visa promover sentimentos de eficácia e experiências que permitam o melhor desenvolvimento da criança e da família.

O corpo teórico e empírico desenvolvido desde a Declaração de Salamanca (1994), dentro do contexto inclusivo, tem impulsionado orientações pedagógicas e políticas educativas que sustentam a importância da interação direta parental no contexto educativo. O Decreto-Lei

n.º 54/2018 de 06 de julho, prevê a participação e cooperação ativa dos pais na escola como parte importante do processo inclusivo e ao longo de todo percurso educacional.

O modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) de envolvimento parental no processo educacional permite-nos conhecer e investigar um grupo de fatores que motiva e influencia o envolvimento dos pais e a sua repercussão em práticas voltadas ao ambiente residencial.

As experiências que os pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão vivenciam junto à escolarização acabam por ser únicas e pouco estudadas na literatura, onde as investigações que utilizaram o modelo Hoover-Dempsey e Sandler, revisado e reorganizado (Walker et al., 2005), ainda são escassas em Portugal.

3. Problema de Investigação

Esta investigação analisou a influência dos fatores motivacionais no envolvimento das mães na educação escolar do filho, desenvolvida no contexto residencial, segundo o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), nas famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que frequentam o 1º e 2º ciclos de escolarização.

A nossa investigação empírica foi desenhada com um objetivo amplo e outros de natureza mais específica, organizada em três estudos complementares.

II PARTE

CAPÍTULO IV

PRIMEIRO ESTUDO – ESTUDO EXPLORATÓRIO

Na primeira fase da nossa investigação realizámos um estudo exploratório para caracterizar o contexto das famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão vivido durante o período de ensino não presencial devido à pandemia COVID-19 e conhecer o impacto da pandemia nas práticas de envolvimento parental na escolarização. Na pesquisa científica na qual depende do comportamento das pessoas a que se destina a investigação, torna-se importante conhecer previamente a maneira de agir, sentir e pensar da população-alvo dessa ação e o contexto onde estão inseridas (Coutinho, 2013).

Constitui na análise das vivências e percepções das mães de mudanças ocorridas em seu quotidiano relacionadas ao envolvimento com a escolarização do filho, ocorridas durante o período de ensino não presencial devido à pandemia COVID-19, apreendido por entrevistas.

1. Objetivo

O contexto da pandemia de COVID-19 levou o Governo de Portugal e o Ministério da Educação a decretarem o encerramento do ensino presencial nas escolas em de março de 2020, que permaneceram no modelo de ensino não presencial até ao fim do ano letivo (Decreto-Lei n.º14-G/2020 de 13 de abril). Um conjunto de Orientações para o Funcionamento do Ano Letivo 2020/2021 foram desenvolvidas pelo governo, que envolveu desde restrições da participação presencial dos pais na escola como orientações para o encerramento de turmas e escolas. A prática de envolvimento parental no contexto escolar foi suprimida e a prática de envolvimento parental no contexto residencial foi transformada devido à pandemia.

A investigação Impacto do COVID-19 no Sistema de Ensino Português pesquisado por Benavente, Peixoto e Gomes (2020) com 6000 questionários validados junto de cidadãos, encarregados de educação e alunos de todos os graus de ensino, desenvolvido entre março e maio de 2020, identificou desigualdades estruturais de ensino e desigualdades pessoais nas famílias, onde nem todas conseguiram apoiar as aprendizagens dos seus filhos. O estudo caracterizou que 77% do familiar encarregado de apoiar as aprendizagens do aluno eram as

mães e 41% das inquiridas declararam que o apoio às tarefas escolares do filho obrigou a um envolvimento substancial. Entre os alunos do Ensino Básico, 25% informaram que não conseguiram realizar as tarefas escolares durante o ensino não presencial devido à “ausência de apoio/ajuda suficiente” (Benavente et al., 2020, p.3). Três quartos dos alunos identificaram que receberam apoio de um familiar e 15% declararam precisar de ajuda diária para conseguir realizar as tarefas escolares. Como resultado o estudo diagnosticou que o contexto de ensino não presencial prejudicou alunos com menos recursos e não conseguindo garantir igualdade de oportunidades de acesso à educação (Silva, 2020).

As práticas de envolvimento na escolarização resultam de um conjunto de motivações intrínsecas e variáveis extrínsecas como o contexto familiar vivenciado pela pandemia (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, 2005). Pedro (2010) identifica que a motivação para o envolvimento e as práticas desenvolvidas pelos pais decorrem de um processo de construção e reconstrução de ideias e rotinas, que se processam no núcleo familiar e no contexto social na qual estão inseridas. Assim, a transformação do cenário educativo fez com que questionássemos como esta nova realidade poderia impactar o contexto e as práticas de envolvimento na escolarização.

Com base na análise qualitativa do discurso de duas mães sobre o envolvimento na escolarização, procuramos preencher um duplo objetivo: (a) conhecer como o modelo de ensino vivenciado durante à pandemia COVID-19 transformou o contexto das famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; (b) procurar dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Como a pandemia COVID-19 impactou o contexto de vida das famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?
2. Como as alterações no contexto das famílias devido à pandemia COVID-19 refletiram nas práticas de envolvimento na escolarização?
3. Em que medida as transformações associadas ao contexto de pandemia impactaram sobre os fatores motivacionais psicossociais (percepção do papel parental) e contextuais (convites do professor e convites do aluno para o envolvimento)?

2. Método

2.1 Participantes

Participaram nestas entrevistas duas mães de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, elegidas por conveniência e que passamos a designar por mãe A e mãe B. A mãe A, de nacionalidade brasileira, com 34 anos, tem nível sociocultural elevado, licenciatura, trabalha como professora do 1.º ciclo do Ensino Básico e reside na área urbana da região de Lisboa. Família monoparental, com filho único e mais um agregado familiar, mãe da entrevistada, que compartilha as atividades da casa. O filho de A, do sexo masculino, com 15 anos, estuda no 2.º ciclo do Ensino Básico, possui medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e diagnóstico de autismo.

A mãe B, de nacionalidade portuguesa, com 42 anos, tem nível sociocultural elevado, mestrado, trabalha como professora de Português e reside na área urbana da região de Lisboa. Família biparental tradicional, com três filhos, tendo um dos filhos um ano de idade. O filho do meio de B, do sexo masculino, com 16 anos, estuda no 2.º ciclo do Ensino Básico, possui medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão e diagnóstico de paralisia cerebral.

2.2 Guião de entrevista

Utilizámos como instrumento de recolha de dados, inicial, as escalas selecionadas para o segundo estudo do questionário Os Pais e a Escolaridade de Pedro (2010), as quais foram adaptadas à população portuguesa do questionário de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) e um guião de entrevista semiestruturado.

Procedemos à aplicação experimental do questionário com o propósito de conhecer a apreciação global do instrumento e tempo de resposta. O guião de entrevista semiestruturado tinha por objetivo questionar como a pandemia COVID-19 impactou o contexto familiar e as práticas de envolvimento na escolarização ocorridas durante o período de ensino não presencial e no novo ano letivo, modelo de ensino presencial. A elaboração do guião de entrevista decorreu do quadro teórico sobre a participação e envolvimento parental na escolarização (Hoover-

Dempsey & Sandler, 1997; Walker et al., 2005) e da investigação sobre o Impacto do COVID-19 no Sistema de Ensino Português (Benavente, Peixoto & Gomes, 2020) (Anexo 1).

Considerando que a interação ente as mães e o aluno ocorrem em torno das tarefas específicas que os professores solicitam e que se realizam em casa, indagámos, também, sobre a satisfação das adaptações dos conteúdos e de tarefas no processo de aprendizagem do filho (medidas específicas de suporte à inclusão).

As questões elaboradas e colocadas às participantes foram flexíveis de forma a permitir ao entrevistador adaptar-se às temáticas imprevistas suscitadas pelas participantes, mas relevantes, e assim ampliar e reduzir o foco.

2.3 Procedimento

As participantes foram inicialmente contactadas por e-mail, através do qual lhes foi dado a conhecer os objetivos do estudo e convidadas, voluntariamente, a participar numa entrevista. Neste contato inicial também foi informado que a entrevista seria gravada em áudio, garantido a confidencialidade das informações e o cumprimento do regulamento geral sobre proteção de dados. Obtida a aceitação de participação, as entrevistas foram agendadas segundo a conveniência das entrevistadas e realizadas, individualmente, através do software de videoconferência Zoom, uma vez que Portugal encontrava-se em estado de emergência decretado pelo Presidente da República (Decreto Lei n.º 8/2020 de 08 de novembro de 2020) como medida de contenção da Pandemia COVID-19.

As entrevistas individuais ocorreram no mês de outubro de 2020, num intervalo entre dez dias e foram gravadas com consentimento. Inicialmente foi preenchido o instrumento desenvolvido para o segundo estudo, escalas selecionadas do questionário Os Pais e a Escolaridade (Pedro, 2010). No segundo momento realizámos as perguntas semiestruturadas desenvolvidas no guião de entrevista.

2.4 Análise das entrevistas

As entrevistas foram objeto de uma análise qualitativa para recolha de informações. A análise qualitativa teve como objetivo a compreensão profunda das experiências dos intervenientes envolvidos, das suas perspectivas e histórias no contexto das suas experiências pessoais (Sampaio & Lycarião, 2021). O corpus de análise foi constituído pelo recorte das respostas às questões relativas ao conteúdo temático selecionado do quadro teórico.

Procedeu-se um trabalho exploratório sobre a estrutura das entrevistas, que nos permitiu a localização e a atribuição de traços de significação (Sampaio & Lycarião, 2021) (Anexo 2). O recorte das entrevistas foi realizado através da identificação das categorias de análise.

Identificação das categorias de análise:

- Encerramento das escolas.

A categoria Encerramento das escolas remete à transformação do contexto familiar devido à pandemia COVID-19, modalidade de ensino não presencial. Designa a percepção e sentimentos desencadeados pela transformação do contexto escolar, sobre a nova modalidade de ensino, incluindo alterações na dinâmica das relações familiares.

- Alterações no novo ano escolar.

A categoria Alterações no novo ano escolar remete às transformações do contexto escolar devido à pandemia COVID-19, no início do novo ano letivo, abrangendo alterações nas relações e comunicações escolares com os encarregados de educação. Inclui a percepção e sentimentos gerados nas mães por estas mudanças no contexto escolar.

- Alteração das práticas de envolvimento durante o ensino não presencial.

A categoria Alteração das práticas de envolvimento durante o ensino não presencial remete à transformação do apoio parental às tarefas escolares no contexto residencial. Incide sobre alterações no auxílio às atividades escolares do filho, no apoio prestado no esclarecimento de dúvidas ou sobre a exigência da sua realização, por parte das mães.

- Comunicação com os professores durante o ensino não presencial.

A categoria Comunicação com os professores durante o ensino não presencial remete aos convites contextuais para o envolvimento parental na escolarização desenvolvido pelos professores. Incide sobre contatos realizados com o diretor de turma para orientações, informações e planificações de atividades de ensino e o acompanhamento da escolarização na modalidade de ensino não presencial com as mães.

- Alterações das solicitações dos filhos

A categoria Alterações das solicitações dos filhos remete a uma transformação nos pedidos de apoio e envolvimento parental nas atividades escolares realizadas pelo aluno. Assenta sobre maior solicitação de ajuda nas atividades escolares e maior diálogo sobre a escolaridade.

- Implicações no entendimento do papel parental.

A categoria Implicações no entendimento do papel parental remete a uma percepção de fortalecimento do dever parental em participar do processo de escolarização do filho devido ao contexto pandémico. Compreende a alteração na percepção de responsabilidade sobre a escolarização do filho no modelo de ensino não presencial.

3. Resultados

Apresentámos os resultados da análise qualitativa das duas entrevistas organizado segundo as categorias de análises e no intuito de evidenciar eventuais diferenças nos discursos. Como referido anteriormente, após uma parte de identificação da mãe e do aluno e da recolha das respostas das escalas selecionadas para o segundo estudo, realizámos as entrevistas.

3.1 Encerramento das escolas

As soluções encontradas pelas escolas no final do ano letivo 2019/2020, contexto de ensino não presencial devido à pandemia, gerou grande descontentamento nas famílias. A opinião da mãe A foi de que o encerramento das escolas prejudicou de modo significativo os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Identificou que os alunos de inclusão apresentam grande dificuldade em acompanhar as aulas digitais e precisam de atendimentos terapêuticos que não foram realizados. A outra entrevistada exemplificou a sua experiência comentando que o seu filho:

Não teve ensino não presencial, ele não assistiu as aulas *on line*. ... toda a semana ele recebia um plano semanal, que não era diferenciado. Eu tive que agarrar o plano semanal e adaptar ao meu filho (mãe B).

3.2 Alterações no novo ano escolar

As respondentes identificaram que o novo ano letivo não conseguiu criar respostas adequadas e flexíveis às famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Como medida de contenção à propagação da pandemia a escola do aluno A restringiu o horário de aulas e apoios, permanecendo com atividades por meio período. Esta mãe referenciou que seu filho ficou prejudicado nas suas necessidades específicas e não conseguiu acompanhar as aprendizagens. A outra entrevistada (mãe B) contou que tem um caderno de comunicação com os professores, uma vez que o seu filho não fala, mas que devido à pandemia:

Os professores não permitem a comunicação no caderno e, por causa do COVID-19, não tocam no caderno do meu filho. Há coisas que eu não sei que estão a acontecer, existem falhas de comunicação que levam a não realização de trabalhos.

3.3 Alteração das práticas de envolvimento durante o ensino não presencial

As entrevistadas referenciam percepção de grande alteração no contexto familiar durante o modelo de ensino não presencial, contrastando em experiência e sentimentos. As mães relataram uma participação intensa junto à escolarização do filho com caracterização positiva e negativa, satisfatória e descontente da realidade vivenciada.

Neste sentido foi bom por que antes eu não tinha tanta clareza do tipo de atividades que os professores faziam com C. e eu passei a ter. Participei de algumas aulas *on-line* para eu entender o que faziam. Alguns professores falavam para eu o ajudar. Antes eu não tinha tantos dados por que ele não tinha tarefas para casa, eu não sabia nada, eu não fazia nada com ele por não ter tarefas para casa. Eu tive acesso ao PEI (Programa Educativo Individual do aluno) dele e, no início do ano letivo, enviaram um planejamento, o que ele iria aprender, um relatório com conteúdos, mas a organização do dia a dia eu não sabia. O COVID-19 permitiu eu saber como as professoras adaptavam os conteúdos para ele, eu vi adaptações que elas faziam, vi as folhinhas (mãe A).

Foi 200% o meu tempo agarrada às tarefas do meu filho. Eu enlouqueci. Como disse anteriormente, ele não teve ensino não presencial, ele não assistiu às aulas *on-line*. Eu tinha uma pasta que dizia educação especial para meninos e os colegas, por que eu tinha acesso aos conteúdos dos outros meninos, tinham coisas mais elaboradas para fazer. Então eu desmontei os conteúdos todos para ele conseguir acompanhar a turma. Foi mau, foi muito mau (mãe B).

A prática de envolvimento na escolarização concretiza-se em torno das tarefas escolares dos alunos solicitadas pelos professores e realizadas no contexto residencial. A adaptação dos conteúdos como medida específica de suporte à inclusão desenvolvida durante o período de ensino não presencial ocorreu de forma distinta entre os alunos. Enquanto o filho da entrevistada A teve as atividades adaptadas ao seu processo de aprendizagem, segundo o PEI, o filho de B não recebeu nenhuma atividade adaptada segundo seu PEI.

O compartilhamento da prática de envolvimento, partilha de apoio às tarefas escolares do filho com outro familiar, não foi concretizado ou concretizou-se para somente uma matéria. A prática de envolvimento na escolarização efetivou-se sobre as mães.

3.4 Comunicação com os professores durante o ensino não presencial

A comunicação com os professores, fator motivacional contextual para o envolvimento segundo o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), também ocorreu de forma oposta em oportunidades e sentimentos entre as duas entrevistadas. As mães distinguiram a comunicação com o professor entre comunicação com o professor/diretor de turma e comunicação com o professor de educação especial/terapeutas de apoio especializado. A especificidade da realidade das famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão distingue na comunicação com o professor quando comparado com encarregados de educação de outros alunos. A mãe B descreveu este contexto diferenciado, salientando que “se nós falamos ou só com o professor de educação especial ou só com o professor diretor de turma podemos não conseguir estar próximo do que ocorre na escola.” A mesma entrevistada comentou que durante o período de ensino não presencial não manteve contato com os professores do filho (professor diretor de turma e professor de educação especial). “Nem sequer eu tive uma reunião para estabelecer o que era suporte trabalhar com ele. Teve aqui uma lacuna enorme.” (mãe B)

Opostamente, a experiência da mãe A gerou contentamento e a comunicação com os professores ocorreu com frequência.

Neste sentido eu gostei, as professoras ligavam constantemente, além das professoras do centro de apoio à aprendizagem. Todas as semanas eu tinha contato. Perguntavam quais atividades que tinham sido enviadas, se eu tinha conseguido fazer com o C. Quais consegui e quais não consegui, por que não consegui... neste sentido foi bem interessante.

3.5 Alteração das solicitações dos filhos

O convite do aluno para o envolvimento, durante o período de ensino não presencial, não foi identificado objetivamente pelas mães devido às dificuldades de comunicação apresentadas pelos filhos, apesar dos alunos terem diagnósticos diferentes. A experiência de ensino não presencial não gerou alteração nos convites do aluno no novo ano letivo com aulas presenciais. As mães continuaram a não identificar convites para o envolvimento. A

entrevistada B comentou pontualmente que: “Ele pede a mesma ajuda como ele pedia antes, em termos da autonomia ele não desenvolveu muito.”

3.6 Implicações no entendimento do papel parental

O fator construção de papel parental, crenças de responsabilidade sobre a escolarização sobressaiu em muitas respostas, na qual as duas mães responderam as questões apontando a percepção de “necessidade de saber e acompanhar as aprendizagens” (mãe B) e precisar “estar atenta ao que acontece com meu filho na escola” (mãe A). A representação das mães sobre o seu papel na escolarização esteve presente nas respostas de modo explícito e implícito.

Porque não perguntou sobre a estrutura familiar? Existe um grande número de famílias geridas somente por mães. Existe uma diferença se você é uma mãe sozinha como eu, porque nem sempre consigo dar atenção plena, dedicar mais tempo a ele (mãe A).

Tenho um canal direto com todos os professores pelo caderno (um caderno de comunicação) que quando tem um momento especial ou um trabalho o professor escreve no caderno preparar um Power Point sobre... Entende? Para eu poder ajudar (mãe B).

4. Discussão dos Resultados

A apreensão das representações do impacto da pandemia COVID-19 no contexto de vida e nas práticas de envolvimento na escolarização das famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pressupôs a compreensão profunda das experiências dos envolvidos. As escolas reagiram de forma diversificada no estabelecimento das medidas de ensino e contato com os estudantes e famílias. A nova realidade de ensino em contexto de pandemia também foi influenciada pelas diferentes possibilidades de as famílias acompanharem a aprendizagem no espaço residencial e diferentes oportunidades de acesso à educação (Benavente et. al., 2020; Martins, 2020).

Na nossa primeira questão de investigação perguntámos como a pandemia COVID-19 impactou o contexto de vida das famílias. A análise qualitativa das entrevistas remete a uma

transformação expressiva nos contextos familiares durante o modelo de ensino não presencial, exigindo uma dedicação substancial das mães no apoio às tarefas escolares e concretizada exclusivamente pelas mesmas como identificado no estudo de Benavente et al. (2020). As transformações do contexto das entrevistadas diferenciaram entre positivo, com sentimento satisfatório e negativo, com sentimento descontente, mas igualmente caracterizado como impactante e gerador de alterações na realidade cotidiana familiar. O novo ano letivo, modelo de ensino presencial, continuou a gerar impacto nas famílias que precisaram encontrar respostas a meio do período letivo ou à dificuldade de comunicação com os professores. A percepção das entrevistadas foi de que os seus filhos continuaram prejudicados no seu processo de ensino devido à pandemia e que as mães precisaram continuar mais participativas.

Na segunda questão do estudo indagámos como as alterações no contexto das famílias devido à pandemia COVID-19 refletiram nas práticas de envolvimento na escolarização. O contexto da pandemia influenciou direta e acentuadamente as práticas de envolvimento, onde uma mãe identificou que esta passou a realizar-se, anteriormente não se concretizava no contexto residencial, e a outra mãe identificou uma participação intensa e esgotante. O modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) caracteriza a prática como um construto multidimensional e dinâmico, aberto a influências contextuais que moldam os motivadores psicossociais que impulsionam o envolvimento. As alterações contextuais devido à pandemia e ao modelo de ensino não presencial, levaram as mães a envolverem-se significativamente no apoio às tarefas escolares por diferentes fatores. Identificámos que a preocupação das mães com a necessidade de adaptação do filho ao novo contexto educativo, de concretização das aprendizagens e o convite contextual realizado pelos professores impulsionaram a prática de envolvimento na escolarização no apoio aos trabalhos escolares.

A última questão levantada procurou compreender em que medida as transformações associadas ao contexto de pandemia impactaram sobre os fatores motivacionais psicossocial e contextuais. O fator psicossocial papel parental, crenças de responsabilidade sobre a escolarização, sobressaiu significativamente como percepção de dever, reivindicação de direitos e qualidade de ensino ao filho e defesa de interesses. O motivador papel parental impulsionou as mães a desenvolverem ações que consideraram importantes para o sucesso escolar do filho como identificado em estudos anteriores (Fishman & Nickerson, 2015; Green et al., 2007, Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, 2005; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; McNeal, 2014). Walker e parceiros (2005) reconhecem que a expectativa de grupos significativos, como

a comunidade escolar, pode gerar um sentimento de pertença e reforço de crenças de papel parental impulsionando a participação como ocorrido para uma das mães.

O convite contextual concretizado pelos professores, ocorrido durante o modelo de ensino não presencial, foi importante para fomentar o envolvimento no apoio às tarefas escolares para uma entrevistada (Galindoa & Sheldonb, 2012; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2005). A satisfação descrita pela mãe em conhecer e participar nas atividades escolares, conjuga com a definição de Epstein (2002) que descreve os convites dos professores como a concretização do desejo de muitos pais de apoiarem o processo de aprendizagem dos filhos. Fishman e Nickerson (2015) encontraram em seu estudo que os convites do professor foi o único fator a incentivar o envolvimento parental na educação especial, atividades correlacionadas à inclusão. Assim, as famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão acabam por ser sensíveis aos convites do professor refletindo diretamente nas práticas de envolvimento nas tarefas relacionadas à inclusão.

Nas famílias com filhos incluídos existe uma significativa diferença entre convites do professor/diretor de turma e convites do professor de educação especial. Os convites do professor de educação especial acabam por ser importantes, concretizando uma abordagem centrada na família apresentada pelos marcos legais e colocando a escola como parte dos recursos sociais de apoio às famílias com filhos incluídos (Decreto-Lei n.º 54/2018; Dunst et al., 2015). A rede de apoio social, concretizado na escola pelo professor de educação especial, atua sobre a percepção de papel parental fomentando novas competências necessárias para proporcionar aprendizagens no filho (Hoover-Dempsey et al., 2004; Pimentel, 2005; Rolland 2016).

O convite específico do aluno para o envolvimento não foi identificado pelas mães como identificado na análise das entrevistas. Tal percepção pode ser explicada porque os convites específicos dos alunos dependem da capacidade de cada criança, onde alunos com maiores medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão podem ter dificuldade de a realizar (Fishman & Nickerson, 2015; Rogers et al., 2009). Problemas comportamentais e transtornos crônicos podem desencadear dificuldades parentais de comunicação e relacionamento com os seus filhos, gerando dificuldade em perceber os convites para o envolvimento realizados pela criança (Golfenshtein et al., 2015; Rogers et al., 2009).

O estudo exploratório evidenciou que a pandemia COVID-19 e o modelo de ensino não presencial impactaram expressivamente o contexto de vida das famílias e as práticas das mães

de apoio à escolaridade do filho. O convite do professor para o envolvimento teve um importante papel neste novo cenário desencadeando apoio parental e melhor adaptação familiar ao novo modelo de ensino. O contato com os professores ou a falta de comunicação foi um importante impulsionador da concretização da prática de apoio às tarefas escolares e no reforço das crenças de responsabilidade sobre a escolarização, desencadeando sentimentos opostos de satisfação e descontentamento com a nova realidade. O acompanhamento do professor de educação especial durante o modelo de ensino não presencial, através do contato direto com a família, assegurou a adequação do material de ensino ao processo de aprendizagem do aluno. A necessidade de uma das entrevistadas se adequar às atividades de ensino ao processo de aprendizagem e capacidades de seu filho relacionou-se com a falta de comunicação com o professor de educação especial. A falta de comunicação com os professores e as atividades não adaptadas ao processo de aprendizagem do aluno, geraram reforço no sentimento de dever e responsabilidade sobre a educação, defesa de qualidade de ensino (Fishman & Nickerson, 2015).

O convite específico do aluno é um fator significativo como motivador de envolvimento parental na escolarização (Deslandes & Bertrand, 2005; Fishman & Nickerson, 2015; Green et al., 2007; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Pedro, 2010; Walker et al., 2011). Fishman e Nickerson (2015) sugerem aos professores que ensinem os alunos de inclusão a solicitarem auxílio e conversarem com os pais sobre as atividades escolares. A não concretização do convite do aluno para o envolvimento, devido a dificuldades de comunicação, torna mais importante o envolvimento ativo dos professores como motivador de participação parental, diretamente com as mães ou indiretamente com os alunos.

CAPÍTULO V

SEGUNDO ESTUDO

No segundo estudo procuramos conhecer a relação entre os fatores psicossociais, contextuais e sociodemográficos e a prática das mães de envolvimento na escolarização dos filhos desenvolvidas no contexto residencial. O objetivo e as hipóteses foram pensados para o ano letivo com aulas presenciais para podermos comparar os resultados encontrados com estudos anteriores.

A prática de envolvimento parental na escolarização é um construto dinâmico, influenciado por motivações pessoais e variáveis contextuais, como a experiência familiar vivenciada durante a pandemia COVID-19. Complementaremos o estudo com uma análise comparativa entre as práticas de envolvimento das mães na escolarização durante o período de ensino não presencial, devido à pandemia COVID-19, com as práticas de envolvimento desenvolvidas no período de aulas presenciais na escola, primeira parte do presente estudo.

1. Objetivo e Hipóteses da investigação

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre os fatores psicossociais, contextuais e sociodemográficos que influenciam as práticas das mães de envolvimento na escolarização dos filhos desenvolvidas no contexto residencial.

Mais especificamente desenvolvemos as seguintes hipóteses.

1.1 Hipóteses

Fatores motivacionais psicossociais

A construção do papel parental decorre de crenças de responsabilidade sobre a participação na escolaridade do filho que os pais se atribuem nessa matéria (Eccles & Harold, 1996). As crenças de responsabilidade abrangem ideias, pensamentos, convicções e

sentimentos parentais sobre o seu papel na escolarização da criança que desencadeia diferentes modos de prática de envolvimento. A construção de um papel parental mais ativo e positivo, na qual a família percebe-se como responsável direta no apoio à educação do aluno, acaba por desencadear práticas de envolvimento realizadas junto ao contexto residencial (Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al., 2007; McNeal, 2014; Pedro, 2010; Walker et al., 2011).

O construto do papel parental também pode estar alicerçado em crenças de lutas por direitos educacionais, busca de melhores respostas educativas às necessidades do filho e compreensão do currículo para a obtenção de metas de aprendizagem. Ice e Hoover-Dempsey (2011) ressaltam que as crenças parentais intrínsecas e singulares, assim como os contextos sociais influenciam a percepção de responsabilidade sobre a escolarização, assim como as escolhas de envolvimento que se refletem nos resultados acadêmicos do aluno.

Bandura (1994, 1999) advoga que a percepção de eficácia resulta da análise positiva da capacidade física e emocional de atingir metas e objetivos almejados. A autoeficácia parental converge a práticas de engajamento ativo na educação, crenças de que a sua participação trará resultados desejáveis, despertando perseverança frente a desafios e obstáculos. Neste sentido, uma maior percepção de autoeficácia pode gerar sentimentos de que os filhos são menos difíceis e desencadear maior apoio nas tarefas escolares no contexto residencial (Fishman e Nickerson, 2015; Green et al., 2007; Grolnick et al., 1997). Ice e Hoover-Dempsey (2011) advogam que a análise positiva da capacidade de atuar com eficácia junto às aprendizagens do filho pode ser influenciada por experiências pessoais favoráveis como membro de um grupo social, nomeadamente a escola. Constataram relação direta entre maior apoio social identificado pelas famílias e maior percepção de autoeficácia e crenças de papel parental ativas, desencadeando uma maior participação residencial.

Hipótese 1a: Esperamos encontrar correlação positiva entre percepção ativa do papel parental, crenças positivas de responsabilidade sobre a educação, e participação no contexto residencial.

Hipótese 1b: Esperamos encontrar correlação positiva entre percepção de responsabilidade sobre a educação especial e participação no contexto residencial.

Hipótese 1c: Esperamos encontrar uma correlação positiva entre percepção de autoeficácia e participação no contexto residencial.

Fatores motivacionais contextuais

O modelo teórico identifica a correlação direta entre o convite do professor, fomentando maior envolvimento junto das tarefas de apoio à escolarização realizadas no contexto residencial (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, 2005). Os convites realizados pelos professores conferem uma ligação direta com os pais sobre as aprendizagens, conteúdos acadêmicos e desempenhos dos alunos. Estes convites também reforçam positivamente a confiança parental para o envolvimento, contribuindo para a percepção de eficácia (Walker et al., 2005).

Os convites específicos do aluno acabam por atuar como um forte motivador de envolvimento nas mães, desencadeando práticas no contexto residencial (Deslandes et al., 1999; Deslandes & Bertrand, 2005; Fishman & Nickerson, 2015; Green et al., 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Pedro, 2010; Walker et al., 2005; Walker et al., 2011). Os convites para o envolvimento podem ser implícitos, desencadeados pela percepção de que a criança está apresentando problemas nas aprendizagens e necessita de auxílio, ou explícitos, pedidos diretos de apoio e envolvimento com tarefas, explicações de conteúdos e ajuda para estudar para testes.

Hipótese 2a: Esperamos confirmar correlação positiva entre convites do professor e prática no contexto residencial.

Hipótese 2b: Esperamos confirmar correlação positiva entre convites do professor de educação especial e prática no contexto residencial.

Hipótese 2c: Esperamos confirmar correlação positiva entre convites do aluno e práticas no contexto residencial.

Fatores sociodemográficos

Pedro (2010) encontrou na população portuguesa, como fator de maior preponderância face a outras dimensões, o apoio parental nas tarefas escolares no contexto residencial resultante da influência da variável sociodemográfica, maior nível cultural dos pais. Hill e Taylor (2004) identificaram uma reciprocidade dinâmica entre famílias com maiores habilitações literárias,

requisitando da escola informações quanto aos conteúdos pedagógicos e expectativa da escola, tornando-se, assim, mais capacitadas para ajudar o seu filho nas tarefas escolares.

Hipótese 3a: Esperamos encontrar diferenças significativas entre os diferentes níveis socioculturais das mães e as práticas no contexto residencial.

A idade do aluno pode influenciar uma alteração dinâmica sobre os fatores motivacionais, crenças de papel parental e percepção de autoeficácia, transformando-os na progressividade da escolarização da criança e, por conseguinte, diminuir o envolvimento dos pais junto ao apoio residencial. O ciclo de escolaridade do aluno incide nas práticas de engajamento dos pais, levando a um decréscimo conforme a progressão da escolaridade (Dunst, 2002; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2002; Green et al., 2007; Pedro, 2010).

Hipótese 3b: Esperamos encontrar diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade dos alunos e o envolvimento das mães no contexto residencial.

Entre os inúmeros fatores que refletem na motivação parental para o envolvimento encontram-se as características do aluno como; habilidades acadêmicas e comportamento. Dificuldades comportamentais, atitudes disruptivas e histórico de fracassos escolares resultam num menor envolvimento parental em contexto residencial (Coots, 1998; Deslandes et al., 1999; Grolnick et al., 1997; Rogers et al., 2009).

O Decreto Lei nº. 54/2018, de 06 de julho, apresenta uma abordagem multinível de acesso ao currículo, organizada em três níveis sequenciais de intensidade crescente, na qual cada nível prevê um conjunto de intervenções e apoios específicos. As medidas universais visam respeitar as diferenças individuais de todos os alunos, as medidas seletivas estruturam respostas de suporte à aprendizagem e à inclusão e as medidas adicionais visam atender dificuldades acentuadas.

Hipótese 3c: Esperamos encontrar diferenças significativas no envolvimento das mães em função do nível de medida de intervenção e suporte à aprendizagem e à inclusão do aluno.

A pandemia COVID-19 gerou alterações no contexto escolar que se refletiram significativamente no contexto familiar, desencadeando um envolvimento parental substancial nas atividades de apoio à aprendizagem (Benavente et al., 2020; Martins, 2020). A análise das

entrevistas realizadas no primeiro estudo, estudo exploratório, evidenciou que a transformação do contexto escolar, processado no núcleo familiar refletiram nos fatores motivacionais para o envolvimento na escolarização de famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Hipótese 3d: Esperamos encontrar diferenças significativas nos fatores motivacionais para o envolvimento na escolarização entre o período de ensino presencial e o período de ensino não presencial devido à pandemia COVID-19.

2. Método

2.1 Tipo de Estudo

O design da investigação seguiu o modelo desenvolvido por Fishman e Nickerson (2015), que estudaram famílias com filhos com educação especial incluídos no Ensino Básico, segundo o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005). Aprofundamos o estudo seguindo uma das sugestões de análise comparativa para futuras investigações apresentadas pelos autores: comparação entre pais de alunos com dificuldades de aprendizagem complexas versus pais de alunos com dificuldades de aprendizagem leves.

A nossa investigação caracterizou-se como empírica, na qual observámos um fenómeno, que permitiu melhor compreensão dos factos e, assim, construir novas explicações. Hill e Hill (2009) advogam que as investigações empíricas aplicáveis permitem testar deduções desenvolvidas a partir do quadro teórico, que levam a descobrir fatos novos capazes de resolver problemas práticos. A investigação empírica segue uma série de procedimentos que permitem a sua verificação, validação e comparação. Assim, reproduzimos o estudo de Fishman e Nickerson (2015), complementando alguns fatores de estudo, e comparámos os seus resultados aos por nós alcançados. A nossa investigação caracterizou-se como uma investigação correlacional, na qual analisámos a eventual correlação entre variáveis de uma série de dados. Ao testarmos a transformação de uma variável (variável critério) como consequência da

interferência de outras variáveis, examinamos as correlações inferidas, segundo Santos (2005). Coutinho (2013) caracteriza a variável critério como aquela na qual os valores foram o principal resultado da variação e interferência de uma série de outras variáveis, que serviram para testar os efeitos sobre a variável critério. A variável controle estabeleceu o cenário e contexto para que a diferença entre as variáveis critério e demais variáveis se estabelecessem (Santos, 2005). A variável de controle permitiu que o investigador eliminasse as pesquisas com o objetivo de impedir que outros fatores externos aos investigados interferissem na análise das relações (Coutinho, 2013). A variável de controle acabou por constituir uma condição de verificação para que existisse a relação das variáveis do estudo sobre as variáveis critério.

Variáveis critério do estudo: Práticas de envolvimento parental na escolarização no contexto residencial.

Variáveis do estudo: a) motivacionais para o envolvimento parental segundo o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005): fatores psicossociais (percepção de papel parental, percepção de responsabilidade sobre a educação especial e crenças de autoeficácia), e fatores contextuais (convites do professor, convites do professor de educação especial e convites do aluno). Excluimos os fatores contexto de vida (tempo e energia para o envolvimento e habilidades e conhecimentos) por representarem pouco impacto no resultado de outras investigações. b) características sociodemográficas da mãe e do aluno; habilitações das mães (nível sociocultural escolar obrigatório: 1.º ciclo do Ensino Básico (até 4.º ano), 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos), 3.º ciclo do Ensino Básico (até 9.º ano ou antigo 7.º ano do Liceu) e Ensino Secundário; nível sociocultural elevado: Licenciatura e Mestrado ou mais), ciclo de escolaridade do aluno e nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão (segundo o Decreto Lei n.º54, de julho de 2018; universais, seletivas e adicionais).

Variáveis de controle: a) mães ou figura materna de referência, pois estudos evidenciaram que os pais e as mães interagem de modo diferente junto ao processo de escolarização do filho, construindo papéis representacionais distintos e realizando práticas de envolvimento diferenciadas frente aos mesmos fatores motivacionais. As crenças do papel parental segundo o modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005), decorrem das concepções pessoais sobre responsabilidades de cuidados atribuídas ao gênero na família, vivências históricas-emocionais e construções sociais de grupos significativos. Para Pedro (2010) os papéis educativos na família diferem entre os cônjuges, variando nos domínios

habilidades e expressão. Walker et al. (2005) apontaram que, muitas vezes, as mães acabam por envolver-se mais nas questões de apoio às tarefas escolares em casa e voluntariados junto à escola, enquanto que os pais acabam por envolver-se nas atividades desportivas, normativas e de controle sobre o processo de escolarização. As diferenças de práticas de engajamento identificadas pelas estratégias de gênero foram verificadas nos estudos de Grolnick e Slowiaczeck (1994), Pedro (2010) e Rogers et al. (2009), onde apuraram, também, que as mães acabam por envolver-se mais nas atividades de escolarização quotidianas (Hornby & Lafaele, 2011). Grolnick et al. (1997, 2000) realizaram investigações voltadas somente às mães, considerando-as a principal interlocutora com a escola e no acompanhamento da escolaridade do filho. Conforme apresentado no capítulo II, compreendemos a família dentro de uma diversidade de arranjos, organizações e composições entre pessoas que coabitam e apresentam laços afetivos (Brown, & Wright, 2017). Esta estrutura familiar pressupõe que outras mulheres que vivem com o aluno e empenham o seu tempo e energia ao desenvolvimento e bem-estar da criança, representando a figura materna de referência para o mesmo, puderam também compor a amostra do estudo. Assim, elegemos estudar as mães ou figura materna de referência, identificando a respondente no inquérito como variável de controle. b) alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

2.2 Recolha de dados e cuidados deontológicos

Submetemos a investigação à Direção Geral de Educação solicitando permissão para a realização do estudo e recolha de dados. Obtida a autorização para o desenvolvimento da investigação contactámos escolas públicas de Ensino Básico da região de Lisboa explicando o objetivo do estudo e pedindo colaboração para a realização do inquérito no meio escolar. Foram contactados 30 agrupamentos de escolas da região de Lisboa através de correspondência eletrônica e contatos telefônicos, contudo somente quatro agrupamentos de escolas disponibilizaram-se a colaborar. Dentro dos agrupamentos de escolas que aceitaram participar do estudo foram distribuídos o total de 300 inquéritos, tendo sido devolvidos o total de 165 inquéritos.

A investigação respeitou todas as obrigações legais e éticas necessárias, elaborando um termo de consentimento informado com explicitação da confidencialidade das informações, anonimato dos participantes, cumprimento do Regulamento Geral sobre Proteção de Dados e

informações sobre os procedimentos da recolha e tratamento dos dados. No termo de consentimento informado também era pedida a colaboração das famílias. Atribuímos um código aos questionários para preservar a liberdade de participação e possibilidade de desistência na investigação a qualquer momento, mesmo após a sua entrega.

Nos agrupamentos de escolas que aceitaram colaborar com a investigação foi realizada uma reunião com o Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva [EMAEI] ao qual lhe foi detalhadamente explicado o objetivo do estudo e procedimentos necessários para a realização da mesma. Para a constituição dos participantes, solicitámos aos coordenadores das EMAEI que identificassem todos os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais) no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico do agrupamento de escolas.

Os coordenadores que se disponibilizaram a colaborar com o estudo, serviram de intermediários do contato com as famílias. Após informado o número de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, foram entregues nos agrupamentos os envelopes do inquérito escolar contendo o termo de consentimento informado e os questionários da pesquisa com indicações explícitas de preenchimento. Os envelopes foram enviados às famílias dos alunos pelos coordenadores das EMAEI para serem respondidos em casa e devolvidos à escola. A escala de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, dos questionários respondidos, foi preenchida pelos coordenadores das EMAEI.

2.3 Participantes

Participaram do estudo 159 mães ou figura materna de referência de alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de quatro agrupamentos de escolas públicas da região de Lisboa. A amostragem foi não probabilística por conveniência, efetuada de forma consentida e voluntária tanto das escolas como das mães ou figura materna de referência. Foram excluídos do estudo 6 inquéritos por não preencherem os requisitos da variável de controle (mães ou figura materna de referência e aluno com medida de suporte à aprendizagem e à inclusão do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico) ou por estarem incompletos.

Tratam-se de 148 mães, representando 93.1% da amostra, nove avós que representam 5.7% dos respondentes e duas tias que representam 1.3% das figuras maternas de referência, como se pode ver na Tabela 1. São maioritariamente casadas ou vivem em união de facto (57.2%) e de nacionalidade portuguesa (79.9%). Apresentam uma média de idade de 41.3 anos. Relativamente ao nível sociocultural das participantes, 129 delas possuem ensino escolar obrigatório, até o 12.º ano (81.1%) e 30 inquiridas têm nível sociocultural elevado, acima do 12.º ano de escolaridade (18.9%).

Os alunos são 89 meninos (56%) e 70 meninas (44%) e frequentam o 1.º ciclo no 1.º, 2.º 3.º e 4.º anos de escolaridade 104 (65.4%) e o 2.º ciclo no 5.º e 6.º anos de escolaridade 55 (34.6%). A média de idade dos discentes no 1.º ciclo é de 8,82 anos e a média de idade no 2.º ciclo é de 12,5 anos e apresentam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão universal (34%), seletivas (53.4%) e adicionais (12.6%).

Tabela 1

Características sociodemográficas das respondentes

	N= 159	%
RESPONDENTE		
MÃE	148	93.1%
AVÓ	9	5.7%
TIA	2	1.3%
HABILITAÇÕES		
ESCOLAR < 12.º ANO	129	81.1%
ELEVADO > 12.º ANO	30	18.9%
ESTADO CIVIL		
CASADA OU UNIÃO DE FACTO	91	57.2%
SOLTEIRA	44	27.7%
VIÚVA	19	11.9%
DIVORCIADA	5	3.1%

NACIONALIDADE		
PORTUGUESA	127	79.9%
BRASILEIRA	20	12.6%
ANGOLANA	4	2.5%
OUTRAS	8	5.0%
SEXO DO ALUNO(A)		
MASCULINO	89	56.0%
FEMININO	70	44.0%
CICLO DE ESCOLARIDADE		
1.º CICLO	104	65.4%
2.º CICLO	55	34.6%
NÍVEL DE MEDIDA DE SUPORTE À INCLUSÃO		
UNIVERSAL	54	34.0%
SELETIVA	85	53.4%
ADICIONAL	20	12.6%
	Média	D.P.
IDADE DA RESPONDENTE	41.3	7.77
IDADE DO ALUNO(A)	9.9	1.77

2.4 Instrumentos

Os instrumentos selecionados para os estudos:

Questionário Os pais e a escolaridade

Aplicámos as escalas do questionário Os Pais e a Escolaridade (Pedro, 2010). O questionário foi refinado no estudo de Mata, Pedro e Peixoto (2018) sobre envolvimento parental no contexto residencial na orientação motivacional do aluno nas tarefas e desempenho escolar.

O instrumento é constituído por sete escalas e um total de 103 itens, desenvolvidos a partir da adaptação para a população portuguesa da versão inglesa e espanhola do questionário de envolvimento parental de Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler e Hoover-Dempsey (2005), revisão do modelo inicial de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), além das análises de entrevistas (Pedro, 2010), realizadas com pais e alunos para aprofundar algumas dimensões. Todas as escalas apresentaram confiabilidade aceitável e satisfatória consistência interna à língua portuguesa.

Para a presente investigação desenvolveremos uma versão reduzida do instrumento com quatro escalas (percepção de responsabilidade, autoeficácia, convites e práticas), totalizando 42 itens, selecionados por apresentarem maior fator de consistência. Procurando seguir o objetivo delineado, este questionário visou conhecer melhor as práticas das mães de envolvimento na escolarização dos filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão desenvolvidas no contexto residencial. A escala de percepção de responsabilidade e de convites do professor foram complementadas com questões construídas com base na análise das entrevistas do primeiro estudo.

Os instrumentos têm o formato de uma escala de tipo Likert de seis pontos, sendo que um refere-se a nunca ou discordo completamente e seis refere-se a muito frequentemente ou concordo completamente (Anexo 3). Quanto maior a pontuação obtida nestas escalas, maior o envolvimento das mães na educação do filho. Como orientação, antes do questionário, informámos que as questões se referiam ao presente ano letivo com aulas presenciais na escola.

Selecionámos, para a presente investigação, as seguintes escalas:

a) Escala de percepção de papel parental e responsabilidade sobre a educação especial

A escala aborda a percepção de responsabilidade sobre a escolarização do filho e construção do papel parental totalizando nove itens. Seis, foram extraídos do questionário de Mata, Pedro e Peixoto (2018), que aprofundaram o instrumento ‘Os Pais e a Escolaridade’ (Pedro, 2010) e representam a percepção de papel parental.

Foram introduzidos três itens de percepção de responsabilidade sobre a educação especial, no sentido de avaliar mais especificamente os pressupostos e as convicções das mães sobre o seu papel face à educação especial. As questões foram desenvolvidas em função da análise qualitativa das entrevistas do primeiro estudo e temáticas relevantes emergidas. Tiveram

por base o último diploma que estabelece os princípios e as normas da inclusão em Portugal, que enfatiza a importância da participação parental na elaboração e avaliação das medidas de intervenção e suporte do aluno. Os itens foram pensados para analisar e aprofundar a temática percepção de papel parental à luz do contexto familiar. Foram identificados como percepção de responsabilidade sobre a educação especial e incluídos no final da escala.

Qualidades psicométricas

Na sequência da Análise Fatorial Exploratória [AFE] sobre a matriz das correlações nos nove itens da escala extraímos dois fatores (análise descrita na seção análise de dados). Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentaram um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida. O primeiro fator representa a percepção de papel parental com pesos fatoriais elevados (itens 1 ao 6), explicando 60.5 % da variância total. O segundo fator, percepção de responsabilidade sobre a educação especial, também apresentou pesos fatoriais elevados (itens 7, 8 e 9), explica 11.5 % da variância total (Tabela 2). Observou-se um $KMO = 0.83$, indicando uma AFE boa.

Realizámos a análise de consistência interna para a escala constituída com os itens percepção de papel parental através do cálculo do valor do Alfa de Cronbach sendo 0.87, consistente com os valores obtidos por Pedro (2010) de 0.90 e Walker et al. (2005) de 0.85. A confiabilidade da escala para os fatores percepção de responsabilidade sobre a educação especial resultou no valor de Alfa 0.90, evidenciando que os itens desenvolvidos são aceitáveis para a escala. Quando analisado conjuntamente os itens de aprofundamento do estudo, percepção de responsabilidade sobre a educação especial, e os itens do modelo teórico, percepção de papel parental, resulta no valor de Alfa 0.91.

Tabela 2

Escala de percepção de responsabilidade sobre a escolarização: pesos fatoriais de cada item para os dois fatores retidos

Itens n°.	Rotação Varimax	
	Fator 1	Fator 2
1. Ajudar o seu filho(a) na realização dos trabalhos de casa.	.881	
2. Explicar ao seu filho(a) conteúdos escolares difíceis.	.767	
3. Ajudar o seu filho(a) a dar um significado prático aos conhecimentos da escola.	.869	
4. Saber se a escola tem os recursos necessários para o seu funcionamento.	.434	
5. Estar informada sobre as iniciativas que acontecem na escola.	.483	
6. Apoiar e valorizar junto do seu filho(a) as decisões do professor.	.503	
7. Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar da escola sobre seu filho(a).		.846
8. Participar na elaboração do programa educativo individual do seu filho(a).		.868
9. Participar na avaliação do programa educativo individual do seu filho(a).		.841

b) Escala de percepção de autoeficácia para o envolvimento

A escala foi adaptada à população portuguesa por Mata, Pedro e Peixoto (2018) a partir da versão inglesa e espanhola do questionário de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997). Os sete itens alternam-se entre percepções afetivas de valência positiva e negativa como; “Sei como ajudar o meu filho(a) para que progrida na escola” e “Não sei se estou a ter uma boa comunicação com o meu filho(a) sobre os assuntos da escola”.

Qualidades psicométricas

Na sequência da AFE sobre a matriz das correlações nos sete itens da escala extraímos dois fatores. O primeiro fator apresenta pesos fatoriais elevados para os itens 1, 4 e 7, percepção afetiva de valência positiva, e explica 53.8% da variância total. O segundo fator com pesos fatoriais elevados para os itens 2, 3, 5 e 6, percepção afetiva de valência negativa, e explica 15.2% da variância total (Tabela 3). Os dois fatores foram extraídos mesmo após tentativa de

se fixar a AFE, exigindo-se somente um fator e inversão das valências. Observou-se um $KMO = 0.81$, indicando uma AFE boa.

Realizámos a análise de consistência interna para a escala constituída com os itens percepção afetiva de valência positiva através do cálculo do valor do Alfa de Cronbach sendo 0.70. A confiabilidade da escala para os fatores percepção afetiva de valência negativa resultou no valor do Alfa de Cronbach de 0.86.

Tabela 3

Escala de percepção de autoeficácia para o envolvimento: pesos fatoriais de cada item para os dois fatores retidos

Itens n°.	Rotação Varimax	
	Fator 1	Fator 2
1. Sei como ajudar o meu filho(a) para que progrida na escola.	.728	
4. Estou satisfeita com os esforços que faço para ajudar o meu filho(a) nas suas aprendizagens.	.752	
7. Consigo motivar o meu filho(a) para as tarefas escolares.	.786	
2. Não sei se estou a ter uma boa comunicação com o meu filho(a) sobre os assuntos da escola.		.824
3. Não sei como ajudar o meu filho(a) para ter bons resultados na escola.		.888
5. Não sei como ajudar o meu filho(a) a aprender.		.854
6. Acho difícil ajudar o meu filho(a) a estudar.		.654

c) Escala de convites do aluno para o envolvimento na escolaridade

A escala de convites do aluno para o envolvimento, com cinco itens, foi extraída do questionário de Mata, Pedro e Peixoto (2018), que aprofundaram o instrumento ‘Os Pais e a Escolaridade’ (Pedro, 2010).

Qualidades psicométricas

No prosseguimento da AFE sobre a matriz das correlações nos cinco itens da escala foi extraído um único fator. O fator extraído explica 64.4% da variância total (Tabela 4). Para

avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO com os critérios de classificação definidos em Maroco (2018). Observou-se um KMO = 0.79, indicando uma AFE média.

Procedemos à análise de consistência interna para a escala de convites do filho para o envolvimento através do cálculo do valor do Alfa de Cronbach sendo 0.86. A consistência interna do estudo é superior ao valor obtido por Pedro (2010) 0.66 e Walker et al. (2005) de 0.70. O resultado pode ter sido afetado positivamente por termos utilizado a escala refinada para a população portuguesa de Mata et al. (2018) que utilizou cinco itens do instrumento original do modelo teórico e não três itens, como Pedro (2010), e por nossa amostra ser mais homogênea, mães ou figura materna de referência, e não pais de ambos os sexos.

Tabela 4

Escala de convites do filho para o envolvimento na escolaridade: pesos fatoriais do item retido

Itens n°.	Rotação Varimax
	Fator
1. O meu filho(a) pediu-me para lhe explicar qualquer coisa do seu trabalho de casa.	.840
2. O meu filho(a) pediu-me para rever com ele(a) o trabalho de casa.	.756
3. O meu filho(a), por sua iniciativa, conversou comigo sobre o seu dia na escola.	.750
4. O meu filho(a) pediu-me para o ajudar a estudar.	.814
5. O meu filho(a) falou comigo sobre uma situação difícil vivida na escola.	.818

d) Escala de convites do professor para o envolvimento na escolaridade

A escala de convites do professor para o envolvimento, com sete itens, foi desenvolvida para esta investigação com uma subdivisão entre convites do professor/diretor de turma e convites do professor de educação especial. Os quatro primeiros itens foram extraídos do instrumento ‘Os Pais e a Escolaridade’ de Pedro (2010) que adaptou o questionário de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) para a população portuguesa.

Três itens foram organizados em função do conteúdo significativo emergido na análise qualitativa das entrevistas do primeiro estudo. As perguntas foram elaboradas a partir

do último diploma que estabelece os princípios e as normas da inclusão em Portugal, que enfatiza a importância da participação parental no percurso da escolaridade, atribuindo direitos e deveres aos encarregados de educação. Os itens foram pensados para permitir um aprofundamento da temática convites do professor segundo o contexto familiar vivido pelas famílias com filhos incluídos. Foram identificados como convites do professor de educação especial e foram incluídos no final da escala.

Qualidades psicométricas

No prosseguimento da AFE sobre a matriz das correlações nos sete itens da escala foi extraído dois fatores. Convites do professor/diretor de turma, primeiro fator, apresenta pesos fatoriais elevados (itens 1 ao 4) e explicam 44.6% de variância total. O segundo fator, convites do professor de educação especial, apresenta pesos fatoriais elevados (itens 5, 6 e 7) e explicam 26.7% da variância total (Tabela 5). Observou-se um $KMO = 0.76$, indicando uma AFE média.

Desenvolvemos a análise de consistência interna para a escala constituída com os itens do modelo teórico, convites do professor/diretor de turma, através do cálculo do valor do Alfa de Cronbach sendo 0.83, consistente com os valores obtidos por Walker et al. (2005) de 0.81. A confiabilidade da escala quando acrescido os itens de aprofundamento do estudo, convites do professor de educação especial, resulta no valor de Alfa 0.81, evidenciando que os itens desenvolvidos são aceitáveis para a escala.

Tabela 5

Escala de convites do professor para o envolvimento na escolaridade: pesos fatoriais de cada item para os dois fatores retidos

Itens n°.	Rotação Varimax	
	Fator 1	Fator 2
1. O Professor/Diretor de turma do meu filho(a) pede para os pais ajudarem os filhos nas tarefas escolares.	.863	
2. O Professor/ Diretor de turma do meu filho(a) pede para os pais ensinarem os filhos	.851	
3. O Professor/Diretor de turma do meu filho(a) pede para os pais apoiarem os filhos no estudo.	.865	
4. O Professor/Diretor de Turma do meu filho(a) pede para os pais conversarem com os filhos sobre o seu dia na escola	.624	
5. O Coordenador da Equipa multidisciplinar convida-me para participar nas reuniões da equipa sobre meu filho(a).		.624
6. O Professor de Educação Especial do meu filho(a) informa-me sobre as acomodações e/ou adaptações curriculares do meu filho(a).		.918
7. O Professor de Educação Especial do meu filho(a) informa-me sobre a avaliação das acomodações e/ou adaptações curriculares do meu filho(a).		.954

e) Escala de práticas de envolvimento na escolaridade dos filhos

A escala de prática desenvolvida no contexto residencial é formada por 14 itens e seguiu a estruturação do questionário de Pedro (2010). A escala apresenta dois fatores que são consistentes com os encontrados pelos autores do instrumento: apoio às tarefas escolares (sete itens) e comunicação sobre a escolaridade (sete itens). As perguntas foram extraídas do questionário de Mata, Pedro e Peixoto (2018).

Qualidades psicométricas

Na sequência da AFE sobre a matriz das correlações nos quatorze itens da escala extraímos quatro fatores. Dada a pouca importância do terceiro e quarto fator encontrados com fatores comuns retidos de valores próprios 1.23 e 1.06, resolvemos fixar a AFE, exigindo somente dois fatores.

O primeiro fator apresenta pesos fatoriais elevados para os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, que representam o apoio às tarefas escolares, e explicam 31.6% da variância total. O segundo fator

apresenta pesos fatoriais elevados para os itens 8, 9, 11, 12, 13 e 14, que representam a comunicação sobre a escolaridade, e explicam 27.7% da variância total (Tabela 6). Observou-se um KMO = 0.83, indicando uma AFE boa.

Realizámos a análise de consistência interna para a escala através do cálculo do valor do Alfa de Cronbach sendo 0.88, para apoio à escolaridade e de 0.82 para comunicação sobre a escolaridade. Os valores são consistentes com os valores obtidos por Pedro (2010) de 0.93 para apoio à escolaridade e 0.89 para comunicação sobre a escolaridade e Walker et al. (2005) de 0.84 para práticas no contexto residencial/apoio à escolaridade.

Tabela 6

Escala de práticas de envolvimento na escolaridade dos filhos: pesos fatoriais de cada item para os dois fatores retidos

Itens n°.	Rotação Varimax	
	Fator 1	Fator 2
1. Ajudo o meu filho(a) a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa.	.785	
2. Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola.	.770	
3. Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa.	.858	
4. Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a).	.726	
5. Procuo informação com o meu filho(a) para a realização de trabalhos da escola.	.709	
6. Organizo com o meu filho(a) os seus tempos de estudo.	.733	
7. Ajudo o meu filho a organizar os dossiês e material escolar	.602	
8. Procuo saber como o meu filho(a) se sente na escola.		.758
9. Converso com o meu filho(a) sobre as suas dificuldades na escola.		.724
10. Pergunto ao meu filho(a) sobre as datas e notas dos testes.		.189
11. Pergunto ao meu filho(a) se tem trabalhos de casa para fazer.		.417
12. Presto atenção quando o meu filho(a) quer contar como foi o seu dia de escola.		.875
13. Oiço atentamente o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu de novo.		.864
14. Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando ele(a) fala sobre a escola.		.854

Escala medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

A escala de medidas de suporte foi organizada a partir das diretrizes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho, que estabelece as normas portuguesas de inclusão. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão destinam-se a garantir a aquisição de conhecimentos académicos e desenvolvimento de habilidades de todos os alunos através da adaptação do currículo às necessidades e potencialidades de cada um. Designa a abordagem metodológica multinível de acesso ao currículo que está organizada em três níveis sequenciais crescentes de intervenção com ações e disposições de apoio específicos, que foram utilizadas para formar a escala, medidas universais, seletivas e adicionais (Anexo 4).

Questionário sociodemográfico

O instrumento foi desenvolvido para o presente estudo com o propósito de recolher informações sobre as características do aluno e da mãe ou figura materna. As participantes identificaram os dados do aluno; turma, ciclo de escolaridade, idade, sexo e se recebe medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e os dados da participante; identificação de quem responde (mãe, avó, tia, irmã e outra), idade, nacionalidade e habilitações (1- nível sociocultural escolar obrigatório: 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e Ensino Secundário, e 2- nível sociocultural elevado: Licenciatura, Mestrado ou mais).

Questionário de envolvimento parental durante o período de ensino não presencial devido à pandemia COVID-19.

Os itens deste questionário foram organizados em função das temáticas decorrentes da análise qualitativa das entrevistas da primeira fase da investigação realizado com duas mães. Tiveram por base as escalas desenvolvidas por Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) sobre os fatores motivacionais para as práticas de envolvimento parental na escolarização e o instrumento de Benavente, Peixoto e Gomes (2020) sobre o impacto do COVID-19 no sistema de ensino português.

Foram identificados um conjunto de itens enquadrados nas temáticas da análise qualitativa das entrevistas: satisfação com o modelo de ensino não presencial, alteração da

participação no apoio à escolaridade, comunicação com o professor/diretor de turma, comunicação com o professor de educação especial e partilha da responsabilidade sobre a escolarização. Os instrumentos têm o formato de uma escala de tipo Likert de seis pontos, sendo que um refere-se a discordo completamente e seis refere-se a concordo completamente. Quanto maior a pontuação obtida nestas escalas, maior a percepção de alteração entre o período de ensino não presencial e o ensino presencial. Antes da apresentação da escala comunicámos que as questões se referiam ao corrente ano letivo com aulas não presenciais devido à pandemia COVID-19.

2.5 Análise dos Dados

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do *software* IBM SPSS versão 26 (*‘Statistical Package for the Social Sciences’*). A estrutura relacional das classificações das escalas do instrumento do modelo teórico foi avaliada pela Análise Fatorial Exploratória [AFE] sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação Varimax e normalização de Kaiser. Aplicámos uma análise de comunalidade nos componentes principais das escalas que permitiu a verificação satisfatória das representações dos itens para todos os fatores na representação das variáveis. Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida. Para avaliar a validade da AFE utilizou-se a medida de adequação da amostragem de Kaiser-Mayer-Olkin [KMO] com os critérios de classificação definidos em Maroco (2018). Também foi realizada análise de consistência interna para cada escala (alfa de Cronbach).

Quando analisámos a diferença entre variáveis do estudo (fatores psicossociais e contextuais) sobre a variável critério (práticas de envolvimento na escolarização), utilizámos análise de correlações de Pearson (Maroco, 2018), a fim de verificar a associação destas variáveis. Seguimos a regra de algibeira de Field (2020), posto que o tamanho da variável indica a força da correlação, onde valores ± 0.1 representam um efeito pequeno, ± 0.3 representa um efeito médio, ± 0.5 um efeito grande e ± 0.9 muito grande. As médias dos fatores encontrados na análise de validação de cada escala do instrumento foram utilizadas e os gráficos apresentados foram elaborados no *software* Jamovi, versão 16.

Quando tomámos a variável características sociodemográficas (nível sócio cultural das mães ou figura materna de referência, estado civil, ciclo de escolaridade do aluno e nível de medida de apoio à inclusão do aluno) analisámos, também, a diferença destas variáveis na prática de envolvimento através dos testes paramétricos: *T-Student* para amostras independentes e emparelhadas e análise de variância (ANOVA) para amostras independentes (Maroco, 2018).

3. Resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados das análises de correlação e restantes paramétricas para as amostras independentes e emparelhadas, realizadas separadamente sobre cada uma das dimensões contempladas, com o propósito de examinar a diferença entre as variáveis. O cálculo de cada um dos fatores foi extraído pela média dos itens de cada fator.

A prática de envolvimento das mães na escolarização dos filhos desenvolvida no contexto residencial foi analisada a partir de duas dimensões extraídas pela análise fatorial. Primeiro fator relacionado ao apoio às tarefas escolares e o segundo fator relacionado à comunicação sobre a escolaridade.

As influências contextuais e características familiares moldam as crenças motivacionais, as práticas de envolvimento parental na escolaridade e o desenvolvimento do aluno (Eccles & Harold, 1993; Fishman & Nickerson, 2015; Pedro, 2010). Assim, estruturamos o estudo de modo a analisar, complementarmente, o efeito das características sociodemográficas das respondentes e dos alunos sobre as dimensões do modelo.

Na sequência, apresentamos a análise do impacto do ensino não presencial devido à pandemia COVID-19 na prática de envolvimento no contexto residencial.

3.1 Análise dos fatores motivacionais psicossociais (percepção do papel parental, percepção de responsabilidade sobre a educação especial e de autoeficácia).

Tabela 7

Correlação entre percepção de papel parental e prática de envolvimento

	Prática Apoio às tarefas escolares	Prática Comunicação sobre a escolaridade
Percepção de papel parental	.300***	.495***
Percepção de responsabilidade sobre a educação especial	.293***	.381***

***Significativo para $p < 0.001$

A análise de correlação relativa aos fatores da percepção de papel parental e percepção de responsabilidade sobre a educação especial, evidenciou uma forte associação ($p < 0.001$) com os dois fatores da prática de envolvimento desenvolvida no contexto residencial (Tabela 7). A representação das mães sobre sua responsabilidade na escolaridade dos filhos foi analisada a partir de dois fatores extraídos pela análise fatorial. O primeiro fator envolve os itens do modelo teórico, percepção de papel parental, revelou uma correlação média com a prática relacionada ao apoio às tarefas escolares ($r = 0.300$), e uma correlação grande com a prática relacionada à comunicação sobre a escolaridade ($r = 0.495$). O segundo fator, percepção de responsabilidade sobre a educação especial, revelou uma correlação média tanto com a prática relacionada com o apoio às tarefas escolares ($r = 0.293$), quanto com a prática relacionada à comunicação sobre a escolaridade ($r = 0.381$). Assim, as participantes do inquérito assumem-se como responsáveis sobre a escolarização de seu filho, participando ativamente nas práticas de envolvimento no contexto residencial.

Quando aprofundamos a dimensão percepção de papel parental (itens do modelo teórico), através da análise de comparação entre as médias, de acordo com as características sociodemográficas das respondentes, verificamos diferença relativas ao ciclo de escolaridade do aluno ($t(157) = -2.00, p < 0.05$). Quando o aluno se encontra no primeiro ciclo do Ensino Básico (média = 5.20) as mães ou figura materna de referência percebem maior responsabilidade pelo processo de escolarização quando comparadas com seus pares com filhos no segundo ciclo (média = 4.88).

Tabela 8

Correlação entre percepção de autoeficácia e prática de envolvimento

	Prática Apoio às tarefas escolares	Prática Comunicação sobre a escolaridade
Percepção de Autoeficácia positiva	.236**	.362***
Percepção de Autoeficácia negativa	- .119	.223**

Significativo para $p < 0.01$ *Significativo para $p < 0.001$

No que diz respeito à análise de correlação relativa aos fatores da percepção de autoeficácia para o envolvimento na escolaridade dos filhos, revelou uma forte associação com a prática de envolvimento desenvolvida no contexto residencial (Tabela 8). A percepção de autoeficácia das mães foi analisada a partir de dois fatores extraídos pela análise fatorial, mesmo após tentativa de se fixar 1 fator na AFE. O primeiro fator representa a percepção afetiva de valência positiva, revelou uma correlação pequena com a prática relacionada ao apoio às tarefas escolares ($r = 0.236$, $p < 0.01$), e média com a prática relacionada à comunicação sobre a escolaridade ($r = 0.362$, $p < 0.001$). O segundo fator representa a percepção afetiva de valência negativa, somente apresentou correlação fraca com a prática relacionada à comunicação sobre a escolaridade ($r = 0.223$, $p < 0.01$). Contudo, na valência negativa para apoio às tarefas escolares, evidencia que as mães se sentem pouco capazes em ajudar o aluno na escolarização, tendem a participar menos nos trabalhos escolares de casa ($r = -0.119$).

Quando aprofundamos a dimensão percepção de autoeficácia para o envolvimento, através da análise de comparação entre as médias, de acordo com as características sociodemográficas das respondentes, encontramos diferenças entre a percepção afetiva de valência negativa (segundo fator) e o nível sociocultural das participantes. As respondentes com elevado nível sociocultural (média = 4.36) identificaram-se como menos capazes em ajudar o aluno na escolarização quando comparadas com as respondentes com nível sociocultural escolar obrigatório, até o 12.º ano (média = 3.43) ($t(157) = -3.54$, $p < 0.001$).

3.2 Análise dos fatores contextuais (convites do professor, convites do professor de educação especial e convites do aluno).

Tabela 9

Correlação entre convites do professor e práticas de envolvimento

	Prática Apoio às tarefas escolares	Prática Comunicação sobre a escolaridade
Convites Professor/diretor de turma	.221**	- .036
Convites Professor de Educação Especial	.046	.027

**Significativo para $p < 0.01$

A análise de correlação relativa aos fatores convites do professor para o envolvimento foi realizada a partir de dois fatores extraídos pela análise fatorial. O primeiro fator, que envolve os itens do modelo teórico, convites do professor/diretor de turma, revelou uma correlação fraca ($p < 0.01$) com a prática relacionada ao apoio às tarefas escolares ($r = 0.221$). O segundo fator, convites do professor de educação especial, não revelou correlação com os dois fatores da prática desenvolvida no contexto residencial (Tabela 9). Podemos observar que as respondentes poucas vezes responderam ao convite do professor de educação especial ou participaram de reuniões junto à equipa multidisciplinar, sendo a média geral para os alunos com medidas de apoio a inclusão seletivas e adicionais (que têm apoio de professor de educação especial e equipa multidisciplinar) particularmente fraca (3.84 na escala de 6 pontos).

Tabela 10

Correlação entre convites do aluno e práticas de envolvimento

	Prática Apoio às tarefas escolares	Prática Comunicação sobre a escolaridade
Convites do aluno	.562***	.259***

***Significativo para $p < 0.001$

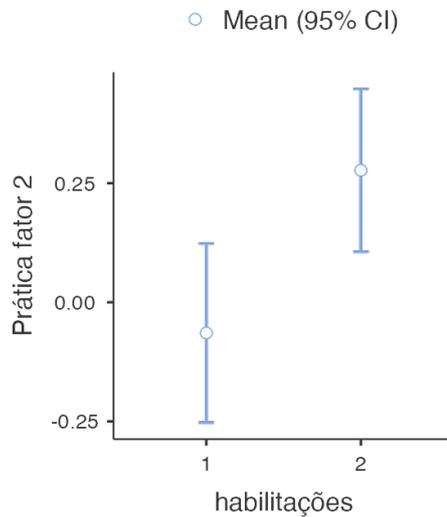
No que diz respeito ao convite do aluno para o envolvimento, a análise de correlação revelou uma forte relação ($p < 0.001$) com as práticas de envolvimento no contexto residencial. A solicitação do filho para o envolvimento revelou-se importante para as práticas de apoio às tarefas escolares ($r = 0.562$), efeito de correlação grande, e comunicação sobre a escolaridade ($r = 0.295$), efeito de correlação médio, como apresentado no Tabela 10.

Aprofundámos a dimensão convites do aluno para o envolvimento, através da análise de comparação entre as médias, de acordo com as características sociodemográficas das respondentes. A única diferença encontrada foi com os níveis de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos ($F(2,156) = 3.72, p < 0.05$). Assim, quanto maior o nível de medida de suporte à inclusão do filho, menos o aluno realiza convites à mãe para o envolvimento (média alunos com medida universal = 4.61, média alunos com medida seletiva = 4.21 e média alunos com medida adicional = 3.87).

3.3 Análise dos fatores sociodemográficos.

Figura 3

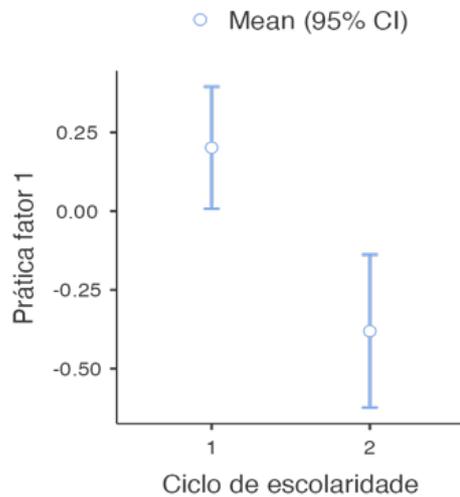
Análise entre habilitações das mães e prática de comunicação sobre a escolaridade



Verificou-se uma interação significativa entre habilitações das mães e o segundo fator das práticas de envolvimento relacionada à comunicação sobre a escolaridade ($t(157) = -1.67$, $p < 0.05$), como se pode verificar na Figura 3. Na decomposição desta interação, comparando-se as médias, encontramos uma diferença significativa na prática de envolvimento, comunicação sobre a escolaridade, evidenciando que as mães com nível sócio cultural elevado conversam mais com os seus filhos sobre questões escolares (média nível sociocultural escolar obrigatório = 4.36 e média nível sociocultural elevado = 5.54).

Figura 4

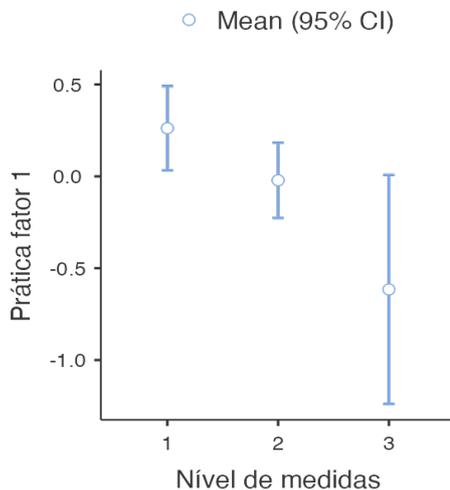
Análise entre a prática de apoio às tarefas escolares e o ciclo de escolaridade do aluno



Na comparação de pares de médias entre o ciclo de escolaridade do filho e as práticas de envolvimento, encontramos uma diferença significativa na participação direta no apoio às tarefas escolares, primeiro fator (Figura 4). Verificamos que as mães se envolvem mais ativamente no apoio às tarefas escolares desenvolvidas em casa quando o filho frequenta o 1.º ciclo de escolaridade, quando comparado as mães com filhos a frequentar o 2.º ciclo de escolaridade (média 1.º ciclo = 4.58, média 2.º ciclo = 3.94, $t(157) = 3.95$, $p < 0.001$).

Figura 5

Análise entre a prática de apoio às tarefas escolares e o nível de medida de apoio à aprendizagem e à inclusão



A análise de variância realizada sobre os dois fatores da prática de envolvimento das mães e o nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão recebida pelos alunos, evidenciou uma diferença significativa sobre as práticas de envolvimento, primeiro fator – apoio às tarefas escolares ($F(2,157) = 4.51, p = 0.016$) como se pode verificar na Figura 5. A decomposição desta interação indicou que a média de envolvimento das mães com as tarefas escolares de casa dos filhos diminuem conforme aumenta o nível de medida de suporte à inclusão dos alunos (média dos alunos com medidas universais = 4.63, média dos alunos com medidas seletivas = 4.30, média dos alunos com medidas adicionais = 3.89).

3.4 O impacto do ensino não presencial devido à pandemia COVID-19 na prática de envolvimento no contexto residencial.

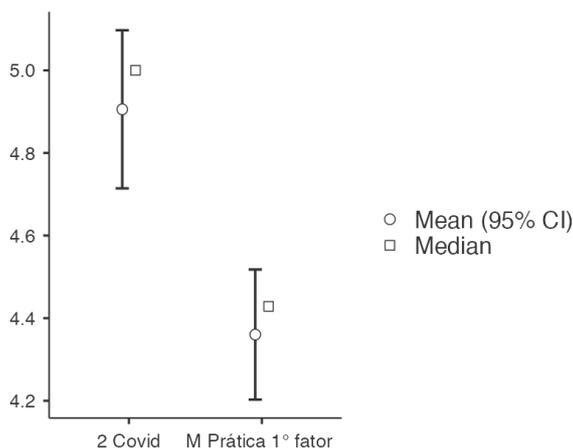
O conjunto de perguntas foi elaborado com o propósito de analisarmos se ocorreram alterações nas percepções das mães relativamente às suas práticas de envolvimento na escolarização do filho durante o período de ensino não presencial quando comparado ao envolvimento com a escolarização no período com aulas presenciais na escola. A relação não é direta, uma vez que não passamos o mesmo instrumento em dois momentos, mas permitiu-nos construir um conjunto de pressuposições identificados pelas impressões das respondentes.

Realizámos a análise paramétrica Teste-*T* para amostras emparelhadas, através da comparação das médias das respostas.

Globalmente as mães ou figura materna de referência ficaram moderadamente satisfeitas com as soluções encontradas pela escola durante o encerramento das mesmas, contexto de ensino não presencial, devido à pandemia COVID-19, ano letivo 2020/2021 (média de 4.6 na escala de 6 pontos). A responsabilidade educativa do aluno recaiu sobretudo sobre as mães ou figura materna de referência, onde a média da pergunta 6 (contei com a ajuda de outro familiar para apoiar os estudos de meu filho(a)) foi baixa (média 3.2 na escala de 6 pontos).

Figura 6

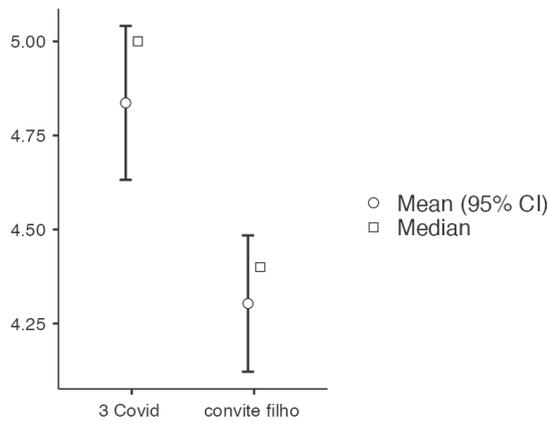
Análise da percepção de envolvimento no apoio às tarefas escolares entre o período de ensino presencial e o não presencial



A comparação entre a prática de envolvimento na escolaridade durante o período de ensino presencial com a percepção de participação no período de ensino não presencial evidenciou uma diferença significativa. Na média, as participantes sentiram que se envolveram mais no apoio às tarefas escolares do filho (primeiro fator da prática de envolvimento) durante o período de ensino não presencial ($t(157) = 5.57, p < 0.001$), como se pode verificar na Figura 6. A média global da resposta da pergunta 2 (Participei mais no apoio às tarefas de meu filho(a)) (média = 4.92), é superior à média global do primeiro fator da prática de envolvimento, (média = 4.36).

Figura 7

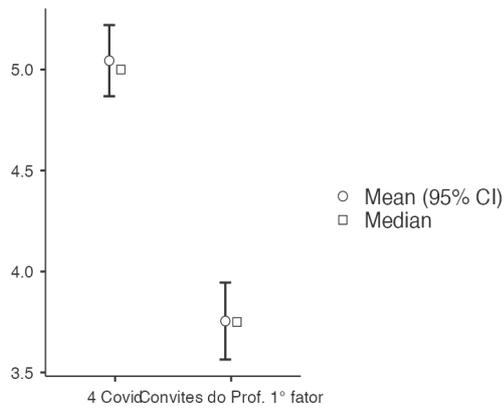
Análise do convite do filho para o envolvimento entre o período de ensino presencial e o não presencial



O período de ensino não presencial apresentou diferença com os convites do aluno para o envolvimento, onde as mães perceberam-se como sendo mais solicitadas em participar ($t(157) = 4.98, p < 0.001$), como verificamos na Figura 7. O aprofundamento da dimensão (convites do filho para o envolvimento durante o período de ensino não presencial) segundo as características sociodemográficas das respondentes, apresentou diferença quanto ao ciclo de escolaridade do filho ($t(157) = 2.05, p < 0.05$). As mães de alunos que frequentam o 1.º ciclo perceberam-se como sendo mais solicitadas do que as mães de alunos que frequentam o 2.º ciclo (média 1.º ciclo = 5.0 e média 2.º ciclo = 4.5). A dimensão de convites do filho também se relacionou com as habilitações das mães ($t(157) = 0.168, p < 0.05$), na qual as mães com nível de habilitações escolar obrigatória (média = 4.84) perceberam-se com maior solicitação por parte dos filhos do que as mães com nível de habilitações elevadas (média = 4.0).

Figura 8

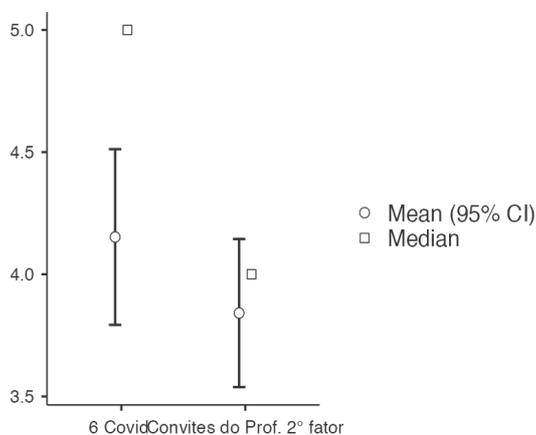
Análise do convite do professor/diretor de turma entre o período de ensino presencial e o não presencial



Os convites do professor para o envolvimento apresentaram relação ente o período de ensino presencial e não presencial ($t(157) = 9.97, p < 0.001$). As mães identificaram que mantiveram maior comunicação com o professor/ diretor de turma durante o período de ensino não presencial (média =5.04), quando comparado com a média dos convites do professor durante o período de ensino presencial (média 3.75), como podemos verificar na Figura 8.

Figura 9

Análise do convite do professor de educação especial entre o período ensino presencial e o não presencial



O convite do professor de educação especial apresentou diferença durante o período de ensino não presencial. Os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão seletivas e adicionais são os que têm acompanhamento de um professor de educação especial, por isso aplicámos um filtro na análise estatística para selecionar somente estes casos. A Figura 10, apresenta a percepção das respondentes entre o período de ensino presencial e o período de ensino não presencial. As mães sentiram que mantiveram maior comunicação com o professor de educação especial durante o período de ensino não presencial ($t(104) = -1.71, p < 0.05$). O aprofundamento da dimensão (convites do professor de educação especial durante o período de ensino não presencial) segundo as características sociodemográficas das respondentes, apresentou relação quanto aos ciclo de escolaridade do aluno, onde as mães de alunos do 1.º ciclo (média = 4.43) perceberam que comunicaram-se mais com o professor de educação especial do que as mães de alunos do 2.º ciclo (média = 3.78) ($t(104) = 1.79, p < 0,05$).

4. Discussão dos Resultados

O estudo procurou analisar a prática de envolvimento das mães na escolarização dos filhos desenvolvida no contexto residencial através dos fatores: psicossociais (percepção de papel parental, responsabilidade sobre a educação especial e percepção de autoeficácia) e contextuais (convites do professor, convites do professor de educação especial e convites do filho), e sociodemográficos (habilitações literárias das mães, ciclo de escolaridade e nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão do aluno).

O envolvimento das mães abrange processos e mecanismos de pensamento, tomada de decisões e comportamentos que orientam a concretização de distintos quadros de práticas de participação na escolarização. Examinámos o construto prática de envolvimento no contexto residencial através das dimensões, apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade, que nos permitiu conhecer a especificidade da prática elegida pelas mães. O aprofundamento da dimensão prática de envolvimento possibilitou conhecer melhor a concretização e efetivação da prática no contexto residencial. Os nossos resultados apontam para uma interação entre as variáveis em estudo, bastante consistentes com os resultados encontrados por outras investigações (Fishman & Nickerson, 2015; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Pedro, 2010).

4.1 Fatores motivacionais psicossociais

Encontrámos concepções elevadas de crença de papel nas mães influenciando positivamente as práticas de envolvimento na escolarização desenvolvidas no contexto residencial. A concepção de responsabilidade sobre a escolarização, percepção de papel parental, é um forte motivador da prática de envolvimento tanto para o apoio às tarefas escolares como para a comunicação sobre a escolaridade. Expectativas positivas de aprendizagem do filho, o reconhecimento da escola como importante para o desenvolvimento da criança e necessidade de dar respostas a situações quotidianas educativas orientam a concretização das ações das mães junto às tarefas escolares e estimulam a comunicação sobre a escolaridade. As participantes assumem-se como responsáveis pela escolarização do filho, confirmando nossa hipótese 1a. No mesmo sentido, Pedro (2010) em seu estudo com alunos portugueses do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, identificou fortes crenças de papel parental, que impulsionaram a prática de envolvimento no contexto residencial.

Em sentido oposto, Fishman e Nickerson (2015) no estudo com alunos da educação especial incluídos na Educação Infantil ao 6.º ano do Ensino Básico, não encontraram correlação entre crenças de papel parental e a prática de envolvimento no contexto residencial. Os autores encontraram correlação entre crenças de papel parental e prática de envolvimento no contexto escolar, contexto este não estudado pela presente investigação. Por não termos estudado o contexto escolar, não conseguimos comparar diretamente os comportamentos de envolvimento das mães entre os dois estudos. Contudo, a presente investigação desenvolveu-se durante a pandemia COVID-19, após a vivência de dois períodos de ensino não presencial (terceiro período do ano letivo 2019/2020 e início do segundo período do ano letivo 2020/2021). Acreditamos que a experiência do ensino não presencial e o contexto de pandemia possam ter contribuído para o reforço da percepção de responsabilidade sobre a educação, valorização do processo de ensino, levando as mães a estarem mais conscientes e contribuindo para um papel mais ativo e participativo no contexto residencial. O contexto de pandemia e a prática de envolvimento durante o período de ensino não presencial podem ter contribuído para aumentar a percepção de responsabilidade sobre a escolarização nas mães, fazendo com que o nosso resultado convergisse com estudos com alunos no geral (Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al., 2007; McNeal, 2014; Pedro, 2010), que encontraram relação entre crenças de papel e prática de envolvimento no contexto residencial, e não com estudos com alunos incluídos (Coots, 1998;

Fishman & Nickerson, 2015), que, por sua vez, encontraram relação entre crenças de papel e prática de envolvimento no contexto escolar.

A construção de um papel parental ativo sobre a educação especial, percepção de responsabilidade sobre a educação especial, também sobressaiu como importante motivador das práticas de envolvimento no apoio às tarefas escolares e na comunicação sobre a escolaridade. Mães ou figuras maternas de referência com fortes percepções de dever de defesa dos direitos e qualidade de ensino do filho, crenças de responsabilidade de acompanhamento do projeto educativo, acabam por desenvolver ações concretas que consideram importantes para o sucesso escolar do filho, como participar da realização das tarefas e conversar sobre questões escolares, validando a hipótese 1b. Walker et al. (2011) estudaram as práticas de envolvimento de famílias latinas dos Estados Unidos de alunos entre o 1.º e o 6.º anos do Ensino Básico. Os autores encontraram fortes crenças culturais latinas refletindo positivamente sobre o papel parental e práticas de envolvimento na escolarização no contexto residencial. Os desafios próprios enfrentados por grupos diferenciados, podem contribuir para reforçar noções de responsabilidade parental junto às necessidades do filho e apoio à escolarização. Experiências como membro de um grupo social específico podem proporcionar reforço de convicções de papel parental e função educativa, contribuindo para a percepção de dever de luta por direitos e qualidade de ensino que levam à prática de envolvimento no contexto residencial.

O ciclo de escolaridade do aluno apresentou influência sobre as ideias e crenças de responsabilidade das mães sobre elas próprias, influenciando um papel mais ativo ou não no processo de aprendizagem dos seus filhos. O aprofundamento da dimensão papel parental através dos fatores sociodemográficos evidenciou que quanto menor o ciclo de escolaridade do aluno, maior a percepção de responsabilidade sobre a escolarização das mães. A motivação para o envolvimento na escolarização no contexto residencial, desencadeada pela percepção de papel parental, acaba por ser influenciada pelo ciclo escolar do aluno, onde as crenças de responsabilidade diminuem na progressividade dos anos escolares. Neste mesmo sentido, Pedro (2010) constatou no seu estudo com alunos portugueses do 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, um menor envolvimento parental nas atividades escolares em contexto residencial de famílias com filhos no 3.º ciclo. A representação do crescimento do aluno envolve a ideia de uma maior capacidade de resolver dificuldades com matérias escolares e solicitação de autonomia na gestão dos seus próprios assuntos.

A idade dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nem sempre corresponde ao habitual para o ano de escolaridade, onde a média de idade dos alunos do 1.º ciclo foi de 8,82 anos e no 2.º ciclo foi de 12,5 anos no nosso estudo. As crenças de papel parental transformam-se com o transcorrer da escolaridade, onde as mães podem perceber que, com o tempo, já não podem mais contribuir positivamente para o desempenho escolar do aluno. Deslandes et al. (1999) constataram em seu estudo comparativo entre alunos do ensino médio da educação geral e alunos de classes de educação especial, que os pais de alunos incluídos apresentavam menor crença de papel parental e menor participação em anos superiores de ensino, devido à percepção de não poderem mais contribuir para as aprendizagens do filho. As retenções escolares podem alterar as expectativas educacionais e ideias de desenvolvimento do filho nas mães, refletindo na alteração do papel parental e menor envolvimento na escolarização em ciclos superiores de escolaridade.

Divergindo de outros estudos, o nosso resultado identificou diferenças entre percepção de autoeficácia positiva e negativa. A diferenciação da caracterização de duas valências opostas pode ser explicada pelas características da população estudada. As crenças positivas de autoeficácia, capacidade pessoal de agir positivamente auxiliando as aprendizagens do filho e convicções de que a participação trará resultados desejáveis, influenciam diretamente a prática de apoio às tarefas escolares e a comunicação sobre a escolaridade. Confirmamos a hipótese 1c, que a percepção de autoeficácia de valência positiva influencia as práticas de envolvimento no contexto residencial.

As mães de filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com crenças negativas de autoeficácia, desenvolvem práticas de comunicação sobre a escolaridade. As fortes crenças de papel e responsabilidade sobre a escolarização, influenciam positivamente sobre as mães, fazendo com que as mães, mesmo se percebendo como incapazes de ajudar o filho nas suas tarefas de aprendizagem, desenvolvam uma participação através de conversas sobre o quotidiano escolar e conteúdos de aprendizagem. Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) reconhecem que as crenças de desenvolvimento da criança influenciam a percepção de eficácia para agir sobre as questões escolares, neste caso influenciando negativamente e desencadeando percepção de incapacidade de auxiliar nas tarefas escolares de casa. O nosso resultado corrobora com o estudo de Rogers et al. (2009) que comparou o envolvimento parental entre pais de crianças com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre oito e doze anos de idade, e constatou níveis mais elevados de autoeficácia negativa em pais de alunos com

TDAH. As características da população estudada explicam a diferença de valência positiva e negativa de autoeficácia e a percepção de valência negativa em famílias com filhos incluídos.

O aprofundamento da dimensão percepção de autoeficácia através dos fatores sociodemográficos identificou diferença do nível sociocultural das participantes sobre a percepção de autoeficácia de valência negativa. As mães com nível sociocultural elevado identificam-se como menos capazes em ajudar o filho na escolarização. Podemos pressupor que as respondentes com formação universitária possam ter maiores condições financeiras para contratar apoios especializados para os filhos. As condições econômicas mais favoráveis podem permitir que as mães se percebam mais facilmente como incapazes de auxiliar o filho nas tarefas escolares, delegando a mesma a outras pessoas. A pesquisa de Pedro (2010) sugere que pais com maior nível sociocultural tendem a apresentar maior reconhecimento da importância da escola para a vida da criança, ou seja, em nosso estudo o desenvolvimento de práticas de envolvimento pode não ser direto e sim delegado a profissionais por suas melhores condições socioeconômicas.

4.2 Fatores motivacionais contextuais

O convite do professor para o envolvimento apresentou uma pequena correlação com a prática de apoio às tarefas escolares. O convite do professor/diretor de turma é descrito por muitos autores como um forte preditor de envolvimento, concretizado por conversas com as encarregadas de educação, visitas à sala de aula e atividades que oportunizem a participação na aprendizagem. As atividades estruturadas para convidar os pais a participarem na escolarização podem ser poucas e o contexto de pandemia pode ter limitado as conversas entre mães e professores, assim como as visitas na sala de aula, o que explicaria a fraca relação com o apoio às tarefas escolares. No estudo de Fishman e Nickerson (2015) o convite do professor foi o único fator relacionado ao envolvimento em atividades ligadas à inclusão. Os autores identificaram que o convite do professor influencia positivamente a prática de envolvimento no contexto residencial e, mais especificamente, a concretização de atividades relacionadas à inclusão como: participar no planejamento educacional do filho e desenvolver atividades que visam apoiar as dificuldades de aprendizagem. Confirmamos parcialmente a nossa hipótese 2a, onde os convites do professor previram a prática de apoio às tarefas escolares, mas não influenciaram a comunicação sobre a escolaridade.

Não confirmamos a nossa hipótese 2b, onde os convites do professor de educação especial não se correlacionaram com nenhum dos fatores da prática de envolvimento das mães no contexto residencial. Os convites do professor de educação especial podem se concretizar diretamente (através de conversas que ressaltam como as mães podem ajudar os filhos nas aprendizagens, valorização das contribuições das mães, convite para participar no planejamento de medidas de inclusão) ou indiretamente (atividades para serem desenvolvidas com a participação das mães, informações sobre as acomodações ou adaptações curriculares do filho), o que pode ter sido prejudicado devido à pandemia COVID-19. Os estudos de Walker et al (2011), com alunos latinos do 1.º ao 6.º anos do Ensino Básico, e de Green et al. (2007), com estudantes no geral dos mesmos anos escolares, encontraram relação entre convites do professor e prática de envolvimento no contexto escolar. Como explicado anteriormente, o nosso estudo não investigou a prática de envolvimento no contexto escolar, mas somente no contexto residencial. Assim, os convites do professor de educação especial podem motivar a participação das mães na escolarização do filho, mas que não se concretizam em casa.

O convite do aluno para o envolvimento destacou-se como forte e impotente fator de envolvimento das mães na prática de apoio às tarefas escolares e na comunicação sobre a escolaridade. As mães identificam estar mais motivadas e envolvidas na escolarização do filho quando são solicitadas diretamente pelo mesmo, confirmando a nossa hipótese 2c. De ressaltar que os convites do aluno sobressaem como importante motivador da prática de envolvimento na escolarização no contexto residencial no mesmo sentido do que Fishman e Nickerson (2015) constataram no seu estudo com alunos incluídos, e que Pedro (2010) encontrou no seu estudo com alunos portugueses na sua generalidade.

O aprofundamento da dimensão convites do aluno através dos fatores sociodemográficos identificou diferença no nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, onde alunos com medidas maiores de apoio à inclusão realizaram menos convites para o envolvimento. Fishman e Nickerson (2015) reconhecem que os convites específicos do aluno dependem da capacidade e habilidades do aluno de a realizar. Alunos com dificuldades acentuadas ao nível social, de comunicação ou aprendizagem podem ter dificuldades de realizar os convites específicos para o envolvimento, o que explica o decréscimo dos convites do aluno pelo aumento das medidas de suporte à inclusão. Neste mesmo sentido, Rogers et al. (2009) pontuaram no seu estudo que pais de alunos com transtornos comportamentais apresentam maior dificuldade em perceber os convites do aluno para o envolvimento. A percepção de

dificuldade pessoal das mães de contornar as dificuldades específicas do transtorno do aluno pode gerar uma menor percepção dos convites.

4.3 Fatores sociodemográficos

As mães com nível sociocultural mais elevado conversam mais com os seus filhos sobre o quotidiano escolar e conteúdos curriculares quando comparado com seus pares com nível sociocultural escolar obrigatório (até o 12.º ano). São as mães com ensino universitário que mais referem a prática de comunicação sobre a escolaridade, estando estas mais próximas da cultura escolar e das suas normas. As habilitações literárias mais elevadas possibilitam a construção de uma representação de complementação do papel de professor, levando a conversas sobre a escolaridade. Pedro (2010) confirmou que famílias de alunos portugueses com nível sociocultural elevado valorizam o papel da escola e proporcionam maiores vivências educativas ao filho que, também, envolvem conversas sobre questões culturais e atuais no contexto residencial. Em sentido oposto, Fishman e Nickerson (2015) não encontraram diferenças entre envolvimento parental residencial e nível sociocultural. Os autores comprovaram influência entre o nível sociocultural e o envolvimento escolar, prática não estudada no presente estudo. Confirmamos parcialmente a hipótese 3a, na qual o maior nível sociocultural das mães relacionou-se à prática de comunicação sobre a escolaridade concretizada no contexto residencial, mas não com a prática de apoio às tarefas escolares.

Confirmamos parcialmente a hipótese 3b, a influência do ciclo de escolaridade sobre a prática de apoio às tarefas escolares, mas não sobre à comunicação sobre a escolaridade. As mães acabam por ser suscetíveis ao crescimento do aluno, diminuindo a sua participação nas tarefas escolares na residência quando os alunos estão em ciclos escolares superiores. Neste mesmo sentido, Green et al. (2007) identificaram menor envolvimento parental residencial em anos superiores de escolarização. Podemos atribuir a alteração na participação frente às tarefas de conteúdos mais complexos, mudança nas rotinas escolares próprias do 2º ciclo e maior autonomia da criança. A idade mais avançada do aluno envolve a ideia de maior autonomia, maior capacidade para gerir as aprendizagens e capacidade de solicitar apoio aos professores e colegas. Como comentado anteriormente, as retenções escolares, a diminuição de autoeficácia positiva e a transformação na percepção de papel em relação a não poder mais contribuir positivamente para o desempenho escolar do filho, no decorrer da escolaridade, pode levar a

uma diminuição na prática de apoio às tarefas escolares. Geraldo (2017) constatou no seu estudo, que na adolescência os jovens com deficiência intelectual apresentam maior propensão de desenvolverem problemas comportamentais significativos e psicopatologias, acima da média da população normal. O agravamento das dificuldades de interação e aprendizagem do aluno no transcorrer do seu crescimento, podem levar as mães a perceberem-se como menos capazes de apoiar às tarefas escolares, diminuindo a sua participação nas atividades educacionais na residência.

O nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão recebida pelos alunos apresentou diferença com a prática de apoio às tarefas escolares. O apoio na realização das tarefas escolares realizado pelas mães decresce com o aumento do nível de medida de inclusão, confirmando parcialmente a relação inversa da hipótese 3c, uma vez que não refletiu na comunicação sobre a escolaridade. Rogers et al. (2009) relacionaram as características das crianças à prática de envolvimento, onde as mães que identificam os seus filhos como mais difíceis, com atitudes disruptivas, dificuldades acentuadas de socialização e aprendizagem relatam participar menos na concretização das tarefas escolares no contexto residencial. A relação negativa entre dificuldades atitudinais do aluno e envolvimento parental, pode corresponder a sentimentos de incompetência de apoiar e gerir as características do transtorno do filho.

O apoio das mães às tarefas realiza-se sobre as atividades enviadas pela escola para o contexto residencial, a falta de tarefas para serem desenvolvidas em casa para os alunos com maiores medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão também podem ser atribuídas a esta relação inversa. A escola, ao perceber as acentuadas dificuldades dos alunos, pode não enviar tarefas para casa, o que leva à diminuição da prática de envolvimento. O envolvimento parental na escolarização, enquanto construto multidimensional, recebe a influência de inúmeros fatores e variáveis, como a falta de atividades escolares para serem realizadas em casa.

A pandemia COVID-19, modalidade de ensino não presencial, impactou direta e expressivamente os fatores motivacionais para o envolvimento das mães na escolaridade refletindo nas práticas, confirmando a nossa hipótese 3d. As mães caracterizaram as soluções encontradas pela escola, durante este período, como satisfatórias, mesmo identificando maior envolvimento, maior comunicação com o professor e maior solicitação do filho. O ensino não presencial devido à pandemia suscitou uma maior participação das mães nas questões da escolaridade refletindo positivamente sobre os fatores motivacionais, crenças de

responsabilidade e percepção de autoeficácia. O ensino residencial em estado nacional de emergência pandêmica forneceu um contive contextual social para o envolvimento, gerando influências de experiência na orientação emocional das mães que resultou em motivações pessoais para o envolvimento na escolarização. Assim, mães caracterizaram a vivência como extenuante, mas também como satisfatória.

As respondentes identificaram-se como a principal responsável familiar pelo apoio educacional do aluno durante o período de ensino não presencial. O cuidado e participação na educação escolar do filho corresponde a um efeito do sexo do cônjuge e da ideia tradicional de papel de mãe, na qual o pai e a mãe têm papéis diferentes na família, sendo a mãe a cuidadora natural dos filhos. Neste sentido, tal como no estudo de Pedro (2010) e de Benavente et al. (2020), as mães são maioritariamente as responsáveis por ajudar nas tarefas escolares do filho.

O contexto de ensino não presencial desencadeou percepção de participação substancial das mães nas tarefas escolares, como identificado no estudo de Benavente et al. (2020). Constatamos a existência de efeito da pandemia sobre os fatores contextuais convites do professor/diretor de turma, convites do professor de educação especial e convites do filho. As encarregadas de educação foram mais solicitadas pelos filhos a apoiar as atividades, ajudar na realização das tarefas e explicações de conteúdos. O convite do aluno foi influenciado pelos fatores sociodemográficos, ciclo escolar do aluno e nível sociocultural da mãe. As mães de alunos do 1.º ciclo perceberam-se mais solicitadas a participar no apoio à aprendizagem, assim como as mães com menor nível sociocultural. Podemos supor que os alunos mais novos, com menor autonomia escolar e menor organização de rotina de estudo, pediram mais ajuda. Os alunos com maior autonomia podem conseguir resolver dificuldades com as matérias escolares com os professores e com os colegas, solicitando, assim, menor participação das mães. As respondentes com escolaridade universitária perceberam maior necessidade de ajudar o filho frente ao novo contexto de ensino, participando mais frequentemente das tarefas escolares e, assim, não sendo necessário o convite de participação do filho.

Identificamos um efeito expressivo de maior comunicação com o professor/diretor de turma e, em menor medida, de comunicação com professor de educação especial. A dimensão comunicação com o professor de educação especial apresentou relação com o fator sociodemográfico ciclo de escolaridade, onde as mães de alunos do primeiro ciclo comunicaram-se mais com o professor de educação especial, quando comparado com as mães de alunos do segundo ciclo.

Sintetizando os nossos principais resultados e comparando-os com os resultados apontados pelo estudo de Fishman e Nickerson (2015), que estudaram alunos da educação especial incluídos na Educação Infantil ao 6.º ano do Ensino Básico, identificamos o convite do aluno como o mais importante motivador de envolvimento, refletindo diretamente na prática realizada no contexto residencial nos dois estudos. O convite do professor/diretor de turma também aparece nos estudos como impulsionador da participação na aprendizagem. Por outro lado, a nossa investigação encontrou uma relação entre os fatores percepção de papel parental e nível sociocultural das mães com a prática de envolvimento no contexto residencial, relação não identificada no estudo de Fishman e Nickerson (2015). Os autores comprovaram relação entre os mesmos fatores motivacionais e a prática de envolvimento no contexto escolar, contexto este não estudado por nós.

Ao confrontarmos os nossos resultados com as conclusões identificadas para a população portuguesa, com alunos do 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, desenvolvida por Pedro (2010), assinalamos os mesmos resultados encontrados para os fatores percepção de papel parental, convites do aluno, nível sociocultural das mães e ciclo de escolaridade do aluno influenciando a prática de envolvimento no contexto residencial. Os resultados encontrados referente à percepção de autoeficácia positiva e negativa compraram-se a resultados de outros autores que estudaram alunos incluídos como Deslandes et al. (1999) e Rogers et al. (2009).

Examinando os comportamentos efetivados pelas mães como resposta da decisão de envolvimento, evidenciamos que a concretização do apoio às tarefas escolares responde aos fatores motivacionais: percepção de papel parental, percepção de responsabilidade sobre a educação especial e percepção de autoeficácia positiva. A prática de apoio às tarefas escolares aparece, também, como resposta associada aos convites do professor/diretor de turma e convites do aluno, e é aberta a influências do ciclo de escolaridade e nível de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do aluno.

O aprofundamento da dimensão da prática concretizada por conversas sobre a escolaridade aparece como reflexo dos fatores percepção de papel parental, percepção de responsabilidade sobre a educação especial e percepção de autoeficácia positiva e negativa. A prática de envolvimento efetivada pela comunicação sobre questões escolares e o quotidiano da sala de aula surgem como resposta aos convites do aluno e é aberta às influências do nível sociocultural das mães.

CAPÍTULO VI

TERCEIRO ESTUDO

Neste capítulo procuramos perceber em que medida as diferentes características sociodemográficas (nível sociocultural das mães, ciclo de escolaridade e nível de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do aluno) e os fatores motivacionais selecionados no Capítulo V contribuem para explicar a prática de envolvimento das mães no apoio às tarefas escolares e na comunicação sobre a escolaridade. O estudo alicerça-se em modelos encontrados na literatura, que procuram avaliar o efeito de diferentes variáveis na prática de envolvimento parental.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) propuseram um modelo explicativo de envolvimento parental multidimensional, destacando a interação entre os fatores psicossociais no processo de envolvimento na escolarização. As dimensões motivacionais e convites para o envolvimento impulsionaram as práticas de engajamento, sobre a influência de variáveis contextuais e características familiares. Diversos estudos analisaram o contributo de cada fator para a concretização da prática de envolvimento.

1. Objetivo

A análise dos fatores preditivos das práticas de envolvimento parte do modelo de um grupo de estudos que avaliam a influência de diferentes fatores para explicar a variabilidade do engajamento (Fishman & Nickerson, 2015; Green et al., 2007; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Pedro, 2010). A regressão hierárquica de Fishman e Nickerson (2015) demonstrou que o envolvimento parental junto ao contexto residencial é explicado significativamente pelas crenças de papel (6%) e convites do aluno (17%). O modelo final explicou 18% da variância do envolvimento total. Este estudo analisou adicionalmente as práticas dos pais junto às atividades de Educação Especial que foram explicados somente pelos convites do professor (7%).

No estudo de Green et al. (2007) os fatores percepção de autoeficácia, convites do aluno e percepção de tempo e energia explicaram a variância total de 39% das práticas no contexto residencial. A investigação de Ice e Hoover-Dempsey (2011) sobre práticas de

envolvimento no contexto residencial demonstrou que 63% da variância total do engajamento era explicado pelos convites do aluno e 46% pela percepção de autoeficácia, o modelo explicativo final de 55% do engajamento.

Pedro (2010) aprofundou a análise das práticas realizadas no contexto residencial segundo o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) que subdividem o envolvimento em apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade. A regressão hierárquica realizada pela autora apontou que o apoio às tarefas escolares foi explicado em 23% pelas variáveis sociodemográficas (nível sociocultural dos pais e ciclo de escolaridade do filho), 23% pela construção de papel e 9% pelos convites do aluno, onde o modelo final explicou 55% da variância total. As práticas no contexto residencial identificadas como comunicação dos pais em torno da escolaridade foram explicadas em 10% pelas características sociodemográficas (sexo do respondente), 31% pela construção de papel e 7% pelos convites do aluno, os quais esclareceram 48% da variância total do modelo final.

Este estudo teve como objetivo analisar o peso explicativo dos fatores sociodemográficos e das dimensões do modelo teórico (psicossociais e contextuais) sobre as práticas de envolvimento das mães junto à escolaridade dos filhos no contexto residencial.

2. Método

O estudo foi organizado segundo o Field (2020), o qual sublinha que na regressão hierárquica, as variáveis preditoras são organizadas e ordenadas em blocos, segundo trabalhos anteriores. A regressão hierárquica do presente estudo foi organizada em três blocos de fatores que foram introduzidos sequencialmente sobre as dimensões das práticas de envolvimento das mães no contexto residencial (Figura 3): Bloco 1 - fatores sociodemográficos (nível sociocultural das mães, ciclo de escolaridade do aluno e nível da medida de intervenção e suporte à inclusão); Bloco 2 - fatores psicossociais (percepção de papel parental, percepção de responsabilidade sobre a educação especial, autoeficácia de valência positiva e autoeficácia de valência negativa); Bloco 3 - fatores contextuais (convites do aluno, convites do professor/diretor de turma e convites do professor de educação especial). A organização destes blocos segue modelo de investigações anteriores (Fishman & Nickerson, 2015; Green et al.,

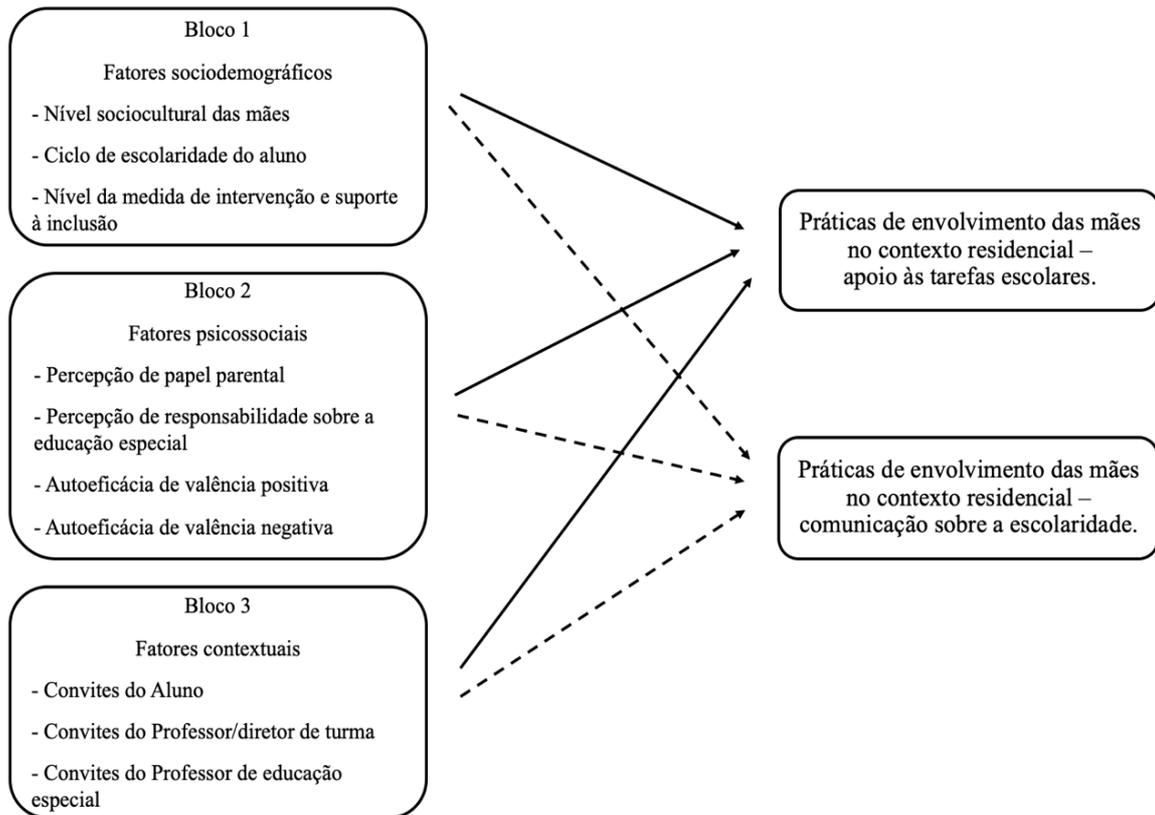
2007; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Pedro, 2010) que seguiram a ordem delineada no modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler (2005).

A inserção destes blocos parte do pressuposto de que os fatores culturais, contextuais familiares e as representações das mães sobre a escolaridade do filho desempenham um papel importante na variabilidade da concretização das práticas educativas. Os quadros representacionais sobre a escolarização do filho construídos pelas mães, assim como as valências afetivas e emocionais subjacentes, desempenham um papel forte de motivação para o envolvimento, efetivados pelo apoio às tarefas escolares e na comunicação sobre a escolaridade.

Os modelos que se originam da integração destes blocos procuram conhecer o efeito explicativo do conjunto de variáveis sociodemográficas sobre o envolvimento parental, quando analisadas na estrutura global.

Figura 10

Fatores que influenciam o envolvimento das mães



2.1 Análise dos dados

A análise do peso explicativo das variáveis preditoras sobre a variável critério foi alcançada através da análise de regressão linear múltipla. A análise de regressão linear múltipla com seleção de variáveis *stepwise* e *enter* foi utilizada para obter um modelo que permitisse prever a prática das mães de envolvimento na escolarização do filho. Analisaram-se os pressupostos do modelo nomeadamente o da distribuição normal, homogeneidade e independência dos erros. Os dois primeiros pressupostos foram validados graficamente e o pressuposto da independência foi validado com a estatística de Durbin-Watson, como descrito em Maroco (2018). Utilizaram-se os pressupostos do modelo em blocos hierarquizados, não tendo sido encontradas quaisquer variáveis que apresentassem multicolinealidade.

Apresentámos o resultado e discutimos o peso explicativo das dimensões dos fatores sociodemográficos e do modelo teórico (psicossociais e contextuais) sobre as práticas de envolvimento das mães junto à escolaridade dos filhos no contexto residencial. Organizámos a análise de regressão hierárquica procurando perceber em que medida as diferentes características familiares (nível sociocultural das respondentes, ciclo de escolaridade dos alunos e nível de medida de apoio à aprendizagem e à inclusão dos alunos) contribuíram para explicar a variabilidade das práticas de envolvimento nas diferentes dimensões do construto. O procedimento segue vários modelos de estudos que buscam avaliar o efeito de diferentes fatores nas práticas de envolvimento parental.

3. Resultado

Análise do peso explicativo dos fatores preditores sobre as práticas de envolvimento das mães na escolarização dos filhos no contexto residencial.

As duas dimensões da prática de envolvimento das mães na escolarização dos filhos (apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade) foram analisadas separadamente. Apresentámos, para cada dimensão, os resultados da análise de regressão hierárquica, em função de três modelos de influência das variáveis predictoras das práticas de envolvimento das mães. O primeiro modelo apresenta o bloco 1 (Fatores sociodemográficos – nível sociocultural da mãe, ciclo de escolaridade do aluno e nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão do aluno). O segundo modelo abrange o bloco anterior e o bloco 2 (Fatores motivacionais psicossociais - percepção de papel parental, percepção de responsabilidade sobre a educação especial, autoeficácia de valência positiva e autoeficácia de valência negativa). O terceiro modelo acrescenta aos dois blocos anteriores o bloco 3 (Fatores motivacionais contextuais – convite do aluno, convite do professor/diretor de turma e convite do professor de educação especial).

3.1 Práticas de apoio às tarefas escolares

Ao analisarmos o contributo do primeiro modelo para a explicação das práticas das mães de apoio às tarefas escolares, constatámos que o conjunto de fatores sociodemográficos explicaram uma parte significativa da variância (14%) como evidenciamos na Tabela 11. Ao acrescentarmos o segundo bloco no modelo, fatores motivacionais psicossociais para o envolvimento, o valor da variância explicada aumentou para 39% com efeito adicional significativo. A adição do terceiro modelo na análise de regressão linear como efeito dos fatores contextuais sobre as práticas de apoio às tarefas escolares, acrescentou 14% na variância com um contributo significativo. O modelo final explicou 53% da variância das práticas das mães de apoio às tarefas escolares dos filhos.

Tabela 11

Análise de Regressão Hierárquica para as variáveis preditoras da prática de apoio às tarefas escolares (N = 159)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
Modelo 1			
Nível sociocultural da respondente	.14	.19	.05
Ciclo de escolaridade do aluno	-.62	.16	-.30***
Nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão	-.33	.11	-.21*
Modelo 2			
Nível sociocultural da respondente	.16	.17	.06
Ciclo de escolaridade do aluno	-.47	.14	-.22***
Nível de medida de apoio à aprendizagem e à inclusão	-.34	.10	-.21***
Percepção de papel parental	.14	.10	.13
Percepção de responsabilidade sobre a educação especial	.23	.08	.26*
Autoeficácia de valência positiva	.27	.08	.29***
Autoeficácia de valência negativa	-.24	.06	-.31***
Modelo 3			
Nível sociocultural da respondente	.19	.15	.07
Ciclo de escolaridade do aluno	-.41	.12	-.19***
Nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão	-.29	.09	-.14*
Percepção de papel parental	.14	.09	.13
Percepção de responsabilidade sobre a educação especial	.20	.07	.22**
Autoeficácia de valência positiva	.07	.08	.08
Autoeficácia de valência negativa	-.13	.05	-.18*
Convites do aluno	.36	.05	.42***
Convites do professor/diretor de turma	.04	.05	.05
Convites do professor de educação especial	.02	.04	.03

Nota: $R^2 = .14$ para o modelo 1 ($p < .001$); $\Delta R^2 = .39$ para modelo 2 ($p < .001$); $\Delta R^2 = .53$ para modelo 3 ($p < .001$). * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Verificamos que, no modelo final, de entre os fatores sociodemográficos, o ciclo de escolaridade do aluno contribui mais significativamente ($\beta = -.19, p < .001$) do que o nível das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ($\beta = -.14, p < .05$). Entre os preditores psicossociais a percepção de papel parental ligado à responsabilidade sobre a educação especial ($\beta = .22, p < .01$) e à percepção de autoeficácia de valência negativa ($\beta = -.18, p < .05$) são os únicos fatores que contribuem para o peso explicativo. A variável contextual, convites do aluno para o envolvimento, contribui significativamente para o modelo final ($\beta = .42, p < .001$).

3.2 Prática de comunicação sobre a escolaridade

Ao analisarmos o primeiro modelo para a explicação das práticas de envolvimento das mães de comunicação sobre a escolaridade, não foi encontrado relação de peso explicativo. Os fatores sociodemográficos não apresentaram efeito significativo enquanto pressuposto explicativo da prática de comunicação sobre a escolaridade o que levou à retirada deste bloco de fatores da estrutura do modelo. O segundo modelo, conjunto de fatores motivacionais psicossociais, explicou uma parte significativa da variância (25%) como evidenciamos na Tabela 12. Ao acrescentarmos o bloco dos fatores contextuais para o envolvimento, o valor da variância explicada aumentou para 36% com efeito adicional significativo. O modelo final explica 36% da variância total.

Tabela 12

Análise de Regressão Hierárquica para as variáveis predictoras da prática de comunicação sobre a escolaridade (N = 159)

	B	SE B	β
Modelo 2			
Percepção de papel parental	.24	.07	.34***
Percepção de responsabilidade sobre a educação especial	.06	.05	.10
autoeficácia de valência positiva	.11	.06	.18
autoeficácia de valência negativa	-.07	.04	-.14
Modelo 3			
Percepção de papel parental	.23	.07	.33***
Percepção de responsabilidade sobre a educação especial	.04	.05	.07
Autoeficácia de valência positiva	.01	.06	.01
Autoeficácia de valência negativa	-.02	.04	-.04
Convites do aluno	.21	.04	.37***
Convites do Professor/ Diretor de turma	-.01	.03	-.03
Convite do Professor de Educação Especial	.00	.03	.00

Nota: $R^2 = .25$ para o modelo 2 ($p < .001$); $\Delta R^2 = .36$ para modelo 3 ($p < .001$).

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Verificamos que no modelo final, entre as características psicossociais, apenas a percepção de papel parental para o envolvimento ($\beta = .33, p < .001$) apresentou um efeito significativo nas práticas de comunicação sobre a escolaridade. Acerca dos fatores contextuais,

destacamos que somente os convites do aluno para o envolvimento mostram um contributo significativo ($\beta = .37, p < .001$).

4. Discussão dos Resultados

O presente estudo procurou analisar o peso explicativo dos fatores preditivos das práticas de envolvimento das mães no contexto residencial. Os resultados reportam sobre o contributo das características sociodemográficas das participantes e dos fatores representacionais sobre as dimensões da prática de envolvimento: apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade. Debates os resultados de acordo com os modelos construídos pela regressão hierárquica dos três blocos (fatores sociodemográficos, fatores psicossociais e fatores contextuais).

4.1 Fatores preditivos de envolvimento das mães na prática de apoio às tarefas escolares

Constatámos que a prática de apoio às tarefas escolares é influenciada, sobretudo, pelo ciclo de escolaridade e pelos convites do aluno, e, em seguida, pela percepção de responsabilidade sobre a educação especial. Em menor expressão, o nível de medida de apoio à aprendizagem e à inclusão do aluno e autoeficácia de valência negativa, também surgem como explicação residual da prática de envolvimento das mães.

O primeiro bloco, características sociodemográficas, explicou 14% da prática de apoio às tarefas escolares, sendo o ciclo de escolaridade do aluno o maior peso explicativo e mais residual ao nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão. A variância explicativa dos fatores é inversa, ou seja, o ciclo de escolaridade do aluno, através das crenças de desenvolvimento do filho, suscita maior engajamento das mães quando a criança encontra-se no 1.º ciclo de escolaridade. O nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão clarifica que quanto menor o nível de medida de inclusão, maior a prática de apoio às tarefas.

O acréscimo do segundo bloco, fatores motivacionais psicossociais, explicou quase a metade do modelo final da prática de envolvimento, sendo a percepção de responsabilidade enquanto mães de um aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão o peso explicativo. No segundo modelo a percepção de autoeficácia (positiva e negativa) apresentou forte peso explicativo, que foi eliminado no modelo final com o acréscimo do terceiro bloco. Assim, a percepção pessoal de responsabilidade sobre a escolarização do filho e crenças de dever de participação sobre as questões de inclusão, explicam maioritariamente a concretização do apoio às tarefas escolares.

O modelo final, com o acréscimo do terceiro bloco, convites contextuais para o envolvimento, adicionou mais 14% ao peso explicativo, face os modelos anteriores, levando o modelo final a explicar o total de 53% da prática de apoio às tarefas escolares. Os fatores explicativos fortes neste modelo final foram o ciclo de escolaridade do aluno e os convites do aluno para o envolvimento, seguido da percepção de responsabilidade sobre a educação especial e, residualmente, o nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão e percepção de autoeficácia de valência negativa.

Os nossos resultados vão ao encontro do estudo de Pedro (2010), com pais de alunos portugueses do 2.º e 3.º ciclos, que identificou o ciclo de escolaridade do aluno, percepção de papel parental e os convites do aluno como fatores explicativos da prática de apoio às tarefas escolares. A investigação portuguesa explicou 55% da variância total da prática de envolvimento, resultado semelhante ao encontrado no presente estudo.

Fishman e Nickerson (2015) identificaram as crenças de papel parental e os convites do aluno como peso de explicação da concretização da prática de envolvimento no contexto residencial em famílias com alunos incluídos. Os convites específicos para o envolvimento realizados pelo aluno aparecem num conjunto de estudos como um forte fator explicativo da prática de envolvimento parental no contexto residencial como em Green et al. (2007), Ice & Hoover-Dempsey (2011) e Walker et al. (2011).

4.2 Fatores preditivos de envolvimento das mães na prática de comunicação sobre a escolaridade

O primeiro modelo, características sociodemográficas da família, não apresentou peso explicativo para a prática das mães de comunicação sobre a escolaridade, sendo assim excluído do modelo final. Este resultado vai ao encontro das conclusões de Fishman e Nickerson (2015) que não encontraram relação entre as características sociodemográficas e a prática de envolvimento no contexto residencial em sua regressão hierárquica.

Por sua vez, o segundo modelo, bloco motivacional psicossocial, evidenciou que a construção de papel parental, concepções que as mães têm sobre sua responsabilidade face à aquisição de conhecimentos dos filhos, explica mais de metade do modelo final da prática de comunicação sobre a escolaridade. A representação de papel parental exerce significativo e forte efeito nesta dimensão de práticas de envolvimento.

O modelo final, com o acréscimo do terceiro bloco, evidenciou que os convites do filho mantém-se como importante variável explicativa do envolvimento das mães. O aluno assume um papel ativo na relação entre o contexto familiar e escolar, contribuindo para a explicação da prática de envolvimento das mães na escolaridade. Os dois fatores que esclarecem a totalidade de 36% da prática de envolvimento das mães de comunicação sobre a escolaridade são: percepção de papel parental e convites do aluno.

Os nossos resultados confirmam as conclusões de Pedro (2010), que verificou a forte influência dos fatores percepção de papel parental e convites do aluno, como explicação da prática de comunicação sobre a escolaridade. Como mencionado anteriormente, Fishman e Nickerson (2015) em seu estudo como alunos incluídos, também identificaram como explicação da concretização da prática de envolvimento parental no contexto residencial os fatores percepção de papel parental e convites do aluno.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES E IMPLICAÇÕES

Ao concluirmos o nosso estudo, gostaríamos de salientar algumas considerações finais sobre os resultados obtidos. Realizaremos, também, a identificação de algumas limitações inerentes à investigação realizada, traremos a sugestão de propostas para futuros estudos e implicações para a prática pedagógica.

1. Conclusões

Os trabalhos de Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) apresentam um modelo de envolvimento parental que procura conhecer o que instiga e motiva os pais a envolverem-se no processo de escolarização do filho. O quadro conceptual compreende o envolvimento parental na escolarização como um construto multidimensional, influenciado por inúmeros fatores e variáveis, aberto às dinâmicas do contexto. Os motivadores que instigam direta ou indiretamente o engajamento parental repercutem gerando modos diferentes de práticas, que são desenvolvidas no contexto residencial. O envolvimento parental acaba por ser importante para a promoção da adaptação à escolaridade, desenvolvimento da motivação para a aprendizagem e na aquisição de valores e competências necessárias ao bom desempenho acadêmico.

O trabalho desenvolvido partiu do pressuposto da natureza multidimensional de envolvimento parental, o que nos permitiu analisar as práticas educativas em diferentes dimensões, tratando-as de forma independente. Focámo-nos nas práticas de envolvimento desenvolvidas pelas mães ou figura materna de referência, uma vez que um conjunto de estudos evidenciam que pais e mães interagem do modo diferente junto ao processo de escolarização, enquanto outros estudos identificam as mães como a principal cuidadora e participante na educação do filho (Benavente et al., 2020; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hornby & Lafaele, 2011; Pedro, 2010; Rogers et al., 2009; Walker et al., 2005). Buscámos, ainda, conhecer a dinâmica do processo de envolvimento das mães na escolarização do filho através da análise do impacto das características familiares e do aluno para o envolvimento.

A presente investigação procurou conhecer a influência dos fatores psicossociais (percepção de papel parental, percepção de responsabilidade sobre a educação especial, percepção de autoeficácia de valência positiva e percepção de autoeficácia de valência negativa), contextuais (convites do professor/diretor de turma, convites do professor de educação especial e convites do aluno) e sociodemográficos (nível sociocultural das mães, ciclo de escolaridade do aluno e nível de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do aluno) no envolvimento das mães na educação escolar do filho, desenvolvida no contexto residencial, em famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que frequentam o 1.º e 2.º ciclos de escolarização. Teve ainda por objetivo aprofundar o conhecimento da concretização da prática de envolvimento desenvolvida pelas mães, nomeadamente; apoio às tarefas escolares e comunicação sobre a escolaridade. A investigação seguiu o modelo estudado por Fishman e Nickerson (2015), desenvolvendo-se através de escalas selecionadas do questionário Os Pais e a Escolaridade de Pedro (2010).

O engajamento é representado pelas mães, ou figura materna de referência, como um processo ativo com práticas de apoio às tarefas escolares, auxílio nos estudos e de comunicação sobre a escolaridade e quotidiano da sala de aula. A representação de responsabilidade sobre a escolarização e as crenças de papel parental enquanto mães de um aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são de grande importância para o envolvimento na escolarização quer no apoio às tarefas escolares, quer na comunicação sobre a escolaridade. As crenças de papel parental acabam por ser um importante motivador de envolvimento, confirmando, assim as nossas hipóteses do segundo estudo 1a e 1b. Por sua vez, a percepção de papel parental acaba por sofrer influência do ciclo de escolaridade do aluno, diminuindo com a progressividade da escolarização. Contudo, a percepção de responsabilidade sobre a educação especial não apresentou influência do ciclo escolar do aluno, ou seja, as mães mantêm as crenças de dever de defesa dos interesses educacionais do filho e luta de direitos ao longo da escolaridade do aluno.

Ice e Hoover-Dempsey (2011) investigaram a prática de envolvimento na escolarização entre famílias com filhos em escolas públicas e escolarização doméstica, e identificaram uma relação direta entre o construto crenças de papel parental e redes sociais. Assim, os recursos de suporte social, que prestam apoio e informações aos pais de como ajudar os filhos no seu processo de aprendizagem escolar, reforçam positivamente o papel parental para o envolvimento na escolarização no contexto residencial. A concretização da perspectiva legal portuguesa de trabalho interativo com as famílias com filhos com medidas de suporte à

aprendizagem e à inclusão e os centros de apoio à aprendizagem das escolas, que, trabalhando conjuntamente com as mães, podem fortalecer as crenças de responsabilidade sobre a educação especial, fazendo com que as mesmas se mantenham fortes ao longo do percurso educacional do aluno.

O nosso estudo evidenciou o impacto assertivo da percepção de autoeficácia positiva sobre as práticas de envolvimento na escolarização, confirmando a nossa hipótese 1c. São as mães que melhor percebem-se como capazes de ajudar o seu filho no processo escolar que se engajam nas práticas. A diferenciação de valência positiva e negativa encontrada no estudo pode ser explicada pelas características sigilares da população estudada como no estudo de Rogers et al. (2009) que comparou pais de alunos com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Constatámos que a autoeficácia de valência negativa influencia a prática de comunicação sobre a escolaridade. Acreditamos que as fortes crenças de papel e responsabilidade sobre a escolarização influenciam positivamente sobre as mães, fazendo com que as mães, mesmo percebendo-se como incapazes de ajudar o filho nas suas tarefas de aprendizagem, desenvolvam uma participação através de conversas sobre o quotidiano escolar e conteúdos de aprendizagem. São as mães com maior nível sociocultural que se identificam como menos capazes em ajudar o filho.

Os convites contextuais do professor apresentaram um fraco efeito sobre a prática de apoio às tarefas escolares o que permitiu uma confirmação parcial da nossa hipótese 2a. Os nossos resultados não confirmaram a nossa hipótese 2b, na qual os convites específicos do professor de educação especial não se relacionaram aos fatores da prática de envolvimento. Contudo, gostaríamos de assinalar a importância deste fator para o envolvimento das mães na escolarização em famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Muito mais do que as conversas entre o professor/diretor de turma e as encarregadas de educação, são as atividades pensadas pelos docentes para serem desenvolvidas no contexto residencial que oportunizam a participação das progenitoras no apoio às tarefas escolares. A relação professor/encarregado de educação precisa de ser planejada, com objetivos específicos. As conversas entre professores e mães são oportunidades para incentivar e orientar as mães quanto ao apoio que podem prestar aos filhos. Declarações explícitas dos papéis e deveres esperados para as mães junto aos deveres de casa, conscientizando atitudes de envolvimento na escolarização. Assim, as mães são efetivamente mais envolvidas quando os professores

encorajam ativamente a sua participação com atitudes positivas e facilitadoras, que reforçam a percepção de eficácia parental (Hornby & Lafaele, 2011).

Também, são as atividades planejadas pelos professores, para envolver as mães, a serem desenvolvidas no contexto residencial, que vão gerar oportunidades de concretização do apoio e reforçar o papel parental de responsabilidade sobre a escolaridade. De salientar que uma das mães entrevistadas no estudo exploratório relatou que, antes do contexto de ensino não presencial devido à pandemia, o seu filho não recebia trabalhos para casa. A falta de oportunidades de concretização da prática de apoio às tarefas escolares pode influenciar negativamente sobre o envolvimento na escolarização.

Verificámos que os convites do aluno é o preditor mais significativo de envolvimento e explica fortemente a concretização da prática quer no apoio às tarefas escolares, quer na comunicação sobre a escolaridade. Assim, confirmamos a nossa hipótese 2c. Com efeito, os convites do aluno para o envolvimento apresentam um efeito diferenciador quanto ao nível de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. São os alunos com maiores medidas de inclusão os que menos solicitam o envolvimento das mães nas atividades escolares de contexto residencial. Tal relação pode ser explicada pelo fato dos alunos com maiores medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão apresentarem dificuldades acentuadas que prejudicam a concretização do convite para o envolvimento. Outro fator de se considerar é que o fato destes alunos poderem ter menos trabalhos de casa, o que não oportunizaria a concretização da solicitação de apoio. Torna-se importante os professores de educação especial ensinarem os alunos de inclusão a solicitarem apoio das mães nas tarefas escolares, assim como orientarem os professores das respectivas disciplinas a desenvolverem atividades para casa que fomentem o envolvimento parental.

Comprovamos interação entre o nível sociocultural das mães e a prática de comunicação sobre a escolaridade, ou seja, as encarregadas de educação com ensino universitário são as que mais referem conversar com os filhos sobre o cotidiano escolar. Demostramos a relação inversa entre o ciclo de escolaridade do aluno e a prática de apoio às tarefas escolares. As mães acabam por ser suscetíveis ao crescimento do aluno, diminuindo a sua participação nas tarefas escolares quando o aluno se encontra em ciclos superiores de ensino.

Confirmamos efeito do nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão sobre a prática de apoio às tarefas escolares. As mães informaram apresentar menor apoio nas atividades escolares do filho quanto mais acentuadas são as dificuldades desenvolvimentais e

aprendizagem do aluno. Por sua vez, a relação inversa entre dificuldades de aprendizagem do aluno e envolvimento parental, pode corresponder a sentimentos de incompetência de apoiar e gerir as características do transtorno do filho (Rogers et al., 2009).

A pandemia COVID-19, modalidade de ensino não presencial, impactou direta e expressivamente os fatores motivacionais para o envolvimento das mães na escolaridade refletindo em maior prática. O envolvimento na escolarização, enquanto construto multidimensional, evidenciou o reflexo da alteração do contexto escolar devido à pandemia. As mães caracterizaram a vivência da modalidade de ensino não presencial como extenuante e satisfatória.

Evidenciamos a importância do modelo teórico como explicação da prática de envolvimento das mães na escolarização, pela qual clarificamos 53% da concretização da prática de envolvimento no apoio às tarefas escolares e 36% da concretização da prática de comunicação sobre a escolaridade. A prática de apoio às tarefas escolares é explicada sobretudo pelo ciclo de escolaridade do aluno, pelos convites do aluno e pela percepção de responsabilidade sobre a educação especial, enquanto que a prática de comunicação sobre a escolaridade é explicada pela percepção de papel parental e pelos convites do aluno.

A presente investigação seguiu o modelo desenvolvido por Fishman e Nickerson (2015) e a sugestão de aprofundamento para futuras investigações de comparação entre pais de alunos com dificuldades de aprendizagem complexas versus pais de alunos com dificuldades de aprendizagem leves. Por conseguinte, ratificamos que o nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão reflete sobre a prática de envolvimento de apoio às tarefas escolares. Assim, quanto maior o nível de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, menor o envolvimento das mães no apoio às tarefas escolares e menos convite de envolvimento o aluno realiza. Confirmamos uma relação inversa, entre nível de dificuldades de aprendizagem do aluno e a prática de envolvimento na escolarização como sugerido pelos autores, assim como o seu reflexo sobre os convites do aluno. Muitos autores comprovaram que o envolvimento parental é essencial para um melhor desempenho acadêmico e desenvolvimento do aluno, sendo ainda mais importante para alunos com dificuldades de aprendizagem (Fishman & Nickerson, 2015; Rogers et al., 2009). A descoberta sugere que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva dos centros de apoio à aprendizagem das escolas planifique estratégias de envolvimento das mães a fim de fomentar a prática de apoio às aprendizagens.

2. Limitações

O presente estudo sofreu algumas limitações de diferentes ordens, sendo que a primeira e maior delas, prende-se com o contexto de pandemia COVID-19, que impossibilitou a realização do estudo sobre a prática de envolvimento no contexto escolar. Deste modo, a prática de envolvimento das mães no contexto escolar deixou de existir durante o período da pandemia, o que fez com que o estudo não pudesse ser realizado. Por outro lado, também, estamos convictos que as medidas de contenção de propagação da pandemia COVID-19 nas escolas, podem ter influenciado o contexto educacional de ensino presencial e a existência um período de ensino não presencial anterior à investigação, pode ter refletido sobre os nossos resultados. A percepção de papel parental e a responsabilidade sobre a escolarização das mães e os convites do aluno para o envolvimento podem ter sido reforçados pelo contexto de ensino não presencial, influenciado nossos resultados. As medidas de contenção de propagação da pandemia COVID-19 nas escolas também dificultaram o contato direto com as mesmas, levando, com que o número de escolas e participantes fosse restrito. O contexto pandémico prejudicou a obtenção de uma amostra mais significativa e representativa da população de famílias com filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O estudo voltou-se a conhecer o envolvimento das mães na escolarização e os fatores que motivam a sua concretização. Torna-se possível que a nossa investigação tenha obtido respostas de mães envolvidas com o processo escolar e tenhamos tido dificuldade de contactar mães pouco motivadas e envolvidas. A falta de contacto direto com as encarregadas de educação e com os professores/diretores de turma, os quais nos enviaram os questionários e, devido às medidas de contenção da pandemia, pode ter conduzido a que as respostas sejam mais representativas de mães mais envolvidas e motivadas. O facto do instrumento de investigação ter de passar pelo professor/diretor de turma e pelo coordenador da equipa multidisciplinar da escola para ser entregue à investigadora, poderá ter contribuído para que algumas encarregadas de educação respondessem de um modo socialmente mais aceite, correspondendo a uma desejabilidade social.

3. Sugestões

Do conhecimento extraído ao longo da nossa investigação, podemos sugerir alguns caminhos possíveis de continuidade, pelo que gostaríamos de apontar algumas ideias para novos estudos. Julgamos importante replicar a investigação explorando as motivações para a prática de envolvimento das mães no contexto escolar. Uma investigação junto à prática de envolvimento no contexto escolar poderia permitir comparar os resultados de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com outros estudos com alunos incluídos que estudaram o contexto residencial e escolar. Consideramos que seria igualmente interessante comparar grupos do mesmo ciclo de escolaridade entre mães de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e mães de alunos no geral, além de identificar estratégias de envolvimento entre mães de alunos meninos e meninas, para assim conhecer o efeito do sexo do filho sobre as práticas de envolvimento. Consideramos, também que o aprofundamento do estudo segundo as possíveis retenções dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão poderia ser interessante, uma vez o nosso estudo identificou uma idade média um pouco elevada para os alunos do 2.º ciclo de escolaridade e as duas mães do estudo exploratório informaram retenções escolares dos seus filhos.

4. Implicações

A presente investigação, centrou-se nas práticas de envolvimento na escolarização de mães de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, onde o papel da escola para fomentar esta prática pode constituir um ponto de partida para uma reflexão por parte das direções escolares e dos centros de apoio à aprendizagem dos estabelecimentos de ensino. Os resultados obtidos através dos estudos realizados poderão ter implicações ao nível da prática letiva levada à cabo pelos professores/diretores de turma e das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva.

Como já mencionado anteriormente, acreditamos que o envolvimento das mães na escolarização do filho precisa ser planificado como parte do relatório técnico-pedagógico dos alunos, consolidando a escola como espaço de apoio social às famílias com filhos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Hoover-Dempsey e Sandler (1997, 2005) reconhecem

que a experiência como membro de grupo social gera reforço de crenças de papel parental, desencadeando atitudes e comportamentos nos pais de reflexão sobre os comportamentos esperados. O fortalecimento de papel parental, através de informações de como ajudar na escolaridade do filho, fomenta a percepção de autoeficácia positiva que levam a sua concretização.

Não obstante, durante as reuniões de elaboração do programa educativo do aluno com as encarregadas de educação, os professores de educação especial poderiam passar informações de: como ajudar os filhos, como acompanhar as aprendizagens e como apoiar as dificuldades. Recomendamos que parte das reuniões entre a equipa multidisciplinar de apoio à inclusão e as mães fosse, também, dedicada a incentivar o envolvimento na escolarização, transmitindo informações claras de orientação. Retificamos a recomendação de Fishman e Nickerson (2015), na qual o professor de educação especial precisa ensinar os alunos com medidas de inclusão a solicitarem apoio às tarefas escolares, uma vez que comprovámos que quanto maior a medida de apoio à aprendizagem e à inclusão menor a solicitação dos alunos para apoio à realização das tarefas escolares.

Resta-nos, ainda, sugerir que o professor/diretor de turma, para além de planificar orientações às mães de como ajudar seus filhos nas tarefas escolares, proporcionem, também, atividades para a concretização do envolvimento, previamente pensadas para este fim. O envolvimento na escolarização no contexto residencial concretiza-se sobre as tarefas escolares que precisam existir e serem pensadas para a sua efetivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2017). Teacher's capital in view of intensive parental involvement in school : the case of teachers in high socio-economic status schools in Israel. *Research Papers in Education*, 33(5), 599-619. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1329339>
- Ahlström, G. (2007). Experiences of loss and chronic sorrow in persons with severe chronic illness. *Journal of Clinical Nursing*, 16(3a), 76-83. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01580.x>
- Algood, C. L., Harris, C., & Hong, J. S. (2013). Parenting Success and Challenges for Families of Children with Disabilities: An Ecological Systems Analysis. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(2), 126–136. <https://doi.org/10.1080/10911359.2012.747408>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de Classificação Estatística de Transtornos Mentais*. Associação Americana de Psiquiatria.
- Baldiris, S., Zervas, P., Fabregat, R., & Sampson, D. (2016). Developing teacher's competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19, 17–27. <https://www.researchgate.net/publication/295871416>
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficácia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclés de Brouwer.
- Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R.M. (2020). *Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português* (Relatório dos resultados parciais). Observatório das Políticas de Educação e Formação.
- Berryhill, M. B., Hayes, A., & Lloyd, K. (2018). Chaotic-enmeshment and anxiety: The mediating role of psychological flexibility and self-compassion. *Contemporary Family Therapy*, 40(4), 326-337. <https://doi.org/10.1007/s10591-018-9461-2>
- Bertalanffy, L. (1950). An outline of general system theory. *British Journal for the Philosophy of Science*, 1, 134-165. <http://dx.doi.org/10.1093/bjps/I.2.134>

- Blaska, J. K. (1998). *Cyclical grieving: Reoccurring emotions experienced by parents who have children with disabilities*. Department of Child and Family Studies.
- Blaska, J. (2006). Focus issue: Parenting/child development including families who have children with disabilities into parent and family education. *Family Information Services*, 38, 38–60.
- Blaska, J. K., & Hasslen, R. (1994). Environmental impact: What we can learn from Swedish early childhood settings. *Day Care and Early Education*, 21(3), 29–33. <https://doi.org/10.1007/BF02361400>
- Brown, J. M. (2016). Recurrent grief in mothering a child with an intellectual disability to adulthood: Grieving is the healing. *Child & Family Social Work*, 21(1), 113-122. <https://doi.org/10.1111/cfs.12116>
- Brown, S. L., Manning, W. D., & Stykes, J. B. (2015). Family structure and child well-being: Integrating family complexity. *Journal of marriage and the family*, 77(1), 177-190. <https://doi.org/10.1111/jomf.12145>
- Brown, S. L., & Wright, M. R. (2017). Marriage, cohabitation, and divorce in later life. *Innovation in Aging*, 1(2), 1–11. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx015>
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar. *As mudanças no ciclo familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 7–24). Artmed.
- Cicek, V. (2012). A review of RTI (response to intervention) process and how it is implemented in our public school system. *Sino-US English Teaching*, 9(1), 846-855.
- Chen, H., Liang, Y., Gapp, S. C., Newland, L. A., Giger, J. T., & Lin, C.-Y. (2017). Direct and indirect links between the couple relationship and child school outcomes. *The Journal of Experimental Education*, 85(4), 658–673. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1279115>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.

- Coots, J. J. (1998). Family resources and parent participation in schooling activities for their children with developmental delays. *Journal of special education*, 31(4), 498-520. <https://doi.org/10.1177/002246699803100406>
- Carmo, R. M., Tavares, I., & Cândido, A. F. (Orgs.) (2020). *Um olhar sociológico sobre a crise COVID-19 em livro*. Observatório das Desigualdades. CIES-ISCTE.
- Cousino, M. K., & Hazen, R. A. (2013). Parenting stress among caregivers of children with chronic illness: A systematic review. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), 809–828. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst049>
- Crespo, M., Campo, M., & Verdugo, M. A. (2012). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(1), 20-26. <http://hdl.handle.net/11181/3051>
- Crespo, C., Santos, S., Canavarró, M. C., & Kielpikowski, M. (2013). Family routines and rituals in the context of chronic conditions: A review. *International Journal of Psychology*, 48(5), 729–746. <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.806811>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª Ed.). Almedina.
- Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Estrés de los padres y modo de afrontamiento en padres y madres de niños pre-escolares con autismo y síndrome de Down. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(3), 266-280. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.630>
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). SUNY Press.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I Série A, n.º 127-A/2018 <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 8/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

- Decreto-Lei n.º 8/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série A, n.º 217/2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/11/217a00/0000200008.pdf>
- Decreto-Lei n.º14-G/2020 da Direção Geral da Educação. (2020). Diário da República: I Série G, n.º72/2020. <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-14-g2020>
- Decreto-Lei n.º 3-C/2021. da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série n.º 15/2021. <https://data.dre.pt/eli/dec/3-c/2021/01/22/p/dre/pt/html>
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Help-giving styles as a function of parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*, 50-61. <http://dx.doi.org/10.1080/13668250410001662874>
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill, 32*(3), 191-207.
- Deslandes, R., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home and school partnership for general and special education students at the secondary level. *Exceptional Children, 65*(4), 496–506. <https://doi.org/10.1177/001440299906500405>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research, 98*(3), 164–175. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: Desafios conceituais e teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão, 30*, 202–219. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500010>
- Direção Geral de Educação (2018). *Para uma educação inclusiva – Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Direção Geral de Saúde (2020). *Referencial escolas: Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar*. Direção Geral de Saúde.
- Dumas, J. E. (2011). *Psicopatologia da infância e da adolescência*. Artmed.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting “Rethinking Early Intervention.” *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(2), 95–104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>

- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education, 36*(3), 139–147. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). *Technical manual for measuring and evaluating family support program quality and benefits*. Asheville. Winterberry Press.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family–professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education, 54*(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/10349120701488772>
- Dunst, C., & Hamby, D. W. (2012). Profiles of family needs of children and youth with cerebral palsy. *Journal of intellectual & developmental disability, 37*(2), 89-99. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01331.x>
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews, 10*(12), 1731–1744. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2306>
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*(3), 568–587. <https://doi.org/10.1177/016146819309400311>
- Epstein, J. (1986). *Toward an integrated theory of school and family connections*. (Report No. 3). Johns Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J. (2002). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. In J. Epstein, M. G. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. R. Jonsorn, & F. Van Voorhis (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press, INC.
- Epstein, J., & Sheldon, S. B. (2016). Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. *Journal of the Social Sciences, 2*(5), 202–219. <https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.10>

- Everri, M., Mancini, T., & Fruggeri, L. (2016). The role of rigidity in adaptive and maladaptive families assessed by FACES IV: The points of view of adolescents. *Journal Children Family Student*, 25, 2987–2997. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0460-3>
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Center for Curriculum Redesign.
- Felizardo, S. A., & Ribeiro, E. J. (2013). Envolvimento parental e suporte social em contextos inclusivos. O não-formal e o informal em educação: Centralidade e periferias. *Atas do I Colóquio Internacional de ciências sociais da educação. III Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 1453-1465). Centro de Investigação em Educação.
- Felizardo, S., & Ribeiro, E. J. (2015). Necessidades Educativas Especiais e funcionamento parental: indicadores de bem-estar e de suporte social. *Revista de Estudos e Investigacion en Psicologia Y Educacion*, Extr.(11), A11-093. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.616>
- Feinberg, M. E., Jones, D. E., Hostetler, M. L., Roettger, M. E., Paul, I. M., & Ehrenthal, D. (2016). Couple-focused prevention at the transition to parenthood, a randomized trial: Effects on coparenting, parenting, family violence, and parent and children adjustment. *Prevention Science*, 17(6), 751–764. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0674-z>
- Ferreira, M. S., & Pereira, M. da G. (2016). O papel moderador do tipo de família na relação entre incapacidade funcional e qualidade de vida em doentes com lombalgia crônica. *Ciências & Saúde Coletiva*, 21(1), 303–309. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015211.01012015>
- Field, A. (2020). *Descobrendo a estatística usando o SPSS* (5.ed). Artmed.
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 523–535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Friedman, B. D., & Allen, K. N. (2014). Systems theory. In J. R. Brandell (Ed.), *Essentials of Clinical Social Work* (pp. 2–20). Sage. <https://doi.org/10.13140/2.1.1132.9281>
- Galindoa, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early*

Childhood Research Quarterly, 27, 90–103.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>

Geraldo, D. (2017). *Problemas de comportamento de crianças com necessidades educacionais especiais, saúde e práticas educativas do cuidador*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.

Golfenshtein, N., Srulovici, E., & Medoff-Cooper, B. (2015). Investigating parenting stress across pediatric health conditions – A systematic review. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 39(1), 41–79. <https://doi.org/10.3109/01460862.2015.1078423>

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parent's motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237–252. <https://doi.org/10.2307/1131378>

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465–488. https://doi.org/10.1207/SJRA1004_05

Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.^a Ed.). Sílabo.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>

Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale.

Journal of Marriage and Family, 68, 1069–1083. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00314.x>

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>

Hoover-Dempsey, K. V., & Jones, K. J. P. (1997). *Parental role construction and parental involvement in children's education*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. IL.

Hoover-Dempsey, K. V., Wilkins, A. S., Sandler, H. M., & O'Connor, K. P. J. (2004). *Parental role construction for involvement: Interactions among theoretical, measurement, and pragmatic issues in instrument development*. Annual meeting of the American Educational Research Association.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Ice, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society*, 43(3), 339–369. <https://doi.org/10.1177/0013124510380418>

Lei, X. (2018). Study on relationship between family cohesion and adaptability, and quality of life of caregivers of children with ASD. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 8(1), 132–143. <https://doi.org/10.21277/sw.v1i8.340>

Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/a0019407>

- Leitão, F., A., R., & Silva, M., O., E. (2019). *Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: Estudos*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Lietz, P., Dix, K. L., Tarabashkina, L., O'Grady, E., & Ahmed, S. K. (2018). Family fun: A vital ingredient of early adolescents having a good life. *Journal of Family Studies*, 26(3), 459–476. <https://doi.org/10.1080/13229400.2017.1418410>
- Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: A multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 368–381. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1389758>
- Markell, M. A., & Hoover, J. H. (2010). Children with developmental disabilities, death, and grief. In C.A. Corr & D.E. Balk (Ed.s), *Children's encounters with death, bereavement, and coping* (pp. 395-412). Springer Publishing Company.
- Maroco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS (7.ª ed.)*. ReportNumber.
- Martínez-Pampliega, A., Cormenzana, S., Corral, S., Iraurgi, I., & Sanz, M. (2019). Family structure, interparental conflict & adolescent symptomatology. *Journal of Family Studies*, 27(2), 231-246. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1536609>
- Martins, S. C. (2020). A Educação e a COVID-19: Desigualdades, experiências e impactos de uma pandemia não anunciada. R. M. Carmo, & A. F. Cândido (Orgs.) *Um olhar sociológico sobre a Crise COVID-19* (pp.56-76). CIES-ISCTE.
- Masterson, M. K. (2010). *Chronic sorrow in mothers of adult children with cerebral palsy: An exploratory study*. [Doctoral dissertation]. Kansas State University.
- Mata, L., Pedro, I., & Peixoto, F. J. (2018). Parental support, student motivational orientation, achievement: The impact of emotions. *International Journal on Emotional Education*, 10(2), 77–92.
- McBride, S. L., Brotherson, M. J., Joanning, H., Whiddon, D., & Demmitt, A. (1993). Implementation of family-centered services: Perceptions of families and professionals. *Journal of Early Intervention*, 17(4), 414–430. <https://doi.org/10.1177/105381519301700406>

- McConnell, D., Savage, A., Sobsey, D., & Uditsky, B. (2014). Benefit-finding or finding benefits? The positive impact of having a disabled child. *Disability & Society*, 30, 29-45. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.984803>
- McGoldrick, M. (1995). Etnicidade e o ciclo de vida familiar. In B. Carter, & M. McGoldrick (Eds.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 65-84). Artmed.
- McNeal, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Journal of Educational Research*, 2(8), 564–576. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020805>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink?. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Mitchell, D.B., Szczerepa, A., & Hauser-Cram, P. (2016). Spilling over: Partner parenting stress as a predictor of family cohesion in parents of adolescents with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 258-267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.007>
- Morrison, G. M., & Zetlin, A. (1988). Perceptions of communication, cohesion, and adaptability in families of adolescents with and without learning handicaps. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(6), 675–685. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00913477>
- Neece, C. L., Green, S. A., & Baker, B. L. (2016). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(1), 48–66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies. *OECD Education Working Paper number 73*. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: A response to having a mentally defective child. *Social Case Work*, 43(4), 190-193. <https://doi.org/10.1177/104438946204300404>

- Olson, D. H. (Coord.) (1995). *Family inventories*. Family Social Science.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144–167. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>
- Olson, D. H., Russell, C. S., & Sprenkle, D. H. (1989). *Circumplex model: Systemic assessment and treatment of families*. Haworth Press.
- Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Doc. A/61/611)*. ONU.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. MEC.
- Palisano, R. J., Almarsi, N., Chiarello, L. A., Orlin, M. N., Bagley, A., & Maggs, J. (2010). Family needs of parents of children and youth with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 36, 85–93. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01030.x>
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 349-360. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x>
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, 1, 111–115. <http://hdl.handle.net/10400.12/5863>
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. [Dissertação de Doutoramento em Educação]. Universidade do Porto.
- Pimentel, J. S. (2003). A escala de intervenção focada na família. Estudo da sua validação. *Psicologia*, XVII(1), 179–194. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.444>
- Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinquart, M. (2018). Parenting stress in caregivers of children with chronic physical condition — A meta - analysis. *Stress & Health*, 34(2), 1–11. <https://doi.org/10.1002/smi.2780>

- Prego, J., & Mata, L. (2012). Percepções dos Professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. *Actas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 1421–1432). ISPA.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? *Educar Em Revista*, 41, 41–60. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>
- Rodriguez, R. J., Blatz, E. T., & Elbaum, B. (2014). Parents' views of schools' involvement efforts. *Exceptional Children*, 81(1), 79–95. <https://doi.org/10.1177/0014402914532232>
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47, 167–185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>
- Rolland, J. S. (1999). Parental illness and disability: A family systems framework. *Journal of Family Therapy*, 21, 242–266. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00118>
- Rolland, J. S. (2009). *Familias, enfermedad y discapacidad, una propuesta desde la terapia sistémica*. Gedisa.
- Rolland, J. S. (2016). Enfrentando os desafios familiares em doenças graves e incapacidade. In F. Walsh (Ed.), *Processos normativos da família: Diversidade e complexidade* (pp. 452-481). Artmed.
- Rosalini, M. H., Probst, L. F., Cunha, I. P., Gondinho, B. V. C., Cortellazzi, K. L., & Guerra, L. M. (2019). Qualidade de vida, coesão e adaptabilidade em famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. *Ciências & Saúde Coletiva*, 24(1), 307–314. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018241.30592016>
- Sampaio, R. C. & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: Manual de ampliação*. ENAP.
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de investigação em Psicologia – Guia para a sua elaboração e execução*. NEPUE – Núcleo de Estudos de Psicologia da Universidade de Évora.

- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: Deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 3–16. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100002>
- Schalock, R. L. (2010). International perspectives on intellectual disability. In K. D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives* (pp. 312-328). Wiley-Blackwell.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., & Reinders, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1–12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. <http://hdl.handle.net/10437/1760>
- Silva, S. (2020). “Sem tempo ou sem apoio: um quarto dos alunos não fez trabalhos em casa”. *Público*, 14 de abril de 2020. <https://www.publico.pt/2020/04/14/sociedade/noticia/quarto-alunos-nao-fez-trabalhos-casa-durante-confinamento-1912149>
- Summers, J. A., Behr, S. K., & Turnbull, A. P. (1988). Positive adaptation and coping strengths of families who have children with disabilities. In G. H. S. Singer, & L. K. Irvin (Eds.), *Support for caregiving families: Enabling positive adaptation to disability* (pp. 27-40). Brookes.
- Summers, J. A., Poston, D. J., Turnbull, A. P., Marquis, J., Hoffman, L., Mannan, H., & Wang, M. (2005). Conceptualizing and measuring family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 777–783. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00751.x>
- The Jamovi Project (2021). *Jamovi* (Version 1.6) [Computer Software].
- Treviranus, J., Mitchell, J., Clark, C., & Roberts, V. (2014). An introduction to the FLOE project. In C. Stephanidis & M. Antona (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Universal access to information and knowledge* (pp. 454-465). https://doi.org/10.1007/978-3-319-07440-5_42

- Trevino, R. E. (2004). Against all odds: Lessons from parents of migrant high-achievers. In C. Salinas, & M. E. Franquiz (Eds.), *Scholars in the field: The challenges of migrant education* (pp. 147–161). AEL.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/0271121410364250>
- Verdugo, M. A., & Schalock, R. L. (2010). Ultimos avances en el enfoque y concepcion de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7–21.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gomez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1036–1045. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>
- Walker, D. K., Epstein, S. G., Boyd, A., Crocker, A. C., Tuttle, G. A., Klein, D., & Crocker, A. C. (1989). Perceived needs of families with children who have chronic health conditions. *Children's Health Care*, 18(4), 196–201. <https://doi.org/10.1207/s15326888chc1804>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Walker, J. M. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino parent's motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 111(3), 409–429. <https://doi.org/10.1086/657653>
- Walsh, F. & McGoldrick, M. (2013) Bereavement: A family life cycle perspective. *Family Science Journal*, 4(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/19424620.2013.819228>
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family process*, 35(3), 261-281. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>
- Walsh, F. (2015). *Strengthening family resilience*. Guilford Publications.

Watzlawick, P., & Nardone, G. (1999). *El arte del cambio*. Herder.

Wiener, N. (1954). Cybernetics in history. *Theorizing in communication: Readings across traditions* (pp. 267-273).

Whittingham, K., Wee, D., Sanders, D. R., & Boyd, R. (2012). Predictors of psychological adjustment, experienced parenting burden and chronic sorrow symptoms in parents of children with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 39(3), 366–373. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01396.x>

ANEXOS

Anexo 1

GUIÃO DE ENTREVISTA DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

- 1- Qual sua percepção global do questionário?
- 2- As perguntas foram claras? Objetivas?
- 3- Você teve alguma dificuldade em responder?
- 4- Globalmente ficou satisfeita com as soluções encontradas no final do ano letivo anterior, contexto de ensino não presencial devido ao COVID-19?
- 5- Globalmente está satisfeita com as soluções de ensino actuais, medidas de prevenção do COVID-19 da escola?
- 6- O período de confinamento e ensino não presencial, devido ao COVID-19, no final do ano letivo anterior, permitiu que você participasse mais no apoio às tarefas escolares do aluno?
- 7- Os professores conversaram com você sobre como apoiar o ensino do aluno durante o período de ensino não presencial?
- 8- O seu apoios e auxílios nas tarefas de ensino do aluno aumentaram durante o período de confinamento, contexto de ensino não presencial?
- 9- Durante o período de ensino não presencial os professores de seu filho desenvolveram atividades de aprendizagem adequadas ao aluno, segundo o PEI?
- 10- Durante o período de ensino não presencial o aluno contou com auxílio ao ensino de outro familiar? Quem?
- 11- Considera que hoje você está mais preparada e tens maiores conhecimentos para auxiliar seu filho nos trabalhos para casa?
- 12- Hoje o seu filho pede maior apoio às tarefas de ensino? Conversa mais sobre conteúdos que aprende na escola?

Anexo 2

GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Temas	Categorias	Definição	Exemplo
Ensino não presencial	Encerramento das escolas	Remete à transformação do contexto familiar devido à pandemia COVID-19. Designa a percepção e sentimentos desencadeados pela transformação do contexto escolar, sobre a nova modalidade de ensino, incluindo alterações na dinâmica das relações familiares.	“Não, não fiquei.” (mãe A) “Não teve ensino não presencial,...” (mãe B)
	Alterações no novo ano escolar	Remete às transformações do contexto escolar devido à pandemia COVID-19, no início do novo ano letivo, abrangendo alterações nas relações e comunicações escolares com os encarregados de educação. Inclui a percepção e sentimentos gerados nas mães por estas mudanças no contexto escolar.	“Agora as escolas no agrupamento ... estão tendo aula por meio período, restringindo aulas e apoio ... prejudicando a vida das crianças com necessidades especiais.” (mãe A) “Não estou satisfeita por que há professores que não permitem a comunicação no caderno por causa do Covid...” (mãe B)
Prática de envolvimento	Alteração das práticas de envolvimento durante o ensino não presencial	Remete à transformação do apoio parental às tarefas escolares no contexto residencial. Incide sobre alterações no auxílio às atividades escolares do filho, no apoio prestado no	“Sim, consegui participar mais.” “Foi muito interessante.” (mãe A) “Foi 200% o meu tempo agarrada as tarefas do meu filho.” (mãe B)

esclarecimento de dúvidas ou sobre a exigência da sua realização, por parte das mães.

Comunicação com os professores durante o ensino não presencial

Remete aos convites contextuais para o envolvimento parental na escolarização desenvolvido pelos professores. Incide sobre contatos realizados com o diretor de turma para orientações, informações e planificações de atividades de ensino e o acompanhamento da escolarização na modalidade de ensino não presencial com as mães.

“Toda a semana eu mantinha contato. Perguntavam quais atividades que tinham sido enviadas, se eu tinha conseguido fazer com C...”
(mãe A)

“Nunca.” (mãe B)

Alterações das solicitações dos filhos

Remete a uma transformação nos pedidos de apoio e envolvimento parental nas atividades escolares realizadas pelo aluno. Assenta sobre maior solicitação de ajuda nas atividades escolares e maior diálogo sobre a escolaridade.

“Ele não me procura...”
(mãe A)

“Não. Ele pede a mesma ajuda como pedia antes...”
(mãe B)

Crenças Motivacionais	Implicações no entendimento do papel parental	Remete a uma percepção de fortalecimento do dever parental em participar do processo de escolarização do filho devido ao contexto pandémico. Compreende a alteração na percepção de responsabilidade sobre a escolarização do filho no modelo de ensino não presencial.	“Procuro estar atenta ao que acontece com meu filho na escola.” (mãe A) “Ele não fala, entende?... Tenho a necessidade de saber e acompanhar as aprendizagens...” (mãe B)
-----------------------	---	---	--

Anexo 3
QUESTIONÁRIO

Termo de Consentimento Informado

Excelentíssima
Senhora Encarregada de Educação

O presente questionário faz parte de um projecto de investigação de Doutoramento em Educação desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Lusófona, junto ao Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED).

A pesquisa pretende conhecer o que as mães ou figura materna de referência fazem para ajudar o(a) aluno(a) na sua escolaridade, assim como as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão recebidas pelo aluno(a).

O presente questionário foi submetido à apreciação e autorização da Direção-Geral de Educação. Será garantida, pela equipa de investigação, o anonimato dos dados recolhidos, seguindo o Regulamento Geral de Proteção de Dados em matéria de recolha, armazenamento e gestão dos dados pessoais e respostas do questionário.

As respostas são confidenciais e sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar.

Pedimos que responda a este questionário assinalando com um círculo a opção de resposta que mais se aproxima da sua opinião. As questões referem-se ao presente ano letivo. Responda de um modo espontâneo e sincero, pois não existem respostas certas ou erradas.

Por favor não deixes questões por responder.
Lisboa, 05 de maio de 2021.

O Investigador
Eliana Gavillon
egavillon@gmail.com

O Orientador da investigação
Prof.ª Doutora Isaura Pedro.
isaura.pedro@ese.ips.pt

Autorização

Eu, _____ (nome completo),
Encarregada de Educação do(a) aluno(a) _____
(nome completo) declaro que aceito participar na investigação voluntariamente, permitindo a utilização das informações prestadas para fins desta pesquisa.

Encarregada de Educação

_____/_____/2021

Assinatura

Agradecemos a sua colaboração.

Dados do(a) Aluno(a):

Escola: _____

Ano de Escolaridade: _____

Idade: _____

Sexo: F M Nacionalidade: Portuguesa Outra Qual? _____

O(a) aluno(a) recebe medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? Sim Não

Dados da mãe ou figura materna de referência do(a) aluno(a):

mãe avó tia irmã outra qual? _____

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Habilitações:

1º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano)

2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano)

3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano)

Ensino Secundário (12º ano ou antigo 7º ano do liceu)

Licenciatura

Mestrado ou Mais

Responda assinalando com um círculo a opção de resposta que mais se aproxima da sua opinião. As questões referem-se ao **presente ano letivo com aulas presenciais na escola**.

Na educação dos filhos os pais têm ideias diferentes sobre o que é realmente da **sua responsabilidade**. Diga-nos até que ponto **CONCORDA** ou **DISCORDA** que seja da sua responsabilidade desenvolver as seguintes acções.

	Discordo Completamente			Concordo Completamente		
¹ Ajudar o seu filho(a) na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
² Explicar ao seu filho(a) conteúdos escolares difíceis	1	2	3	4	5	6
³ Ajudar o seu filho(a) a dar um significado prático aos conhecimentos da escola	1	2	3	4	5	6
⁴ Saber se a escola tem os recursos necessários para o seu funcionamento	1	2	3	4	5	6
⁵ Estar informada sobre as iniciativas que acontecem na escola	1	2	3	4	5	6
⁶ Apoiar e valorizar junto do seu filho(a) as decisões do professor	1	2	3	4	5	6
⁷ Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar da escola sobre seu filho(a)	1	2	3	4	5	6
⁸ Participar na elaboração do programa educativo individual do seu filho(a)	1	2	3	4	5	6
⁹ Participar na avaliação do programa educativo individual do seu filho(a)	1	2	3	4	5	6

Relativamente ao presente ano lectivo, diga-nos em que medida CONCORDA ou DISCORDA com as seguintes afirmações

	Discordo Completamente			Concordo Completamente		
¹ Sei como ajudar o meu filho(a) para que progrida na escola	1	2	3	4	5	6
² Não sei se estou a ter uma boa comunicação com o meu filho(a) sobre os assuntos da escola	1	2	3	4	5	6
³ Não sei como ajudar o meu filho(a) para ter bons resultados na escola	1	2	3	4	5	6
⁴ Estou satisfeita com os esforços que faço para ajudar o meu filho(a) nas suas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
⁵ Não sei como ajudar o meu filho(a) a aprender	1	2	3	4	5	6
⁶ Acho difícil ajudar o meu filho(a) a estudar	1	2	3	4	5	6
⁷ Consigo motivar o meu filho(a) para as tarefas escolares.	1	2	3	4	5	6

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

	Nunca	Rara-mente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen-temente	Muito Frequen-temente
¹ O meu filho(a) pediu-me para lhe explicar qualquer coisa do seu trabalho de casa	1	2	3	4	5	6
² O meu filho(a) pediu-me para rever com ele(a) o trabalho de casa	1	2	3	4	5	6
³ O meu filho(a), por sua iniciativa, conversou comigo sobre o seu dia na escola	1	2	3	4	5	6
⁴ O meu filho(a) pediu-me para o ajudar a estudar	1	2	3	4	5	6
⁵ O meu filho(a) falou comigo sobre uma situação difícil vivida na escola.	1	2	3	4	5	6

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

	Nunca	Rara-mente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen-temente	Muito Frequen-temente
¹ O Professor/Diretor de turma do meu filho(a) pede para os pais ajudarem os filhos nas tarefas escolares	1	2	3	4	5	6
² O Professor/ Diretor de turma do meu filho(a) pede para os pais ensinarem os filhos	1	2	3	4	5	6
³ O Professor/Diretor de turma do meu filho(a) pede para os pais apoiarem os filhos no estudo	1	2	3	4	5	6
⁴ O Professor/Diretor de Turma do meu filho(a) pede para os pais conversarem com os filhos sobre o seu dia na escola	1	2	3	4	5	6
⁵ O Coordenador da Equipa multidisciplinar convida-me para participar nas reuniões da equipa sobre meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
⁶ O Professor de Educação Especial do meu filho(a) informa-me sobre as acomodações e/ou adaptações curriculares do meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
⁷ O Professor de Educação Especial do meu filho(a) informa-me sobre a avaliação das acomodações e/ou adaptações curriculares do meu filho(a)	1	2	3	4	5	6

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

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen- temente	Muito Frequen- temente
¹ Ajudo o meu filho(a) a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
² Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola	1	2	3	4	5	6
³ Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6
⁴ Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
⁵ Procuo informação com o meu filho(a) para a realização de trabalhos da escola	1	2	3	4	5	6
⁶ Organizo com o meu filho(a) os seus tempos de estudo	1	2	3	4	5	6
⁷ Ajudo o meu filho(a) a organizar os dossies e material escolar	1	2	3	4	5	6
⁸ Procuo saber como o meu filho(a) se sente na escola	1	2	3	4	5	6
⁹ Converso com o meu filho(a) sobre as suas dificuldades na escola	1	2	3	4	5	6
¹⁰ Pergunto ao meu filho(a) sobre as datas e notas dos testes	1	x	3	4	5	6
¹¹ Pergunto ao meu filho(a) se tem trabalhos de casa para fazer	1	2	3	4	5	6
¹² Presto atenção quando o meu filho(a) quer contar como foi o seu dia de escola	1	2	3	4	5	6
¹³ Oiço atentamente o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu de novo	1	2	3	4	5	6
¹⁴ Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando ele(a) fala sobre a escola	1	2	3	4	5	6

Muito Obrigado pela sua colaboração!

Estas questões referem-se ao presente ano letivo, contexto de ensino **não presencial devido à pandemia COVID-19**.

Diga-nos em que medida **CONCORDA** ou **DISCORDA** com as seguintes afirmações.

	Discordo Completamente				Concordo Completamente	
¹ Fiquei globalmente satisfeita com as soluções encontradas pela escola durante o encerramento das escolas este ano letivo, contexto de ensino não presencial.	1	2	3	4	5	6
² Participei mais no apoio às tarefas escolares de meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
³ Meu filho(a) solicitou-me maior apoio nas tarefas da escola.	1	2	3	4	5	6
⁴ Durante o período de ensino não presencial, mantive contacto com o Professor/ Diretor de Turma de meu filho(a)	1	2	3	4	5	6
⁵ Durante o período de ensino não presencial, mantive contacto com o Professor de Educação Especial	1	2	3	4	5	6
⁶ Contei com a ajuda de outro familiar para apoiar os estudos de meu filho(a)	1	2	3	4	5	6

Anexo 4

ESCALA DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

Medidas de Suporte à aprendizagem e à inclusão Decreto - Lei n.º 54/2018, 6 de julho

Medidas Universais Art. 8º	Diferenciação Pedagógica	<input type="checkbox"/>
	Acomodações Curriculares	<input type="checkbox"/>
	Enriquecimento Curricular	<input type="checkbox"/>
	Promoção do Comportamento Pró-social	<input type="checkbox"/>
	Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	<input type="checkbox"/>
Medidas Seletivas Art. 9º	Percursos Curriculares Diferenciados	<input type="checkbox"/>
	Adaptações Curriculares não Significativas	<input type="checkbox"/>
	Apoio Psicopedagógico	<input type="checkbox"/>
	Antecipação e Reforço das Aprendizagens	<input type="checkbox"/>
	Apoio Tutorial	<input type="checkbox"/>
Medidas Adicionais Art. 10º	Frequência do Ano de Escolaridade por Disciplinas	<input type="checkbox"/>
	Adaptações Curriculares Significativas	<input type="checkbox"/>
	Plano Individual de Transição	<input type="checkbox"/>
	Desenvolvimento de Metodologias e Estratégias de Ensino Estruturado	<input type="checkbox"/>
	Desenvolvimento de Competências de Autonomia Pessoal e Social	<input type="checkbox"/>